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

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Видається щорічно

Суми
СумДПУ ім. А.С.Макаренка
2003

УДК 371
ББК 74.00
П24

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

Редакційна колегія:

кандидат педагогічних наук, професор **М.О.Лазарєв** (відповідальний редактор); доктор педагогічних наук, професор **А.В.Іванченко;** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **В.І.Лозова**; доктор педагогічних наук, професор **Т.О.Дмитренко;** кандидат педагогічних наук, доцент **А.А.Сбруєва** (відповідальний секретар); доктор педагогічних наук **Н.Н.Чайченко**; кандидат педагогічних наук, доцент **Т.О.Лоза**; кандидат педагогічних наук, доцент **Н.П.Каменська**; доктор філософських наук **О.Ю.Щербина-Яковлєва;** кандидат педагогічних наук, доцент **В.І.Каленик**.

П24 **Педагогічні науки.** Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. – 196 с.
Фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., №4)

ISBN 966-698-005-3

Рецензенти:
В.І.Євдокимов – доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України (Харківський державний педагогічний університет)
Л.С.Нечепоренко – доктор педагогічних наук (Харківський національний університет)

У збірнику наукових статей відображені результати дослідницької роботи з теоретичних та методологічних питань розвитку сучасної освіти, історії вітчизняного шкільництва, з проблем професійної підготовки творчої особистості та оптимізації педагогічного процесу на основі інноваційних освітніх технологій.

ISBN 966-698-005-3
УДК 371
ББК 74.00

© СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003

І. МЕТОДИКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.02

Т.О. Грищенко
Сумський державний
педагогічний університет

СУТНІСТЬ І ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ

З'ясовуються історичні корені і сучасні підходи до евристичного навчання як інноваційної технології освіти, основні характеристики і дидактичні можливості евристичного навчання, що при вмілому педагогічному використанні стає потужним чинником для творчої самореалізації учнів.

У дисертаційній роботі ми досліджуємо дидактичні можливості і шляхи удосконалювання методів евристичного навчання школярів, розвитку їхніх творчих здібностей і умінь. Актуальність вирішення цієї проблеми ми бачимо насамперед у тім , що воно істотно допомагає розв'язати гостре протиріччя між вимогами сучасної освіти сформувати особистість, здатну до творчої самореалізації і самоосвіти протягом усього життя і сучасним станом шкільного навчання, в якому переважають інформаційні і репродуктивні методи і форми діяльності [4, 3].

Перш ніж перейти до ґрунтовного теоретичного дослідження й експериментального випробування різних версій творчих методів навчання, у даній статті ми намагаємося виявити сутність, історичні корені, основні характеристики і дидактичні умови застосування інноваційної технології – евристичного навчання як провідного фактора модернізації сучасної освіти.

З давніх часів учені і філософи задумувалися над питаннями: як здійснювати дослідження, щоб вони вели до відкриття нового знання? Як правильно вирішувати проблеми, що виникають? Як організувати свою розумову діяльність, аби вона протікала цілеспрямованіше і продуктивніше? Подібні запитання не мали однозначної відповіді, але поступово їхнє прояснення набувало усе більше глибокого характеру. Так було визнано, що існують закономірності мислення, відмінні від логічних операцій, які дозволяють організовувати розумову діяльність так, що вона підводила людину до нового знання. Ці якісні процеси мислення назвали евристичними.

Прообразом евристичного навчання є метод запитань і міркувань Сократа. Давньогрецький філософ і педагог Сократ (469-399 рр. до нашої ери) шляхом особливих запитань і міркувань допомагав співрозмовникові самостійно приходити до постановки або вирішення проблеми і у результаті істина відкривалася не тільки учневі, але і його вчителеві. Його метод

знайшов відображення в прогресивних теоріях навчання й отримав назву сократичного або евристичного.

Про учнів, що приходили до нього Сократ говорив: “Від мене вони нічого не можуть навчитися, просто самі в собі вони відкривають багато прекрасного, якщо, звичайно, мали, і виносять його на світло” [6, 202]. Однак здатність людини до народження знань не була для Сократа незмінною, і могла, на його погляд, розвиватися. Іноді він вважав, що перед тим, як „народжувати” знання, людина повинна набути певної основи для подальших суперечок і міркувань. У своїх бесідах Сократ визнає унікальність кожної людини й істинність кожної думки: «Міра існуючого або неіснуючого є кожний з нас. І саме тут тисячу разів відрізняється один від іншого, тому що для одного існує і здається одне, а для іншого – інше. Нічия думка не буває помилковою» [6, 221]. Дане твердження можна назвати принципом відносності знань, що не просто підтверджує право учня на помилку, але і право на знання, яке, на чиюсь думку, може вважатися помилковими, з погляду вчителя.

Основою системи Сократа є принцип «знаючого незнання», тобто визнання недостатності знань про будь-якому, навіть найпростіше поняття, і розгортання на цій основі процесу пізнання – пригадування. «Я знаю, що нічого не знаю» - початкова евристична формула Сократа.

Дослідники евристичного навчання (А.В. Хуторський, В.И. Андреєв) помітили, що в найзагальнішому вигляді метод Сократа базується на таких методологічних позиціях. По-перше, вчитель і учень у своєму діалозі узгоджуються в загальному предметі обговорення. По-друге, співрозмовники знаходять серед різних випадків те загальне, що є визначальним для подробиць, тобто приходять до визначення понять. По-третє, у ході діалогу застосовується внутрішній критерій істинності що думки, що виникає тобто здійснюється перевірка: чи узгоджується з’явилася думка, що з’явилася сама із собою і з наслідками, що випливають з неї, чи ні; у результаті цього дослідження речей, тобто пізнання і навчання, відбуваються з опорою на самі речі, а не на їхній зовнішні відображення [8, 126]. Організована Сократом діяльність завжди приводила до створення нових продуктів: усвідомлення незнання, виявлення протиріч, формулювання проблем, конструювання дефініцій. Така діяльність продуктивна і евристична за своєю суттю, хоча в античний час ці терміни не застосовувалися.

Традиційний орієнтир навчання – переведення незнання в знання: «дати знання», «одержати знання» – ці фрази відбивають звичний зміст взаємодії учня з учителем. Вважається, що в процесі навчання знання учня об’єктивно збільшуються. Результативність навчання учень може виражати у формі знань про свої знання: «Я знаю, що в мене є такі знання...». У цьому випадку

освіта набуває форми своєрідного накопичення, що культивується в системах навчання більшості сучасних шкіл і вищих навчальних закладів.

В евристичному підході, переводячи незнане в знання, учень перебуває в парадоксальній ситуації, збільшення незнання, оскільки саме воно «опредмечується», стає очевидним і перетворюється в знання про незнання: «Я знаю, що в мене ще немає таких знань...».

З області наукової діяльності евристичні підходи неминуче проникали в сферу утворення. Метод Сократа розвивався й удосконалювався в працях великих педагогів. Я.А. Коменский пише: Правильно навчати юнацтво – це не значить вбивати в голови зібрану з авторів суміш слів, фраз, висловів, а це значить – розкривати здатність розуміти речі, щоб саме з цієї здатності, немов з живого джерела, потекли струмочки, подібно тому як із бруньок дерев виростають листя, плоди, а на наступний рік з кожної бруньки виростає ціла гілка зі своїми листами, квітами і плодами"[9, 3]. Слідом за Сократом Я.А. Коменский закликає пізнавати об'єкти, що містяться усередині і зовні розуму за допомогою внутрішнього зору, йти своїм шляхом, а не вивчати шляхи, пройдені іншими.

Звертаючись до сучасної теорії і практики навчання, можна помітити, що заповіти Я.А. Коменского, які мають евристичне забарвлення, донині залишаються не реалізованими. На думку А.В. Хутірського, це пояснюється двома причинами: недостатньою розробленістю евристичних освітніх технологій і невідповідністю даних ідей державній політиці в освіті [8, 4].

Подальший розвиток евристичних підходів в освіті пов'язаний з іменами двох великих педагогів і філософів – Ж.-Ж. Руссо і Л.Н. Толстого – основоположників природного виховання і навчання. Ж.-Ж. Руссо виступав за природо відповідний розвиток дитини, який відбувається на основі його власних органів чуттів, і за природний шлях навчання [9, 3].

«Усе виходить гарним з рук Творця, усе вироджується в руках людини» – пише Ж.-Ж. Руссо. «Виховання псує, а не виправляє людей» – вторить йому Л.Н. Толстой [2, 242]. Подібні твердження не могли залишити байдужими представників соціально-орієнтовної педагогіки. З критикою педагогічних ідей Л.Н.Толстого різко виступили Н.Г. Чернишевський, Л.С. Виготський. На думку Л.С. Виготського, «безсумнівна помилка цього погляду полягає в надмірному перебільшенні і поклонінні зразкам дитячої творчості і нерозумінні того, що стихійна сила творчості хоча і здатна створити зразки найбільшої напруги, проте назавжди приречена залишатися у вузькому колі найелементарніших, найпримітивніших по суті бідних форм» [2, 242].

Однак на рубежі XIX і XX століть розширилося число прихильників евристики, які проголосили об'єднання акроматичного (лекційного) і

еротематичного (питаючого) методів навчання. Було встановлено, що евристика дійсно забезпечує самостійність руху до знань, а також одержання міцних, оперативних знань і умінь, але разом з тим вона вимагає занадто багато праці і часу для одержання цих результатів. Розвиток і збагачення евристичних підходів до навчання в нашій країні пов'язані з інноваційними дидактичними системами, які набули розвитку у другій половині XX сторіччя.

Теоретичні передумови й елементи евристики як науки про створення нового міститься в роботах В.И. Андрєєва, А.В. Хутірського, М.И. Махмутова. Психологічні проблеми евристичної діяльності учня розглядалися К.Г. Юнгом, Ю.К. Кулюткіним, В.Н. Пушкіним. Коли людина вирішує творчу задачу, шукає виходу з важкої ситуації, в її голові відбуваються найскладніші розумові процеси. Вони і є предметом дослідження евристики. Метою же евристичного навчання є не передача учневі досвіду минулого, а створення ним особистого досвіду і його продукції, орієнтованої на конструювання майбутнього в зіставленні з відомими культурно-історичними аналогами [7, 2]. Евристична діяльність школярів не вимагає від них попередніх умінь діяти за зразком. Навпаки, репродуктивна діяльність дітей, якщо вона попередньо освоюється і закріплюється, негативно впливає на можливості подальшої творчості, виробляючи в дітей шаблони. До задач евристики входить не тільки пізнання закономірностей творчого мислення, але і розробка методів шляхом керування евристичними процесами. В останні роки до евристики відносять і дослідницьку роботу представників кібернетики, що намагаються формалізувати вищі прояви людського інтелекту. У своїй книзі «Евристика – наука про творче мислення» В.Н. Пушкін розглядає евристику як науку, що досліджує закономірності уявлення про необхідний освітній продукт. Репродуктивна діяльність в евристичному навчанні може сприяти творчості тільки в тому випадку, коли з її допомогою учні засвоюють способи діяльності, а не зміст освіти. А.В. Хутірський дає таке визначення евристичного навчання. «Під евристичним навчанням розуміється навчання, що не ставить за мету передачу учнем досвіду минулого, а створення ним особистого досвіду і його продукції, конструювання учнем власного змісту, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики й усвідомлення. Інакше кажучи, основною характеристикою евристичного навчання є створення учнями освітніх продуктів у досліджуваних предметах і вибудовування освітніх траєкторій у кожній з освітніх областей» [8, 358].

В основі вивчення кожної науки повинне бути вивчення самими дітьми окремих, чуттєвих предметів і явищ. Як же повинен повідомити вчитель дітям ці загальні закони і формули, просто передати їх дітям чи як-небудь

ще? Саме тут і вступає у свої права евристична форма навчання. Учитель не повідомляє учням загальних понять, загальних правил, загальних законів і формул догматично. Учитель змушує учнів спостерігати зв'язок і відношення між предметами і постійні взаємозв'язки між ними виражати в загальних формулах і законах. Сам же вчитель не повідомляє їм цих формул і законів, а тільки спостерігає за правильним їх виробленням, керує учнями протягом усього творчого процесу. На думку В.И. Андрєєва, головною метою вчителя є досягнення освітньої продукції. Під освітньою продукцією тут розуміються матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді суджень, текстів, малюнків, виробів і т.п [9, 9].

Евристичне навчання універсальне і може бути застосоване у всіх шкільних предметах, у тому числі й у предметах емоційно-образного характеру і спортивної орієнтації. Наприклад, діти можуть писати художні твори, придумувати свої гімнастичні вправи на розвиток визначених груп м'язів.

Заслуга в розробці власне евристичних методів як педагогічної проблеми належить Д.Пойа (1961), Ю.Н. Кулюткіну (1970, 1986), В.И. Андрєєву (1981, 1988) і ін. У 1957 році А. Осборн запропонував метод мозкового «штурму» і його модифікації: письмовий, індивідуальний, зворотний мозковий «штурм». Для більш складних навчальних задач, які наближаються до задач науково-дослідного характеру, вченими розроблені евристичні методи пошуку, рішення задач і активізації розумової діяльності. Так, С. Кручений (1967) використовував метод комплексного вирішення проблеми; А. Фрайзер (1969) застосував метод сходинкового підходу до вирішення задач; И. Мюллер (1970) розробив метод систематичної евристики; К. Делоне (1972) використовував метод ліквідації тупикових ситуацій.

Аналізуючи евристичну форму навчання, не можна не помітити, що ця форма навчання, більше, ніж будь-яка інша ставить перед учителем вимоги. Дана форма навчання вимагає від учителя, щоб він цілком ґрунтовно знав свою науку, був би майстром своєї справи. Він не тільки повинен цілком ясно і чітко розуміти закони і формули своєї науки, але він ще повинен досконало знати історію розвитку своєї науки, тобто повинен чітко уявляти собі, яким шляхом, через вивчення яких фактів, через який процес умовиводів людський розум дійшов до відомої наукової істини. Він повинен знати всі помилкові припущення, які були складені для пояснення відомих явищ, щоб застерегти від них потім вихованців; тому що в протилежному випадку він не може бути хорошим керівником своїх учнів у справі самостійного відкриття і вироблення ними знань.

Але досконало знати свою науку це ще половина справи, половина вимог до вчителя при евристичній формі навчання. Слід ще уміти вести вихованців до самостійного відкриття наукових істин, що є нелегкою справою. Для цього слід добре знати розумовий рівень своїх вихованців; необхідно неухильно щохвилини стежити за змінами їхньої думки; для цього кожної хвилини потрібно бути готовим прийти до вихованця на допомогу, щоб розум його не знемагав у марній напрузі; для цього потрібно, щоб допомога вчителя не робила зайвою роботу учня, не звільняла його від самостійної розумової напруги, тільки робила б її плідною; для цього потрібно взагалі, щоб учитель був тільки керівником, щоб працював неодмінно сам клас; словом для цього потрібно, щоб учитель був ангелом-охоронцем розуму дитини і зберігав його, зміцнюючи на всіх шляхах.

Таким чином, проаналізувавши історичні корені і сучасні підходи до евристичного навчання, виразимо сутність і основні характеристики даного методу навчання кількома тезами:

- Евристична форма навчання є такою, по якій наукові закони, формули, правила й істини відкриваються і виробляються самими учнями під керівництвом учителя. Вона має вигляд запитань і відповідей (еротематичний). Питання – переважно навідні.

- Евристична форма навчання, правильно поставлена, тобто нерозривно пов'язана з елементарним наочним навчанням, цілком відповідає дитячій природі, під силу дітям і відповідає природі предметів, які викладаються у школі. Знання вона дає повільно, зате ґрунтовно, тому в результаті не програє навіть щодо кількості знань.

- Евристична форма навчання за своїм незвичайно сильним збудливим і розвиваючим розумові сили впливом, є одним з головних засобів, які має в своєму розпорядженні школа для виконання своєї місії – освіти народу.

- В евристичному навчанні контролеві підлягає не стільки ступінь засвоєння готових знань, скільки творче відхилення від них.

Евристичний пошук буде продуктивним, якщо він супроводжуватиметься наполегливим бажанням знайти рішення, досягти мети, яка мобілізує інтелектуальні ресурси, на вирішення задач. Невдача не повинна приводити до песимізму. Необхідно пам'ятати, що вивчати питання потрібно доти, доки не згасне надія на появу будь-якої плідної думки.

Залишилися нез'ясованими дидактичні можливості і шляхи удосконалювання дидактичних методів як важливих характеристик евристичного навчання, і ми їх залишаємо для майбутньої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века

/Сост. П.А. Лебедев.– М.: Педагогика, 1990. – 608с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Кукушкин В.С. Дидактика. – Москва – Ростов-на-Дону, 2003. – 366 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України 17 квітня 2002 р.
5. Педагогика и психология высшей школы. Серия "Учебники, учебные пособия". – Ростов-на-Дону.: Феникс, 1998. – 526 с.
6. Платон Собр. соч. в 4 т.: Т.2. – М.: Мысль, 1993. – 202с.
7. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: издательство политической литературы, 1967. – 269 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов.– М.: Питер, 2001. – 536 с.
9. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с. [http://www.eidos.ru/books/he-oglavl.html]
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе.– М.: Юнити, 2002.– 437 с.

Т.О. Грищенко. Сущность и основные характеристики эвристического обучения.

Выясняются исторические корни и современные подходы к эвристическому обучению как инновационной технологии образования, основные характеристики и дидактические возможности эвристического обучения, которое при умелом педагогическом использовании становится мощным толчком для творческой самореализации учащихся.

T.O.Grishchenko. The essence and the main characters of the heuristic teaching.

The article touches upon the historical roots and modern approaches to the heuristic teaching as innovatory technology of the education, the main characters and didactical potentialities of the heuristic teaching which under the skillful pedagogic use become a powerful stimulus for pupils creative self-realization.

УДК 374.71(410)

С. М. Коваленко
Сумський державний
педагогічний університет

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПТУ "ОСВІТА ДОРОСЛИХ" В АНГЛІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Відсутність єдиної та чіткої концепції освіти дорослих спонукає вчених всього світу вже понад сторіччя досліджувати багатогранну природу цього явища. У статті подається аналіз провідних праць англійських педагогів XX сто-ліття щодо проблеми визначення

поняття "освіта дорослих", окреслюються ос-новні віхи розвитку цієї концепції до сьогоднішніх днів.

Підвищена увага педагогів всього світу до проблеми освіти дорослих спонукає до глибокого теоретичного осмислення її концептуальних основ, чіткого та конкретного обґрунтування її базових категорій. Цікавою, на нашу думку, є позиція англійських вчених, які найбільш оптимально намагаються поєднувати провідні світові освітні тенденції з національними особливостями власної системи освіти дорослих.

Необхідно зауважити, що дослідження проблеми еволюції концепції освіти дорослих починають проводитися у вітчизняній педагогіці у 1980-х роках. В цей період освіта дорослих розглядається у руслі запропонованої у 1970-х рр. концепції пожиттєвої освіти (lifelong education), а тому практично всі радянські вчені визначають освіту дорослих як провідний структурний елемент системи неперервної або пожиттєвої освіти (Владіславлєв А.П.; Ледньов В.С.; Онушкін В.Г.; Гершунський Б.С.; Зінченко Г.П.; Осіпова В.Г.; Рухадзе В.Г. та ін.). Розвиток поняття "освіта дорослих" в діяльності провідних світових організацій, які займаються питаннями навчання дорослих, аналізується в працях Єрмоленко В.А., Онушкіної О.В., Пултуржицького Ю. Значний внесок в розробку проблеми еволюції концепції освіти дорослих у окремих країнах належить дисертаційним дослідженням Беюл І.О., Левитської Є.Ю., Сорокоумової Г.Д. (США), Котлякової О.М. (Канада), Ведерникової Л.В. (Франція). Аналіз провідних педагогічних праць вітчизняних вчених з проблеми концептуального визначення та історичного розвитку поняття "освіта дорослих" наведений у ряді публікацій Сігаєвої Л. та Ничкало Н. Що стосується проблеми еволюції поняття "освіта дорослих" в працях англійських педагогів, то такі дослідження до цього часу не проводилися. Тому метою даної статті є проаналізувати генезис та еволюцію концепції освіти дорослих в англійській педагогічній думці. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: розкрити позиції провідних британських педагогів з даної проблематики; прослідкувати взаємозв'язок поглядів представників англійської педагогіки з провідними світовими освітніми тенденціями.

Зародження концепції освіти дорослих в Англії спостерігається в ІІ половині XIX століття у зв'язку зі створенням національної системи освіти (1870), а також активним залученням університетів і Асоціації робітничої освіти (АРО) до справи просвіти широких мас населення країни.

Першою спробою теоретично обґрунтувати поняття "освіта дорослих" слід вважати визначення Комітету А. Сміта у звіті 1919 року, що був спеціально призначений центральним урядом для дослідження стану

системи освіти дорослих у країні. Згідно з документами Комітету, освіта дорослих обмежувалася лише непрофесійною формою освіти, в основному науками гуманітарного циклу. На цьому етапі освіта дорослих виконувала переважно компенсаторну функцію, тобто ліквідації прогалин у базовій освіті дорослих. У звіті також підкреслювалося, що "освіта дорослих – це постійна національна потреба, а тому вона повинна бути всеохоплюючою та пожиттєвою" [3, 55].

Загальні положення британської концепції освіти дорослих були широко підтримані на першій Всесвітній конференції з освіти дорослих, що відбулася в Лондоні у 1929 році. В основу визначення було покладено вузьке британське трактування терміну "освіта дорослих", яке залишалося універсальним практично до середини XX століття.

В цей же період з'являються перші монографічні дослідження з проблеми. Аналіз педагогічної літератури англійських вчених початку XX століття вказує на значний вплив західноєвропейських та американських поглядів про сутність поняття процесу навчання дорослих. При цьому необхідно зауважити, що практично всі роботи тією чи іншою мірою відображають ідеї неперервності, постійності післяшкільної освіти, тобто на теоретичному рівні концепція освіти дорослих розвивається практично паралельно з концепцією пожиттєвої освіти, і, у переважній кількості випадків, пожиттєва освіта асоціюється саме з освітою дорослих. Яскравим доказом цього твердження може слугувати праця видатного англійського педагога **Безіла Йекслі** "Неперервна освіта" ("Lifelong Education"). Йекслі розглядає освіту дорослих як процес неперервного розвитку, і при цьому він вказує, що розвиток особистості в результаті освітнього впливу не повинен бути хаотичним, а обов'язково керованим та цілеспрямованим процесом. Автор критикує зацикленість педагогічної науки, і не тільки своєї країни, на формальній освіті, що відкидає виховуючий та навчальний вплив оточуючого середовища. Знання, вміння та навички, отримані у повсякденному житті, відіграють, на думку Б. Йекслі, набагато більшу роль, тому що тільки такий підхід до освіти дорослих зможе зробити процес навчання неперервним та пожиттєвим: "Якщо ми вважаємо, що освіта повинна бути пожиттєвою для всіх, то ми автоматично повинні сприймати її як процес, де формальності відіграють досить незначну роль" [7, 45].

Особливо активно концепція освіти дорослих починає розвиватися та досліджуватися у 1950-60-х рр., що було зумовлено наступними чинниками: загальною неграмотністю дорослого населення внаслідок виснажливої та тривалої II світової війни; потребами соціально-економічного розвитку країни у післявоєнний період; шаленими темпами науково-технічного розвитку суспільства, що призводило до швидкого застарівання знань та

необхідності їх постійного поновлення особливо працездатною частиною населення; жорсткою конкуренцією на світовому ринку, що примушувала готувати висококваліфіковані професійні кадри; широка підтримка теорії людського капіталу, яка доводила, що капіталовкладення у людські ресурси приносять у 5-6 разів вищий прибуток, ніж інвестиції у промисловість.

У цьому контексті проблема освіти дорослих піднімалася на перший план, що спонукало світове товариство зібратися на другу Всесвітню конференцію з освіти дорослих, яка пройшла у 1949 році під егідою ЮНЕСКО у Ельсінорі. Учасники конференції поставили завдання переглянути цілі освіти дорослих та визначити нові, а також висловили переконаність у необхідності розширення концепту освіти дорослих. В 1951 році Британія представила ЮНЕСКО власний варіант нового визначення поняття "освіти дорослих", що ґрунтувалося на постанові Міністерства освіти Англії 1947 року про подальшу освіту. Згідно з цією постановою розширене визначення концепції освіти дорослих було сформульоване наступним чином: "Освіта дорослих включає всі форми навчальної або іншої діяльності, що не може бути визначена як професійна, у якій беруть участь дорослі особи віком старше 18 років". Незважаючи на намагання якомога більшою мірою модернізувати та адаптувати нове визначення до вимог часу, фактично воно майже не змінилося.

У 1970-х роках багато тогочасних педагогів вказували на безглуздість та безпідставність інтерпретації освіти дорослих на основі розмежування професійної та непрофесійної освіти. Свої погляди вони ґрунтували на тому, що професійна освіта також може сприяти всебічному розвитку особистості, у той час як непрофесійна освіта у деяких випадках буває вузькою та обмеженою. З метою уникнення перелічених вище протиріч на 3-й Всесвітній конференції з освіти дорослих у Токіо в 1972 році у нове запропоноване визначення були внесені значні корективи. Освіта дорослих визначалася як "процес, у якому особа, що вже не навчається в школі, бере участь у систематичній та організованій навчальній діяльності з метою свідомого збільшення обсягу інформації, знань, вмінь або вирішення особистих проблем". Токійська конференція також затвердила нове місце освіти дорослих у загальній системі освіти. Якщо до 1960-70 рр. співвідношення понять "неперервна освіта" та "освіта дорослих" можна було умовно виразити формулою: "неперервна освіта" = "освіта дорослих", то після конференції освіта дорослих стала одним із структурним елементів системи неперервної освіти. При цьому освіта дорослих становиться "інтегральним фокусом всієї освітньої системи", центральною та домінуючою ланкою.

Але такий підхід породжував нові питання та проблеми. Вчені відстоювали точку зору, що більша частина знань та навичок набувається у неструктурованому середовищі або інформально в результаті, наприклад, оволодіння рідною мовою, спілкування з рідними, друзями, перегляду телепередач і т.п. Тому Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) рекомендувала трактувати освіту дорослих як будь-яку навчальну діяльність або програму, що розрахована на дорослий контингент. Сюди включалася непрофесійна, професійна, загальна, формальна, неформальна та громадська освіта без обмеження її будь-яким рівнем. Остаточний варіант був представлений у 1976 році у "Рекомендаціях про освіту дорослих" ЮНЕСКО, що було прийняте як офіційне керівництво на Генеральній конференції в Найробі (Кенія): "Освіта дорослих означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або поповнюють освіту, яку отримують у школах, вузах, а також практичне навчання. На основі цих процесів особи, які розглядаються як дорослі суспільством, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують знання, підвищують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють погляди чи поведінку з двійною перспективою – всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому та незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку."

Додаткові труднощі у визначенні поняття "освіта дорослих" були спричинені появою у 1970-х рр. термінів, що у тій чи іншій мірі стали альтернативними цьому концепту або відображали його окремі аспекти: "базова освіта" (basic education), "фундаментальна освіта" (fundamental education), "функціональна грамотність" (functional literacy), "позашкільна освіта" (out-of-school education), "масова освіта" (mass education), "друга можливість отримати освіту" (second-chance edu-cation), "продовжена освіта" (continuing education), "рекурентна або освіта, що відновлюється" (recurrent education), "заочна освіта" (extension education), "освіта протягом життя" (lifelong education). В різних країнах віддають перевагу різним поняттям. В Британії найбільш уживаними були терміни "освіта, що відновлюється" та "освіта, що продовжується", які у більш широкому контексті, ніж поняття "освіта дорослих", відображали британський погляд на глобальну концепцію "пожиттєвої освіти". Необхідно зауважити, що поняття "освіта, що відновлюється", було запроваджене ОЕСР в 1969 р. В Британії ця концепція знайшла широке відображення в середині 1970-х, в основному, в публікаціях та офіційних документах Асоціації з питань рекурентної освіти, що наступним чином підходила до терміну рекурентного навчання та освіти: "процес, в результаті якого особа отримує освіту частинами протягом життя". Як бачимо, у визначенні відсутня характеристика неперервності освіти.

Процес передбачає чергування освіти з іншими видами діяльності в основному з роботою. Таким чином, людина має можливість відійти від незмінної послідовності "навчання-робота-пенсія" і чергувати ці види діяльності в межах можливих часових періодів та відповідно до її бажань та сподівань.

Термін "продовжувана освіта" в Англії відображає розширення змістових рамок поняття "освіта дорослих" у контексті світової концепції пожиттєвої освіти. Починаючи з 1970-х рр., терміном "освіта, що продовжується", визначали "весь спектр навчально-пізнавальної діяльності дорослих після закінчення базової освіти (initial education)", що у руслі світової концепції неперервної або пожиттєвої освіти набула характеристик перманентності, постійності. Термін "освіта дорослих" став набагато вужчим за своїм змістом та у результаті його еволюції, освіту дорослих почали розглядати як підсистему системи неперервної освіти. Британці прийняли такий підхід.

Питання визначення поняття "освіта дорослих" залишається відкритим і у 1980-90-х рр. В основному, англійські педагоги дотримувалися тлумачення європейських міжнародних організацій, як, наприклад, **Пітер Джарвіс,** який під "освітою дорослих" розуміє "будь-яку навчальну діяльність, у якій приймають участь ті особи, що вважають себе та вважаються іншими соціально зрілими особистостями" [1, 53]. Як стає очевидним з даного визначення, автор приймає досить широке трактування поняття, не відокремлюючи формальну та неформальну освіту. Головним критерієм виступає соціальна зрілість та готовність індивіда продовжити навчання. Освіта дорослих розглядається як інтегральна складова частина освіти, яка повинна стати неперервним, пожиттєвим процесом учіння та розвитку, що, в свою чергу, і є тим ідеалом, до якого повинно прагнути суспільство. Цього ідеалу, на думку автора, можна досягти трьома шляхами, що повинні впроваджуватися паралельно, як невід'ємні складові пожиттєвості освіти дорослих: продовжувана освіта (continuing education), відновлювана освіта (recurrent education) та освіта в общині (community education). Головною метою освіти дорослих як неперервного пожиттєвого процесу є перетворення всього людства на суспільство, що навчається (learning society). У 1980-х ця ідея виглядає дещо футуристичною та ідеальною, на думку педагога, але її впровадження може значно прискоритися завдяки швидким темпам розвитку технологій, які забезпечують людей необхідними соціальними умовами та можливостями продовжувати навчання протягом всього життя. [1, 51-52].

Проблема визначення концепту освіти дорослих привернула пильну увагу видатного англійського вченого, професора Лондонського університету **Коліна Тітмуса**. Він диференціював два широко вживані в

Британії терміни – освіта (education) та підготовка (training). Історичний розвиток англійської системи освіти дорослих зумовлював відокремлення цих двох понять як двох незалежних систем, зокрема, "adult education" стосувалося традиційного погляду на освіту дорослих як тієї, що надає знання загальнокультурного змісту. "Training" у більшій мірі стосувалося професійної підготовки. У зв'язку з розширенням ЮНЕСКО визначення терміну "освіта дорослих" у 1960-70-х рр. автор пропонує розглядати його з двох перспектив. Отже, у широкому значенні, освіта дорослих – це процес, у якому особи, що закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності і при цьому мають усвідомлений намір отримати нову інформацію, знання, сформувати нові навички, вміння, погляди та оцінки. У вузькому, більш традиційному розумінні, освіта дорослих – це процес, у якому особи, що закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності з виключно непрофесійних мотивів [6, 27-28].

Свою точку зору щодо проблеми визначення освіти дорослих висловив у своїй монографії "Освіта дорослих в Британії" англійський вчений-педагог **Дерек Легге**. Вказуючи на безліч споріднених та альтернативних понять, які заполонили у 1970-80 рр. освітній простір, він висловлює сподівання, що колись у майбутньому освіта дорослих буде включати всі форми навчання. Це дасть можливість зробити поняття універсальним та відкинути всі незрозумілості і двозначності. Аналізуючи всі терміни, супутні поняттю "освіта дорослих", він виділяє наступні риси, що об'єднують усі визначення:

1. Всі визначення характеризують навчання дорослих як постійний тривалий процес, у якому основна увага зосереджена на реальних потребах людей як особистих, так і соціальних;

2. Всі визначення підкреслюють важливість отримувати освіту для всіх дорослих та неправильність лімітування освіти тільки навчанням дітей;

3. Всі визначення мають тенденцію розвитку в напрямі концепції, що включає різні форми та типи освіти, а не виключно формальної.

Розглядаючи концепцію неперервної освіти дорослих, професор університету в Глазго **К. Річмонд** наполягає на широкому визнанні не тільки формальної освіти дорослих, але й неформальної, яка виникає у повсякденному житті та професійній діяльності: "Для дорослої людини предмет вивчення може змінюватися в залежності від часу та місця: зараз процес навчання триває за сніданком, пізніше на робочому місці, потім у магазині, кафе або під час прослуховування радіо новин, потім працюючи в саду або вгамовуючи сімейну сварку, ще пізніше – переглядаючи рекламну брошуру для туристів, подумки вирішуючи, де провести літню відпустку"

[4, 72]. А отже, людина вивчає, научається, отримує нову інформацію, знання щодня, щогодинно, щохвилинно і, навіть, можливо, щосекундно: "Якби ми зараз ретельно поглянули навколо себе, то виявили б неперервну освіту у всіх своїх діях" [4, 72]. Запитати у людини, коли вона закінчить навчатися, все одно, що запитати, коли вона перестане дихати.

Природу виникнення освіти дорослих розглянув у своїй праці "Місце післяшкільної освіти в системі неперервної освіти" англійський педагог, професор Національного інституту освіти дорослих в Лейсестері **Артур Сток**. Вчений відстоював точку зору про те, що навчання дорослих спонукається потребами кожної особи підвищувати власний рівень освіченості, які, в свою чергу, викликані "тиском" суспільства, що стрімко розвивається та змінюється. Вимоги суспільства створили ситуацію, коли, перефразовуючи всесвітньо відомий закон природного відбору Чальза Дарвіна, "виживає більш освідчений". Таким чином, спираючись на основні освітні потреби дорослих, автор виділяє 4 типи освіти дорослих, які мають місце на сучасному етапі:

1. *Базова освіта*, яка включає спеціальні програми для дорослих з мінімальним освітнім рівнем, що полягає у формуванні вмінь та навичок, які допоможуть вирішувати задачі, що виникають у робочих ситуаціях, вдома і т.п.;

2. *Програми соціальних пріоритетів*, до яких відносяться професійні програми, програми для безробітних та допомоги з працевлаштування і т.п.;

3. *Загальна продовжена освіта*, до якої включають програми продовження академічної освіти, програми для людей зі спеціальними потребами і т.п.;

4. *Загальнокультурна освіта*, що передбачає вивчення курсів з мистецтв, наук, ремесел, мов і т.п. упродовж всього життя [5, 83-84].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури провідних англійських теоретиків освіти дорослих вказує на домінування європейської концепції неперервної освіти дорослих, що розглядається як елемент або підсистема неперервної освіти, а також як засіб реалізації концепції суспільства, що навчається. Останні державні документи також свідчать про визначальне місце учіння дорослих у освітній політиці лейбористського уряду. На сьогодні британський уряд намітив чіткі кроки реалізації основних засад концепції, серед яких освіті дорослих відводиться ключове місце.

Підсумовуючи аналіз поглядів британських вчених-теоретиків у галузі освіти дорослих, можна зробити наступні висновки:

- концепція освіти дорослих в Англії пройшла суперечливий і складний період розвитку. Але відсутність узгодженості між вченими щодо чіткого визначення поняття "освіта дорослих" вказує на незавершеність процесу

його становлення, а також відображає його як комплексний, складний феномен;

- освіта дорослих є інтегральною складовою частиною системи неперервної освіти, метою якої є розвиток здібностей особистості протягом усього життя, а обов'язком суспільства та держави – надання кожному і всім освітніх можливостей відповідно до потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Jarvis P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice. - London: Croom Helm, 1983. – 317 p.
2. Legge D. The education of Adults in Britain. The Open University Press, 1982. – 244 p.
3. Ministry of Reconstruction. *Final Report of the Adult Education Committee*. London: HMSO. – 1919. - 410 p.
4. Richmond K. The Concept of Continuous Education. Published in *Lifelong Education: a stocktaking*. UNESCO Institute for Education, Hamburg. - 1979. – 115 p.
5. Stock A. Developing lifelong education: post-school perspectives. Published in *Lifelong Education: a stocktaking*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.- 1979.- 115 p.
6. Titmus C. Terminology of Adult Education. UNESCO.- 1979. – 154 p.
7. Yeaxlee B. A. *Lifelong Education*, London: Cassell. - 1929. – 166 p.

Коваленко С.Н. Эволюция концепта "образование взрослых" в английской педагогике.

Отсутствие общей четкой концепции образования взрослых вынуждает ученых всего мира уже более чем столетие исследовать многогранную природу этого явления. В статье анализируются ведущие труды английских педагогов касательно проблемы определения понятия "образование взрослых", очерчиваются основные этапы развития этой концепции до сегодняшних дней.

Kovalenko S. N. Evolution of the concept of adult education in the English pedagogy.

Absence of unique and clear concept of adult education makes scientists all over the world inquire into this multiform phenomenon. In the article the leading works of the English educationalists of the XX-th century concerning adult education definition are analyzed, the main periods of the concept development are outlined.

УДК 615. 825

В.О. Кукса
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

В статті на основі аналізу наявної інформативної бази пропонується можливий проектний варіант підходу до розробки теоретико-методичного забезпечення фізично-реабілітаційної освіти.

До компетенції теоретичного підходу належить пошук шляхів розв'язання конкретних проблем, з якими стикаються суб'єкти фізично-реабілітаційної освіти. Обраний нами рівень і мета дослідження носить концептуально-професійний характер, предмет якого складає аналіз закономірностей розвитку явищ фізично-реабілітаційної реальної дійсності і відбору тої системи критеріїв, що відповідають принципам науковості. Відповідно цього інструментарієм дослідження обрано синтез наукових джерел, рефлексивно-педагогічний аналіз дійсної реальності і логічного висновку в оздоровчій сфері, що дозволяє системно охарактеризувати ситуацію, і в значній мірі відобразити сутність процесів і явищ, яка склалася в структурі фізично-реабілітаційної освіти. Завершальним рівнем будь-якої теорії, на якій повинно ґрунтуватися кожне дослідження, є конкретно-наукова методологія, яка відтворює суму закономірностей, прийомів і принципів, ефективних при дослідженні певного об'єкта дійсності. У відповідності з теорією наукового обґрунтування творчого навчання і педагогічної майстерності (І.А. Зязюн) в нашому дослідженні аналізу підлягає не сама діяльність викладача фізичної реабілітації, а проект цієї діяльності, який пропонується для реалізації в педагогічній діяльності і апробовується у власній роботі.

Недостатність досліджень теоретичних проблем фізичної реабілітації обумовило розробку початкових програм регулювання освітньої практики безпосередньо з методичних позицій лікувальної фізкультури, що загалом зорієнтувало викладачів застосовувати теоретичні підходи і дидактичні принципи навчання в основному на рівні використання методик рухової активності. Науковцям, авторам підручників з лікувальної фізкультури важко згодитися з тим, що ця дисципліна в колі фізреабілітаційних завдань з лікувального методу перетворюється в засіб, що є закономірною особливістю наукового прогресу, коли "... в міру розвитку науково-дослідницької діяльності йде неперервне формування все нових і нових рівнів "методичних положень", які надбудовуються уже над існуючими структурами діяльності і починають ними керувати. З цього витікає виключно важливий і принциповий висновок, що категорія "методу" є історичною: положення і принципи, які на одному етапі розвитку науки були "методичними", потім, з розвитком науки, втрачають цю функцію, змінюють свою будову, а частіше і зміст, перетворюючись в розряд "засобів" діяльності, а "методичними" стають інші положення і принципи, з іншим змістом і будовою" [8, 228]. Вітчизняний корифей науки В.І. Вернадський ще раніше

вищецитованого Г.П. Щедровицького виявив надто значущу тенденцію в розвитку тих дисциплін, що утворюються в результаті інтеграції нових галузей знань і виходять за межі одної науки, створюючи при цьому небачені раніше перспективи. Саме завдяки цим закономірним процесам на стику традиційної медицини і фізичної культури виникла практика нового, самостійного відгалуження природничо-оздоровчого, гуманітарно-педагогічного знання – фізична реабілітація.

Теорія у власному, логічному смислі, що відповідає її розумінню в сучасній методології, з'являється на достатньо високих етапах розвитку науки [5, 43, Т. 4]. "Не може бути практики без теорії, без теоретичного забезпечення" [8, с. 588]. Саме такої форми набуває проектована теорія фізичної реабілітації, практика якої може її підтвердити або спростувати. Основна функція теорії й полягає в тому, щоб практика не складалася безладно, неупорядковано, непрофесійно. Якщо використовувати досвід радянської педагогіки, основу якої складав принцип узагальнення передового досвіду, то "в сучасних умовах він стає уже шкідливим і гальмує подальший розвиток педагогіки. І це зрозуміло, бо коли подібний принцип починає визначати науково-дослідну роботу, то це призводить до знищення самої науки. Узагальнюючи досвід використання керосинової лампади, неможливо дійти до електроенергії" [6, 193 - 194].

Розуміння предмета "методичних знань" з'явилося тільки в середні віки. Намагаючись знайти вихід в суперечностях реалізму і номіналізму, П. Абеляр вводить поняття про "концепти" як розуміння "методичних знань". Але у П. Абеляра ще не було поняття про мислення як особливого роду діяльності. Це розуміння вперше виникає пізніше, у Р. Декарта, в його "правилах для керування розумом", де він дає характеристику природі, особливості методу і мислення, підготувавши тим самим умови для виникнення багатьох наукових понять теорії різних видів і стилей мислення, включаючи і сучасний підхід до професійного (педагогічно-оздоровчого) типу мисленнєдіяльності. За такими ж принципами потім продовжувався розвиток практико-методичних основ створення навчальних предметів, що дало змогу через декілька століть створити досконалий досвід професійної підготовки з будь-якого фаху. З початку 19-го ст. (І.Ф. Гербарт, І.Г. Песталоцці) йшов безперервний пошук зв'язку методів навчання і організації навчально-професійного процесу зі змістом предметів, що вивчаються. Це дозволило виділити різні аспекти методичної діяльності (створення предметних методик, вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду, його експертне оцінювання, визначення сутності і закономірностей).

Характеризуючи основні етапи становлення науки з античних часів до сьогодення, можна констатувати, що завжди методичні знання і положення складалися раніше, а теорія конкретної наукової галузі з'являлася і оформлялася уже потім, всередині розробленого методико-практичного поля діяльності. Саме такий шлях проходить фізично-реабілітаційна освіта на сучасному етапі. З 60-х років XX ст. відбувався розвиток "*методико-*" діяльності, а вдогін їй розроблялася "*теоретична...*" Цей шлях був і є цілком закономірним, бо саме таке відношення між методами пізнання і теоріями наук ми спостерігаємо в працях видатних засновників теоретичних напрямків. Наукове мислення, яке породжувало методичні положення і теорію, згодом починало набирати форму методології наукового дослідження.

За визначенням Г.П. Щедровицького в професійній діяльності педагога існує "особлива педагогічна діяльність – узагальнення досвіду навчання, завдання якої – розробка різних процедур навчальної діяльності і виділення в них найбільш ефективних прийомів" [6, 46]. Цю діяльність методолог назвав "інженерно-педагогічною", а в теорії і практиці навчання вона визначається як методична діяльність педагога.

Одразу ж після другої світової війни зусиллями відомих у країні філософів, психологів, педагогів (В.В.Давидов, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер), справу яких продовжили вчені оздоровчої галузі (Л.П.Матвеєв, В.М.Платонов, В.О.Слєсарєв) педагогічна методика навчального предмета і теорія професійної підготовки (С.Я. Батишев, С.У.Гончаренко, Н.Г.Ничкало, А.М. Новіков) оформилися як відносно самостійні галузі знання. Були частково вирішені проблеми співвідношення соціального і власне педагогічного впливу у вихованні, вибору професії і подальшого професійного розвитку. В ці ж часи проходила своє становлення теорія і методика лікувальної фізичної культури (В.Н. Мошков, В.М. Мухін, І.І. Саркізов-Серазіні), що наприкінці століття полегшило започаткування нової оздоровчої професії – фізреабілітаційної.

Найбільш поширеним видом навчально-професійної підготовки у вищих навчальних закладах стало засвоєння методико-теоретичного забезпечення відповідного фаху. Їх джерелами виступають положення методології, філософії, наукові теорії і концепції, а також підходи, які розробляються для вивчення навчальних предметів. На думку академіка О.В. Третяка, існують два полярні підходи до підготовки фахівців з вищою освітою. Перший – підготовка грамотних виконавців. Це, як правило, вузькоцільова підготовка. Другий – підготовка творчих спеціалістів, здатних розв'язувати нестандартні завдання, приймати розумні рішення в нетипових умовах. При такій підготовці передбачається вивчення блоку

фундаментальних наук та навчання мистецтву їх ефективного і творчого застосування. Реформування вищої освіти спрямоване якраз на те, щоб реалізувати навчання якомога ближче до другої моделі.

Одне з вагомих джерел знань В.В.Краєвський і В.М.Полонський вбачають у "понятійному апараті, розробка якого сприяє виявленню закономірностей і конструюванню систем практичної діяльності, орієнтирів досліджень [4, 186].

Відповідно нашого завдання дослідження представлений аналіз літературних джерел здійснюється через ряд проміжних форм теоретизації, в рамках яких формуються первинні теоретичні конструкції (концептуальні і пояснюючі схеми, типології, аналітично-критичні розмірковування і т. ін). Ці конструкції, стаючи джерелом для виникнення і створення майбутніх теорій (оздоровлення, відновлення здоров'я, фізичної реабілітації тощо), самі по собі ще не достатні, щоб претендувати на звання теорії, оскільки "... її виникнення зв'язано з можливостями побудови багаторівневих конструкцій, які розвиваються, конкретизуються, внутрішньо диференціюються в процесі діяльності теоретичного мислення, що відштовхується від деякої сукупності вихідних принципів" [5, 42, Т. 4]. По-друге, в сучасній методології науки виділяють фундаментальні компоненти теорії – вихідний емпіричний базис і теоретичну основу, логіку теорії, методологію, теоретичну модель ідеалізованого об'єкта, що в своїй сукупності й складають конструктивний засіб розгортання всієї системи теорії. Нічого подібного в теорії фізичної реабілітації ще не створено, а тому на її зародковому стані основним призначенням нашого дослідження залишається головна функція – критичний аналіз напрацьованого в цій галузі, що дозволяє встановити якість уже подоланого етапу навчально-професійного рівня.

Зміна професійно-педагогічної парадигми, що передбачає перехід від "репродукції знань" до "професійного самосвідомого і творчого мисленіяння" (А.А.Вербицький, Б.С.Гершунський, Ю.В.Громико) [1] потребує значного розширення методичної забезпеченості в рішенні завдань освітньої практики. Це, в свою чергу, потребує пошуку розвиваючо-активних методів організації навчального процесу.

За останнє десятиліття в педагогіці відбувалася інституалізація методичної діяльності, виокремлення її в підсистему з власним структурно-функціональним спектром. Розробка методу необхідна в будь-якій сфері діяльності, і на відміну від методики – як фіксованої сукупності прийомів практичної діяльності в експериментах застосування методу передбачає теоретичне обґрунтування і співвіднесення способів діяльності, суб'єктів даної діяльності з реальною ситуацією, оцінку ефективності одержаного

результату, критичний аналіз і вибір різних альтернативних дій. Тобто розробка і застосування методу зв'язана з раціоналізацією діяльності, з рефлексією над її передумовами. Разом з тим застосування вже достатньо напрацьованих методів, формування яких завжди передбачає дію раціонально-рефлексивної свідомості в стандартних непроблемних ситуаціях, зв'язане з автоматизацією, алгоритмізацією, формалізацією, редукцією методу до чистої техніки в дусі так званої формальної раціональності (М.Вебер) [5, 552].

Сучасні дослідники основою побудови методичної підготовки вважають методичну діяльність, розглядаючи її як складову педагогічної діяльності (Є.С.Барбіна, С.Ж.Гончарова, О.Є.Коваленко, М.Г.Шалунова). Для новоствореної фізично-реабілітаційної освіти це означає, що потрібно вести самостійний пошук методики навчання технологіям оздоровлення і їх засвоєння в межах практичної програми. Безпосередня реалізація методичного компонента інноваційно-оздоровчої діяльності покладається на викладачів і самих студентів, оскільки спеціальних методичних рад, методкабінетів, які існують в загальній педагогічній практиці, в фізичній реабілітації ще не створено.

Мета методичної підготовки – формування у студентів системи методичних умінь і навичок, аналіз і обґрунтування методів оздоровчої діяльності, валеогенного мислення, необхідних для використання в майбутній оздоровчій діяльності. Складова методичної професійної підготовки фізреабілітолога повинна створюватися як системне утворення, тому що в світовій практиці існують сотні досліджених і ще більше офіційних і неофіційних, альтернативних і народних методів, методик і технологій зцілювального і відновлювального оздоровлення, які мають як зовнішню, так і внутрішню структуру із специфічними компонентами і зв'язками.

Внутрішню структуру фізично-реабілітаційної освіти складають дисципліни методичного плану, перенесених у фізичну реабілітацію з лікувальної фізичної культури. Що стосується конкретної, власне методики і теорії викладання фізичної реабілітації, то вона тільки умовно включена в освітню систему, бо самого методичного забезпечення і методичних положень ще не створено. Головного підручника, по якому б проводилося навчання студентів-фізреабілітологів, тобто "Теорії і методики оздоровчо-відновлювальної практики", чи то простіше – "фізично-реабілітаційної біблії" – ще не створено, і ця методична проблема залишається справою майбутнього її вирішення. Зовнішню структуру системи методичної підготовки складає комплекс інтегрованих знань з різних наукових дисциплін і предметних циклів загально-суспільних і психолого-педагогічних знань. На жаль, жоден з цих навчальних предметів не включає інформації, яка хоча

б натякала про педагогічне миследіяння, професійну самосвідомість, розв'язання проблемних ситуацій, творчих завдань і способів їх реалізації в навчальному процесі.

Г.П. Щедровицький розглядав методичну роботу як спеціальну форму "педагогічного виробництва", яка виробляється таким чином, що ми маємо приклад методичної діяльності у власному смислі слова, підказування про те, що саме, з чим і як це робиться для досягнення мети, то це й стає першою формою "методики", первинними "методичними засадами" [6, 46-48].

В педагогічній літературі існує три точки зору на методичну діяльність: 1) зведення методичної діяльності до методичної роботи, яка відноситься до самоосвіти педагога та опрацювання дидактичних засобів; 2) до методичної діяльності відносять ті дії, які зв'язані з навчанням по конкретному предмету, внаслідок чого методична і навчальна діяльність використовуються як синоніми; 3) методична діяльність постає як сукупність відносно самостійних умінь з чітко означеною специфікою в загальній педагогічній діяльності [3, 24].

Розробляючи проектовану модель методичної підготовки для фізично-реабілітаційної освіти нами виділені наступні види цієї діяльності:

- аналіз навчально-програмної документації, методичних комплексів, методичних положень, проблемних завдань і ситуацій;
- планування системи занять теоретичного і практичного навчання;
- відбір змісту навчального матеріалу і навчально-практичних методик;
- методичний аналіз навчального матеріалу;
- конструювання форм подання навчальної інформації;
- розробка видів і форм контролю знань, миследіяння, професійної самосвідомості, практичних умінь і навичок;
- відбір і вибір методик професійного навчання;
- розробка методик навчання і творчих завдань з предмета;

Саме ці головні види методичної діяльності формують той професійний рівень готовності, який поступово перетворюється в професійну самовизначеність, а згодом – в якість підготовки спеціалістів нового виду оздоровчої галузі – фізично-реабілітаційної спеціалізації.

Створення методу і його застосування зв'язане з мисленними процедурами, професійною рефлексією, абстрагуванням і конкретизацією наявної наукової інформації. Наш вітчизняний педагог О.С. Анісімов ще в 80-х роках минулого століття пропонував застосовувати засобо-мислену природу методу. Уточнюючи положення Г.П. Щедровицького про специфічно дослідницький характер методичної діяльності, він підкреслював, що "внутрішньо притаманним для методиста є апарат

діяльності і мислення, використовуючи який він проектує діяльність в залежності від живого досвіду" [1, 17].

Висновки. Метод з'являється в результаті узагальнення моделей конкретних форм, але, як і кожне узагальнення, сам штучно виокремлений метод не може в цілому застосовуватися в професійній діяльності. Його необхідно конкретизувати і адаптувати через абстрактні засоби мисленнєдіяльності і професійної рефлексії. Таким чином, методична діяльність фізреабілітолога може проектуватися і впроваджуватися як діяльність, що виникає при перехідних етапах з одного виду реабілітації на інший (наприклад, з медичної на фізичну реабілітації), при поступовій зміні функціонального стану організму, тобто, на основі "живого досвіду". В такому вигляді методична діяльність може бути включена в систему оздоровчої діяльності як складова знаннієвого (гностичного) і мисленого (конструктивного) компонентів. Подальша мета методичної діяльності полягає в забезпеченні переходу від режиму розвитку в режим функціонування.

Аналізуючи пропоновані в навчальних посібниках і методичних матеріалах (Ю.О. Лянной, В.М. Мухін, С.Н. Попов, Г.Н. Уестрейх, О.Ю. Штеренгерц та ін.) методики професійного навчання фізреабілітологів, можна зробити наступні узагальнення:

· зміст навчальних курсів сконцентрований на основі лікувальної фізичної культури виявляє недостатність, а в більшості випадків – відсутність інформації з інших методик природного відновлення;

· акцент навчального процесу не повинен зміщуватися на формування клінічно-патогенних форм мислення, якщо викладачами (колишніми лікарями) застосовується репродуктивний підхід і орієнтація на медичну практику лікування. Методичні розробки з розвитку професійно-валеогенного мислення і фізреабілітаційної самосвідомості з суто специфічним змістом для фізичної реабілітації повинні складати ядро навчальної теорії процесу оздоровлення і підвищення якості життя;

· не розглядається цілісний характер діяльності фізреабілітолога у поєднанні з принципами наступництва (попереднього етапу медичної реабілітації) і подальшого самоудосконалення;

· ігноруються питання якості фізичного життєзабезпечення як головної методичної сутності реабілітаційного процесу; проводиться орієнтація не на тренування і оптимальну підтримку відновлених функцій, а на лікування і профілактику уражених і патологічних систем організму, що становить сутність медичної реабілітації;

· природний, тобто фізичний спектр реабілітаційних методик і технологій занадто великий, щоб фізична реабілітація обмежувалася

основним, та не єдиним методом – лікувальною фізичною культурою. За своїм предметно-процесуальним спрямуванням – оздоровленням організму людини, способу і стилю повсякденної діяльності, середовища помешкання, а в цілому – якості життя, фізична реабілітація не повинна ототожнюватися з медичною реабілітацією і лікувальним процесом. Девізом фізичної реабілітації повинен стати вектор: від медичної реабілітації – до фізичної реабілітації; від фізичної реабілітації – до фізичної культури, здорового способу життя, до оптимальної самоактуалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. М.: Экономика, 1998. – 772 с.
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. – Минск: Техпринт, 2000.– 416 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: из-во Урал. гос. профес.-педаг. ун-та. 1998. – 126 с.
4. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. / Под ред. П.И.Пидкасистого. – Волгоград: Перемена, 2002. – 324 с.
5. Новая философская энциклопедия: В 4-х тт. / Инст. философии РАН; Ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, А.П. Огурцов. – М.: Мысль, 2001 г.; Т.4 – О - Я – 605 с.
6. Педагогика и логика / Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Алексеев Н., Непомнящая Н. – М.: "Касталь" и Школа Культурной Политики, 1993. – 415 с.
7. Розин В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема / В кн.: Типы и дискурсы научного мышления.- М.: Эдиториал УРСС, 2000.- С.189 - 212.
8. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. - М.: Школа культурной политики, 1997. - 656 с.

В.О. Кукса. Теоретико-методическое проектирование физической реабилитации.

В статье на основе анализа имеющейся информационной базы предлагается возможный проектный вариант подхода к розработке теоретико-методического обеспечения физреабилитационного образования.

V.A.Kuksa. The orycal and methodical projection of physical rehabilitation.

In this article we propose the available variant of project to the working out of theoretical and methodical supplement for physical rehabilitation education.

УДК 371.50(09)

Р.В.Миленкова
Українська академія банківської справи

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИВАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У МІСТІ СУМИ ДОРЕВОЛЮЦІЙНОГО ПЕРІОДУ

У статті розглядаються деякі умови та особливості створення і функціонування приватних навчальних закладів у місті Суми кінця XIX – початку XX ст. Висвітлюються основні характеристики навчальних планів, матеріального забезпечення та управління такими закладами.

Проблема вивчення особливостей діяльності приватних навчальних закладів у місті Суми дореволюційного періоду розглядається в рамках дослідження, що стосується впровадження нових навчальних технологій у сучасних приватних навчальних закладах України.

Зв'язок даної статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що існуюча в дорадянські часи система недержавного шкільництва розглядається як набутий досвід, який слід аналізувати та враховувати в умовах відтворення приватних навчальних закладів у сучасній Україні.

Оцінюючи вплив суперечливих світових соціально-економічних та інших змін на якість сучасної освіти, на наш погляд, цілком доцільним є розгляд стану та особливостей дореволюційної освіти в нашій країні. Існує багато спільного в напрямках освітніх перетворень сьогодення та дорадянських часів, зокрема, процеси розвитку недержавного шкільництва.

Ми погоджуємося з К.В. Корсаком з м. Київ [3, 4], що за десятиліття після розпаду СРСР в уявленнях більшості українців щодо розподілу завдань і повноважень у сфері освіти між ними та вищими державними органами не змінилося майже нічого. К.В. Корсак вважає, що сучасні українці не обізнані зі станом справ у освіті за кордоном, тому й досі переконані, що геть усіма питаннями освіти – від глобально-політичних до щоденно-поточних – можуть і повинні займатися лише державні мужі та органи: Президент, Кабінет Міністрів, міністри та голови державних комітетів, завідуючі обласними, міськими, районними управліннями освіти тощо. Запитання, чиєю справою є освіта, стоїть досить гостро перед сучасним українським суспільством. Поява мережі найрізноманітніших за статусом, формою власності, джерелами фінансування закладів освіти підштовхує до пошуку шляхів забезпечення якомога більшої кількості молодих громадян України якісною освітою світового рівня.

У рамках даного дослідження зроблено аналіз публікацій щодо розв'язання проблеми вивчення особливостей створення та функціонування недержавної сфери освіти. Проблема пошуку місця приватних навчальних закладів у загальній системі освіти піднімалась уже на початку XX століття.

Серед досліджень виділяються роботи Д. Марголіна, що наводить характеристику структури вищої освіти в дорадянські часи.

Відомі дослідники проблем освіти дореволюційного періоду Г. Фальброк та В.Чарнолуський досліджували приватну ініціативу в створенні навчальних закладів та функції приватної освіти. Роль інтелігенції у створенні та розвитку приватних навчальних закладів аналізував М. Сперанський.

У радянській історіографії 1930-1950 років не було робіт, в яких комплексно досліджувалася б історія громадських і приватних навчальних закладів. У 1960-х роках М. Михайлова проаналізувала специфіку діяльності середніх громадських та приватних шкіл. У 1980-1990 роках з'являється ціла низка праць із проблеми, що досліджується. Серед них виділяються роботи Е. Дніпрова, В. Лейкіної-Свирської, І. Малінко. Так, Е. Дніпров зауважує, що історія та розвиток приватних навчальних закладів в системі освіти кінця XIX – початку XX ст. є найменш дослідженою проблемою становлення освіти.

Серед останніх досліджень особливостей діяльності сучасних приватних закладів освіти заслуговують уваги статті зі збірки "Загальноосвітні заклади приватної форми власності в системі освіти України", де функціонування таких закладів висвітлюють Л.М. Карамушка, З. Кутельмах, О. Лещинський, Н. Мальцева, Т. Пінчук, О.Я. Савченко, Б. Чижевський та ін. Сучасне становище освіти в Україні досліджується у багатьох роботах І.А. Зязюна.

Ми вважаємо, що вивчення умов організації та функціонування приватних шкіл конкретних регіонів є невирішеною раніше частиною загальної проблеми вивчення діяльності приватних закладів освіти.

Мета даної статті – висвітлити особливості діяльності, місця та значення приватних навчальних закладів у загальній системі освіти в Україні дорадянського періоду на прикладі міста Суми, що відносилося до Харківської губернії.

Офіційна освітня політика уряду XIX – початку XX століть передбачала активну взаємодію Міністерства народної освіти та громадських установ, використання як громадських, так і приватних джерел утримання навчальних закладів. Нас цікавить розвиток приватної освіти в м. Суми дореволюційних часів.

Початкову освіту в Сумах діти одержували не тільки в державних закладах, а й у приватних школах, які утримувались дияконами, дячками та псаломщиками. В 40-50 рр. XIX століття діяло 5 таких шкіл. Найбільш популярною з них була школа диякона Покровської церкви Бурського, в якій щороку навчалося 40-50 учнів. Як свідчать документи, якими володіє

Сумський обласний краєзнавчий музей, кількість учнів у інших приватних школах не перевищувала 10-12 чоловік. У школах церковнослужителів навчали церковному, а інколи й цивільному читанню, письму, рахуванню (додаванню, відніманню, множенню і діленню на рахівниці). Як відзначає Л. Сапухіна [6, 5], навчання у приватних школах коштувало дорожче, ніж у казенних.

Отже, церковні школи, у яких учні здобували початкову освіту, сприяли не тільки розширенню мережі приватних навчальних закладів м. Суми, але й освіченості більшої кількості населення міста, так як, крім церковної грамоти, тут навчали читати, писати, розв'язувати задачі. До того ж приватна школа у 10-12 чоловік давала більш якісну освіту за рахунок індивідуального підходу до кожного учня.

У першій половині XIX століття низка жіночих навчальних закладів складалася виключно з приватних шкіл і пансіонів. У 1826 р., як свідчать матеріали, зібрані Г.П. Данилевським, було відкрито пансіон поручицею Апостол-Керич. З 1836 по 1853 рр. Діяло двокласне училище пані П.І. Салстіон, де викладався Закон Божий, російська мова, арифметика, географія, історія, французька і німецька мови, чистописання, музика, танці і рукоділля. У рік заснування в училищі навчалося 6 учениць, у 1850 році – 21. З 1843 по 1845 рік в м.Суми діяв ще один приватний пансіон за програмою повітового училища. Із 1855 по 1857 працював трикласний пансіон дівиці фон-Мірбах, у якому також навчання велося за програмою повітового училища. У 1855 році в ньому навчалося 11 учениць, через рік – 15. Річна плата за навчання становила 19 крб. Таким чином, ми бачимо, що попина освіту щороку збільшувався, а відповідних приміщень для цього не було.

У вересні 1858 року була відкрита ще одна приватна жіноча школа – школа пані Іванової, в якій навчання велося спочатку за програмою парафіяльного, а з 1862 року – повітового училища. Як свідчить збірка матеріалів А. Воронцова, плата за навчання в цій школі становила 100-150 крб. на рік.

Чимало організаційних труднощів випало в кінці XIX - початку XX століть на долю чоловічих навчальних закладів. До двох цивільних середніх чоловічих закладів надходило майже вдвічі більше заяв, ніж могло бути задоволено. У 1901 р. директор реального училища починає клопотатися перед попечителем Харківського навчального округу про відкриття в Сумах третього чоловічого середнього навчального закладу. Особливо скрутне становище склалося влітку 1907 р., коли близько 150 хлопчиків не змогли розпочати навчання в середньому навчальному закладі, і група викладачів сумських гімназій на чолі з М.І. Ізмайловим і законовчителем С.Т. Недєлько прийняли рішення самостійно відкрити в місті приватний навчальний заклад

з курсом урядової гімназії. Таким чином, у Сумах було відкрито другу чоловічу гімназію. Але через недотримання формальностей юридичний статус гімназія отримала лише в 1916 р., хоча майже весь цей час не припинявся навчальний процес.

Гімназія була розташована в двоповерховому будинку в центрі міста, придбаного засновниками для цього навчального закладу. У ньому було 19 кімнат, досить великий зал, вісім класів, бібліотека. Будинок мав центральне опалення та електричне освітлення. Наявність у фізичному кабінеті 211 приладів та 480 наочних посібників, які зберігалися в окремому кабінеті для послуг вчителів, свідчить про високий рівень забезпечення цього приватного закладу. Кількість учнів гімназії в 1917 р. дорівнювала 198. Їх навчали два законовчителі і 24 викладачі. Директором гімназії був Ф.Ф. Гораїн, один із її засновників.

Як свідчать архіви Харківської губернії, ця чоловіча гімназія утримувалась за рахунок плати за навчання, субсидій від земства, міської думи, пожертвувань приватних осіб. Діяльністю гімназії опікувалася попечительська рада. За навчальним закладом закріпилася назва чоловічої гімназії Миколи Ілліча Ізмайлова – за іменем її головного засновника і голови попечительської ради, який був відомий в місті ще і як автор брошури з історії Сум.

З вищевикладеного ми бачимо, що середні приватні заклади відкривались і діяли завдяки ентузіазму і внесків передової інтелігенції м. Сум. Їм надавалось великого значення. Засновники підбирали для гімназій найкращі приміщення, усіма силами намагались забезпечити заклади навчальним забезаеченням, яке б не поступалось європейській школі.

Наприкінці XIX століття значна увага надавалась дітям-сиротам. Починають відкриватися жіночі та чоловічі притулки. У 1896 році був відкритий притулок для дівчат. Він був розрахований на 20 дівчат-сиріт та незаконнонароджених від 6 до 16 років. Утримувався він за рахунок процентів з пожертвуваного М.М. Сухановою капіталу в 50 тисяч карбованців. Метою притулку була підготовка дівчат до ролі служниць. Устав цього навчального закладу передбачав навчання Закону Божого, російської мови, арифметики, чистописання в обсязі програми початкового народного училища, а також шиттю білизни, одягу, куховарської справи, молочного господарства, догляду за садом, городом. У перший рік існування у притулку жило 14 вихованок.

У січні 1899 року викладач чоловічої Олександрівської гімназії протоієрей О.Ф. Лащенков, який працював і у притулку, звернувся до Думи зі скаргою про те, що умови, у яких жили дівчата притулку, були дуже поганими. Створена Думою комісія встановила, що становище в притулку

ще гірше, ніж це відображено в доповідній записці О.Ф. Лащенкова. Виявилося, що приміщення, у якому жили дівчата, не відповідало правилам гігієни, харчування було дуже погане, вихованки майже ніколи не одержували м'яса та молока. Діти були слабкі, зморені, багато з них страждало від недокрів'я, трахоми та інших хвороб. Та що було б з цими дівчатками поза цим закладом? Тому, незважаючи на недостатні житлово-побутові умови та харчування, школа, на нашу думку, відіграла велику роль у житті знедолених дівчаток. Вони тут не тільки отримували загальну освіту, але й були підготовлені для подальшого життя: стали садоводами, кухарями, швачками тощо.

Безсумнівно, до приватних навчальних закладів слід віднести гімназію, що була відкрита під час першої світової війни, в 1916 р. викладачкою арифметики першої жіночої гімназії Марією Гаврилівною Кудрявцевою. Будинок, у якому містилася гімназія, був найманим і не дуже пристосованим для навчального закладу. У перший рік свого існування гімназія функціонувала в складі двох класів, до яких було прийнято 34 учениці. У 1917 р. відкрився третій клас, а кількість гімназисток зросла до 74, із них у першому класі навчалося 31, у другому – 28, у третьому – 15. Програма цієї приватної гімназії включала в себе викладання Закону Божого, російської, латинської, французької, німецької мови, географії, чистописання, рукоділля та гімнастики.

Не підлягає сумніву і те, що німецька та єврейська школи, що діяли у Сумах в дореволюційні часи, теж були приватними. Вони були організовані й фінансувалися приватними особами.

Значно складніше визначити статус комерційного училища, що було відкрите на початку XX ст. Спочатку воно було суто приватним навчальним закладом. Училище було засноване з ініціативи купецького товариства та фінансувалося за рахунок відрахування 5-ти відсотків від прибутків купців цього товариства. В училищі було запроваджено 7-річний курс навчання. Викладалися Закон Божий, російська мова і словесність, французька, німецька, а в старших класах і англійська мова, історія, географія, математика, природнича історія, фізика, комерційна арифметика, бухгалтерія, комерційна кореспонденція, політична економія, законодавство, хімія і товарознавство з технологією, комерційна географія, каліграфія, малювання, співи, танці, гімнастика. В училищі також була можливість займатися факультативно. Вивчалися есперанто, українська мова і література, персидська мова, стенографія, креслення. Плата за навчання була досить високою – 100 крб. на рік, але кількість учнів у кожному класі перевищувала норму. Це свідчить про те, що на початку XX століття попит на освіту зріс настільки, що меценати вже не в змозі були утримувати подібні заклади.

Суперечність, котра виникла між бажаючими навчатися і обмеженими коштами власників, могла б розв'язатись тільки за рахунок додаткових надходжень. На допомогу прийшло земство, що компенсувало непередбачені витрати. Так як земство використовувало кошти платників податків, далі ми не можемо вважати цей престижний навчальний заклад приватним. Та вищевикладене є лише одним із наочних прикладів виникнення змішаної форми власності. Так, поряд з урядовими організаціями освіту значно підтримували меценати, благодійники та недержавні установи. Мабуть, завдяки саме такій небайдужості за кількістю навчальних закладів і учнів Суми посідали перше місце серед повітових міст Харківської губернії.

У результаті даного дослідження зроблені такі висновки:

- у дореволюційних Сумах існувала об'єктивна потреба в створенні нових не тільки державних, але й приватних навчальних закладів;
- приватні школи Сум створювались і утримувались у своїй більшості завдяки особистим внескам високоосвіченої ділової еліти та інтелігенції міста;
- навчання у приватних навчальних закладах було майже завжди престижним завдяки прогресивному змісту освіти та високому рівню матеріального забезпечення, але часто недоступним для окремих прошарків суспільства;
- поряд з успішними навчальними закладами недержавного сектору існували сумні приклади недбалого ставлення до вихованців, тобто статус приватності не гарантував якість освіти та виховання;
- дослідження досвіду дореволюційного приватного шкільництва є необхідним для порівняння з особливостями та тенденціями розвитку сучасних недержавних навчальних закладів.

У рамках проблеми, що розглядається, планується описати сучасні приватні заклади міста Суми та порівняти особливості їх створення та діяльності з дореволюційними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронцов А. Учебные заведения в г.Сумах //Материалы для истории и статистики учебных заведений Министерства народного просвещения. – СП.: 1865.
2. Корж Л.В. Роль промислової еліти Сумщини в розвитку освіти (XIX – початок XX ст.)//Педагогічні науки. – Суми: 2001. - С. 110-118.
3. Корж Л.В. Рух земств за впровадження загальної початкової освіти//Педагогічні науки. – Суми: 1998. – С. 3-11.
4. Корсак К.В. Про стосунки держави і громадськості в Європейському освітньому просторі//Управління школою. – 2003, №9(21), березень. – С. 2-5.
5. Миллер Д.П. Архивы Харьковской губернии//Труды Харьковского предварительного комитета по устройству ХП археологического съезда. – Х.: 1902.
6. Перетятько О.В. Економічна зумовленість розвитку недержавного шкільництва в кінці

XIX – на початку XX століть//Педагогічні науки. – Суми: 2000. – С. 150-159.
7. Перетятько О.В. Загальні умови і фактори виникнення навчально-виховних закладів нового типу у Харківській губернії на початку XX століття//Педагогічні науки. – Суми: 1998. – С. 36-43.
8. Сапухіна Л. П. Навчальні заклади дореволюційних Сум. – Суми: Управління культури Сумської облдержадміністрації, 2000.

Р.В. Миленкова Особенности деятельности частных учебных заведений в городе Сумы дореволюционного периода.

В статье рассматриваются некоторые условия и особенности создания и функционирования частных учебных заведений в городе Сумы конца XIX – начала XX в. Выясняются основные характеристики учебных планов, материального обеспечения и управления такими учреждениями.

R.V. Milenkova. Peculiarities of Private Schools' Functioning in Sumy of the Prerevolutionary Times.

The article deals with some conditions and peculiarities of creating and functioning of the private schools in Sumy at the edge of the XIX – XXc. The main characteristics of curriculums, material background and management of such schools are in focus.

Л.О. Мільто
Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ КВАЛІФІКОВАНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

У статті представлено результати теоретичного аналізу наукових підходів до професійного мислення вчителя, розглянутого автором як особливий тип мислення, який актуалізується у процесі розв'язання педагогічних задач.

Найважливішою характеристикою особистості є її цілеспрямованість, а найбільш суттєвим показником професійної спрямованості вчителя є усвідомлення ним своєї діяльності як безперервного процесу розв'язання педагогічних задач з метою розвитку особистості учня. Іншими словами, від ступеня сформованості педагогічного мислення залежить успіх учителя, тому що головний критерій підготовленості фахівців повинен полягати не тільки в оволодінні знаннями з фундаментальних дисциплін, але й у виробленні допитливого, самостійного педагогічного мислення. Саме тому від особливостей професійного мислення залежать успіхи творчої діяльності вчителя.

Робота вчителя пов'язана з різноманітною розумовою діяльністю: діагностуванням рівня розвитку особистості дитини, виявленням причин негативних явищ, усуненням чи нейтралізацією їх і запобіганням у майбутньому – ось зміст педагогічного мислення і заснованої на цьому діяльності. Педагогічне мислення розглядається в працях Н.В. Гузій, С.Б. Єлканова, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, А.А. Орлова, Р.П. Скульського та інших. Однак, частина загальної проблеми педагогічного мислення, а саме – проблема фахового мислення вчителя в процесі розв'язання педагогічних задач досі остається не зовсім вирішеною.

Мета статті: виявлення особливостей професійного мислення вчителя. Завдання статті: зробити теоретичний аналіз та узагальнення психолого-педагогічних аспектів категорії "педагогічне мислення"; визначити та охарактеризувати рівні сформованості педагогічного мислення у процесі розв'язання педагогічних задач.

Під професійним мисленням у психолого-педагогічній науці прийнято розуміти узагальнене відображення у свідомості фахівця значущих фактів, явищ, процесів у їх необхідних, істотних зв'язках і відносинах, характерних для даного виду діяльності. Це повною мірою стосується і педагогічного мислення, яке виявляється в умінні проникати в закономірну природу фактів, явищ і процесів, проектувати на цій основі і домагатися на практиці оптимальних результатів.

Педагогічне мислення не варто ототожнювати з філософським або логічним. Так, наприклад, Б.М. Теплов вважає, що інтелект у людини єдиний і єдині механізми мислення, але відмінні форми розумової діяльності, оскільки різні задачі, що стоять у тому чи іншому випадку перед розумом людини. За твердженням А.К. Маркової, педагогічне мислення – це виявлення зовні прихованих ознак та властивостей педагогічної ситуації, розпізнання в процесі порівняння та класифікації причинно-наслідкових зв'язків, прийняття педагогічних рішень. Як підкреслює Н.В. Гузій [1], поняття "педагогічне мислення" переважно пов'язується з пізнавальними процесами вчителя, складною функціональною системою по забезпеченню орієнтуючо-пошукової активності вчителя та прийняття педагогічного рішення. На думку Н.В. Кузьміної [3], професійне мислення полягає в умінні застосувати спеціальні знання у вирішенні нового професійного завдання, запропонованого новою ситуацією, що склалася. Вчена визначає, що найбільш істотні ознаки мислення як видатних педагогів минулого, так і сучасності, пов'язані з аналізом педагогічної ситуації, формулюванням педагогічних задач і пошуком способів їх вирішення і підкреслює, що професійно-педагогічне мислення є системним мисленням, яке було притаманне усім видатним педагогам.

Специфічні особливості педагогічного мислення ми бачимо у Р.П. Скульского, який зазначив, що педагогічне мислення актуалізується в процесі вирішення завдань, що виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях. При всьому різноманітті, як вважає Скульський, їх об'єднує одне: пряма або побічна "присутність" особистості школяра чи цілого учнівського колективу, як об'єктів педагогічного впливу. Інакше кажучи, в ролі предмета педагогічної діяльності найчастіше виступає духовний світ людини, що постійно змінюється. Тому педагогічне мислення завжди здійснюється на тлі оперування образами динамічних об'єктів і відрізняється особливою рухливістю і гнучкістю. У педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними. А це означає, що педагогічне мислення має теоретико-практичний характер. На це привертає увагу і К.А. Абульханова-Славська яка стверджує, що в механізмах педагогічного мислення суперечливо зштовхуються дві логіки – логіка пізнання і логіка дії.

Подібну думку ми знаходимо і у Н.В. Гузій [1]. Вчена вважає, що педагогічне мислення, як узагальнене та опосередковане пізнання психологічного механізму вчинків людини та знаходження ефективних способів впливів в умовах професійної діяльності, поєднує в собі його теоретичні та практичні форми. Для розгортання досліджень по вивченню проблеми розвитку педагогічного мислення важливе значення мають роботи С.Б. Єлканова [2], який стверджує, що зміст інтелектуального самовиховання вчителя у разі необхідності включає в себе розвиток спроможності до педагогічного аналізу і синтезу, розвиток таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість. При цьому науковець підкреслює такі процедури мислення, як аналіз конкретних педагогічних ситуацій, визначення педагогічних проблем у певних конкретних умовах, вироблення варіантів вирішення завдань і т.п.

Цікавою є думка А.А. Орлова [6], який розглядає професійне мислення вчителя, як явище багаторівневе і варіативне, оскільки в ньому відображаються етичні установки, суспільно-політичні, психолого-педагогічні і фахові знання педагога, його професійно-особистісні якості, способи розумових і практичних дій. Він відмічає, що найважливішою рисою педагогічного мислення є осмислення вчителем кожної навчально-виховної ситуації, оперативний вибір і реалізація оптимального її розв'язання. А.А. Орлов трактує педагогічне мислення як специфічну розмову і практичну діяльність учителя, яка забезпечує ефективне використання їм етичних установок, наукових знань, педагогічної технології, особистісних якостей навчально-виховної роботи.

Поряд із такими якостями, як цілеспрямованість, сконцентрованість, рішучість, особливу роль у вирішенні вчителем педагогічних задач відіграє

творчий характер професійного мислення. На цьому наголошував ще К.Д. Ушинський, підкреслюючи, що педагогічна діяльність – один із видів мистецтва, яке вимагає від учителя високорозвиненого творчого мислення.

Необхідно підкреслити, що поняття "педагогічне мислення" відображає не тільки особливості розумової діяльності вчителя, але й професійну специфіку його сприйняття, уваги, педагогічної інтуїції, педагогічної імпровізації, педагогічної уяви, тобто творчих якостей, а також особливості його емоційно-вольової сфери. Які ж характерні особливості творчого педагогічного мислення? Щоб відповісти на це запитання, треба, насамперед, подумати про саму сутність педагогічної діяльності, усвідомити її своєрідність. Робота вчителя об'єктивно експериментальна. Одну і ту ж тему не можна пояснювати однаково в різних, хоча і паралельних, класах, тому що слухають інші діти, вони все сприймають і відчувають по-іншому. Клас – це колективний співрозмовник: скільки класів – стільки й різних співрозмовників. Творчий характер мислення передбачає бачення проблеми, постановку і розв'язання наявного протиріччя, уміння аналізувати різноманітні шляхи можливого розв'язання проблеми, обираючи найкращий з них. При цьому приватна проблема розглядається у світлі загальнопедагогічних закономірностей, взаємозв'язку закономірностей і принципів, методів і засобів виховання. У виховному процесі весь час вирішуються "нестандартні" задачі, а це функція творчого мислення.

За твердженням О.М. Лука, творче мислення починається там, де створюється проблемна ситуація, яка вимагає вибору з двох або більше можливостей. Згідно з точкою зору Н.В. Кічук [4], творче мислення є не тільки важливим показником продуктивної педагогічної діяльності, але і важливою умовою, першоосновою становлення творчого типу особистості. Вчена вважає, що іманентно потрібними характеристиками творчого мислення є самостійність і активність. Окремо Н.В. Кічук виділяє основні ознаки сформованості науково-педагогічного стилю мислення особистості. Передусім, це – ініціативний, творчий характер професіональної діяльності, що відбиває глибину пізнання суті в педагогічних фактах і явищах, відчуття зв'язків і відношень між ними. Важливою ознакою науково-педагогічного стилю мислення вчителя є його науковий підхід до аналізу педагогічних ситуацій, у процесі якого мають місце такі розумові операції, як порівняння, абстракція, конкретизація, узагальнення. Суттєва ознака сформованості цього стилю мислення педагога є прагнення до новацій, нестандартного розв'язання педагогічної задачі, педагогічно аргументований ризик, сміливість у виборі методичного арсеналу впливу на вихованців.

Ми вважаємо, що мислення педагога характеризує насамперед його діалектичний характер. Послідовні зміни у внутрішньому світі молодої

людини, які відбуваються в системі педагогічного процесу, здійснюються щоразу шляхом вирішення різноманітного роду протиріч: між новими задачами, що постають перед особистістю, і нинішнім рівнем її розвитку, між обов'язками дітей та їх бажаннями. Виявлення і доцільне вирішення протиріч – найважливіші рушійні сили виховання. Професійне мислення педагога передбачає розуміння ним діалектики виховного процесу, уміння аналізувати сутність виникаючих у ході цього процесу протиріч, бачити оптимальні способи їх вирішення.

Інша важлива риса педагогічного мислення – його системність. У теорії і практиці виховання ми оперуємо такими поняттями, як "система навчання", "система виховання", "система принципів", "система методів". Особистість не виховується за ізольованими якостями, а розвивається інтегративно, гармонійно. Тому завжди необхідно мати на увазі систему виховного процесу, увесь арсенал можливих шляхів, методів, засобів виховання.

Наш досвід підтверджує, що розвиток педагогічного мислення – процес тривалий і складний. По суті, він починається тоді, коли перед учителем виникає необхідність відповісти на те чи інше питання, розв'язати конкретну педагогічну задачу. Педагог навчається встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, шукати шляхи використання загальних закономірностей, принципів і методів для досягнення певної мети. Поступово в нього складається уміння обгрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки. У кінцевому рахунку формується такий розумовий "апарат", за допомогою якого педагог всебічно, з наукових позицій оцінює конкретну педагогічну задачу, створює проект педагогічного впливу і взаємодії, веде творчий пошук і реалізує найбільш ефективні способи виховання.

На нашу думку, розвинуте фахове мислення дозволяє педагогу правильно орієнтуватися в ситуаціях, що складаються, знаходити кваліфіковане розв'язання виникаючих педагогічних задач, але розв'язання педагогічних задач, в свою чергу, дозволяє вчителю розвинути своє професійно-педагогічне мислення. Аналіз психолого-педагогічної літератури і наші дослідження дозволили нам визначити і охарактеризувати три основних рівні сформованості педагогічного мислення, взявши за взірець творче педагогічне мислення.

1. Високий рівень – яскраво виражена творча спрямованість особистості студента. Творчий нестандартний підхід до аналізу педагогічних ситуацій, вибір оптимального розв'язання задач на основі діагностування особливостей конкретних умов. Уміння теоретично аналізувати педагогічні ситуації, застосовувати теоретичні знання в нових ситуаціях. Аналізувати і

проектувати способи своєї педагогічної діяльності, спираючись на категорії, принципи, методи, критерії, якими опанував під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. У конкретних педагогічних ситуаціях педагог спирається не тільки на теоретичні знання і передовий досвід, але й на педагогічну інтуїцію, своє емоційне сприйняття й особистий досвід. Для студента характерне варіативне розв'язання педагогічних задач, нерідко оригінальне, пошук нових творчих способів роботи. Добре розвинуті професійні, аналітичні, прогностичні уміння. Науково-доказовий вибір дій у конкретній педагогічній ситуації.

2. Середній рівень – вирізняються початкові уміння синтезувати одержані теоретичні знання і використовувати їх на практиці. Вирішуючи навчально-виховні задачі, студенти у певній мірі спираються на знання, якими оволоділи в процесі теоретичної і практичної підготовки. Мають цілком усталену особисту педагогічну позицію, яка базується на сучасних концепціях розвитку школи і педагогіки. Необхідно відзначити, що вона ще недостатньо стійка і може деформуватися під негативним впливом реальної шкільної практики. Для педагогічного мислення характерні окремі творчі елементи.

3. Низький рівень – студент не вміє застосовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач. Не вміє розкрити причини виникнення тих чи інших ситуацій. Як правило, йому важко самостійно виявляти і формулювати педагогічні задачі навчального і виховного характеру. Запропоновані педагогічні ситуації вирішує шаблонно, в основному орієнтуючись на зовнішні обставини, на сам факт, не пов'язуючи процес розв'язання задачі з діагностикою стану і виявлення особливостей об'єкта і суб'єкта педагогічної діяльності. Низька варіативність рішень, що приймаються. Невміння відстоювати свою думку й аргументувати її.

Узагальнені результати проведеного нами дослідження дали змогу сформулювати такі висновки: якісна характеристика професійної підготовленості вчителя залежить не тільки від кількості засвоєних ним знань і умінь, а і від розвиненості в нього процесів педагогічного мислення; найважливішою характеристикою педагогічного мислення є його творчій характер, а саме: критичність, швидкість, широта, прогностичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість; педагогічна задача є структурною одиницею педагогічного мислення, а процедура розв'язання педагогічної задачі розглядається як процес професійного мислення вчителя.

Проблема розвитку педагогічного мислення на сьогодні повною мірою не вирішена. Тому наш підхід треба розглядати як ще одну пропозицію щодо напрямів розвитку фахового мислення вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузій Н.В. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації. – К.: НПУ, 2000. – 19 с.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 180 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990. – 119 с.
4. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 130 с.
5. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. – 1995. - №6. – С. 63-68.

Л.А. Мильто. Профессиональное мышление учителя как инструмент квалифицированного решения педагогических задач.

В статье представлены результаты теоретического анализа сущности профессионального мышления учителя, рассматриваемого автором как особый тип мышления, который актуализируется в процессе решения педагогических задач.

L.A. Milto. The professional teacher's thinking like an instrument for a good deceiving of pedagogical tasks.

The article represented results of theoretical analysis of teacher's professional thinking. The author descriptes this process like special type of thinking which is activity during the time of deceiving pedagogical tasks.

УДК 378.1 (01)

О.В.Перетятько
Сумський державний
педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД ВИХОВНОЇ ПРАКТИКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРИВАТНОЇ ШКОЛИ: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ

У статті аналізуються шляхи модернізації виховної практики вітчизняної приватної школи кінця XIX – початку XX століття.

У Законі України "Про порядок здійснення інноваційної освітньої політики" наголошується, що необхідною умовою результативності інноваційного педагогічного пошуку є оволодіння формами і механізмами взаємодії прогресивної педагогічної теорії і практики. Великий інтерес у цьому контексті становлять, на нашу думку, особливості використання ідей реформаторської педагогіки в практичній діяльності вітчизняного приватного шкільництва кінця XIX – початку XX століть, результатом чого стало якісне оновлення організації навчально-виховного процесу. Недостатній ступінь

дослідженості зазначеного питання уповільнює механізми впровадження педагогічних інновацій в сучасну шкільну практику. Отже, вибір теми дослідження зумовлений об'єктивною потребою сучасної шкільної практики у вивченні механізмів застосування інноваційних педагогічних ідей у шкільній практиці та недостатній рівень розробки цієї проблеми.

Мета дослідження – висвітлити шляхи використання принципів реформаторської педагогіки в інноваційній практиці вітчизняного приватного шкільництва у кінці XIX – на початку XX століть.

Відповідно до поставленої мети були висунуті такі завдання:

1) визначити провідні принципи реформаторської педагогіки, що активно впроваджувались в практику вітчизняного приватного шкільництва;

2) окреслити шляхи використання принципів реформаторської педагогіки у виховній діяльності приватних шкіл Харківської губернії у кінці XIX – на початку XX століть;

3) показати роль інноваційної педагогічної практики в процесі модернізації вітчизняного приватного шкільництва.

Історіографія вітчизняного приватного шкільництва включає праці дореволюційних дослідників Х.Д.Алчевської, В.Я.Абрамова, С.І.Миропольського, Н.С.Сперанського, О.П.Медвєдкова, В.Я.Абрамова.У радянські часи це питання майже не висвітлювалось у наукових працях. Виключення складають дисертаційне дослідження М.В.Михайлової, монографії Г.Є. Жураківського та Л.П.Вовк. Протягом останніх років спостерігається зростання наукового інтересу до даної проблематики, свідченням чого є дисертаційні дослідження О.А.Гриви, Т.В.Коломієць, Л.В.Корж, Т.Д.Лутаєвої.

Зазначимо, що вітчизняна приватна школа відрізнялась інноваційністю протягом усього періоду свого існування. У кінці XIX – на початку XX століть у практиці вітчизняного приватного шкільництва активно використовувались провідні принципи реформаторської педагогіки: педоцентризм, гуманізм, демократизація, соціалізація, забезпечення активного творчого саморозвитку особистості. Розглянемо шляхи реалізації зазначених принципів реформаторської педагогіки у виховній діяльності приватних шкіл Харківської губернії (див. табл.1).

Таблиця 1

Використання принципів реформаторської педагогіки у виховній практиці приватного шкільництва Харківської губернії в кінці XIX - на початку XX століть



Відомості про використання трудової діяльності як засобу виховання у приватній школі Харківської губернії зустрічаються у архівних матеріалах 90-х років XIX століття. Так у початкових школах Харківського товариства грамотності, заснованих у 70-х роках XIX століття, "трудова основа" організації навчання і виховання стала на початку XX століття обов'язковою складовою шкільного життя. У "Скороченому нарисі 25-річчя жіночої ремісничої школи Харківського товариства грамотності (1877-1902)" містяться окремі посилання на цей факт. Зокрема, у ньому зауважується, що "школа побудована на трудовій основі". Далі у "Нарисі" йдеться: "У перші роки у школі зовсім не було прислуги. Засновники школи бажали довести до свідомості вихованок, що кожна людина зобов'язана обслуговувати себе сама. Тому учениці самі прибирали кімнати, топили груби... Готуючись до своєї майбутньої ролі господарки, вони чергують у кухні, де гарячі сніданки готуються з їх допомогою; вони чергують також у їдальні під час сніданку; вихованки самостійно прибирають майстерні і після занять миють підлогу; приймають участь у закупівлі тканин для пошиття одягу, продуктів для приготування їжі і таким чином ознайомлюються з їх цінністю та якістю" [3, 4-5].

Трудова діяльність як засіб виховання активно використовувалась вчителями Харківського жіночого комерційного училища Р.Орловської, Сумської Нової школи, гімназії спільного навчання Люботинського просвітницького товариства, початкової школи Харківського товариства взаємодопомоги працюючих жінок. Так у жіночому комерційному училищі Р.Я.Орловської традиційним стало самообслуговування вихованок. Під час прогулянок на дачу, до лісу вони самостійно варили кашу, під час підготовки до свят - готували декорації, ялинкові прикраси, карнавальні костюми [1, 11]. Учні гімназії спільного навчання Люботинського просвітницького товариства у 1915 році не тільки приймали участь у святі деревосадіння, а й самостійно підготували це свято. У тому ж році вони розробили сценарій різдвяних свят, приготували прикраси і подарунки, відвідали лазарет, де виступили з концертом і привітали військових. Крім того, в архівах є відомості про організацію самообслуговування у гімназії. Насамперед, у "Звіті правління Люботинського просвітницького товариства за 1915 рік" йдеться про чергування гімназистів з метою організації чаювань під час зустрічей у позакласний час [7, 8].

Відмовившись від системи покарань і всіляких примусових дій, викладачі приватних шкіл намагалися сформувати досвід свідомої дисципліни у своїх вихованців, сприяли появі й розвитку колективної думки. В більшій мірі ці дії були пов'язані з організацією шкільного самоврядування (нововведення, невідомого у масовій школі), активного громадського життя, його естетизації, з формуванням вільних міркувань і вчинків вихованців через використання прийомів вільного виховання.

Посилання на "відмову від будь-якої системи взагалі" зустрічаються в описі методики навчально-виховної роботи вчителя В.І. Леваковского (Харківське жіноче комерційне училище Р.Я. Орловської). Насамперед, у звітних документах училища йшлося про обізнаність учителя з проблемами вільного виховання, методикою роботи Л.М.Толстого, використання ним елементів вільного виховання у навчально-виховній роботі. Безумовно, такий підхід сприяв формуванню свободи міркувань і вчинків вихованців [1, 7].

Заслуговує на увагу і досвід організації шкільного самоврядування "Нової школи" (м. Суми). Голова "Кооперативного товариства батьків і педагогів" цієї школи С.А. Ізраілевич зазначав з приводу розвитку самоврядування: "Справжня школа зобов'язана спиратись на трикутник, у якого усі сторони рівні. Ці сторони – діти, батьки і педагоги. Кожна з цих складових частин повинна займати своє місце у загальному організмі школи" [10]. Визначення особистих обов'язків кожного члена кооперативу дозволило не тільки віднайти кошти на розвиток школи, а й сформувати згуртований колектив однодумців, набути досвід поведінки школярів у суспільстві.

Відмітимо, що засновниками кооперативу, створеного на початку 1917 року, були поважні в місті особи, батьки вихованців Нової школи – П.І. Чурілов, С.А. Ізраілевич, В.В. Чистяков. Організувати роботу кооперативу допомагали викладачі школи, родичі її засновниці – В.В. Бирченко. У майстернях працювали як діти, так і кваліфіковані спеціалісти (токарі, різьбярі, теслярі). Підкреслимо, що у кооперативі була сформована система змінних відповідальних посад. Спочатку діти під керівництвом вчителів визначали, яку іграшку або наочний посібник будуть виготовляти для продажу, складали перелік необхідних матеріалів і дій, потрібних для її виробництва. Виготовляли креслення, макети іграшок, визначали кращі з них. Потім розподілялись за групами, які виготовляли необхідні елементи іграшки (голову, тулуб тощо) і доводили їх до збірки (розмальовували, покривали лаком). При цьому кожна група призначала відповідального на час кожної виробничої операції. Як бачимо, кожна дитина мала змогу випробувати себе на різних посадах, що давало можливість виявити нахили вихованців до організаторської діяльності, розвинути такі нахили, сприяло формуванню у школярів досвіду співпраці з однолітками.

Відзначимо, що перші спроби організації самоврядування у Новій школі розпочалися ще до організації кооперативу. Протягом 1909-1917 років у школі працювали мікрогрупи учнів, кожна з яких відповідала за виконання певної діяльності: організацію корисної праці (робота на "новошкільному городі"), виготовлення декорацій до свят, роботу так званого "клубу". Як бачимо, у цих нововведеннях спостерігалось використання досвіду зарубіжних "нових шкіл" (школа де Рош, школа у Бьержі).

Якщо досвід організації шкільного самоврядування за зразком Нової школи на початку XX століття був поодиноким явищем, то розв'язання виховних завдань шляхом активної організації громадського життя стало спільною рисою більшості приватних навчальних закладів. Сфера розумової й емоційної діяльності школярів суттєво розширювалась через їх участь у проведенні свят, ігор, мандрівок, прогулянок. Розглянемо, яким чином впроваджувались такі методи формування соціального досвіду і свідомості учнів у гімназії Харківського товариства взаємодопомоги працюючих жінок. Так, протягом 1913-14 навчального року у гімназії проводилися різдвяні ранки, свято "Хода весни", була поставлена п'єса "Бум і Юла", мали місце численні прогулянки, екскурсії [8]. Учні початкової школи ім. Ф.С. Карпова, за даними 1904 року, регулярно відвідували виставки картин, драматичний театр, міський та університетський музеї, брали участь у підготовці і проведенні вистав, свят тощо [2, 8]. Відзначимо, що методи організації активного громадського життя школярів застосовувались у переважній

більшості приватних шкіл Харківського регіону (за нашими даними, у 91% випадку).

Підкреслимо цілеспрямовану діяльність закладів приватного шкільництва, спрямовану на естетичний розвиток вихованців. Аналіз позакласної роботи шкіл свідчить, що естетичне виховання відбувалось через залучення школярів до світової і національної культури шляхом організації літературних читань, відвідування театрів, виставок, художнього оформлення шкільних вистав і свят. Наприклад, учні чоловічого комерційного училища Імператора Олександра Ш (м. Харків) у 1910 році систематично відвідували театр, організували 4 музично-літературних вечори, літературні читання "Пам'яті М.Гоголя"[5, 11].

Шкільні свята вважались одним з найефективніших засобів виховання у Харківській недільній школі Х.Д. Алчевської. Засновниця школи писала з цього приводу у своєму щоденнику: "Шкільні свята не тільки збуджують й оздоровлюють школу, а слугують зближенню різнорідного складу учнів". Зазначимо, що особливу увагу у школі надавали святкуванню ювілейних дат вітчизняних письменників. Відвідування театру стало доброю традицією школи. Викладачі високо цінували роль естетизації у вихованні, дивились на театр, як на кафедру, "з якої багато доброго і гарного вноситься у життя, у юрбу, що прагне світлого і щасливого".

Обов'язкове залучення дітей до надбань світової культури пов'язувалось і з індивідуальним розвитком нахилів дитини до творчості (до малювання, декламації, музики). Так, у Новій школі спільна діяльність вихованців була спрямована на проведення дитячих свят. В їх підготовці (виготовлення декорацій, костюмів) брали участь абсолютно всі діти. Це сприяло розвитку художніх смаку дітей. Усі вони приймали участь і в театральних постановах (наприклад музична вистава "Курочка Ряба"), де намагалися випробувати себе у декламації, співах, танцях, інших видах художньої творчості.

Широкої популярності набула дитяча самодіяльність і в інших приватних навчальних закладах Харківщини. У багатьох школах і гімназіях організовувались концертні програми, в яких приймали участь шкільні музичні ансамблі, декламатори, співаки (чоловіча гімназія М.Ізмайлова, С.Денченка, доктора Малишенка та ін.) [9, 21-65].

Використання методичних нововведень вимагало від вихователів знання нових форм організації виховної діяльності. Індивідуалізація виховного процесу у приватному шкільництві поєднувалась, у їх розумінні, з необхідністю залучення у виховну діяльність усіх вихованців. Виконанню таких завдань сприяла робота так званих "клубів", гуртків за інтересами, літніх колоній і майданчиків.

Клуби існували, за нашими даними, у 30% приватних навчальних закладів Харківської губернії і являли собою загальношкільні об'єднання учнів, які працювали на основі самоврядування і самообслуговування. У деяких навчальних закладах клубні заняття були внесені до розкладу. У Новій школі це були щоденні позаурочні заняття, у гімназії Люботинського просвітницького товариства щоденне клубне життя розпочиналось у вечірній час і тривало приблизно 3 години, у гімназії спільного навчання Харківського товариства взаємодопомоги працюючих жінок таким заняттям присвячували 2 вечори на тиждень. У звітних документах зауважувалось, що метою організації клубного життя є "виховання самостійності і колективізму", "привчання до розумних розваг у товаристві однолітків" [6, 12], тобто - забезпечення саморозвитку особистості і формування її соціального досвіду. Ознакою яскравого клубного життя була організація різних видів спільної діяльності школярів. Під час "клубу" діти малювали, займались ліпленням, ручною працею, гімнастикою, співами, грали у шахи і шашки, вчилися гри на музичних інструментах тощо.

Соціальній адаптації та індивідуальному розвитку школярів сприяла і гурткова робота, яку з політичних міркувань забороняли у масовій школі. Зазначимо, що наприкінці 1916 року у м. Харкові працювало 25 учнівських гуртків, створених "з метою самоосвіти та спілкування з однолітками". В більшості це були гуртки за інтересами, їх члени поглиблювали знання з літератури, історії, музики, займались творчою діяльністю. Творчі роботи гуртківців розміщувались у рукописних шкільних журналах. У 1917 році представники 12 учнівських гуртків м. Харкова започаткували видання загальноміського учнівського журналу "Роздуми середньої школи". Ініціаторами створення журналу були гуртківці чоловічого комерційного училища, гімназій Родіонової, Вознесенської, Жолніренко, Попової, Голубніченка, Ільяшової, Покровської та ін. "Йдіть до нас усі, хто не байдужий до нашої нової школи!" – закликали гуртківці, намагаючись активізувати творчу діяльність однолітків [4, 4].

Широкого розповсюдження у приватному шкільництві Харківщини набули дитячі колонії, дачі, майданчики (застосовувались у 60% приватних навчальних закладів). Перші літні колонії з'явились при початковій школі ім. Ф.С. Карпова Харківського товариства грамотності у 1902 році. Згодом досвід організації літнього дозвілля й оздоровлення дітей набув популярності у Харківському краї. Так, у 1915 році питання організації майданчиків для дитячих ігор і фізичних вправ уже широко обговорювалось у канцелярії Харківської міської управи. На Батуринському майданчику, наприклад, за даними канцелярії, у 1914 році відпочивало 250 дітей. Вони займались гімнастичними вправами, рухливими іграми, ручною працею (ліпка,

малювання, плетення), були організовані заняття з розвитку мови (декламація, бесіди) тощо. На літньому дитячому майданчику, що був організований з ініціативи профспілки робітників освіти м. Суми, влітку 1917 року відпочивало 300 дітей віком від 4 до 14 років.

Зрозуміло, що приватне шкільництво, у порівнянні з державним, мало більші матеріально-фінансові можливості щодо організації дитячого відпочинку влітку. Тому у школах недержавного сектору такий досвід набув більшого розвитку. Необхідно відзначити, що ідейним та методичним керівництвом для організації колоній став досвід С.Т.Шацького, проаналізований і узагальнений, та досвід зарубіжних "нових шкіл". Про це є прямі посилання у спогадах В.В.Бирченко, засновниці Сумської Нової школи, у звітній документації Харківського товариства грамотності, інших документах.

Отже, аналіз методичних нововведень, які знайшли застосовування у навчально-виховному процесі приватного шкільництва в кінці XIX - на початку XX століть, свідчить про активне використання провідних принципів реформаторської педагогіки: гуманізму, демократизації, педоцентризму, забезпечення активного творчого саморозвитку дитини, соціалізації навчально-виховного процесу. Це дає підстави визначити особистісно-діяльнісне спрямування навчально-виховного процесу більшості вітчизняних приватних шкіл досліджуваного періоду. На жаль, серед методичних нововведень приватного шкільництва не знайшло відображення використання такого принципу реформаторської педагогіки як принцип народності виховання: викладання у приватних школах Харківщини до 1917 року велось виключно державною мовою (російською), і народність навчання і виховання ототожнювалась з вихованням громадянина, вірного престолу.

Як бачимо, активне впровадження педагогічних нововведень у виховний процес вітчизняного приватного шкільництва був спрямований на його якісне оновлення, модернізацію. На нашу думку, механізми використання інноваційного досвіду в практичній діяльності вітчизняної школи потребують подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годовой отчет женского коммерческого училища Р.Орловской в г.Харькове. – Ахтырка, 1908. – 29 с.
2. История первой начальной школы Харьковского общества распространения в народе грамотности им. Ф.С.Карпова (с1869 по 1903 год). – Харьков, 1904. – 69 с.
3. Краткий очерк двадцатипятилетия женской ремесленной школы Харьковского общества грамотности. – Харьков, 1903. – 57 с.
4. Мысли средней школы. – Харьков: Епархальная тип. – 1917. – №1.
5. Отчет о состоянии учебно-воспитательной части Харьковского коммерческого

училища. – Харьков, 1912. – 15 с.
6. Отчет торговой школы общества взаимного вспоможения приказчиков г.Харькова за 1901 – 1902 учебный год. – Харьков: Мирный труд, 1909. – 19 с.
7. Отчет правления Люботинского общества просвещения за 1915 год. – Валки: Тип Ф.В.Савченко, 1915. – 22 с.
8. Отчет Харьковского общества взаимопоможения трудящихся женщин с 1913 по 1914 год. Приложение// Отчет гимназии совместного обучения общества взаимопоможения трудящихся женщин за 1913 – 1914 учебный год. – Харьков, 1914. – 72 с.
9. ХОДА. – Ф.266. – Оп.1. – Спр.870-а.
10. Шульженко Н.М. Особистий архів. – Суми, 1900 – 1919.

Е.В.Перетятько. Инновационный опыт воспитательной практики отечественной частной школы: к истории вопроса.

В статье рассматриваются пути модернизации воспитательной практики отечественной частной школы конца XIX – начала XX столетий.

Peretyatko H.V. The educational innovations in the activity of National Private School: the historical aspect.

The ways of using the innovative experience of national private schools at the end of XIX – the beginning of XX centuries are discussed in the article.

УДК 37.036+159.954

Н.І. Поставська
Сумський державний
педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ „КРЕАТИВНІСТЬ”

Статтю присвячено аналізу різнопланових підходів до визначення поняття „креативність”. Виділені якості, притаманні креативній особистості.

В умовах становлення сучасної української школи шлях до демократичного суспільства, його процвітання, зумовлений в першу чергу вихованням такого типу особистості, яка спроможна творчо мислити, здійснювати вільний вибір, вміти прийняти нестандартні рішення, реалізувати творчий потенціал. Ситуація соціальних змін висуває вимоги до більшої психологічної гнучкості та толерантності людини як істоти, що мешкає у багатонаціональному суспільстві. Розвиток спроможності до творчості, як однієї із компетенцій сучасної людини, потребує нової парадигми освіти. Питання активізації творчого потенціалу стає актуальним для всіх учасників освітнього процесу на всіх його рівнях. Для учня – це оволодіння навичками відбору необхідної інформації, орієнтація у світі професійних переваг. Для вчителя – це пошук оптимального стилю

професійної діяльності, удосконалення та модернізація традиційних методів навчання та виховання.

Кожна людина – це неповторна особистість, яка здатна до формування власних творчих здібностей. Вивчення творчості – важливий аспект для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства.

У працях дослідників Д.Б. Богоявленської, Дж. Гілфорда, Н.М. Гнатко, В.М. Дружиніна, С.М. Ковбасова, Я.А. Пономарьова, Е.Торренса, К.А.Торшиної та інших ми зустрічаємо вичерпний аналіз таких категорій життя людини, як творча активність, творчі здібності, креативність.

Метою нашої статті є аналіз різноманітних поглядів на проблему креативності, яка існує в психолого-педагогічній літературі, виокремлення якостей, що притаманні креативній особистості.

Область творчості, креативності (творчих здібностей), творчого потенціалу складна для досліджень. Поняття „креативність", „креативні здібності" почали входити в лексику радянських дослідників творчості на початку 70-х років XX століття після експериментальних робіт Д.Б. Богоявленської. Вона в своїх роботах як одиницю аналізу творчості, виокремила інтелектуальну активність, що відображає пізнавальні та мотиваційні характеристики особистості в їх єдності. Д.Б. Богоявленська визначила три рівні інтелектуальної активності [2; 3]: стимульно-продуктивний або пасивний (в межах конкретного способу дій); евристичний пошук способів вирішення проблеми, здатність до логічного аналізу); креативний (визначення закономірностей, створення теорії, що пояснює природу фактів, встановлення причин конкретних явищ). Евристичний рівень вона характеризує як прояв активності людини, яка має спосіб розв'язання, але продовжує аналіз, що призводить її до відкриття нових способів розв'язання. Креативний рівень Д.Б. Богоявленська визначає як самостійно знайдену емпіричну закономірність, що не використовується як прийняття розв'язання, а виступає у якості нової проблеми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, що стосуються проблем креативності, свідчить про різнопланові підходи до висвітлення вищевказаного поняття.

Філософський словник визначає креативність як „здатність зробити або деяким способом здійснити дещо нове: нове вирішення проблеми, новий метод або інструмент, новий твір мистецтва" [14, 225]. У психології креативність розглядається як „творчість", творчі можливості людини, як деяка особлива властивість (стійка особливість) людського індивіда, що зумовлює виявлення соціально значущої активності [5, 4]. Суть креативності (творчості), як психологічної властивості, за Я.А. Пономарьовим, полягає в інтелектуальній активності і чутливості (сенситивності) до побічних

продуктів діяльності. Творча особистість бачить побічні результати, що є творінням нового, а нетворча – лише результати по досягненню мети (доцільні результати), йдучи мимо новизни [12].

Дослідження С.М. Ковбасова виявили, що креативність „проявляється як здатність до продуктивної зміни та створення якісно нового, визначаючи тим самим творчий стиль самої діяльності. Креативність, з одного боку, реалізується в процесі творчості та представляє його мотиваційно-потребну основу (як суб'єктивна детермінанта творчості), а з іншого – розвивається та формується в залежності від особливостей та умов його протікання (як об'єктивної детермінанти процесу)" [8, 41].

В.Н. Дружинін вважає, що креативність є властивістю, яка актуалізується тільки тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Дослідник припускає, що творчі здібності людини (а саме це поняття він прирівнював до поняття креативності) можуть бути детерміновані певною гіпотетичною властивістю нервової системи, яка іменується „пластичність". Здібності людини визначають продуктивність відповідних їм видів активності та діяльності. „Креативність та загальний інтелект являються здібностями, які пов'язані з двома способами взаємодії свідомого та несвідомого при зародженні психічного акту: схильність системи до домінування свідомості приводить до інтелектуальної (адаптивної) активності, схильність до домінування несвідомого – до прояву форм не адаптивної активності („наднормативної"), в тому числі – творчої" [6, 149].

Проаналізувавши визначення креативності, К.А.Торшина розділила їх на 6 типів: „гештальтські (які описують креативний процес як руйнування існуючого гештальта для побудови кращого); інноваційні (орієнтовані на оцінку креативності по новизні кінцевого продукту); естетичні або експресивні (вони роблять наголос на самовираження творця); психоаналітичні або динамічні (які описують креативність в термінах взаємовідносин ВОНО, Я та НАД-Я); проблемні (які визначають креативність через ряд процесів розв'язання задач, до цього розряду було віднесено визначення Дж.Гілфорда: „креативність – це процес дивергентного мислення"); в шостий тип увійшли визначення, які не попали в жоден із перерахованих вище, в тому числі розпливчасті (наприклад, „ додавання до запасу загальнолюдських знань")" [13, 123].

Авторами концепції креативності вважаються Дж. Гілфорд, Е.Торренс, Д.Б. Богоявленська. Дж.Гілфорд виділив чотири основних параметри креативності[11]:

1. оригінальність – здатність до продукування віддалених асоціацій, незвичайні відповіді;

2. семантична гнучкість – здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці;

3. образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму стимулу так, щоб бачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4. семантична спонтанна гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей в нерегламентованій ситуації.

Пізніше Дж.Гілфорд виділяє 6 параметрів креативності [7].

1. здатність до виявлення та постановки проблем;

2. здатність до генерування великої кількості ідей;

3. гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей;

4. оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;

5. здатність удосконалювати об'єкт, доповнюючи деталі;

6. здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу.

Е.Торренс визначає такі якості, що притаманні креативній особистості:

а) швидкість – як здатність до продукування більшої кількості ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак, чим більше ідей, тим більша можливість для вибору із них найбільш оригінальних;

б) гнучкість мислення (на відміну від інертності) – легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого, часто дуже далеких по змісту;

в) оригінальність, нестандартність – здібність висувати нові, несподівані ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, банальних;

г) розробленість ідей – одні вміють краще всього продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти існуючі.

У дисертаційному дослідженні О.В. Гончарової автор пропонує до вищевказаних параметрів додати: д) „вміння бачити проблему, незвичайне у звичайному; е) інтуїтивізм; ж) метафоричність (продуктивне уявлення) – здатність до ... створення фантастичних ідей при збереженні об'єктивного зв'язку з проблемою" [4, 23].

О.І.Кульчицька визначає, що рисами творчої особистості є „виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки; зосередженість на творчій роботі, націленість на обраний напрям діяльності; велика працездатність; підпорядкованість творчості духовній мотивації; стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захопленість роботою" [9, 31].

Типові якості творчої особистості досліджувались Г.С.Альтшуллером та І.М.Верткіним. Було виявлено 6 характерних якостей, які можливо цілеспрямовано формувати в людині:

1. Наявність великої гідної мети (нової або ще не досягнутої);

2. Наявність загальних планів досягнення мети, поточного планування і контролю виконання роботи;

3. Висока працездатність (точніше роботопотреба, „трудоголізм");

4. Вміння розв'язувати творчі задачі;

5. Вміння „тримати удари" (продовжувати роботу, незважаючи на невдачі, відсутність визнання, складності та перешкоди);

6. Проміжна результативність (поява певних результатів на проміжних стадіях роботи) [1].

Мак-Кіннон виділяє як відмінну рису обдарованих людей властивість більш ефективно оперувати суперечливою інформацією. Свідома настроєність людини на можливе допущення протиріччя у власному уявленні світу, зменшує поріг сприйняття неусвідомленого, в результаті чого дані підсвідомої переробки інформації виявляються більш доступними свідомості. Через це внутрішня готовність суб'єкта прийняти протиріччя, а не відкинути будь-яку інформацію, при першій підозрі невідповідності її дійсності – являється, як вважає Мак-Кіннон, найважливішим евристичним фактором, який сприяє усвідомленню самої проблеми.

Мак-Кіннон визначає, що „найбільш видатна ознака творчої особистості, головна риса її внутрішньої сутності, як я це бачу, – це певна сміливість. ...Сміливість особистості, сміливість розуму та духу, психологічна та духовна сміливість, яка являється внутрішнім стрижнем креативної особистості: сміливість піддати сумніву загальноприйняте; сміливість бути зруйнованим для створення кращого; сміливість мислити так, як не думав ніхто; сміливість бути відкритим сприйняттю зсередини та зовні; сміливість йти за інтуїцією, а не логікою; сміливість уявити неможливе та намагатися його реалізувати; сміливість стояти в стороні від колективності та, якщо це необхідно, конфліктувати з нею; сміливість становитися та бути самим собою"[10].

С.М. Ковбасов вважає, що створенням умов свободи та психологічної захищеності можна створити умови „для максимального прояву творчих здібностей учнів. Створення зони психологічної безпеки може бути досягнуто...при реалізації наступних, пов'язаних з нею педагогічних умов.

1. Признання безумовної цінності особистості кожного учня;

2. Створення обставин, в яких відсутнє зовнішнє оцінювання;

3. Розуміння, співпереживання" [8, 73-74].

Таким чином, ми розглянули різнопланові погляди на сутність, структуру креативності, умови, які впливають на її розвиток.

У наступних публікаціях ми плануємо зосередити увагу на педагогічних умовах, які сприяють формуванню креативних здібностей старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Рабочая книга по теории развития творческой личности. – Кишинев: МНТЦ „Прогресс", Картя молдовеняскэ, 1990. – Ч.1. – 237 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества /Отв.ред. Б.М.Кедров. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
3. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности. //Вопросы психологии. – 1971. – № 1. –- С. 144-146.
4. Гончарова О.В. Педагогические условия развития музыкально одаренных детей: Дис… канд.пед.наук: 13.00.01 /Волгоградский государственный педагогический университет,– Волгоград, 2002. - 215 с.
5. Гнатко Н.М. Проблемы креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994. – 42 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995. – С. 149.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер.Ком, 1999. – 368 с.
8. Ковбасов С.Н. Развитие креативной функции личности старшеклассников в условиях освоения ими компьютерных технологий: Дис…канд. пед. наук: 13.00.01 /Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград, 2001. – 214 с.
9. Кульчицька О.І. Складові біографії творця. //Обдарована дитина. – 1998. – № 3. – С.27 – 31.
10. Mac Kinnon D.W.Creativity: a multi-faceted phenomenon [www document]/ URL http//www.rsad.edu/~ecjones /01-02/ sophed /readings /creativity.html/.
11. Немов Р.С. Психология: Учеб.для студентов высшей пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 688 с.
12. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 708 с.
13. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. //Вопросы психологии. – 1998. - № 4. – С. 123.
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М, 1997. – 567 с.

Н.И.Поставская. Психолого-педагогические подходы к определению понятия «креативность».

Статья посвящена анализу разноплановых подходов к определению понятия «креативность». Выделены качества, присущие креативной личности.

N.I.Postavskaja. The psychology -pedagogical approaches to definition of concept "creativity".

This clause is devoted to the analysis of the versatile approaches of definition of concept „creativity". The qualities inherent creativity in the person are considered.

УДК 378. 15

Л.Ю. Рощупкіна
Сумський державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Досліджено залежність рівня розвитку гуманістичної спрямованості особистості майбутнього вчителя від керованого педагогом середовища на матеріалі спецкурсів з педагогічних дисциплін. З'ясовано сутність поняття "педагогічне середовище", його структурні компоненти. Експериментально підтверджено ефективність запропонованої авторської моделі педагогічного середовища, елементи якої впроваджуються у практику сучасного педагогічного вузу і забезпечують позитивні результати щодо підготовки студентів до професійної діяльності в особистісно-орієнтованій системі освіти.

XXI століття називають століттям знань, інформації, надійності. Перед випускниками сучасних педагогічних вузів постає проблема пошуку власного місця в системі освіти, напрацювання інтелектуальної та духовної власності на основі поєднання навчального та виховного процесу з ринком, життям і творчістю.

Оскільки в сучасній освіті перевага віддана принципу гуманізації, то на перший план щодо реалізації завдань реформи виходить впровадження орієнтовних на особистість моделей професійної підготовки педагогічних кадрів. Учитель завжди був вирішальним фактором будь-яких освітніх реорганізацій. Саме це пояснює підвищений інтерес педагогічної науки та практики до розробки інновацій і технологій виховання майбутнього вчителя з високим рівнем гуманістичної спрямованості.

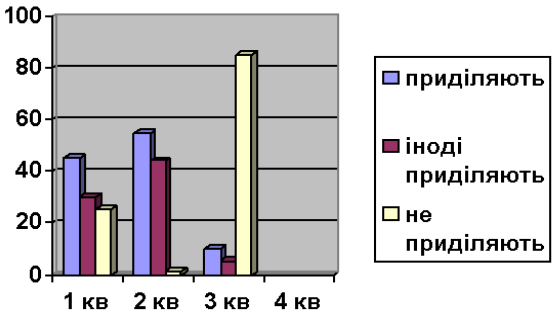
В попередніх працях було розкрито генезис формування, з'ясовано сутність, структурні компоненти, критерії та рівні виміру гуманістичної спрямованості вчителя, виявлено педагогічні умови, запропоновано технологію інтегрованих занять, що покликані в найбільшій мірі сприяти реалізації поставлених завдань. На формуючому етапі експерименту було доведено необхідність створення педагогічного розвиваючого середовища як важливої умови підвищення ефективності професійної підготовки студентів до праці в гуманістичних навчально-виховних системах. Дані теоретичного дослідження, побудованого на його основі довготривалого експерименту, дозволили запропонувати ефективну технологію побудови занять із спецкурсів „Педагогічна майстерність" і „Гуманістичні освітні технології", переконатися в необхідності створення педагогічного середовища з метою забезпечення оптимальної організації творчої діяльності, спрямованої на відродження виховної функції навчального процесу, забезпечення задоволення власних потреб кожного студента у відповідності з його індивідуальними можливостями.

Педагоги сучасної школи відмовляються бачити сутність виховання у формуючому впливі на школяра, протиставляючи йому проблему організації середовища, найбільш придатного для задоволення потреб, здібностей, інтересів молоді.

Навчання у школі на сьогоднішній день орієнтовано переважно на ліву півкулю головного мозку, яка відповідає за логіку та раціональність. Права півкуля бере участь у процесах творчості, світосприйняття, а також сприяє проявам агресії, оскільки шкільний вік пов'язаний з бурхливим фізіологічним розвитком людини, що викликає безліч внутрішніх протиріч, які проявляються у підвищеній агресивній поведінці. Тому головне завдання вчителя полягає у створенні умов для реалізації та самореалізації потреб, здібностей учня, для становлення освіченої, самостійної, творчої особистості [1, 2].

Проведені під час педагогічної практики спостереження дозволили зробити висновок про те, що спроби учителів впроваджувати у навчально-виховний процес методи організації творчої діяльності, інноваційні технології не завжди закінчуються успіхом (див. Гістограму 1).

Дані психолого-педагогічної діагностики і анкетування з проблеми використання елементів педагогічного середовища у навчально-виховному процесі (всього опитано 48 вчителів середніх шкіл м. Сум) свідчать: 45% учителів мають уявлення про психолого-педагогічний компонент педагогічного середовища; 55% – піклуються про дидактичну складову навчального середовища; 15% – приділяють увагу предметно-речовим атрибутам класних кімнат. Аналогічна ситуація простежується при організації навчально – виховного процесу в вузі.



1 кв. Психолого-педагогічний компонент
2 кв. Дидактичний компонент
3кв. Предметний компонент

Гістограма 1. Співвідношення використання компонентів педагогічного середовища на уроках гуманітарного циклу

Таким чином, підсилюючий, оздоровлюючий, збагачуючий, звільняючий, стимулюючий, закріплюючий та інші ефекти педагогічного середовища, що покликані сприяти мотивації до пізнавальної діяльності, розвитку інтелекту, обдарованості, творчого потенціалу кожного учня (студента), прояву та закріпленню його незалежності, самостійності, гуманних особистісних якостей, недостатньо використовуються на практиці і є актуальними для сучасної освіти.

Це обумовило зробити метою дослідження теоретичне обґрунтування необхідності створення моделі та експериментальну перевірку доцільності використання керованого педагогом середовища як фактора підвищення рівня гуманістичної спрямованості студентів.

Значення та місце середовища в навчанні та вихованні визнавало багато педагогів: А.Ф. Лазурський, П.Ф. Лесгафт, Г.С. Сковорода, Л.Н. Толстой, К.Д.У шинський та ін.. У світовій педагогіці ідея виховання середовищем була реалізована в практичній діяльності німецьких так званих „сусідських шкіл", французької „паралельної школи", американських шкіл: „без стін" та „екосистеми". У XX ст. отримала життя вітчизняна педагогіка середовища. Її найкращі представники Н.І. Іорданський, М.В. Крупєніна, С.Т. Шацький, В.Н. Шульгін , А.С. Макаренко та ін. розглядали середовище то як „головний важіль", то „як умову" виховання, то як саме „ виховання", а також вважали за необхідне змінювати його з виховною метою.

В останні роки велику увагу дослідженню феномена середовища приділяли у зв'язку з проблемами підготовки соціальних педагогів (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, В.А. Сластьонін), теорії і практики функціонування та розвитку виховних систем (В.А. Караковський, Л.І. Новікова, В.А. Сємьонов). Але ще й зараз відсутні роботи, котрі були б присвячені управлінню впливами середовища і технології перетворення її у виховний простір для школярів і студентів.

Ретельний аналіз і систематизація теоретичних напрацювань вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого та сучасності, праці вчених з проблеми дозволили сформулювати визначення поняття "педагогічне середовище", з'ясувати та охарактеризувати його структурні компоненти, функції. Доведено, що педагогічне середовище – це сукупність психолого-педагогічних, предметно-дидактичних, соціальних і природних умов, які сприяють формуванню способу життя студента, розвитку його творчого мислення, вихованню його кращих особистих якостей.

Повну уяву про педагогічне середовище та умови його перетворення в інструмент виховання, навчання, розвитку розкривають наступні поняття: “ніша”, “стихія”, ”спосіб життя”.

Ніша – конкретний простір можливостей, що дозволяє студентам (а у майбутньому їхнім учням) задовольняти їх потреби (предметно-дидактичний компонент середовища).

Стихія – зовні не організована, ніким не стримувана (але, можливо, керована) сила, що діє у природному та суспільному середовищі у вигляді будь-якого руху, інформаційного потоку, хвиль інтересів, коливань настрою, захоплюючих вібрацій та інше [2, 38].

Вивчення теорії проблеми дозволило зробити наступне припущення: якщо цілеспрямовано формувати компоненти педагогічного середовища (психолого-педагогічний, предметно-дидактичний, соціальний, природний), планувати та враховувати наявність феномену зони вільного розвитку (вплив стихій, специфіку індивідуального розвитку кожного студента), то зростає рівень творчого мислення майбутніх учителів, оскільки у кожного з них з’являється можливість проявити системність, самостійність, гнучкість та інші творчі здібності, на практиці довести сталу особистісну орієнтацію майбутньої професійної діяльності, вміння проводити дослідницьку роботу, розв’язувати проблемні завдання.

Базуючись на педагогічних поглядах вітчизняних педагогів, досвіді талановитих учителів, ми запропонували модель оптимальної організації педагогічного середовища.

Дана модель об’єднує:

1) мету, завдання, принципи організації середовища;

2) компоненти педагогічного середовища: соціальний, предметно-дидактичний, природний, психолого-педагогічний;

3) правила організації взаємодії та взаємовідносин у системах: “викладач-студент”, “студент-вчитель”, “студент-студент”;

4) вправи та елементи предметного середовища, які сприяють зміцненню здоров’я педагогів і студентів;

5) накопичену базу дидактичного матеріалу до занять зі спецкурсів „Педагогічна майстерність” і „Гуманістичні освітні технології”;

6) устаткування дидактичних розвиваючих зон за темами програми з педагогічних дисциплін;

7) технологічне забезпечення інтегрованого заняття.

Основу менеджменту інтегрованого заняття становить гармонійне поєднання різноманітних прийомів та методів (дослідницьких, ігрових, комунікативно-творчих, артотерапії, психодрами, гуманістичного виховання), форм роботи (індивідуальних, парних, групових, колективних),

правил створення позитивного психологічного мікроклімату, різноманітних засобів (нетрадиційного освітлення, що стимулює продуктивність мислення студентів; музичного супроводу; ароматерапії).

Головною новизною дослідження є включення до моделі розвиваючих зон. Їх нараховується сім: інструкторська, цікавих запитань, ДМК, світ педагогічної культури спілкування та риторики, навчальна ЕОМ, студент-викладач, креативна ігрова зона.

Зона менеджменту: передбачає наявність необхідної кількості інструктивного матеріалу, що дозволяє учню самостійно опанувати нові знання за наданими алгоритмами. Суттєвим елементом розвиваючого середовища – є "Креативна дошка", на якій розташовані засоби: папір, клей, ножиці, тканина, фарби, пензлі, маркери та ін., що дозволяють успішно працювати учням в різних зонах. У тумбі під дошкою знаходиться алфавітний каталог додаткової літератури, енциклопедичні словники, довідкова література, історичні періодичні видання, необхідні для роботи підручники.

Зона "Цікавих запитань": являє собою скарбницю різних завдань, що відрізняються одне від одного рівнем складності, змістом, терміном виконання, типом запропонованих запитань, темою, якій присвячені.

Зона "Документально-методичний комплекс" представляє собою чисельні комплекти взаємопов'язаних джерел з відповідним методичним обладнанням. Тексти, образотворчий ряд ДМК, запитання та завдання повинні бути підібрані таким чином, щоб студент зміг послідовно викласти педагогічні реалії.

Моделюючи педагогічний процес на основі джерел, студенти постійно творять. При цьому вони не стільки запам'ятовують, скільки розмірковують. Це створює умови для продуктивної, пізнавальної діяльності.

Зона "Навчальна ЕОМ". Комп'ютер є ефективним засобом навчання, що допомагає зробити навчальний процес різнобарвним. Комп'ютер на заняттях виконує наступні функції: показ відео фрагментів, графічного зображення карти з можливою мультиплікаційною обробкою інформації, дає змогу учневі вільно орієнтуватися в просторі історичних подій, об'єднувати текстову, фото - та відеоінформацію, виконує функцію контролю знань.

Зона "Світ педагогічного спілкування та риторики": передбачає накопичення великої кількості атрибутів відповідно до програми за певними розділами.

Зона "Студент-викладач": діяльність студентів у цій зоні здійснюється через роботу в парах змінного складу.

Креативна ігрова зона говорить сама за себе. Бажання грати, прагнення до діяльності властиві кожному студенту. Гра – певним чином організоване

заняття, яке потребує напруження емоційних і розумових сил. Вона завжди передбачає прийняття рішення – як діяти, що сказати, як виграти? Бажання відповісти на ці запитання стимулює розумову діяльність гравців.

Попередня робота щодо введення студентів у розвиваючі зони має вигляд:

1. Викладач проводить бесіду-інструктаж усієї групи – роз'яснює технологію роботи в тій чи іншій зоні.

2. Студенти оволодівають як змістом інформації, так і методикою роботи.

3. Здійснюється вибір розвиваючої зони, яка в певній мірі сприяє реалізації потреб: самоактуалізації, самореалізації, самовиховання студентів.

Викладач на всіх етапах заняття займає позицію організатора середовища, інструктора, консультанта, співробітника, психотерапевта.

Дана програма організації розвиваючого середовища спрямована на становлення та розвиток професіонала майстра, що буде здатний працювати в межах особистісно-орієнтованої освіти, самореалізуватися якомога природнішим для неї шляхом, оптимально скористатися набутим багатством.

Нами було проведено діагностику ефективності середовищного підходу до формування та розвитку гуманістичної спрямованості студентів. Аналіз тестів, анкет, співбесід зі студентами та викладачами, вивчення продуктів творчої діяльності майбутніх вчителів дозволили зробити висновок, що рівень знань гуманістичних систем та технологій організації навчально-виховного процесу студентів вищий (на 25%) у групах, де цілеспрямовано використовуються компоненти педагогічного середовища, ніж у контрольних групах. При цьому рівень зацікавленості студентів у застосуванні названих вище технологій на практиці, ефективність їх використання, вирішення професійних проблем на гуманістичних засадах вище на 32% у порівнянні з респондентами контрольних груп.

Таким чином, було теоретично обґрунтовано та систематизовано умови організації творчої діяльності студентів у межах спецкурсів з педагогічної творчості та гуманістичних освітніх технологій, з'ясовано сутність, структурні компоненти педагогічного середовища, створено та впроваджено в практику сучасного вузу зони розвитку творчого потенціалу, гуманних якостей, відносин і дій майбутніх педагогів, експериментально доведено суттєвий вплив навчального середовища на розвиток позитивного мислення, на здатність до праці в гуманному освітньому просторі та особистісну спрямованість професійної діяльності майбутнього педагога, тісного зв'язку з розвитком творчих сил студента, з його самовихованням та самоосвітою в умовах свободи вибору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 1-17.
2. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 36-41.
3. Тамберг Ю.Г. Как научить ребёнка думать: Учебное пособие. – СПб.: Изд. «Михаил Сизов», 2002. – 320 с.

Л.Е. Рощупкина. Педагогическая среда как фактор развития профессионально-гуманистической направленности будущего учителя.

Исследована зависимость уровня развития гуманистической направленности личности будущего учителя от управляемой педагогом среды на материале спецкурсов по педагогическим дисциплинам. Выяснена сущность понятия "педагогическая среда", ее структурные компоненты. Экспериментально подтверждена эффективность предложенной авторской модели, элементы которой внедряются в практику современного педагогического вуза и обеспечивают положительные результаты в подготовке студентов к профессиональной деятельности в личностно-ориентированной системе образования.

L.E. Roshchupkina. Pedagogical environment as a factor of development of professional-humanism orientation of future teacher.

Dependence of level of development of humanism orientation of personality of future teacher on the environment guided by a teacher on material of the special courses on pedagogical disciplines is studed. Essence of notion is found out "pedagogical environment", its structural components. Efficiency of the offered author model, the elements of which strike root in practice of modern pedagogical institute of higher and provide positive results in preparation of students to professional activity in the personality-oriented system of education, is experimentally confirmed.

УДК 371.013.74 (73)

А.А.Сбруєва
Інститут педагогіки АПН України

"НАЦІЯ У НЕБЕЗПЕЦІ": ДВАДЦЯТЬ РОКІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

У статті зроблений докладний аналіз доповіді "Нація у небезпеці" (1983р.), ідеї якої склали ідеологічну основу реформ американського шкільництва у 80-90-х рр. XX ст. Показаний вплив ідей, сформульованих у доповіді, на освітню політику США у наступні двадцять років.

Успішність освітніх реформ залежить від дуже багатьох чинників як суспільного, політичного, економічного, так і власне педагогічного характеру. Однією з передумов, без яких цей успіх стає неможливим, є

загальнонаціональна увага до проблем шкільництва, суспільна зацікавленість у їх вирішенні, підтримка діяльності школи кожною громадою, батьками дітей, що в ній навчаються. "Технології" перетворення школи на предмет всезагальної уваги і турботи мають у різних націй свої особливості, однак статусу аксіоми в сучасних умовах набуває той факт, що це неможливо зробити без засобів масової інформації. Тому великого значення набуває те, з чим, з якими словами, фактами, переконаннями звертаються освітяни як до політиків, від яких залежить прийняття рішень, так і до народу, якому, врешті решт, ці політики підзвітні. У цьому контексті суттєвий інтерес становлять найбільш яскраві приклади педагогічної публіцистики, що дійсно привернули суспільну думку, спричинили політичні зусилля в освітній сфері. Предметом нашого аналізу є документ, що вже двадцять років одностайно вважається відправною точкою американської освітньої реформи 80-90-х рр. XX ст., завдяки якому шкільництво підтвердило на тривалий час статус національного пріоритету, а освітні реформи стали справою спасіння нації.

Метою даної статті є аналіз доповіді "Нація у небезпеці", її ідей, що започаткували нову ідеологію освіти, покладену в основу реформаційних процесів наступних двадцяти років. При тому, що цей документ постійно згадувався у матеріалах вітчизняних та російських дослідників з питань реформування американської школи (А. Алексюк, М. Бургін, В. Веселова, Б. Вульфсон, Г. Дмитрієв, А.Д журинський, В. Корсак, В.Кравець, М. Красовицький, З. Малькова, В. Пилиповський, К. Салімова), системного аналізу його ролі у подальших реформаційних перетвореннях американської освіти зроблено не було.

Головним методом дослідження став теоретичний аналіз офіційних документів, освітньо-політичних матеріалів, науково-педагогічних досліджень, присвячених аналізованій проблемі.

Поява документа "Нація у небезпеці" стала результатом 18-місячної роботи спеціально створеної Національної комісії з питань якості освіти, роботу якої очолив Секретар Департаменту освіти Т. Белл. Вартою уваги є вже назва документа, яка у повному викладі звучить так: "Нація у небезпеці: Нагальна необхідність освітньої реформи: Доповідь Нації та Секретарю Департаменту освіти США. Відкритий лист до американського народу." [1] Отже, це не вузьковідомча доповідь, призначена для певного кола зацікавлених осіб, це звернення до усієї нації, у якому привернута увага до проблеми, що загрожує її безпеці.

Підкреслимо принагідно, що оскільки аналізований нами документ є відкритим листом до народу, то характерною його особливістю є високий пафос висловлювань, які надають його змісту більшої виразності та

переконливості, а сторонньому читачеві, для якого цей лист не призначений, допомагають краще зрозуміти цінності американського суспільства.

Комісія поставила перед собою досить широке коло питань: 1) оцінка якості викладання та навчання у державних та приватних школах, коледжах та університетах; 2) порівняння роботи американських шкіл та коледжів з навчальними закладами аналогічного освітнього рівня у інших розвинених країнах; 3) вивчення взаємовідношення між рівнем вимог до вступу у коледж та рівнем знань випускників середніх шкіл; 4) виокремлення навчальних програм, робота за якими має наслідком успішні результати в коледжах; 5) визначення ступеня впливу провідних соціальних та освітніх змін, що відбулися за останню чверть століття, на показники навчальних досягнень учнів; 6) визначення проблем, які необхідно розв'язати для досягнення успіху у поступі до високоякісної освіти.

Вже в перших словах основного тексту Документа визначені головні цілі освітньої системи: "Кожному, незалежно від раси, класу або економічного статусу необхідно дати шанс та засоби для максимального індивідуального психічного та духовного розвитку. Ця заява означає, що всі діти за допомогою напруження власних сил та компетентного керівництва повинні отримати можливість набути достатню підготовку для забезпечення вигідного працевлаштування, яке допоможе їм стати господарями своєї долі; підготовку, що повинна бути корисною не тільки для окремих громадян, але й сприяти прогресу всього суспільства" [1, 4].

Задекларувавши своє бачення місії освітньої системи, Комісія констатувала, що реальний стан справ у сфері освіти визначається як "ерозія традиційних освітніх підвалин суспільства, зростаюча хвиля посередності, що загрожує майбутньому нації та народу".

У чому ж небезпека такої ситуації для американської нації? Відповідь на це питання сформульована у Документі таким чином, щоб не залишити спокійним жодного свідомого громадянина. Якщо у 50-х рр. XX ст. таку небезпеку становив радянський супутник, і саме він спричинив першу в американській історії хвилю федеральних освітніх реформ, то тепер такою причиною стало загострення глобальної конкурентної боротьби: "Світ став глобальним поселенням. Ми живемо серед рішучих, добре освічених та високо вмотивованих конкурентів і змагаємося з ними за гідне положення на міжнародних ринках, причому предметом конкуренції є не тільки продукція нашої промисловості, але й ідеї наших лабораторій" [1, 5].

Отже, освіта задекларована в Документі як сфера боротьби за стратегічні національні інтереси, однак на цей раз, на відміну від попереднього піку інтересу до освіти, пов'язаного з "супутниковою кризою" кінця 50-х рр., актуальності набуло протистояння не політичному ворогу, а

економічним конкурентам. Вперше в державних документах не тільки США, а й усіх розвинених країн, мотиви реформаційних перетворень у сфері шкільництва були визначені як *забезпечення успіху на глобальному ринку товарів, послуг та робочої сили*. Сьогодні, в умовах наростання глобалізаційних тенденцій така мотивація є домінуючою в освітніх реформах. Вона не тільки не втратила своєї актуальності, а й перетворилася на основу для конвергенції освітніх ідеологій і стратегій освітніх реформ у різних країнах.

Однак, при всьому їх стратегічному значенні, економічні мотиви не були єдиною спонукальною силою реформ. У небезпеці, згідно з Доповідідю "опинились інтелектуальні, моральні та духовні сили народу, що визначають у своїй єдності основу суспільного ладу". Високий рівень освіти був названий "необхідною умовою існування вільного демократичного суспільства та розвитку спільної культури, особливо в країні, що пишається своїм плюралізмом та свободою особистості" [1, 7].

Дуже чітко визначені у Доповіді "індикатори небезпеки", тобто ті освітні результати, які врешті решт привели у 1983 році американців до сумного висновку про деградацію якості своєї освіти: "середній випускник школи та коледжу є сьогодні менш освіченим, ніж випускник 25-35 річної давності, тобто періоду, коли значно менша частка населення набувала середню та вищу освіту". Цілком реальним та небезпечним результатом такого стану шкільництва стало зростання суспільного розчарування освітньою системою. Тому у Доповіді підкреслюється необхідність перетворення "суспільної фрустрації" на активний пошук шляхів виходу освіти з кризового стану, на ідею, що об'єднує націю у позитивній справі.

Якщо провідним **мотивом** реформаційних змін стала, як уже зазначалося вище, потреба забезпечення успіху нації на глобальному ринку товарів, послуг та робочої сили, то її **головну ідею** можна визначити як *досягнення високої якості освіти для всіх*. Якщо заява про необхідність забезпечення *високої якості* освіти означала відхід від орієнтації у навчальному процесі на надання учням *мінімальної компетенції*, то вимога забезпечення такої освіти *всім*, незалежно від раси, класу та соціального походження передбачала відмову від *категоризації рівня вимог* за соціальним походженням учнів.

Позитивно, що автори доповіді не просто задекларували необхідність досягнення високої якості (excellence) освіти, але й визначили, що означає, на їх думку, це поняття. У Доповіді йде мова про кілька взаємопов'язаних рівнів якості в освіті: 1) рівень *окремого учня*, що означає навчання на найвищій межі індивідуальних здібностей, яке дозволяє особистості досягти максимальних результатів як в школі, так і в подальшому на робочому місці;

2) рівень *школи або коледжу*, що означає, передусім, високий рівень очікувань та навчальних цілей щодо досягнень **усіх учнів**, а звідси – здійснення усіх можливих зусиль щодо надання їм допомоги в досягненні цих цілей; 3) рівень *суспільства*, яке запроваджує таку освітню політику, оскільки вважає, що тільки так воно може підготуватися до викликів швидко змінюваного світу. Тільки єдність зусиль на усіх трьох рівнях може забезпечити успіх у досягненні високої якості освіти [1, 8].

Згідно з уявленнями авторів Доповіді, суттєві зміни повинні були відбутися у чотирьох провідних аспектах освітнього процесу: 1) змісті освіти; 2) очікуваних навчальних результатах; 3) навчальному часі; 4) способах викладання. Коротко зупинимось на принципових напрямах реформаційних перетворень у кожному з чотирьох названих аспектів.

Зміст освіти не вперше в історії реформ американського шкільництва став предметом пріоритетної уваги. У 50-х рр. XX ст. саме проблеми оновлення навчальних програм з математики, природничих наук та іноземних мов були логічним центром "Акту про освіту для національної оборони" (1958р.). У другій половині 70-х років навчальні результати поповзли вниз, велику стурбованість викликала також система вибору навчальних предметів за бажанням учнів, через яку навчальні програми набули "стилю кафетерію, у якому смакові приправи та десерти часто помилково приймалися за основні страви", тобто відбувалося вимивання зі змісту освіти базових дисциплін. Цьому сприяла і "масова міграція" учнів з професійного та академічного потоків на загальноосвітній. Рекомендації щодо виправлення існуючого стану речей полягали у введенні обов'язкового вивчення "П'яти нових базових дисциплін" протягом чотирьох років навчання у середній школі: англійська мова й література (4 роки вивчення); математика (3 роки); природничі науки (3 роки); суспільні науки (3 роки); комп'ютерна наука (півтора роки). У кожній предметній галузі були коротко визначені головні знання та навчальні уміння, якими необхідно було оволодіти. Крім основних п'яти "базисів" передбачалось вивчення іноземної мови (4-6 років), необхідність в якій аргументувалась як потребами учня в ознайомленні з іншою культурою та утвердженні знань з рідної мови, так і потребами нації у сфері торгівлі, дипломатії, оборони, освіти [1, 16].

Увага, приділена у Доповіді питанням змісту освіти мала своїм наслідком тривалу роботу штатів щодо розробки стандартів змісту освіти, яка почалась безпосередньо після виходу документа у світ.

Іншою сферою шкільного життя, що підлягала реформуванню, був названий *рівень очікуваних навчальних результатів та способи його контролю*, оскільки саме падіння реальних навчальних результатів та його наслідки для конкурентноздатності національної економіки стали головною

причиною тієї небезпеки, у якій опинилась американська нація. Перш за все, було дане визначення, чим саме вимірюються очікувані результати: рівнем знань, навичок та умінь, якими повинні оволодіти випускники шкіл. Вони пов'язані, за справедливим твердженням авторів Доповіді, з такими категоріями, як кількість часу, що витрачається на навчання, рівень зусиль, докладених учнями, поведінка, самодисципліна та навчальна мотивація. Були визначені також форми виміру очікуваних результатів: оцінки, які відображають рівень оволодіння учнем предметом навчання; вимоги до випускників, що визначають, якою навчальною програмою повинен оволодіти учень або студент; випускні екзамени, на яких учень повинен продемонструвати свої навчальні результати, та від яких залежить отримання диплома; рівень вимог до вступників у коледж, що повинен стимулювати підвищення шкільних стандартів.

Рекомендації авторів, доповіді яких, нагадаємо, об'єднала Комісія з питань якості освіти, стосувалися, передусім, необхідності запровадження школами та коледжами високих вимірюваних стандартів якості навчальних результатів. Запровадження таких стандартів повинно було супроводжуватися підняттям рівня вступних вимог у коледжах та університетах, підготовкою відповідного рівня навчальних підручників та інших видів навчальних ресурсів. Прийняття Документа дало поштовх штатам до розробки стандартизованих тестів успішності, що повинно було стати могутнім стимулом до удосконалення діяльності шкіл. Найбільш активні в своїх освітніх реформах штати контролюють ринок навчальних підручників, що служить запорукою використання у школах таких навчальних матеріалів, які відповідають вимогам прийнятих в них стандартів змісту освіти та якості знань. У 90-х рр. XX ст. – на початку XXI ст. стандарти та звітність за їх досягнення перетворилися на центральну ланку системної реформи освіти, за яку і професіонали, і суспільство в цілому сподіваються "витягнути" освітню систему з тривалої кризи.

Третій аспект діяльності школи, що повинен був підлягати реформуванню – *навчальний час*. Тривожними були названі Комісією факти: (1) американські учні витрачають на навчання значно менше часу, ніж їх однолітки за кордоном; (2) ефективність часу, витраченого американцями на навчання в класі та вдома є значно нижчою, ніж в інших країнах; (3) школи не приділяють достатньої уваги розвитку навчальних навичок школярів, необхідних для ефективного використання навчального часу, а також не спонукають учнів до збільшення обсягу навчальної роботи вдома. Рекомендації, що випливали з такого стану речей, полягали у необхідності значного кількісного збільшення навчального часу і якісній активізації зусиль у вивченні "П'яти нових базисів", більш ефективному використанні

робочого дня, подовженні навчального дня і навчального року. Якщо необхідність інтенсифікації навчального процесу у розумних межах не викликала сумніву, то інша рекомендація Доповіді, що швидко набула поширення і стосувалася диференціації навчального процесу відповідно до рівня розумових здібностей, викликала широку дискусію як в науково-педагогічних колах, так і серед широкої громадськості. Найбільш поважною причиною заперечення такого групування учнів став той факт, що воно сприяє соціальній сегрегації. Навчальні ж вигоди від нього розцінювались дослідниками як мінімальні для найбільш здібних учнів, як нейтральні для учнів з середнім рівнем здібностей, як негативні – для найменш здібних [2]. Проблема "групування" учнів і сьогодні є актуальною, і точки зору щодо найбільш доцільних способів його здійснення залежать, як правило, не тільки від їх безпосередніх переваг або недоліків, а й від ідеологічних установок їх авторів.

Четвертий аспект роботи школи, що підлягав реформуванню, стосувався *якості викладання*. Комісія відмітила такі недоліки у цій сфері, як прийом до педагогічних коледжів великої кількості випускників шкіл з низьким рівнем здібностей; недостатній рівень фахової підготовки молодих учителів; низький рівень заробітної платні вчителів; прийняття на роботу значної кількості некваліфікованих учителів; значний дефіцит учительських кадрів, передусім з таких стратегічно важливих предметів, як математика та природничі науки, а також фахівців, що спеціалізуються у навчальній роботі зі здібними та талановитими дітьми, у двомовному навчанні, у роботі з дітьми із спеціальними навчальними потребами. Рекомендації щодо виправлення існуючих недоліків стосувалися, перш за все, введення стандартів якості, яким повинні були відповідати вчителі. Особам, що готувалися до педагогічної діяльності, належало продемонструвати компетенції в своїй освітній дисципліні та здатність до викладання. Значна увага була приділена проблемі матеріального забезпечення вчительства, яке передбачалося збільшити до таких розмірів, щоб зробити професію вчителя конкурентною. Передбачалося поставити заробітну платню вчителя у залежність від результатів його роботи, тобто зробити її ринково залежною; ввести для вчителів 11-місячні контракти, які повинні були враховувати якість роботи, слугувати стимулом до її підвищення; розвивати систему кар'єрних щаблів, які відзначали професійне зростання педагогів. Пропонувалися шляхи залучення до учительської спеціальності кваліфікованих спеціалістів з університетською освітою, заохочення до вступу до педагогічних навчальних закладів талановитих випускників шкіл тощо. Деякі з названих вище пропозицій викликали велике занепокоєння з боку педагогічної громадськості та учительських спілок, оскільки відверто були спрямовані

на запровадження ринкового підходу до оцінки результатів діяльності вчителів, відлучення учительських тредюніонів від вирішення професійних проблем.

Протягом наступних десятиліть запропоновані заходи реалізовувались через запровадження сертифікації вчителів, фінансове заохочення високоефективних учителів та шкіл, запровадження нових систем менеджменту в школах, характерних для бізнесових структур, відлучення учительських спілок від контролю діяльності нових типів шкіл, наприклад договірних (charter schools) тощо. Із загальним розвитком ринкових підходів освіті інструменти підвищення якості викладання закономірно змінюються, відбувається їх "маркетизація" [3]. У дискусії про мотивацію вчительської праці ринкова мотивація поряд з професійною та адміністративною все більш активно розглядається як необхідна, якщо не провідна [4].

Нарешті у Доповіді розглядається ще одна, п'ята сфера освітніх реформ – *управління та фінансова підтримка*. Мова йде про розподіл відповідальності за здійснення реформ. Найважливішою у даному контексті є думка про первинну відповідальність штатів та місцевої влади за управління та фінансування освітньої сфери, за реформи, що повинні відбутися в ній. Цілком конкретно визначена і відповідальність федерального уряду: допомога у забезпеченні навчальних потреб окремих груп учнів, а саме: обдарованих та талановитих, знедолених за соціально-економічними параметрами, вихідців з етнічних та мовних меншин, зі спеціальними навчальними потребами, з групи ризику. Головна відповідальність федерального уряду була сформульована як визначення національних інтересів в освіті, допомога у фінансуванні та підтримці зусиль, спрямованих на захист та реалізацію цих інтересів. Крім того, федеральний центр, в особі Департаменту освіти, був наділений правом пильнувати національні інтереси у випадках, коли штати були не в змозі їх забезпечити, зокрема, шляхом зібрання освітньої статистики та розповсюдження інформації щодо стану освіти в країні, організації та фінансової підтримки педагогічних досліджень, сприяння розвитку педагогічної освіти, особливо у сферах, пов'язаних з першочерговими національними інтересами, розробки орієнтовних стандартів змісту освіти тощо.

Саме таким у відповідності до ідеології, визначеної у Доповіді, і був розподіл відповідальності між центром, штатами та місцевою владою в освітніх реформах 80-90-х рр.: федеральний центр визначив національні пріоритети у документах "Америка – 2000" та "Цілі 2000"; штати запровадили системну реформу з метою їх втілення, що першочергово передбачало розробку стандартів якості знань та тестів їх перевірки, відповідних їм навчальних підручників, програм професійної підготовки

та сертифікації вчителів; навчальні округи допрацювали розроблені штатами стандарти та тести відповідно до місцевих умов та потреб, скоординували зусилля шкіл щодо їх запровадження, скерували діяльність шкіл на проведення загальношкільних реформ, приступили до оцінки результатів діяльності навчальних закладів за результатами тестів; шкільні адміністрації та ради шкіл прийняли до виконання стандарти та тести та вирішили, яку саме модель загальношкільної реформи вони втілюватимуть, якщо у цьому є потреба, приступили до конкретної роботи щодо втілення реформ "у класній кімнаті".

Таким чином, доповідь "Нація у небезпеці" стала основою для побудови нової ідеології освіти, провідними рисами якої стали:

· зумовленість пріоритетних цілей розвитку освіти потребами економічного росту, забезпечення конкурентноздатності держави в умовах глобалізації та побудови інформаційного суспільства;

· децентралізований характер управління освітою як умова збереження ліберальних цінностей суспільства, збереження традицій федералізму та місцевої автономії;

· пріоритет критерію якості освіти над критерієм соціальної справедливості у здійсненні освітньої реформи, що має наслідком визначення реформи як "стандарто-базованої" (standard-based reform);

· перетворення кількісних результатів діяльності учнів (результатів стандартизованих тестів) на провідний критерій ефективності діяльності школи, що визначається як її "продуктивність";

· визначення змістового аспекту оцінювання, що здійснюється на національному рівні, внеском того чи іншого предмета у забезпечення економічного росту національної економіки, тому предметом національного тестування стали рідна мова, математика та природничі науки;

· запровадження ринкових підходів до всіх аспектів діяльності школи: цільових, змістових, процесуальних, результативних.

Розгляд провідних ідей Доповіді та шляхів їх втілення у реформаційних перетвореннях подальшого періоду повинен мати своїм наслідком закономірне питання: наскільки сьогодні американська нація відійшла від небезпечної межі, за якою – обвал конкурентноздатності національної економіки, потопання у "хвилях посередності" та інші негативні результати освітньої кризи. Відмітимо, що тверезі голови завжди вважали риторику Доповіді перебільшеною, називали її положення "гіперболізованим пророкуванням поразки Америки як світового економічного лідера" [5, 8]. До того ж сам факт існування кризи, від якої можна було б врятуватися тільки "системною", "масивною", "тотальною", "фундаментальною", "загальною" та "всеохоплюючою" реформою, визнавався далеко не всіма,

передусім у власне освітньому, а не політичному середовищі [6]. Тим не менш, необхідність удосконалення освітньої системи підтримувалась у всіх колах суспільства, і цьому консенсусу нація може завдячувати, передусім, аналізованій нами Доповіді. Сьогодні знову існує консенсус, хоча і досить відносний, щодо результатів освітньої реформи за останні двадцять років: вони не були достатньо ефективними. Однак ступінь неефективності реформи визначається дуже по-різному. Якщо одні джерела називають результати реформ "помірковано обнадійливими", що потребують подальшої інтенсифікації зусиль [7], то інші говорять про принципову неможливість досягнення суттєвих результатів за умови збереження існуючого курсу "стандарто-базованих" реформ як єдино можливого, як "срібної кулі, що одна тільки може влучити в ціль" [8, іх]. Однак всі згодні з тим, що Америка ще не знайшла оптимального варіанту розвитку своєї освіти, тому попереду ще довгий шлях, який корисно вивчати й аналізувати, однак не треба наслідувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. A Nation at Risk: The imperative for educational reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education. U.S. National Commission for Excellence in Education. - Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.- 65 p.
2. Mosteller F., Light R., Sachs J.A. Sustained Inquiry in Education: Lessons from Skill Grouping and Class Size // Harvard Educationsl Review.-1996.-Vol. 66. - No.4. -Winter 1996. –P.797-842.
3. Apple M.W. Rhetorical reforms: Markets standards and inequality // Current issues in comparative education. -1999.- Vol.1.- N2. – 12p.
4. Hoxby C.M. Would school choice change the teaching profession? Department of Economics, Harvard University Press, 2001.- 53p.
5. Governing America's schools: changing the rules. Report to the National Commission on Governing America's Schools. - Denver, Co: Education Commission of the States, 1999.- xiv+60p.
6. Cizek G. J. Give us this day our daily dread: manufacturing crises in education //Phi Delta Kappa International.- June 1999.- Vol.80.- P.737-745.
7. Measured progress: The Report of the Independent Review Panel on the evaluation of federal education legislation enacted in 1994 to Congress. – Washington, D.C: U.S. Department of Education, 1999.- 22p.
8. The state of state standards 2000. Ed. by C.E.Finn & M.J.Petrilli.- Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation, 2000.- 189p.

А.А.Сбруева. "Нация в опасности": двадцать лет американской образовательной реформы.

В статье осуществлен подробный анализ доклада "Нация в опасности" – документа, который, стал идеологической основой реформ американской школы 80-90-х гг. XX века.

Показано влияние идей, сформулированных в докладе, на образовательную политику США в последующие двадцать лет.

A.A.Sbruyeva. "ANation at Risk": Twenty years of the American education reform.

The article is devoted to the thorough analysis of the Report "A Nation at Risk" which is characterized as the ideological basis of the American education reforms of the 80th –90th of the XXth century. The influence of the Report ideas on the American educational policy is pointed out.

УДК 378.1.014.

Ю.О.Соколович-Алтуніна
Сумський національний
аграрний університет

СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США

Проаналізовано процес інтернаціоналізації вищої освіти в США, висвітлено його особливості, виявлено досягнення та недоліки.

Протягом останніх десятиліть інтернаціоналізація вищої освіти набула надзвичайного значення для економіки, політики та соціального життя як розвинених країн, так і держав, що розвиваються.

Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні тільки починається, але не залишається поза увагою дослідників. Так, наприклад, роботи В.Андрущенка, К.Корсак, А.Сбруєвої та розкривають ряд теоретичних аспектів цього процесу та специфіку його перебігу в окремих країнах.

Для того, щоб оптимізувати процес інтернаціоналізації, слід орієнтуватися в можливих шляхах її здійснення, знати можливі позитивні та негативні наслідки. В нашій попередній публікації ми розглянули особливості інтеграції міжнародного виміру в вищу освіту ФРН. Зважаючи на значний внесок науковців з США в розробку теоретичних основ інтернаціоналізації, доцільним буде за допомогою аналізу результатів досліджень, проведених громадськими та федеральними інституціями Сполучених Штатів, виявити особливості перебігу цього процесу в американських вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Серед американських дослідників, які розробляють проблему інтернаціоналізації, можна назвати S.Arum, C.Klasek, J.Davis, B.J.Ellingboe, J.S.Figner, M.Harari, S.Huntington, C.Kerr, J.A.Mestenhauser, J.Van de Water.

Найчастіше *інтернаціоналізація вищої освіти* визначається як процес інтеграції міжнародного (інтеркультурного) виміру у викладання, наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює вищий навчальний заклад.

За Джейн Найт (Jane Knight) існує 4 типи мотивів, що [7, 17-21] сприяють поширенню інтернаціоналізації в Сполучених Штатах: політичні, економічні, академічні, соціально-культурні. Не будемо детально зупинятися на політичних мотивах, які повною мірою розкриті в публікації А.А.Сбруєвої [1], зазначимо лише, що головними з них є бажання зберегти статус світового лідера, усунути упереджене ставлення до США з боку інших країн, сприяти розвиткові демократії та підтримувати порядок на планеті. Прикладом економічної мотивації може слугувати внесок у 12 млрд. доларів, зроблений студентами з інших країн, що навчаються у ВНЗ Сполучених Штатів у 2001 році. Сильним академічним мотивом може слугувати один з результатів інтернаціоналізації – підвищення якості знань, умінь та навичок, які надає навчальний заклад за рахунок інтеграції до навчального плану дисциплін з міжнародним змістом, що робить ВНЗ привабливішим для абітурієнтів. Соціально-культурні мотиви включають виховання у студентів любові до культури свого народу, а також поваги до традицій інших націй.

Не існує уніфікованої схеми, яка дозволяє визначити ступінь інтернаціоналізації того чи іншого навчального закладу. Наприклад, Бренда Елінгбоу (Brenda Ellingboe) пропонує аналізувати такі компоненти:

1) обов'язкові та факультативні предмети з інтернаціональним змістом;

2) іноземні мови та країнознавство;

3) компаративні (порівняльні) дисципліни для всіх студентів, незалежно від спеціалізації;

4) міжнародні конференції, свята тощо;

5) активні дії адміністрації ВНЗ щодо його інтернаціоналізації;

6) робота різних підрозділів ВНЗ, спрямована на інтернаціоналізацію (збір коштів для міжнародних програм, налагодження контактів з ВНЗ за кордоном тощо);

7) наявність у ВНЗ студентів, викладачів та науковців різних національностей та їх активна участь у процесі інтернаціоналізації;

8) надання студентам можливості навчатися, працювати, займатися науково-дослідницькою діяльністю за кордоном (включаючи цільові стипендії);

9) надання викладачам можливості викладати, займатися науково-дослідницькою та консультативною діяльністю за кордоном (включаючи цільові гранти);

10) партнерські та дружні відносини з ВНЗ в усьому світі [3, 2].

Джейн Найт пропонує визначати ступінь інтернаціоналізації інституцій вищої освіти за допомогою так званих "стратегій інтернаціоналізації". Дослідниця розрізняє два основних типи стратегій:

Програмні стратегії, безпосередньо пов'язані з процесом навчання: а) академічні програми; б) дослідження та наукова діяльність; в) позаінституціональні зв'язки; г) позааудиторні заходи.

Організаційні стратегії спрямовані на інституціоналізацію міжнародного виміру: а) управління; б) заходи; в) допоміжні служби; г)професійне вдосконалення персоналу [7, 23].

Кожна складова цих стратегій детально розшифровується. Приміром, академічні програми поєднують: програми вивчення іноземних мов, інтернаціоналізовані навчальні плани, програми обміну студентами та викладачами (навчання за кордоном, присутність у ВНЗ іноземних студентів, викладачів та дослідників, закордонні відрядження педагогів тощо). Серед складових організаційних стратегій виділяються: закріплення інтернаціонального виміру в статуті та інших установчих документах ВНЗ, створення відповідних організаційних структур, фінансове забезпечення інтернаціоналізації тощо [там саме].

Стає очевидним, що формулювання деяких складових цих стратегій співзвучні назвам компонентів інтернаціоналізації вищої освіти, виділених Брендою Елінгбоу та іншими авторами. На жаль, проаналізувати ефективність інтернаціоналізації в США за всіма вищезазначеними параметрами в рамках даної статті не видається можливим, тому, опираючись на статистичні дані, що містяться в звітах та публікаціях останніх років, спробуємо відобразити хоча б певні аспекти цього процесу.

• *Обов'язкові та факультативні предмети з інтернаціональним змістом.*

Серед дисциплін з інтернаціональним змістом, які найчастіше включаються до навчальних планів, можна назвати такі: країнознавство (Африка, Азія, Європа, Латинська Америка, Середній Схід), міжнародні відносини, порівняльна політика, міжнародна економіка, міжнародне право. Зазначимо, що однозначна відповідь на питання, наскільки „інтернаціоналізованими" є навчальні програми та плани інституцій вищої освіти, видається неможливою, зважаючи на відсутність чіткого визначення поняття „інтернаціональний навчальний план".

На сьогодні найбільш повним джерелом інформації про інтернаціоналізацію вищої освіти в США залишається звіт Фреда Хейворда (Fred Hayward), опублікований Американською радою з питань освіти в 2000 р., до якого увійшли результати всіх попередніх досліджень, починаючи з 60-х років минулого століття. Після цього проводилися лише телефонні та інтернет-опитування населення Сполучених Штатів з метою з'ясування ставлення громадян цієї країни до окремих аспектів інтернаціоналізації, зокрема впливу на цей процес трагічних подій 11 вересня 2001 року.

Серед матеріалів, представлених у звіті Фрейда Хейворда, викликають інтерес дані, отримані Річардом Ламбертом (Richard Lambert) у 1989 р. Автор констатує, що хоча в більшості ВНЗ інтернаціональні дисципліни включені до навчальних програм, вони є факультативними. Лише 69,6% випускників чотирирічних та 2,3% випускників дворічних коледжів вивчали хоча б один предмет (крім іноземної мови) з інтернаціональним змістом) [8].

Опитування керівників університетів, проведене у 1992 р., показало, що 11% ВНЗ не мають у своїх навчальних планах предметів з міжнародним змістом, а в 23% закладів інтернаціоналізовано тільки 1-2% програм. Відповідні дані стосовно дворічних коледжів (Community Colleges) є такими: 26% та 32% відповідно [5, 11].

• *Вивчення іноземних мов.*

Вивчення іноземної мови сприяє не тільки розвитку пам'яті, логічного мислення, а й пізнанню культури відповідної країни. Аналіз звітів Асоціації Сучасних Мов та Департаменту Освіти США дозволив нам зробити висновок, що даний аспект міжнародної освіти у цій країні потребує чи не найбільшої уваги. Так, наприклад, відсоток студентів, що зголосилися вивчати іноземну мову, порівняно з іншими факультативними дисциплінами знизився з 16% у 60-ті рр. XX ст. до менш ніж 8% у 2000 р. Загальна ж кількість студентів, які вивчають іноземну мову, становить лише 27%. До того ж дослідження показують, що більш ніж 40% з них обмежуються елементарним рівнем оволодіння іноземною мовою. Такі невтішні показники контрастують з даними більшості розвинених країн. Наприклад, у Німеччині 85% студентів вищих навчальних закладів добре або задовільно володіють англійською [5, 7].

• *Наявність у ВНЗ студентів, викладачів та науковців з інших країн.*

Досить велика кількість іноземних студентів у інституціях вищої освіти США вже давно не є винятком, а, скоріше, правилом, невід'ємною й надзвичайно важливою частиною зовнішньої політики цієї держави, що була започаткована у часи холодної війни. Тоді Сполучені Штати мали на меті привернути до себе симпатії якомога більшої кількості країн, і міжнародна освіта була проголошена одним з найефективніших інструментів формування уявлення про США як про зразкову демократичну державу, яка стоїть на сторожі миру. В рамках численних програм (найвідомішою з них є програма Fulbright) у інституціях вищої освіти США навчалися понад 150 майбутніх голів держав, багато відомих політиків, видатних науковців, успішних бізнесменів.

У 2001-2002 навчальному році в США навчалося 582.996 іноземних студентів, що зробило цю країну лідером серед держав, які беруть участь у

програмах академічного обміну. Однак слід зазначити, що іноземці становлять лише 3,8% від загальної кількості студентів у Сполучених Штатах (в той час, як приміром, у Швейцарії цей показник сягає 16% [6, 2]. Основною причиною цього дисбалансу, на нашу думку, є успішна рекламна політика європейських, британських та австралійських інституцій вищої освіти та географічна віддаленість США, що часто стає вирішальним фактором для студентів з обмеженими фінансовими можливостями.

90% респондентів інтернет-опитування, проведеного у 2002 році, погодились, що присутність у ВНЗ студентів з інших країн збагачує їх світогляд та досвід. Однак в той же час 20% повідомили, що з огляду на події 11 вересня їх бажання підтримувати політику збільшення кількості студентів з-за кордону у своєму навчальному закладі зменшилося [9, 3]. Таким чином можна зробити висновок, що, вважаючи присутність іноземців у ВНЗ корисною, студенти та викладачі не вважають за необхідне збільшувати їх чисельність.

Кількість викладачів з інших країн, що працюють у США, невпинно зростає. У 1999 році вона становила 70500 осіб. 42% з них – представники азіатського регіону, 5% – Великої Британії, по 4% – Канади та Франції. [5, 16]. Однак той факт, що більше 80% запрошених спеціалістів займаються науково-дослідною роботою, робить маловірогідним їх спілкування зі студентами під час аудиторних занять та участь у інтернаціональному житті ВНЗ. Окрім того, немає достовірних даних, наскільки 20% іноземних спеціалістів, що викладають свої предмети, задіяні в даній сфері, зокрема, чи мають студенти можливість достатньо спілкуватися з ними поза аудиторією та пізнавати особливості їх способу мислення та традицій як носіїв культури певної нації.

Дослідження, проведене у 2002 р., показало значне зменшення кількості студентів з Саудівської Аравії, Об'єднаних Арабських Еміратів, Пакистану та інших ісламських країн [9, 7]. Основними причинами цього явища стали, на нашу думку, все більш жорстка візова політика, обумовлена побоюванням збільшення кількості потенційних іммігрантів взагалі та упередженим ставленням до представників мусульманської віри зокрема, а також страх останніх перед можливими переслідуваннями на батьківщині.

• *Участь американських студентів у міжнародних програмах обміну.*

Дослідження Тода Дейвіса свідчать, що лише 3% американських студентів беруть участь у міжнародних академічних програмах обміну протягом навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) [2, 58]. Слід зазначити, однак, що окремі інституції, такі як, наприклад, Beaver College, де всім першокурсникам пропонується навчання за кордоном, є достойними прикладами для наслідування.

64% студентів, що їдуть навчатися за кордон, обирають країни ЄС, 23% – Велику Британію, 16% – Латинську Америку 6% – Азію та 3% – Африку. Незмінною тенденцією є те, що більшість студентів (35%) – гуманітарії. Лише 16% студентів, що вивчають бізнес та 12% студентів технічних спеціальностей виявили бажання брати участь у програмах обміну [5, 10].

Останнім часом помітною стала тенденція скорочення терміну перебування за кордоном (лише 10% студентів навчаються довше одного семестру [2], що не сприяє глибокому проникненню у культуру країни і не дає повного уявлення про національну специфіку предмета, що вивчається.

• *Адміністративна політика, спрямована на інтернаціоналізацію.*

Не дивно, що немає достатніх даних про фінансову підтримку навчальними закладами міжнародних програм. Остання серйозна спроба дослідити це питання була зроблена у 1995 році Американською Освітянською радою (ACE), що отримала такі результати: 45% інституцій фінансували поїздки викладачів за кордон, 23% виділяли кошти для міжнародних досліджень, 34% надавали фінансову підтримку або вільний час для розробки викладачами інтернаціонально спрямованих курсів, 30% надавали своїм студентам гранти для навчання за кордоном і нарешті 38% за власний кошт навчали іноземних студентів [5, 16]. Більшість інституцій також приділяло певну увагу збільшенню кількості інтернаціональної літератури в своїх бібліотеках.

Немає точних даних про кількість персоналу ВНЗ, зайнятого в сферах, що мають міжнародну спрямованість. Найчастіше інституції мають певні структури, що опікуються проблемами студентів-іноземців (75% чотирирічних коледжів) та координуванням програм по організації навчання за кордоном для американських студентів (73% коледжів), а також вивченням іноземних мов (більше 50%). У великій кількості навчальних закладів існують відділи міжінституціональних міжнародних зв'язків та відділи, що опікуються інтеграцією міжнародного виміру в навчальні плани та програми. [5, 16]

Керівники інституцій вищої освіти небезпідставно побоювались зменшення інтересу американського студентства до академічних програм обміну після подій 11 вересня 2001 р. з огляду на застереження уряду, що поїздки за кордон можуть бути небезпечними для громадян США. Тим більшою несподіванкою стали результати дослідження, проведеного у 2002 р., що констатували навіть більшу рішучість студентства отримати міжнародну освіту (у 2000р. навчатися в інших країнах бажали 75%, а в 2002 – вже 79%). В той же час опитування громадян віком більше 45 років показало, що 40% з них після теракту не радитимуть своїм родичам

виїжджати за кордон. Ці дані дають підстави вважати, що, хоча студенти й усвідомлюють важливість міжнародної освіти, їхні батьки неохоче сприятимуть їм у цьому, побоюючись за їхню безпеку.

Що ж до самих студентів, 60% повідомили, що теракт ніяк не вплинув на їхню рішучість брати участь у програмах обміну, бажання навчатися за кордоном зменшилося у 25% студентів і збільшилося у 10%.

Національні меншини демонструють більше бажання навчатися за кордоном (90% афроамериканців, 83% латиноамериканців охоче зголосилися б брати участь у програмах міжнародного обміну, порівняно з 76% білого населення). На жаль, статистика свідчить, що серед студентів, що виїздять навчатися в інші країни, дуже мало представників національних меншин [9, 6].

60% студентів вищих навчальних закладів вважають, що кожний, хто навчається в інституціях вищої освіти, повинен брати участь у академічних програмах міжнародного обміну.

Отже, можна вважати, що зацікавленість американського студентства міжнародною освітою є стабільною, незважаючи на великий вплив, який мали події 11 вересня на політичне та економічне життя США.

• *Партнерські та дружні відносини з ВНЗ по всьому світі.*

Традиційні академічні програми обміну безперечно корисні для держави, ВНЗ та студентів, але в даному випадку одиницею обміну є індивідуум, тому максимальний ефект досягається не завжди. З метою оптимізації процесу інтернаціоналізації інституцій вищої освіти доцільним є встановлення партнерських відносин між ВНЗ з різних країн. Окрім студентського обміну, в межах такого співробітництва можливими стають також співпраця викладачів та обмін досвідом, що в багатьох випадках сприяє розробці спільного навчального плану та веде до взаємовизнання дипломів.

Державний фонд удосконалення післяшкільної освіти (FIPSE) у 1995-2000 рр. фінансував створення понад 100 консорціумів американських та європейських ВНЗ з метою сприяння розробці міжнародних навчальних планів та академічному обміну. У 1982 році Департамент державних інституціональних зв'язків (Department of State's Institutional Linkages) ініціював виділення цільових грантів викладачам ВНЗ США для поїздок за кордон з метою започаткування довгострокового співробітництва з іноземними науковцями та адміністраціями інституцій освіти, де вони працюють. На початку XXI ст. існувало понад 120 проектів партнерства між американськими ВНЗ та чотирирічними інституціями вищої освіти в країнах, що розвиваються. Проте слід зауважити, що за останнє десятиліття в США значно зменшилися обсяги федерального і регіонального

фінансування майже всіх сфер освітньої діяльності, в тому числі й інтернаціоналізації.

Отже, аналіз статистичних даних показав, що, хоча інтернаціоналізація проголошена пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти в США та задекларована в програмних документах майже кожного ВНЗ, реформи часто-густо мають поверховий характер. Останні опитування свідчать, що населення країни, й насамперед молодь, визнають ключову роль міжнародної освіти як для успішної побудови власної кар'єри, так і для процвітання своєї держави. Громадськість підтримує політику популяризації вивчення іноземних мов, запровадження навчальних дисциплін з міжнародним змістом, розширення діяльності академічних програм обміну студентів та викладачів. В той же час небажання адміністрацій вищих навчальних закладів втілювати в життя принципи, задекларовані на папері, вносити зміни до навчальних планів та переглядати кадрову політику, а також брак цільового фінансування з боку федеральної влади гальмують процес інтернаціоналізації.

На закінчення підкреслимо, що дані, проаналізовані в даній статті, відображають лише кількісний аспект процесу інтернаціоналізації в США, в той час як якість вищої освіти, яку надають оновлені інституції вищої освіти цієї країни, має стати предметом подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А.А. Трансформація мотивів розвитку міжнародної вищої освіти в умовах глобалізації: політичний аспект // Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць / За заг. Ред. Ак. АПН України Євнуха М.Б. Випуск 16. – К.: КДПУ. 2001. – С. 5-8.
2. Davis T.M. Open Doors: Report on International Educational Exchanges. – New York: Institute of International Education, 2000. – 58 p.
3. Ellingboe B.J. The most Frequently Asked Questions about Internationalization. – IIE. Open Doors on the Web, 1997. – 10 p.
4. Hayward F.M., Laura M. Siaya. Public Experience, Attitudes and Knowledge: A Report on Two National Surveys about International Education. – Washington, DC: ACE, 2001. – 65 p.
5. Hayward F.M., Preliminary Status Report 2000: Internationalization of U.S. Higher Education. - Washington, DC: ACE, 2000. – 40 p.
6. International Students Total Enrollment. URL: http://www. opendoorsweb.org/index.html
7. Knight J. Internationalisation of Higher Education. / Quality and Internationalisation in Higher Education. – OECD, Paris, 1999. – p. 13-28.
8. Lambert R.D. International Studies and the Undergraduate. - Washington, DC: ACE, 1989. – 258 p.
9. Siaya L., Porcelli M., Green M. One Year Later: Attitudes about International Education since September 11. – Washington, DC. ACE, 2002. – 8 p.

Ю.А.Соколович-Алтунина.Специфика процесса интернационализа-

ции высшего образования в США.

Проанализирован процесс интернационализации высшего образования в США, освещены его особенности, выявлены достижения и недостатки.

Y.O.Sokolovych-Altunina. The Specific Features of the Process of Internationalization of the USA Higher Education.

The author analyzes the process of internationalization of the USA higher education, outlines its peculiarities, reveals its achievements and shortcomings.

УДК 371.132+371.125

О.І. Федоренко
Національний університет
внутрішніх справ (м.Харків)

СУТНІСТЬ, МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ПРОФІЛАКТИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

В статті розглянуто поняття "профілактика"; сутність та цілі профілактично-виховної роботи; проаналізовано накопичений досвід з питань застосування методів та прийомів виховання з метою профілактики правопорушень підлітків. Систематизовано методи та прийоми виховання з урахуванням їх впливу на сфери особистості.

Одним із актуальних і соціально значимих завдань, що стоять перед нашим суспільством сьогодні, безумовно, є пошук шляхів зниження росту правопорушень серед молоді і підвищення ефективності їх профілактики. Необхідність якнайшвидшого розв'язання цього завдання обумовлена не тільки тим, що в країні продовжує зберігатися досить складна криміногенна ситуація, але й, насамперед, тим, що в сфері організованої злочинності втягується все більше неповнолітніх, відбуваються злочини, і число їх постійно зростає.

Останнім часом необхідність розв'язання цієї проблеми набула актуальності, оскільки чисельність правопорушень підлітків в деяких регіонах України досягає 28-30% від загальної кількості правопорушень (в радянські часи вона становила 8-12%). Злочинність молодіє і приймає стійкий рецидивний характер. А така криміналізація молодіжного середовища позбавляє суспільство перспектив встановлення в майбутньому соціальної рівноваги і благополуччя.

Тенденція зростання правопорушень підлітків, їх об'єктивність і неминучість ставлять перед суспільством та навчальними закладами такі основні завдання, як пошук форм, методів і розробка технологій роботи з такою молоддю, концентрація зусиль, спрямованих на своєчасне випередження можливої трансформації особистості та її характеристик. Це

може бути досягнуто, на нашу думку, через організацію та проводити профілактично-виховної роботи з підлітками.

Аналіз накопиченого досвіду роботи органів внутрішніх справ з профілактики правопорушень підлітків, загальноосвітніх закладів та вивчення системи роботи закладів, у яких здійснюється робота з підлітками-правопорушниками (приймальники-розподільники, спецшколи, дитячі будинки, виправно-трудові колонії у справах неповнолітніх), також показав і підтвердив той факт, що здійснення профілактики необхідно здійснювати саме виховними методами, оскільки каральні заходи тільки збільшують ймовірність їх виникнення й повторення.

Таким чином, представлена *стаття має за мету* розкрити сутність та цілі профілактично-виховної роботи та показати, як комплексне застосування методів та прийомів виховання в процесі профілактично-виховної роботи з підлітками сприяє перебудові свідомості та поведінки, формуванню позитивних та подоланню негативних якостей особистості.

Згідно з поставленою метою необхідно вирішити такі *завдання: по-перше*, розкрити сутність, зміст та цілі профілактично-виховної роботи*; по-друге,* проаналізувати накопичений досвід в теорії та практиці застосування методів та прийомів виховання; *по-третє*, розглянути методи та прийоми виховання в контексті профілактично-виховної роботи з підлітками; *по-четверте*, систематизувати методи та прийоми виховання з урахуванням їх впливу на сфери особистості підлітка щодо здійснення профілактично-виховного впливу.

Сучасна психолого-педагогічна наука та практика володіють достатнім арсеналом методів, прийомів, шляхів та засобів впливу на особистість з метою формування соціально важливих якостей.

Завдання попередження правопорушень можуть бути вирішені за умов комплексного підходу до проблеми, інтеграції зусиль у рамках науково обґрунтованих, забезпечених ефективними педагогічними технологіями і за допомогою послідовних профілактично-виховних впливів, які забезпечують формування особистості з твердими і правильними життєвими настановами.

Перш ніж говорити про сутність та зміст профілактично-виховної роботи з підлітками з метою попередження правопорушень необхідно чітко

визначити, що ми розуміємо під терміном «профілактика» з урахуванням специфіки дослідження.

Проблема профілактики правопорушень не нова у науковій літературі.

Дослідженню правових аспектів профілактики правопорушень неповнолітніх присвятили свої праці такі правознавці, як Ю.М. Антонян, І.П.Башкатов, М.І. Вєтров, О.А. Герцензон, К.Є. Ігошев, Є.С. Жигарєв, Г.І. Забрянський, В.К.Звірбуль, І.І. Карпець, Т.І. Короткова, В.М. Кудрявцев, Н.Ф. Кузнєцова, О.Г. Лєкарь, Ф.О. Лопушанський, А.Й. Міллєр, Г.М. Міньковський, Т.Г. Перепелиця, С.А.Тарарухин, А.П.Тузов, І.К.Туркевич, О.С. Шляпочніков, Е.М. Шур, О.М. Яковлєв та ін.

У педагогічній науці певні аспекти профілактичної та виховної роботи розглядали М.О. Алемаскін, В.Г. Баженов, В.Г. Бочарова, І.Д. Звєрева, Л.М. Зюбін, В.О. Караковський, А.Й. Капська, Л.Г. Коваль, О.І. Кочетов, Г.М. Лактіонова, А.В. Мудрік, Л.І. Новікова, В.М. Оржеховська, Н.Л. Сєліванова, А.Ю. Тарас, С.Р. Хлєбік та ін.

В соціальній педагогіці під профілактикою розуміють "своєчасне виявлення та виправлення негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних факторів, що зумовлюють відхилення в психологічному та соціальному розвитку дітей та молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності та дозвілля" [1; 14]. В сучасній практиці розрізняють первинну, вторинну та третинну профілактику. На думку авторів (О.В. Безпалько, Р.Х. Вайноли, А.Й. Капської), первинна профілактика носить інформаційний характер, і її зміст полягає в наданні відповідної інформації щодо наслідків вживання різних видів алко-, нарко- та токсичних речовин, роз'яснення правових норм стосовно різних аспектів асоціальної поведінки, популяризації переваг здорового способу життя, формування навичок культурної поведінки тощо. Автори зазначають, що вторинна профілактика має за мету обмеження поширення окремих негативних явищ, що мають місце в суспільстві чи соціальній групі. Третинну профілактику слід розуміти як комплекс соціальних, освітніх та медико-психологічних заходів, спрямованих на відновлення особистісного та соціального статусу людини, повернення її в сім'ю, освітній заклад і т.д. [1].

На нашу думку, профілактика, перш за все, це діяльність, яка спрямована на випередження можливої трансформації особистості та її характеристик. Реалізувати профілактичну діяльність можна через застосування певних заходів, способів, методів та прийомів виховного впливу на особистість.

Тому, на наш погляд, найбільш повно розкриває сутність даного поняття наступне визначення: «Профілактика – цілеспрямована, організована та планомірна діяльність, яка направлена на запобігання або зменшення

негативних наслідків впливу тих чи інших зовнішніх та внутрішніх факторів». Науково обґрунтована профілактика повинна здійснюватись на основі відповідної виховної роботи.

В рамках нашого дослідження розглядається взаємозв'язок та застосування методів виховного впливу на особистість підлітка з метою профілактики правопорушень. Тому в статті при викладенні матеріалу методи виховання розглянуто в аспекті застосування їх в процесі виховної роботи з попередження правопорушень підлітків.

Традиційно методи виховання розглядають як способи впливу на сфери людини з метою формування якостей. Але таке розуміння не відповідає цілям профілактично-виховної роботи. *Змістом* профілактично-виховної роботи з підлітками є, з одного боку, цілеспрямована та планомірна діяльність, яка направлена на запобігання або зменшення негативних наслідків впливу тих чи інших зовнішніх та внутрішніх факторів; з другого – здійснення певних виховних впливів на особистість через здійснення виховної роботи, в процесі якої буде застосовуватись комплекс методів виховання.

Під методами виховання ми розуміємо способи взаємодії вихователів та вихованців, в процесі застосування яких відбуватимуться зміни рівня розвитку якостей особистості.

В педагогічній науковій літературі існує велика кількість підходів та класифікацій методів виховання. Цим питанням присвячені праці таких вчених, як Є.І. Антіпов, Ю.К. Бабанський, М.І. Болдирєв, М.К. Гончаров, Т.О. Ільїна, Г.С. Карпенчук, Ф.Ф. Корольов, В.М. Коротов, Е.С. Кузнєцова, М.В. Кузьмін, В.О. Мосолов, І.С. Мар'яненко, І.Т. Огородніков, Л.І. Рувинський, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спіріна, Н.М. Таланчук, Г.І. Щукіна та ін.

Досягнення цілей профілактично-виховної роботи здійснюється в процесі реалізації комплексу методів. Сполучення цих методів в кожному окремому випадку повинно бути адекватним поставленій меті та наявному рівню вихованості. Вибір такої сукупності та правильне застосування методів виховання – вершина педагогічного професіоналізму.

Завдання педагога полягає в умінні проектувати цілі (завдання) профілактично-виховної роботи на кожному етапі формування особистості молодої людини. Проблема мети є стрижневою в педагогічній науці, висхідним пунктом теорії і практики виховання. Мета зумовлює зміст, принципи, організацію, форми та методи профілактично-виховної роботи. Чітке визначення мети дає можливість свідомо планувати педагогічні впливи, визначати сприятливі умови і способи розв'язання практичних педагогічних завдань. Мета профілактично-виховної роботи може бути реалізована шляхом визначення і поетапного досягнення відповідних цілей. Способи визначення

цілей профілактично-виховної роботи можуть бути різного характеру: визначення мети на основі загальної мети виховання, змісту, постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку людини, прогнозування форм і методів виховання через кінцевий результат виховання і т.д. [5,29]. На цій основі можна визначити мету профілактично-виховної роботи - прогнозування цілей через результат виховання (вихованості), постановка часткових цілей у процесі досягнення кінцевого результату (зрізи на кожному етапі досягнення результату). Це вимагає побудови певної схеми педагогічних (зокрема профілактично-виховних) цілей. Розробкою та вивченням системи педагогічних цілей займались американські вчені Б. Блум і Д. Кратвол, а також вітчизняні – С.Г. Карпенчук, М.В. Кларін, П.У. Крейтсберг, В.О. Тюріна та ін.

Методи виховання впливають на сфери особистості. Але певний метод виховання відрізняється від іншого тим, на яку сферу людини він впливає найбільше. В психологічній літературі виділяють такі сфери: саморегулятивна, когнітивна, мотиваційна, емоційна, вольова, предметно-практична, екзестенційна [3]. Але, на наш погляд, зазначені сфери особистості необхідно систематизувати з метою конкретизації цілей виховання. В педагогічній літературі виділяють когнітивну, мотиваційну, афективну та психомоторно-регулятивну сфери особистості, виховний вплив на які може бути ефективним.

В когнітивній сфері необхідно формувати об'єм, глибину, дійові знання щодо моральних цінностей: моральних ідеалів, принципів, норм поведінки (гуманність, солідарність, любов, уяву про обов'язки, справедливість, скромність, самокритичність, чесність, відповідальність за себе).

Методи впливу на когнітивну сферу використовують з метою формування поглядів, понять, настанов через застосування *методу переконань*. Метод переконань достатньо широко використовується в педагогічній практиці. Його вивченню присвячені наукові праці таких педагогів та психологів, як О.С. Богданова, М.І. Болдирєв, Г.Є. Залеський, В.М. Коротов, О.І. Кочєтов, Л.І. Рувинський, В.О. Сластьонін, А.Е.Тарас та ін.

Переконання – це вплив на свідомість, почуття та волю вихованців з метою формування позитивних та подолання негативних якостей особистості. За допомогою переконань вихователі звертаються до свідомості та почуттів вихованців, сприяють розвитку відповідального ставлення до власних дій та вчинків, формуванню правильних поглядів та життєвої позиції [2].

Переконання передбачає аргументований доказ моральної позиції та певної оцінки подій. Сприймаючи інформацію, вихованці сприймають не стільки поняття та судження, скільки логічність та послідовність їх викладення вихователями. В аспекті педагогічної профілактики вихованці

повинні переконатись в правоті сказаного, формуючи та коректуючи свою систему поглядів на світ, суспільство, соціальні явища. Переконання не повинні обмежуватись лише словесним роз'ясненням норм, правил, принципів. Переконують вихованців і досвід, практика, конкретні справи, особистий приклад оточуючих людей, насамперед педагогів, батьків.

В мотиваційній сфері доцільно формувати правомірність та обґрунтованість ставлення до моральних норм: бережливе ставлення до людини; сполучення особистих та громадських інтересів; прагнення до ідеалу; правдивість; наявність моральних настанов; роздуми щодо мети та сенсу життя; ставлення до своїх обов'язків; потреба в "інших", близьких людях. Нові мотиваційні утворення виникають не в процесі засвоєння, а в результаті переживання.

Методи впливу на мотиваційну сферу включають методи стимулювання – методи, в основі яких є формування свідомих спонукань їх діяльності. В педагогіці широкого застосування знайшли такі методи стимулювання, як заохочення та покарання.

Заохочення – це вираження позитивної оцінки дій вихованця. Воно закріплює позитивні навички й звички. Дія заохочення передбачає пробудження позитивних емоцій, вселення упевненості. Прийомами заохочення є: а) схвалення; б) похвала; в) подяка; г) нагорода; д) надання почесних прав.

Покарання – це компонент педагогічного стимулювання, застосування якого має на меті попередження небажаних, негативних дій та вчинків вихованців, гальмувати їх, викликати почуття провини перед собою та іншими людьми. Прийомами покарання є: а) накладання додаткових обов'язків; б) позбавлення або обмеження певних прав; в) вираження морального осудження; г) осуд. Перераховане може бути реалізоване в різних формах: у вигляді покарань-експромтів або традиційних покарань [3].

В афективній сфері необхідно формувати характер моральних переживань, пов'язаних з нормами: співчуття, довіру, вдячність, емпатію, чуйність, самолюбивість та ін.

Методи впливу на афективну сферу передбачають формування навичків управління власними емоціями, навчання управлінню конкретними почуттями, розумінню власних емоційних станів і причин, що їх породжують. Одним з таких методів є навіювання, яке може здійснюватись як вербальними, так і невербальними засобами. Навіювати – означає впливати на почуття, а через них на розум та волю людини. Використання цього методу сприяє переживанню людиною своїх вчинків та пов'язаних з ними емоційних станів.

Упроцесі профілактично-виховної роботи педагогічне навіювання, сутність якого можна визначити як цілеспрямований вплив вихователя на сферу підсвідомості вихованця з метою формування, з одного боку, почуттів, думок, потреб, настанов, мотивів тощо, з другого – засвоєння певних еталонів, правил та форм поведінки. В практиці здійснення профілактично-виховної роботи можуть бути застосовані різні види прямого та непрямого навіювання, а також спеціальна техніка психічної саморегуляції, що основана на механізмі саморегуляції [4]. Прийомами педагогічного навіювання є: а) безпосередній контакт вихованця та вихователя; б) взаємодовіра та взаєморозуміння; в) щира зацікавленість вихователя внутрішнім світом вихованця; г) комплексний вплив змісту навіювання на сфери особистості.

В психомотороно-регулятивній сфері необхідно формувати морально-вольові прагнення щодо реалізації моральних вчинків та запобігання аморальних: мужність; стійкість; сміливість; впевненість у собі, в своїй правоті; цілеспрямованість; самостійність; сила волі; відстоювання власної думки; стійкість в подоланні труднощів. Важливим є не стільки той факт, що людина ставить цілі, скільки те, як вона їх досягає, якими методами.

Методи впливу, як уже відзначалось, мають на меті формування ініціативи, впевненості в своїх силах, уміння долати труднощі для досягнення мети, формування умінь володіння собою (витримка, самовладання); удосконалення навичків самостійної поведінки та ін. Домінуючими в формуванні психомоторно-регулятивної сфери є методи вимог та вправ.

У практиці здійснення профілактично-виховної роботи можливе використання прямих та непрямих вимог. Для прямих вимог характерним є визначеність, конкретність, точність. Непряма вимога (порада, прохання, натяк, довіра, схвалення та ін.) відрізняється тим, що стимулом дії стає не стільки сама вимога, скільки породжені нею психологічні фактори: переживання, інтереси, прагнення. Розглянемо їх дію дещо детальніше. Сутність вимоги-поради полягає в тому, що відбувається апеляція до свідомості людини, переконання її в доцільності, корисності, необхідності рекомендованих вихователем дій. Вимога через довіру можлива, коли між вихователем та вихованцями існують товариські стосунки, довіра тоді проявляється як природне ставлення сторін, які поважають одна одну. Ефективною є вимога-прохання, яка базується на виникненні дружніх стосунків між педагогом та вихованцями. Прохання виступає як прояв співробітництва, взаємної довіри та поваги. До цієї фори вимог за своєю сутністю наближається вимога-натяк. У ряді випадків є більш ефективною, ніж пряма вимога, особливо при роботі з підлітками та молоддю. Вимога-схвалення діє як стимул, який визиває певну (позитивну, негативну або нейтральну) реакцію. Тільки позитивна реакція певною мірою забезпечує

досягнення мети і виконання вимог. Тому необхідно так організувати взаємодію між вихователем та вихованцем, щоб вимога-схвалення викликала позитивну реакцію і таким чином стимулювала до виконання вимог.

Одним з видів педагогічних вимог є привчання. Його застосовують, коли необхідно сформувати необхідну якість. Вимоги суттєво впливають на процес перевиховання, і наслідком його реалізації є вправи – багаторазові виконання певних дій: доведення їх до автоматизму. Результат вправ – стійкі якості особистості: навички та звички. Виконання вправ є успішним, коли вихованець виявляє стійкі якості у різних та складних життєвих ситуаціях. Якщо звичка сформувалась, людина успішно здійснює управління своїми почуттями, бажаннями, діями, вчинками, і, в цілому, – поведінкою [3].

Серед існуючих в педагогічній літературі методів виховання виділяють чотири групи методів, спрямованих на виправлення певних сфер особистості, які також можуть бути використані в профілактично-виховній роботі:

· Методи руйнування негативного типу характеру: метод "вибуху" та метод реконструкції характеру.

· Методи перебудови мотиваційної сфери та самосвідомості: а) об'єктивного переосмислення власних достоїнств та недоліків; б) переорієнтації самосвідомості; в) зміна переконань; г) прогнозування негативної поведінки.

· Методи перебудови життєвого досвіду: а) приписання; б) обмеження; в) переучування; г) переключення; д) регламентація способу життя.

· Метод попередження негативної та стимулювання позитивної поведінки: а) заохочення та покарання; б)змагання; в) позитивної перспективи [4].

Перспективними напрямками здійснення профілактично-виховної роботи щодо запобігання правопорушень є, з одного боку, взаємодія педагогів та вихователів з працівниками органів внутрішніх справ та професійна підготовка працівників органів внутрішніх справ до здійснення профілактично-виховної роботи, – з другого.

Зважене сполучення методів та прийомів виховного впливу, застосування різних форм та видів діяльності в профілактично-виховній роботі з підлітками з метою переборювання недоліків у характері та поведінці і, як результат, запобігання правопорушень дозволяє збільшити її результативність, допомагає зробити процес переборювання недоліків у розвитку особистості та відхилень у поведінці реальним та дійовим, а завдання щодо формування позитивних якостей та інтеграції людини в соціум здійснимими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола, А.Й.Капська. –К., 2002. – 164 с.
2. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1974. – 223 с.
3. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.- метод. пособие / Под ред. М.И .Рожкова. –М.: ВЛАДОС, 2001, – 240 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. –К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
5. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. –К.: Вища шк., 1997. – 304 с.

О.И. Федоренко. Сущность, методы и приемы профилактико-воспитатальной работы.

В статье рассмотрено понятие «профилактика»; сущность и цели воспитательно-профилактической работы; проанализирован опыт применения методов и приемов воспитания с целью профилактики правонарушений подростков. Систематизированы методы и приемы воспитания с учетом их влияния на сферы личности.

O.I. Fedorenko. Nhe Essence and the Methods of Juvenile-Education work.

The concept "prevention", the essence and purposes of education are considered in the article. The experience of application of educating methods with the purpose of juvenile delinquency prevention is analyzed. The methods of education with regard of their influence on the spheres of personality are systematized.

УДК 379.835

Г.Ф. Чернишова
Сумський державний
педагогічний університет

РОЛЬ СУЧАСНИХ НЕФОРМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТОВНІЙ НАСИЧЕНОСТІ ВІЛЬНОГО ЧАСУ ПІДЛІТКІВ

Молодь не можна вважати абсолютно самостійною суспільною групою, оскільки молоді люди входять до складу всіх класів і різних інших соціальних груп. Однак молодь об'єднується, починає виявляти себе як спільність, можна констатувати її прагнення до соціального єднання. Як правило, ми це можемо спостерігати в неформальних молодіжних угрупованнях. А вони здійснюють великий вплив на змістовну насиченість вільного часу підлітків

Актуальність теми статті обумовлена необхідністю осмислення проблем молоді, пов'язаних зі змінами соціально-економічних основ та

кризовими ситуаціями в різноманітних сферах життя суспільства, які виникли в ході демократичних реформ в Україні. Умовою виживання суспільства та його перспективою є позиція і діяльність молоді нині і в недалекому майбутньому. Які цінності приймає і заперечує молодь сучасної України, як вони поєднуються з цінностями "батьків", які панували в суспільстві протягом довгого часу – ось головна проблема в сьогоднішній соціалізації молоді. Аналіз і розгляд цих проблем на прикладі регіону дозволяє оптимізувати засоби і форми соціалізації молоді в умовах демократичного оновлення суспільства для утвердження молоді в якості повноправного і повноцінного суб'єкта суспільства.

Загальнометодологічними основами вивчення проблем молоді виступають праці філософів, істориків, соціологів і політологів, психологів, що розглядають суспільний розвиток у цілому – Аристотеля, М.О. Бердяєва М. Вебера, Г. Гегеля, Э. Дюркгейма, К. Леви-Строса, Д. Локка, А. Маслоу, Платона, Ж.Ж. Руссо, А.Д. Тойнбі, В. Франкла, Э. Фромма, О. Шпенглера, К. Ясперса й ін.

При дослідженні процесу соціалізації молоді в нових умовах ми спиралися на досягнення наукової думки про місце і роль молоді в суспільному прогресі, наступності поколінь і ролі культури у вихованні і формуванні молодого покоління, використовували соціокультурний, діяльнісний та інші підходи до вивчення проблем формування людського суспільства як цілісної соціокультурної спільності (С.С. Аверинцев, В.С. Біблер, М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, А.Ф. Лосєв, Ю.М. Лотман, Н.З. Чавчавадзе й ін.).

Важливим аспектам соціалізації молоді присвячені дослідження, у яких порушені соціально-психологічні аспекти виховання й освіти підростаючого покоління і різних категорій молоді. Це праці Абульханової-Славської К.А., Асмолова С.Г., Боровика В.С., Ельконіна Д.Б., Кона І.С., Коена А.К., Леонтьєва А.Н., Рувінського Л.І. та ін.

Проблеми соціальної адаптації молоді в сучасних умовах, стан духовно-культурної сфери молодіжного дозвілля аналізуються в ряді робіт (Г.П. Вижлєцов, Н.С. Гордієнко, О.І. Даниленко, О.С. Запесоцький, С.Н.Іконнікова, А.В. Лісовський, О.П. Марков, М.Ю. Нємков, Л.Ф. Новицька, В.Н. Сагаговський, Г.Г. Сілласте, В.Е. Тріодин, А.К. Улєдов, Н.І. Ушакова, А.Я.Фліер).

Майже усі вищезазначені науковці – росіяни. На жаль, в Україні таких досліджень майже не існує, мало уваги приділяється сучасними вченими-педагогами проблемі виникнення, існування та впливу на дозвілля підлітків неформальних об'єднань.

Завданням нашої статті є проаналізувати можливості основних сучасних неформальних молодіжних об'єднань в організації вільного часу підлітків; дати загальну характеристику молодіжних об'єднань, їхньої спрямованості; розглянути динаміку ціннісних орієнтацій і переваг молоді, що виявляються в діяльності молодіжних організацій і рухів, альтернативних молодіжних субкультурах і неформальних об'єднаннях; уточнити пріоритетні задачі соціалізації молоді в мінливих умовах сьогодення.

У житті всіх країн світу важливу, а іноді, особливо в переломні моменти історії, головну роль відіграє молодь. Разом з тим, вона є одним із самих незахищених, самих уразливих шарів населення. Як було заявлено на 40-й сесії Генеральної Асамблеї ООН, "молоді люди грають подвійну, на перший погляд, суперечливу роль: з одного боку, вони активно сприяють процесу соціальних змін, а з іншого боку – стають його жертвами". Це потребує від суспільства постійно приділяти увагу підростаючому поколінню, сприяти його соціальної адаптації .

У результаті цього молодь стає й об'єктом, і суб'єктом соціальних змін: по-перше, самі молоді люди з метою підвищення ефективності їхнього впливу на громадське життя намагаються об'єднатися, організуватися в суспільні структури, і, по-друге, саме суспільство проводить так названу молодіжну політику, завданням якої є створення необхідних соціально-економічних, політико-правових, організаційних умов і гарантій для соціального становлення, розвитку й удосконалювання як окремої конкретної молодої людини, так і всього молодого покоління.

Молодь – це майбутнє усього світу. Їй по праву належить висока місія в розвитку людства, збереженні і збільшенні матеріальних і духовних багатств планети, у підтримці світу на Землі. Чисельність молоді на планеті, до якої ООН відносить осіб у віці від 15 до 24 років, перевищила на початку 90-х років 850 млн. чоловік, склавши приблизно 1/3 частину населення Землі. В 2000-му році її чисельність, за оцінками ООН, досягла вже 1 млрд. чоловік.

Приблизно із середини 1986 року в колишньому СРСР почався період бурхливого розвитку різних неформальних груп, різноманітних за своїм характером. Розмаїтість цих неформальних об'єднань пояснюється різноманіттям тих інтересів і потреб, заради задоволення яких підлітки тягнуться один до одного, створюючи групи, течії, об'єднання. Музика, манера вдягатися, політика, фізична сила, філософія, злочинність – от лише деякі приводи для неформального спілкування. Металісти і рокери, панки і хіпі, прихильники товариства "Пам'ять", любера і культуристи, "молоді марксисти" і шанувальники йоги і буддизму, малолітні правопорушники і фанати – така далеко не повна палітра сьогоднішнього неформального руху.

Перед суспільством і державою стоїть завдання шляхом продуманої, науково обґрунтованої молодіжної політики забезпечити сприятливі передумови для використання енергії молодих (створити механізми підтримки молоді і її соціальних ініціатив) і допомогти визначити і реалізувати свої соціальні інтереси, потреби, життєві перспективи.

Поведінка молодих людей визначається необхідністю вирішення ряду проблем, що гостро постають перед ними в зв'язку з перспективою дорослішання і знаходження самостійності. Молодість – пора, коли кожний повинен сам визначити свою долю, знайти єдино вірний, ведучий до успіху життєвий шлях, який дозволить максимально реалізувати свої здібності і дарування. Це – період, сполучений з болісно важким процесом самопізнання, знаходження власного "Я". Людині потрібно визначити межі своїх реальних можливостей, зрозуміти, на що вона здатна, затвердити себе в суспільстві. З іншого боку, у цей же час їй необхідно сформувати максимально достовірне уявлення про навколишній світ, систематизувати ціннісні орієнтації, політичні, моральні, естетичні погляди, тобто необхідно стати особистістю.

Життя ставить молоду людину перед необхідністю прийняття найважливіших рішень в умовах дефіциту особистого досвіду. Чим довший період навчання молодої людини, тим більшу самостійність одержує вона у життєвому циклі. Поява величезних міст, освіта, система масових комунікацій послабляють дію географічних, етнічних, соціальних бар'єрів. Інтенсивність спілкування молоді зростає.

Молодіжна проблематика актуалізувалася в науці в середині 50-х років XX століття. Остільки традиційні суспільства розвиваються поступово, уповільненими темпами, спираючись в основному на досвід старших поколінь, оскільки феномен молодіжної культури відноситься переважно до динамічних суспільств, і був помічений у зв'язку з конституюванням так називаної "техногенної цивілізації". Якщо раніше культура не поділялася так яскраво виражено на "дорослу" і "молодіжну" (незалежно від віку усі співали ті самі пісні, слухали ту саму музику, танцювали ті самі танці), то тепер у "батьків" і "дітей" з'явилися серйозні відмінності й у ціннісних орієнтаціях, і в моді, і в способах комунікації, і навіть у способі життя у цілому.

Стрімке, перманентне прискорення і оновлення стають ведучими характеристиками життя сучасних індустріальних суспільств. Науково-технічні революції роблять їх надзвичайно динамічними системами, стимулюючи радикальну зміну соціальних зв'язків і форм людських комунікацій. У сучасній культурі присутній яскраво виражений шар інновацій, які постійно зламують і перебудовують культурну традицію,

утрудняючи тим самим процеси соціалізації й адаптації людини до постійно мінливих умов і вимог життя. Пошуки людиною самої себе, своєї індивідуальності і соціального статусу ускладнюються достатком вибору, що сполучається з динамізмом і новизною.

Як специфічне явище молодіжна культура виникає й у зв'язку з тим, що фізіологічна акселерація молодих людей супроводжується різким зростанням тривалості періоду їхньої соціалізації (часом до 30 років), що викликано необхідністю збільшення часу на освіту і професійну підготовку, що відповідає вимогам епохи. Сьогодні юнак рано перестає бути дитиною (по своєму психофізіологічному розвитку), але по соціальному статусу ще довгий час не належить до світу дорослих. Юнацький вік – час, коли економічна активність і самостійність ще не досягнуті в повному обсязі. Психологічно молодь належить до світу дорослих, а соціально – до світу отроцтва. Якщо в смислі насичення знаннями людина дозріває набагато раніше, то в смислі положення в суспільстві, можливості сказати своє слово – зрілість його відсувається. "Молодь" як феномен і соціологічна категорія, породжена індустріальним суспільством, характеризується психологічною зрілістю при відсутності вагомої участі в інститутах дорослих [3,42].

Найдоступніші соціальні площадки для конкретних справ молоді – дозвілля, де можна виявити власну самостійність: уміння приймати рішення і керувати, організовувати й організовуватися. Дозвілля – це не тільки спілкування, але і свого роду соціальна гра, відсутність навичок таких ігор у юності призводять до того, що людина й у зрілому віці вважає себе вільною від зобов'язань.

У динамічних суспільствах родина, чи частково чи цілком, утрачає свою функцію як інстанція соціалізації особистості, оскільки темпи змін соціального життя породжують історичну невідповідність старшого покоління задачам нового часу, що змінилися. З вступом у юнацький вік молода людина відвертається від родини, шукає ті соціальні зв'язки, які повинні захистити її від поки ще далекого суспільства. Між загубленою родиною і ще не знайденим суспільством юнак прагне примкнути до себе подібним. Неформальні групи, що утворюються таким чином, забезпечують молодій людині визначений соціальний статус. Платою за це, найчастіше, виступає відмовлення від індивідуальності і повне підпорядкування нормам, цінностям і інтересам групи. Ці неформальні групи продуцюють свою субкультуру, що відрізняється від культури дорослих. Їй властиві внутрішня однаковість і зовнішній протест проти загальноприйнятих установлень. Завдяки наявності власної культури ці групи маргінальні стосовно суспільства, а тому завжди містять елементи соціальної дезорганізації,

потенційно тяжіють до поведінки, що відхиляється від загальновизнаних норм [1, 127].

Досить часто все обмежується лише ексцентричністю поведінки і порушенням норм загальноприйнятої моралі, інтересами навколо сексу, "тусовок", музики і наркотиків. Однак те ж середовище формує контркультурну ціннісну орієнтацію, вищим принципом якої виявляється принцип задоволення, насолоди, що виступає спонукальним мотивом і метою всієї поведінки. Уся ціннісна сітка молодіжної контркультури пов'язана з ірраціоналізмом, що продиктований визнанням власне людського лише в природному, тобто відмежуванням "людського" від того "соціального", що виникло внаслідок "монополії голови". Послідовне проведення ірраціоналізму визначає гедонізм як ведучу ціннісну орієнтацію молодіжної контркультури. Звідси і мораль уседозволеності, що є найважливішим і органічним елементом контркультури. Оскільки буття контркультури сконцентроване на "сьогодні", "тепер", ця гедоністична спрямованість – прямий наслідок цього [2, 73].

Кожне суспільство має деяку сукупність культурних зразків, що приймаються і розділяються всіма членами суспільства. Цю сукупність прийнято називати домінуючою чи загальною культурою. У той же час ми, очевидно, не можемо затверджувати, що наша культура однорідна. В усіх суспільствах існує безліч підгруп, що розрізняються своїми культурними цінностями і традиціями. Наприклад, кожна з груп людей, що стоїть на різних економічних ступенях у процесі розподілу суспільного продукту, звичайно, розвиває способи поводження, що відрізняють її від всього іншого суспільства, і свою культуру. Такого роду культурні групи, з одного боку, тісно зв'язані з домінуючою культурою, але, з іншого боку, відрізняються від неї, прийнято називати субкультурами. Вивчення субкультур має вагоме значення саме тому, що кожне суспільство має не просто загальний вид культури, але досить строкату мозаїку з по-різному взаємодіючих субкультур.

Субкультури породжуються різними соціальними рухами. Рухи породжують субкультури, створюючи ситуації, що вимагають робити вибір - насамперед, між різними соціальними теоріями. Ті, хто приймає їхню перспективу, змушений тим самим відкинути старі концепції, нерідко разом з нормами мислення і поводження, що з ними зв'язані. Соціальні рухи змінюють не тільки суспільство. Вони перетворюють культури і переробляють людей, які зіткнулися з ними, хоча їхній вплив далеко не завжди очевидний.

Утворення субкультур може виражати суспільну потребу в диференціації духовного життя і поводження, у виробленні більш адекватних

форм поводження і діяльності, що відповідає або типу професії, або особливим соціальним умовам, або новим запитам розвитку [4, 98].

Отже, молодіжна субкультура – часткова, відносно когерентна система усередині загальної системи культури. Її виникнення пов'язане з невизначеністю соціальних ролей молоді, непевністю у власному соціальному статусі. В онтогенетичному аспекті молодіжна субкультура представляється як фаза розвитку, через яку повинен пройти кожний. Її сутність – пошук соціального статусу. За допомогою її юнак "вправляється" у виконанні ролей, які надалі повинен буде грати у світі дорослих.

У тому чи іншому ступені кожна людина належить до якоїсь субкультури, хоча субкультури більшості людей не мають ні самоназви, ні системи символів, що позначають їхні границі. Правдоподібне припущення полягає в тому, що самоідентифікація і символіка з'являються лише разом з необхідністю швидко й ефективно відрізняти своїх від чужих.

Підлітки взагалі знаходяться в будь-якому суспільстві в унікальному положенні. Часом в умовах пристосування до дорослого життя вони намагаються частково відгородити себе від нього й організовують своєрідні неформальні молодіжні організації.

Як приклад, наведемо особливу субкультуру так називаних толкієністів.

Самі толкієністи виділяють у структурі своєї тусовки кілька типів людей, що прийшли сюди, відповідно до причин, які привели до толкієнізму.

По-перше, це люди, що через якісь причини не зуміли затвердити себе у великому світі або зуміли, але те, що в них вийшло, їм не подобається. Вони тримаються за новий світ, як полярники за радіостанцію, оскільки втрата означає остаточну катастрофу життя. Згодом такі люди складають еліту толкієнізму; вони замикаються у своєму вузькому колі, і отут уже дійсно виростає релігія.

Інша частина толкієністів – це ті, кому просто подобається грати. Рольова гра дозволяє людині виявитися в шкірі іншого, залишаючись у той же час собою – а це найцікавіший емоційний досвід. На відміну від театру, гра дає практично необмежену можливість для дії.

Третя категорія – ті, кому треба відчути свою інаковість. Справді, толкієніст із його вигадливими костюмами, мечами, пахвами, середньовічним стилем поводження дійсно привертає увагу.

Толкієністів рідніла любов до одного світу. Вони могли вести нескінченні дослідження єдиної книги і читати її все життя. Писати наслідування, продовження і пародії. Рольовиків же породила та ситуація, що вписатися у світ толкієністів ставало усе складніше і складніше. Довгий час різні галузі рольових ігор розвивалися зовсім відокремлено.

Рольові ігри зараз усе частіше й частіше використовуються самими різними колами, тому що є і дуже оригінальним видом мистецтва, і гарним педагогічним засобом. У цьому зв'язку, на наш погляд, рольові ігри являють собою дуже благодатний ґрунт для інтеграції різних напрямків неформального молодіжного руху, і це їхній безсумнівний плюс. У цілому, на наш погляд (безумовно суб'єктивний), субкультура толкієністів – одна із найсамобутніших і оригінальних, що, безумовно, заслуговує більшої уваги суспільства, субкультур.

Уже зараз субкультура толкієністів здатна впливати на суспільство і формувати нові субкультури.

На основі усього вищевикладеного можна зробити висновок, що наявність незвичного, що відхиляється, поводження в молодіжному середовищі не випадкове. Це наслідок визначеного шляху розвитку суспільства. Виходить, перебудовуючи, виправляючи суспільство, необхідно поступово вести молодих від криміналу, направляючи на шлях інших захоплень. Треба діяти ненав'язливо, йдучи назустріч тим їх власним захопленням, що прийнятні для суспільства і не є особливо небезпечними для суспільного порядку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире: проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции С.-Пб., 1996. – 198 с.
2. Криминология о неформальных молодежных объединениях: проблемы, дискуссии, предложения //Материалы круглого стола издательства "Юридическая литература" / Отв. ред. И.И. Карпец. – М., 1990. – С. 68-79.
3. Лисовский В.Т. Молодежь о времени и о себе: результаты социологического исследования // Педагогика. – 1998. – №4. – С.40-54.
4. Трегубов В.А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. – Л., 1991. – 187 с.

А.Ф.Чернышова. Роль современных неформальных объединений в организации и содержательной насыщенности свободного времени подростков.

Молодежь нельзя считать абсолютно самостоятельной общественной группой, потому что молодые люди входят в состав всех классов и различных иных социальных групп. Однако молодежь объединяется, начинает проявлять себя как общность, можно констатировать её стремление к социальному объединению. Как правило, мы это наблюдаем в неформальных молодежных объединениях. А они осуществляют большое влияние на содержательную насыщенность свободного времени подростков.

A.F.Chernyshova. The Role of Non-Formal Associations in the Organization and Pithy Saturation of Spare Time of Young People.

Young people can't be considered the absolutely independent social group, as they belong to all classes and other different social groups. But young people unite, begin to act as the community – thus it's possible to state their tendency to social unification. As a rule, we observe this process in non-formal associations of the youth. And they bring about the great influence on the pithy saturation of spare time of young people.

II. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ І СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

УДК 37.013.42

Л.М. Артюшкина
Сумский государственный
педагогический университет

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье обоснован подход к определению содержания деятельности школьного социального педагога на основе осмысления его профессионально-функционального (должностного) самоопределения, призванного одновременно обеспечить процесс становления ребенка как субъекта социальной жизни и процесс создания педагогически целесообразной среды.

Сложная современная социально-экономическая обстановка в Украине определяет актуальность развития и совершенствования системы социальной защиты человека, ее инфраструктуры и кадрового обеспечения. Профессиональная социально-педагогическая работа – один из главных способов реагирования общества на новую социальную ситуацию в стране.

Процесс становления новой для Украины профессии социального педагога не лишен противоречий и проблем. Как известно, статус социального педагога как работника образовательного заведения был определен в "Законе об образовании" редакции 1996 года [2]. Однако, несмотря на потребность в социальных педагогах, вызванную ростом социальных и социально-педагогических проблем, школьная педагогическая среда все еще не приняла педагога нового типа.

В практике общеобразовательных школ должность социального педагога либо отсутствует, либо подменяется должностью практического психолога. Существующая ситуация кардинально изменена приказом Министерства образования и науки Украины, изданным в августе текущего года. Должность социального педагога вводится в штаты

общеобразовательных школ и других учебных заведений системы общего образования независимо от должности практического психолога [7].

В этих условиях закономерно вызывают сложность вопросы содержания деятельности школьного социального педагога. Они лишь недавно стали активно рассматриваться теоретиками и практиками социальной педагогики. При подходе к этому вопросу мы исходим из понимания сути должностного самоопределения социального педагога образовательных заведений.

Профессионально-функциональное (должностное) самоопределение – это определение предмета социально-педагогической деятельности [5,5]. Предметом приложения сил социального педагога является двусторонний процесс: процесс становления ребенка как субъекта социальной жизни и процесс создания педагогически целесообразной среды. При этом объект его внимания – всегда конкретная проблемная жизненная ситуация, а цель – создание условий для успешного развития вышеназванного процесса. Другими словами, социальный педагог, являясь сотрудником образовательного учреждения, осуществляет работу по созданию педагогически целесообразной среды для социального становления и саморазвития обучающихся (воспитанников), организует деятельность педагогов и родителей на основе принципов гуманизма, с учетом исторических и культурных традиций страны, города , образовательного заведения .

Основными задачами социального педагога образовательного учреждения является социальная защита прав детей, создание благоприятных условия для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением.

Социальный педагог выступает посредником между личностью обучающихся и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов. Определяет задачи, формы, методы социально – педагогической работы, способы решения личных и социальных проблем, принимает меры по социальной защите и социальной помощи, реализации прав и свобод личности воспитанников .

Социальный педагог взаимодействует с руководителями образовательного заведения, учителями, психологом, медицинским персоналом, учащимися (воспитанниками) и их родителями (лицами, их заменяющими) .

Для достижения своих профессиональных целей он устанавливает контакт с представителями государственных органов управления, общественных объединений, со всеми организациями, в которых необходимо представлять интересы воспитанников и выпускников до 16 лет; участвует

в работе педагогического совета образовательного заведения , осуществляет контакт с местными органами власти и муниципальными службами по социальной защите семьи и детства .

Профессиональная деятельность социального педагога может быть реализована только в рамках государственной социальной политики.

Законодательную, нормативно – правовую базу деятельности социального педагога в Украине определяют правовые документы, условно сгруппированные в четыре уровня в соответствии с субъектами их издания:

1) международные документы, важнейшим из которых является Конвенция ООН о правах ребенка;

2) украинские документы государственного значения (Конституция Украины , Кодекс о браке и семье, Основы законодательства Украины об охране здоровья, Закон “Об образовании”, Закон Украины “Об охране детства”, Национальная программа “Дети Украины”, “Комплексные мероприятия по профилактике безнадзорности и правонарушений среди детей и их социальной реабилитации в обществе”, решение коллегии Госкомитета СССР по народному образованию от 13.07.90 N 14/4 “О введении института социальных педагогов”, приказ Госкомитета СССР по народному образованию от 21.08.90 N 582 “Об открытии специальности “Социальная педагогика” и др.); Указы президента Украины, решения Верховного Совета Украины по вопросам образования и др.;

3) приказы, распоряжения ведомственных органов управления;

4) внутриучрежденческие документы.

В своей деятельности социальный педагог руководствуется:

- основами социальной политики, права и государственного строительства , трудового и семейного законодательства;

- общей и социальной педагогикой, педагогической, социальной, возрастной и детской психологией, основами валеологии и социальной гигиены, социально-педагогическими и диагностическими методиками;

- правилами и нормами охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты .

Таким образом, содержание деятельности социального педагога определяется потребностями образовательного заведения касательно решения социальных проблем учащихся в соответствии с функциями социально-педагогической деятельности.

Анализ теории и практики работы социальных педагогов Украины и России позволяет выделить три аспекта содержания деятельности социального педагога образовательного учреждения : участие в управлении школой, участие в процессе воспитания, участие в организации среды воспитания ребенка.

Участие в процессе управления школой осуществляется по трем основным направлениям:

1. *Консультирование администрации школы* – (советник администрации) – проведение социологических и социально-психологических исследований в как в педагогическом и детском коллективах, так и среди родителей. Результаты таких исследований обеспечивают принятие более продуманных и обоснованных управленческих решений;

- участие в разрешении конфликтов. Практика показывает, что уровень конфликтности во взаимодействии школы с родителями и детьми часто превышает желательный уровень и в большинстве конфликты обусловлены непониманием социальных причин возникшей напряженности.

2. *Методическая работа*. В рамках этой деятельности социальный педагог:

- проводит с учителями занятия, на которых он должен обучать их приемам социометрического контроля за межличностной атмосферой в классе;
- оказывает помощь учителям в диагностике факторов риска (отчужденные, выталкиваемые, бойкотируемые);
- содействует эффективному распределению ролей в коллективе учащихся с целью компенсирования негативных влияний социальной стихии;
- участвует в работе консилиумов.

3.*Внешкольное взаимодействие*. Данное направление деятельности социального педагога включает:

- участие от имени школы в работе местных органов власти и самоуправления по вопросам социального развития и решения социально педагогических проблем, в разработке и обсуждении региональных и местных социальных программ и проектов;
- взаимодействие с органами управления и учреждениями образования, социальной защиты, здравоохранения, комиссиями по делам несовершеннолетних и др. для решения конкретных социально-педагогических проблем;
- сотрудничество с общественными и другими организациями, которые могут оказать содействие в решении тех или иных социально-педагогических проблем;
- сотрудничество с общественными и другими организациями, которые могут иметь влияние на решение тех или иных социально-педагогических проблем;

- объединение усилий разных государственных учреждений, социальных служб, общественных организаций и частных лиц для оказания необходимой помощи социально- незащищенным ученикам и их семьям.

Участие в воспитательном процессе социального педагога осуществляется по следующим направлениям: внутришкольный мониторинг, социально-педагогическая реабилитация, гражданско-правовое воспитание, формирование здорового образа жизни.

1. *Внутришкольный мониторинг* – обеспечивает выявление и диагностирование социально-педагогических проблем и включает:

- текущее наблюдение за общей ситуацией в школе, классных коллективах, группах учащихся, за взаимоотношениями между учителями, учащимися, родителями и т.д.;
- анализ и прогнозирование конкретных проблемных социально-педагогических ситуаций;
- изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности учащихся;
- осуществление контроля за движением учащихся ;
- предупреждение отсева учащихся образовательного заведения;
- выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении обучающихся (воспитанников).

2. *Социально-педагогическая реабилитация* является приоритетным направлением деятельности социального педагога. Она предполагает индивидуальную работу с конкретным учеником. Это направление включает в себя:

- социально-педагогическую поддержку, осуществляемую в сотрудничестве с органами местного самоуправления и различными ведомствами, обладающими необходимыми полномочиями для устройства ребенка и средствами на его содержание, а также с общественностью, в распоряжении которой имеются фонды и волонтеры. В совокупности это позволяет извлекать несовершеннолетних из трудной или опасной ситуации, помещать в приют, передавать в другую семью или интернат, если нужно действовать решительно, а если есть надежда на оздоровление обстановки в семье – включать родителей в реабилитационные программы;
- социальный контроль, в котором реализуется функция школы как одного из субъектов системы профилактики детской безнадзорности и правонарушений, осуществляется во взаимодействии с комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав. Это направление деятельности социального педагога предполагает его работу в микрорайоне и

определенное позитивное влияние со стороны школы на прилегающий микрорайон;

- педагогическую реабилитацию, которая представляет собой социальную поддержку внутри учебно-воспитательного процесса. Она предполагает, с одной стороны, добывание средств на сверхнормативные занятия с детьми, с другой – улучшение социально-психологического статуса несовершеннолетнего ученика. При этом социальный педагог, по сути, выступает защитником личности ребенка от равнодушно отталкивающей среды, создает условия для безопасности личности обучающихся их жизни и здоровья, оказывает помощь детям, попавшим в экстремальные и кризисные ситуации. Он символизирует гуманизм коллектива, выступает покровителем отчужденных и вытесняемых, способствует установлению нравственно-здоровых отношений в образовательном учреждении;

- психопрофилактика – направлена на выявление учащихся, школьная дезадаптация которых вызвана ограниченными возможностями их здоровья. Такие дети должны стоять на отдельном учете особенно в тех случаях, когда встает вопрос о переводе их в классы коррекции. При этом обязательно сотрудничество со школьным психологом и детским врачом. Задача социального педагога в работе с этой категорией детей – своевременно взять их под контроль, принять и утвердить план реабилитационных мероприятий, проследить за его реализацией, с тем чтобы сделать все возможное для предотвращения перевода ребенка в коррекционный класс;

- социальная терапия – направлена на развитие процесса опережающей социализации путем знакомства всех учащихся, с их происхождением, с их ролевыми перспективами и шансами в обществе, с общественными запросами, подготовка их к критическому восприятию этих перспектив. разработка и внедрение человековедческих учебных предметов.

3. *Гражданско-правовое воспитание* - способствует формированию социальной активности ученика, дает ему возможность правильно ориентироваться в жизни. Гражданско-правовое воспитание – это процесс усвоения знаний об основах государства и права, воспитания у молодых людей уважения к закону, правам человека, формирование ответственного отношения к нарушителям законности и правопорядка.

Оно предполагает, прежде всего, социально-правовое просвещение, включающее пропаганду и разъяснение прав детей самим детям, их родителям и учителям. Важную роль в правовом воспитании играет участие в правоохранительной деятельности по поддержанию дисциплины и правопорядка в школе и микрорайоне. Социальный педагог организует различные виды социально-ценностной деятельности воспитанников и взрослых, мероприятия, направленные на развитие социальных инициатив,

реализацию социальных проектов и программ, участвует в их разработке и утверждении. Показателем правового воспитания являются навыки правового поведения и самозащиты.

4.*Формирование здорового образа жизни* – деятельность социального педагога , направленная на формирование культуры здоровья и организацию здорового образа жизни детей, сохранение здоровья детей. Внедряет программы профилактики и предупреждения негативных явлений в детско-подростковой среде.

Участие в организации среды воспитания ребенка предполагает сопровождение ребенка в семье, работу с социальной средой ребенка, участие в работе родительского комитета.

1. *Сопровождение ребенка в семье.* Взаимодействие с семьей требует от социального педагога чрезвычайного такта, особой деликатности и осторожности. Вместе с тем он не может игнорировать факты, когда неблагополучная внутрисемейная обстановка отрицательно сказывается на личности ребенка. При этом нередко поведение родителей не носит антиобщественного характера , и поэтому не дает оснований вмешательства правоохранительных органов. В этом случае социальный педагог берет на себя инициативу и его деятельность нацелена на защиту прав ребенка. Социальный педагог производит учет педагогически и социально неблагополучных семей; осуществляет меры по социальной защите детей из многодетных, неполных, малообеспеченных семей, детей оставшихся без попечения родителей, семей группы “риска”.

2. *Работа с социальной средой ребенка*, воспитание ребенка происходит и среди сверстников, во дворе, в микрорайоне. Социальный педагог осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию и социальной защите личности по месту жительства. Производит учет всех детей школьного возраста, проживающих в микрорайоне данного учебного заведения. Изучает условия жизни своих воспитанников. Осуществляет педагогический патронаж детей, закрепленных за микрорайоном школы. Инициирует организацию свободного времени детей и подростков данного микрорайона, развитие их задатков и способностей.

3. *Участие в работе родительского комитета.* Взаимодействие с общественными органами самоуправления школы – родительским комитетом, попечительским советом и др. – входит в задачи социального педагога по многим направлениям его работы.

Социальный педагог является равноправным членом педагогического коллектива. Он принимает участие в работе педагогических советов и методических объединений.

Учитывая специфический характер социально-педагогической деятельности, режим работы социального педагога должен быть вариативным, гибким, исходя из 36 – часовой рабочей недели. График работы социального педагога утверждается руководителем образовательного учреждения. При составлении графика учитывается время, затраченное вне учреждения образования на выполнение своих служебных обязанностей.

Вопросы оплаты труда, отпуска, социальной защиты решаются в соответствии с действующими законоположениями для учреждения образования.

Взыскания социальному педагогу могут быть наложены директором школы в следующих случаях :

- за невыполнение или ненадлежащее исполнение без уважительных причин Устава и Правил внутреннего трудового распорядка школы, законных распоряжений директора школы, должностных обязанностей установленных настоящей инструкцией;
- за нарушение правил пожарной безопасности , охраны труда;
- за нарушение Закона "Об образовании" и Закона "Об охране детства".

ЛИТЕРАТУРА

1. Веретено О.О. Становлення професії соціального педагога в Україні.// Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - №4. – С.21-23.
2. Закон України "Про освіту"// Освіта. – 21серпня, 1996.
3. Зверева И.Д., Лактионова Г.М. Развитие социальной работы и социальной педагогики в Украине.// Практическая психология и социальная работа. – 2001. – №4. – С.2-7.
4. Методика и технологии работы социального педагога./Под. Ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаевой. – М., 2002. – 189 с.
5. Нагавкина Л.С., Крокинская О.К., Косабуцкая С.Л. Социальный педагог: введение в должность: Сб. материалов. – Санкт-Петербург.: КАРО, 2000. – 268 с.
6. Никитина Л. Содержание работы социального педагога в образовательном учреждении.// Воспитание школьников. – 2001. – №1. – С.33-36.
7. "Про внесення змін і доповнень до нормативів чисельності практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів". Наказ Міністерства освіти і наки України від 18.08.03 р. - № 1/9.
8. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник./ За ред. А.Й. Капської – К., 2000. – 264с.

Л.М. Артюшкіна. Зміст діяльності шкільного соціального педагога.

У статті обґрунтовано підхід до визначення змісту діяльності шкільного соціального педагога на основі осмислення його професійно-функціонального (посадового) самовизначення,

покликаного одночасно забезпечити процес становлення дитини як суб'єкта соціального життя і процес створення педагогічно доцільного середовища.

L.M. Artyushkina. The context of schoolish social pedagog's activity.

In this article the approach to definition of the context of schoolish social pedagogy's activity is grounded on the base of understanding his professional and functional self-determination which should provide both the process of child's personal growing as a subject of social life and the process of creation the favorable pedagogical surrounding.

УДК 373.5'214.46:54

О.М. Бабенко
Сумський державний
педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена дослідженню особливостей застосування специфічних принципів навчання хімії в навчальному процесі загальноосвітньої школи. Розглянуто правила їх реалізації, що визначають відбір форм та засобів навчання при вивченні хімії, особливості спільної діяльності вчителя та учнів.

В системі педагогічних знань вчителя важливе місце посідають дидактичні принципи як сукупність основних вимог до процесу навчання. Принципи дидактики – це вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми та методи учбової роботи у відповідності до мети виховання та навчання (за визначенням І.П.Підласого) [3].

За такого розуміння принципів навчання, вони виступають інтеграційною категорією педагогіки. Дидактичні принципи є похідними цілей і завдань навчання та виховання, закономірностей і протиріч учбового процесу, педагогічного досвіду. Вони нерозривно пов'язані з методами, засобами, формами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Дидактичні принципи а також правила їх реалізації регулюють діяльність вчителя та учнів, вони визначають, який матеріал та в якій послідовності потрібно включати в програму, на їх основі пишуться підручники і, навіть, відбувається реформування освіти.

Основна вимога до сучасної школи – її гуманізація. Це стосується і предметів природничо-наукового циклу, в тому числі й шкільного курсу хімії. Відтепер основними формами, методами та засобами навчання повинні бути такі, що сприяють соціалізації дитини, розвивають здібності учня, виховують його вільною, творчою особистістю [2]. Тому провідним стає принцип гуманізації навчання, який дозволяє безпосередньо втілити проголошену

мету в дійсність. Одним із шляхів гуманізації освіти є розробка новітніх педагогічних технологій, особливо особистісно-зорієнтованих. Реалізація цих педагогічних технологій, знову ж таки, неможлива без знання і врахування дидактичних принципів.

Часто через те, що педагоги не надають належної уваги принципам навчання, порушують правила їх реалізації і виникають різні недоречності та дидактичні помилки.

Так, ігноруючи принципом врахування вікових особливостей учнів, деякі вчителі хімії включають питання, які потрібно вивчати лише у вузах, і аж ніяк у школі. Наприклад, це стосується поняття „гібридизація електронних хмар", яке виключене з курсу органічної хімії шкільної програми. Нехтуючи принципом науковості, деякі вчителі, особливо молоді, можуть перетворити урок у 8 класі на яскраве, феєричне видовище, демонструючи цікаві досліди, пояснити які учні ще не можуть. Всім добре відомий той факт, що наші діти, одержуючи в школі певні теоретичні знання, не здатні застосовувати їх в повсякденному житті, використовувати набуті відомості в новій ситуації.

Сказане підтверджує і анкетування, проведене нами серед вчителів хімії сумських шкіл. Опитування показало, що більшість педагогів не надають належної уваги вивченню дидактичних принципів. Більше половини вчителів не змогли дати вірного визначення поняття „принципи навчання", не знали сучасних дидактичних принципів.

Отже, склалася парадоксальна ситуація. З одного боку, сучасна освіта та зміни, які в ній відбуваються, зумовлюють суттєве зростання ролі та місця дидактичних принципів. Проте, на практиці, ми спостерігаємо постійне нехтування ними, незважаючи на те, що в літературі питання, пов'язані з принципами навчання, достатньо висвітлені.

Більшість підручників з педагогіки чи методики навчання, видані останнім часом, обов'язково містять розділ, присвячений принципам навчання, де вони детально розглянуті, послідовно розписані правила їх реалізації, наведені приклади застосування.

Закономірності викладання будь-якого предмету відображають загальнодидактичні та специфічні принципи. На схемі відображені дидактичні принципи навчання хімії.

Схема

Класифікація принципів навчання хімії



Серед загальнодидактичних виділяють групу усталених, тобто тих, що існують в педагогіці достатньо тривалий термін і набули загального визнання. Це принципи наочності, науковості, систематичності та послідовності, доступності й інші.

Нові принципи – ті, що з'явились відносно недавно. До них відносять:

– принцип гуманізації – він означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань учня;

– принцип диференціації – дозволяє дитині самостійно обирати власну освітню траєкторію відповідно до своїх уподобань та інтересів;

– принцип гуманітаризації – це перехід від знання центристської моделі освіти до культуроцентристської [1].

Друга група принципів, які регулюють процес викладання хімії в школі – специфічні, або особливі. Вже їх назва говорить про те, що вони виражають особливості певного шкільного предмету. Адже кожна шкільна дисципліна самобутня і неповторна. Джерелом виникнення специфічних принципів є:

– цілі та завдання вивчення шкільних предметів;

– об'єкт вивчення дисциплін;

– зміст шкільних предметів;

– методи пізнання наук, що лежать в основі шкільних дисциплін.

До групи специфічних принципів викладання хімії відносимо такі:

– принцип регіональності, або краєзнавства;

– принцип типовості об'єктів вивчення;

– принцип дослідницького підходу;

– принцип екосистемного підходу;

– принцип мінімізації.

Аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що науковцями основна увага приділяється загальнодидактичним принципам. Про специфічні цього сказати не можна.

Нами було знайдено лише декілька статей в періодичній літературі стосовно особливих принципів навчання хімії. Наприклад, про принцип мінімізації йшла мова в проекті концепції шкільної хімічної освіти, запропонованої до розгляду лабораторією хімічної і біологічної освіти Інституту педагогіки АПН України (журнал „Біологія і хімія в школі" – 2001. – № 3) та в статті проф. Н.Н.Чайченко „Причини й шляхи подолання формальних знань учнів з хімії" (журнал „Біологія і хімія в школі" – 2001. – № 4).

Про необхідність впровадження принципу дослідницького підходу в навчанні йшлося у статтях Є.В.Шикова „Дослідницький принцип у навчанні" (журнал „Біологія в школі" – 1995. – № 2), Т.А.Бабакової „Робота підлітків з екологічної освіти молодших школярів" (журнал „Биология в школе" – 1993. – № 4). Про впровадження принципу регіональності на уроках з дисциплін природничонаукового циклу згадувалося в статті Г.Пустовіта „Європейський досвід неформальної екологічної освіти" (журнал „Біологія і хімія в школі" – 2000. – № 2).

Зазначимо, що у всіх проаналізованих нами джерелах принципи навчання найчастіше лише називаються, їх сутність і особливості практичного застосування не розкриті. Зовсім відсутні методичні рекомендації щодо використання специфічних дидактичних принципів на уроках хімії.

Саме тому мета даної статті полягає в розкритті особливостей впровадження специфічних принципів навчання хімії в навчальний процес, формулюванні правил користування ними. Назвемо їх.

Принцип дослідницького підходу в навчанні

1. Пам'ятайте, що навчання – це не просто засвоєння готового матеріалу, а безперервний процес здобування разом учнем і вчителем нових знань.

2. Добирайте такі завдання, які б давали змогу дітям вчитися самостійно висувати гіпотези для розв'язання певних проблем і перевіряти свої припущення на практиці.

3. Вивчаючи певні класи хімічних речовин та хімічні процеси, ознайомте школярів із методами їх наукового дослідження. Якщо це можливо, змоделюйте їх на практиці.

4. Не викладайте хімію як суму неспростовних і незаперечних догм і тверджень. Надавайте учням змогу робити невеличкі самостійні відкриття.

5. Ознайомлюйте дітей з сучасними теоріями та гіпотезами, перспективами розвитку хімічної науки.

6. Розповідайте учням історію відкриття хімічних елементів, речовин, законів.

7. Розвивайте та підтримуйте творчу ініціативу школярів.

8. Перш ніж запропонувати учням виконати певне дослідження, поясніть його практичне значення.

9. Використовуйте одержані школярами висновки та результати досліджень на заняттях, щоб вони усвідомили важливість своєї навчальної роботи.

Принцип регіональності, або краєзнавства

1. Ознайомлюйте учнів з науковими роботами вчених-хіміків України, розвитком сучасної хімічної промисловості України та Сумщини.

2. Пам'ятайте, що найбільшу зацікавленість в учнів викликають ті явища та процеси, що безпосередньо пов'язані з ними, які вони можуть побачити на власні очі, відчути „на собі".

3. Показуйте учням, як можуть бути використані у повсякденному житті одержані в школі знання, уміння, навички.

4. На відповідних уроках застосовуйте відомості про екологічний стан атмосферного повітря, водойм, ґрунту свого регіону. Якщо це можливо, дозвольте дітям самостійно провести відповідні дослідження.

5. Пропонуйте дітям самостійно знаходити можливість застосувати знання, одержані на уроках хімії для збереження довкілля рідного краю тощо.

6. В якості позакласних виховних заходів якомога частіше відвідуйте з учнями місцеві хімічні виробництва.

Принцип типовості об'єктів вивчення

1. Початкове ознайомлення з новими поняттями проводьте на прикладі типових, найхарактерніших об'єктів, представників.

2. На уроках засвоєння нових знань пояснюйте, який обсяг матеріалу є обов'язковим і необов'язковим для запам'ятовування (відомості з довідників тощо).

3. Пояснюючи певний факт, хімічне явище, закон не перевантажуйте учнів різноманітними прикладами. Запам'ятовуючи їх, школярі можуть випустити з уваги те поняття, яке власне вивчається.

4. Намагайтесь досягти усвідомленого розуміння учнями того, що характерні особливості цілої групи понять, об'єктів, явищ можна вивчити

на прикладі одного її представника. Отже, всіх інших представників цієї групи можна описати за аналогією.

Принцип екосистемного підходу в навчанні

1. Учні повинні засвоїти та вільно володіти такими поняттями, як „система", „елемент", „рівновага в системі". Особливу увагу розвиткові цих понять необхідно приділити на уроках з таких тем: „Загальне уявлення про швидкість хімічних реакцій", „Хімічна рівновага", „Поняття про будову атома" та ін.

2. На уроках хімії широко застосовуйте міжпредметні зв'язки з курсами біології та географії з метою формування в свідомості учнів уявлення про планету Землю, як глобальну екосистему, а людину – її частину (елемент).

Принцип мінімізації

1. Відбирайте лише необхідний мінімум прикладів, фактів, явищ, що покликані сформувати цілісне уявлення про поняття, яке вивчається.

2. Формуйте в учнів уміння всебічно аналізувати певне поняття, явище з точки зору різних аспектів, встановлювати міжпредметні та причинно-наслідкові зв'язки між поняттями.

3. Розвивайте в школярів гнучкість і рухливість мислення, які дозволяють вільно оперувати вже відомими знаннями на високому рівні.

4. Навчайте учнів відпрацьовувати різноманітні поняття на одному і тому ж явищі або хімічному експерименті.

Розглянуті специфічні принципи навчання хімії та правила їх реалізації визначають особливості проведення уроків з цієї дисципліни. Їх свідоме застосування вчителями дозволяє найбільш ефективно досягти мети вивчення шкільного курсу хімії.

Подальше дослідження в цьому напрямку полягає в ретельному аналізі шкільної програми з хімії та навчального матеріалу з метою формулювання методичних рекомендацій стосовно впровадження специфічних принципів навчання на уроках хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буринська Н. Про концептуальні підходи до реформування хімічної освіти // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 5. – С. 46-49.
2. Величко Л. Про викладання хімії в 2003-2004 навчальному році // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 4. – С. 6 – 8.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

4. Чайченко Н.Н., Бабенко О.М. Сучасні дидактичні принципи в шкільній хімічній і біологічній освіті // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 4. – С. 17 – 22.

Е.М.Бабенко. Применение специфических принципов обучения химии в учебном процессе.

Статья посвящена исследованию особенностей применения специфических принципов обучения химии в учебном процессе общеобразовательной школы. Рассмотрены правила их реализации, которые определяют отбор форм и способов обучения при изучении химии, особенности совместной деятельности учителя и учеников.

E.Babenko. Used specific principles for teaching chemistry in the educational process in the secondary school.

The article deals with the study of special features of used specific principles for teaching chemistry in the educational process in the secondary school. Was consider the rules of their realization, which define the choice of forms and meanness of study during learning chemistry, special common activities of teacher and the pupils.

УДК 612. 821

Л. М.Басанець, О. І.Іванова
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНИХ НАВАНТАЖЕНЬ В УМОВАХ РІЗНИХ РЕЖИМІВ НАВЧАННЯ

Вивчались показники розумової працездатності школярів в умовах різних режимів навчання в динаміці навчального процесу. Виявлені особливості адаптаційних реакцій школярів різних вікових груп на учбові навантаження. Функціональне напруження адаптаційних механізмів школярів 10 – 11-річного віку в значній мірі пояснюється зміною режиму навчання.

Проблема морфофункціональної та психофізіологічної готовності організму школярів (на будь-якому віковому етапі розвитку) до вимог і умов навчання і виховання завжди залишається актуальною. Особливо це стосується періодів різких змін в учбовій діяльності школярів, що пов'язано з переходом їх від одного етапу навчання до іншого. Це супроводжується перебудовою динамічного стереотипу, який склався за попереднійперіод. Одним із таких складних моментів є перехід від першого ступеня навчання (III-IVкласи) до другого (V класи). Збільшення обсягу навчального навантаження і його ускладнення, збільшення тривалості навчальних занять, кількості учбових дисциплін і контингенту викладачів – все це ускладнює

процеси адаптації дітей до шкільного навчання і може привести до зриву адаптаційних механізмів [1, 2, 5, 7, 11].

Метою даного дослідження було визначення показників розумової працездатності школярів і оцінка їх адаптаційних можливостей в процесі учбової діяльності в умовах різних режимів навчання. Дослідження проводилось в IV-V класах однієї із загальноосвітніх шкіл м. Суми протягом навчального року в денній, тижневій і річній динаміці. Показники розумової працездатності вивчались у школярів 9-10-річного віку (молодша вікова група) і 10-11-річного віку (старша вікова група) в процесі психофізіологічного тестування за допомогою коректурних таблиць з кільцями Ландольта [8]. Адаптаційні можливості школярів оцінювались на основі порівняльного аналізу індивідуальних психофізіологічних характеристик [6]. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Аналіз середньогрупових даних, отриманих під час тестування школярів на початку і в кінці учбового дня, показав, що в денній динаміці відбуваються зміни як кількісних, так і якісних характеристик розумової працездатності в обох експериментальних групах. Так, початковий рівень уваги був низьким у школярів і IV, і V класів, проте молодші школярі були більш уважними. До кінця занять показники уваги підвищувались, до того ж у школярів IV класів – достовірно, внаслідок чого відмінності між учнями різних класів за цим показником стали більш помітними. Кількість опрацьованої зорової інформації і швидкість її обробки в денній динаміці достовірно зменшувались в обох вікових групах. Аналогічно змінювалися і показники загальної продуктивності розумової діяльності (табл.).

Таблиця

Показники загальної продуктивності розумової роботи у школярів в умовах різних режимів навчання (ум. од.)

Строки обстеження		Класи	Початок навчального року	Середина навчального року	Кінець навчального року
Початок навчального тижня	Початок навчального дня	IV	384, 5 ±11, 1	512, 0±11, 1 ****	512, 4±12, 7 ****
		V	360, 8 ±15, 1	450, 6± 13, 4 * ****	472, 2 ±13, 0 * ****
	Кінець навчального дня	IV	315, 3 ± 11, 5 **	525, 0 ± 12, 6	520,0 ± 10, 4
		V	308, 1 ± 9, 60 **	483, 5 ± 14, 1 *	517,0 ± 12, 1 **
Кінець навчального тижня	Початок навчального дня	IV	394, 5 ± 12, 9	538, 8 ± 10, 9	526,5 ± 10, 9
		V	342, 4 ± 11, 7 *	477, 6± 10, 9 *	528, 4 ± 12, 5 ***
	Кінець навчального дня	IV	471, 4 ±14, 5 **	523,0 ± 14,1	536,4 ± 10,6
		V	407, 4 ± 16,4 ***	526,3 ± 8, 90 **	530, 2 ± 13, 9

Примітка: різниця достовірна $_{*}$ – між класами; $_{**}$ – в денній динаміці; $_{***}$ – в тижневій динаміці; $_{****}$ – в річній динаміці.

В тижневій динаміці показники розумової працездатності школярів, які навчались в різних умовах організації навчального процесу, змінювались таким чином: до кінця тижня суттєво підвищувались показники уваги у школярів IV і V класів (на 80,7% і 66,1% відповідно); швидкість обробки зорової інформації залишалась стабільною протягом тижня у школярів обох експериментальних груп; об'єм опрацьованої інформації в тижневій динаміці у п'ятикласників достовірно зменшувався, а у школярів IV класу майже не змінювався. Загальна продуктивність розумової роботи, як інтегральний показник стану вищих психічних функцій, у школярів молодшої вікової групи до кінця тижня залишався на початковому рівні, тоді як у п'ятикласників ефективність розумової діяльності помітно зменшувалась, що дало можливість виявити навіть достовірні відмінності між експериментальними групами в тижневій динаміці. Порівнюючи результати тестування, проведеного наприкінці тижня, слід зауважити, що всі визначені психофізіологічні показники у молодших школярів виявились кращими, ніж у школярів V класів. Це, загалом, і обумовлює більш високу ефективність їх розумової діяльності (табл.).

З метою з'ясування спрямованості адаптаційного процесу у школя-рів в різних умовах навчання приймались до уваги результати тестувань, проведених протягом більш тривалого періоду, а саме, протягом навчаль-ного

року. Показники розумової працездатності використовувались як критерій адаптації школярів до учбових навантажень [1]. Результати проведеного аналізу показали, що у школярів молодшої вікової групи відбувається достовірне збільшення показника загальної продуктивності ро-зумової роботи до середини навчального року - на 33,2% і підтримання його на тому ж рівні до кінця навчального року. У п'ятикласників цей показник змінювався протягом року в такому ж напрямку, але залишався достовірно нижчим у порівнянні з учнями IV класів. Це, на наш погляд, свідчить, що адаптація школярів до учбових навантажень в різних умовах організації навчального процесу загалом відбувається задовільно, незалежно від режиму навчання, проте у молодших школярів характер адаптаційних реакцій більш сприятливий.

Враховуючи високу індивідуальну варіабельність психофізіологічних характеристик, поряд з аналізом середньогрупових даних була проведена комплексна оцінка результативності розумової діяльності школярів різних вікових груп в динаміці навчального процесу на основі їх індивідуальних психофізіологічних показників.

Аналіз робіт, виконаних учнями під час тестування на початку навчального року, показав, що їх розподіл за рівнем продуктивності (високий, середній, низький, де враховувались і кількісні, і якісні характеристики) в IV класах як у денній, так і у тижневій динаміці практично не змінюється. На відміну від цього, в V класах зменшувалась кількість робіт, виконаних на високому рівні (в денній динаміці); і збільшувалась кількість робіт з низькими показниками продуктивності (в тижневій динаміці); до того ж серед п'ятикласників число осіб, не здатних підтримувати розумову працездатність на початковому рівні, було в 1,5-2 рази більше, ніж у молодшій віковій групі. Така ж тенденція в розподілі учнів за рівнем їх розумової працездатності зберігалась до кінця навчального року.

На основі порівняльного аналізу результатів виконання учнями тестових завдань в процесі їх адаптації до навчання в умовах різних режи-мів виникає припущення, що підтримання певного рівня розумової працездатності у школярів старшої вікової групи (10-11 років) забезпечується більш значним функціональним напруженням нервової системи, ніж у молодших школярів (9-10 років), тобто фізіологічна "ціна" адаптації цих школярів до учбових навантажень в умовах існуючого режиму навчання надто висока. Це підтверджується даними оцінки функціонального стану школярів різних вікових груп: ознаки стомлення різного ступеня в про-цесі учбової діяльності частіше спостерігались у п'ятикласників.

Як відомо, в процесі розвитку дитячого організму відбувається удосконалення різних механізмів вищої нервової діяльності, підвищується

резистент-ність організму до стомлення, що обумовлено функціональним дозріван-ням мозкових структур [4, 9, 10]. Проте, як показали результати даного дослідження, а також літературні дані [2, 6, 10], у дітей 9-10-річного віку адаптація до учбових навантажень в процесі навчання має більш сприятливий характер в порівнянні з 10-11-річними. Вважається, що цей факт знаходиться у прямому зв'язку з початком періоду статевого дозрівання у дітей старшої вікової групи, який позначається як критичний етап розвитку [10, 11]. До того ж, режим навчання школярів цієї вікової групи докорінно змінюється у зв'язку з переходом їх до наступного етапу навчання (збільшення кількості учбових годин, сумарного денного і тижневого навантаження, багатопредметність, зміна викладацького складу), що суттєво ускладнює процес адаптації школярів до навчання, оскільки цей віковий період характеризується підвищеною чутливістю організму до дії різних факторів. Отже, особливості адаптаційних реакцій і характер їх проявлення у школярів 10-11-річного віку є наслідком впливу комплексу ендо- і екзогенних чинників, які запускають механізми адаптаційно-пристосувальної діяльності організму, що в значній мірі визначає його функціональний стан. Все це підтверджує правомірність визначення даного вікового періоду як періоду "адаптаційного ризику" [3, 7, 11].

Таким чином, результати проведеного дослідження можуть бути використані як науково-теоретичне обґрунтування організаційної структури навчального процесу у відповідності з адаптаційними можливостями школярів і віковими особливостями їх функціонального реагування на учбові навантаження на різних етапах навчання, що дозволить підвищити ефективність навчання і попередити розвиток раннього стомлення і перевтоми у школярів в процесі їх учбової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптация организма к учебным и физическим нагрузкам. /Под ред. А. Г. Хрипковой, М.В.Антроповой. - М.: Педагогика, 1982. - 240 с.
2. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. /Под ред. Д.В.Колесова. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
3. Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л. М. и др. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по различным педагогическим системам // Физиология человека - 1998. - 24, № 5. - С. 80-84.
4. Макаренко Н. В., Борейко Т.И. Взаимосвязь свойств нервных процессов и произвольного внимания у детей младшего школьного возраста // Физиологический журнал. - 1993. - 39, № 4. - С. 80-87.
5. Макаренко М.В., Лизогуб В.С., Хоменко С.М. та інш. Вегетативне забезпечення розумової діяльності різного ступеня складності у дітей молодшого шкільного віку / / Фізіологічний журнал. - 2000. -46, № 4. - С. 24-32.
6. Нормализация учебной нагрузки школьников /Под ред. М. В. Антроповой, В. И.

Козлова. - М.: Педагогика, 1988. - 160 с.
7. Пляскина И. В. Здоровье детей, обучающихся в школах нового типа // Гигиена и санитария. - 2000. - № I. - С. 62-65.
8. Руководство к практическим занятиям по гигиене труда. /Под ред. А. М. Шевченко. - К.: Вища школа, 1986. - 336 с.
9. Фарбер Д.А., Дубровинская Н. В. Формирование психофизиологических функций в онтогенезе. - В кн.: Механизмы деятельности мозга человека. -Ч. I. - Л.: Наука, 1988. - С. 426-454.
10. Физиология подростка. / Под ред. Д. А.Фарбер. - М.: Педагогика, 1988. -208 с.
11. Хамаганова Г. Г., Кантонистова С. С., Краснушкина Н. А. Состояние психического здоровья современных школьников // Вест. Рос. АМН -1993. - № 5. - С. 34-40.

Л.М.Басанец , О. И.Иванова. Особенности адаптации школьников к учебным нагрузкам в условиях различных режимов обучения

Определялись некоторые психофизиологические показатели школьников IV – V классов в условиях разных режимов обучения. Показатели умственной работоспособности школьников в дневной, недельной и годичной динамике свидетельствуют о более выраженном функциональном напряжении организма детей старшей возрастной группы. Это объясняется изменением характера их учебной деятельности в связи с переходом к следующему этапу обучения.

L.M. Basanets , O.I. Ivanova. Peculiarities of adaptation of schoolchildren to the academic lood in different conditions of teaching.

Some psychophysilogical data of schoolchildren of the IV – V-th forms sn different conditions of theaching are stadied. The data of intellectual abilities of scoolchildren in day, week and year dynamics testify to the most explicit functional tension of the organism of children belonging to the elder age group. This can be accounted by the change of the character of their academic activity due to switeching over to the next stage of teaching.

УДК 378.14.54

Г.В.Бугаєнко
Сумський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ

Розглядається проблема методики формування уміння прогнозувати. Проаналізовано досвід учених-методистів, які розглядали цю проблему у своїх дослідженнях. Накреслені шляхи подальшої роботи з проблеми формування прогностичних умінь учнів на уроках хімії.

Нові стандарти освіти вимагають від вчителя цілеспрямованого розвитку інтелектуальних умінь. Серед них і уміння прогнозувати. Однак, як показує практика школи, при формуванні цього уміння виникають певні ускладнення і в діяльності вчителя, і в діяльності школярів. Найчастіше вчитель на уроках з цією метою використовує навчальні завдання наступного типу:" Що відбудеться, якщо...", „Що треба зробити, для того щоб..." і т.д.

В більшості випадків учні при виконанні таких завдань виявляють інтерес, особливо на стадії знайомства із завданням, із задоволенням включаються в процес пошуку рішень. Проте, відповіді їх неповні, з частково поверхневими судженнями, без достатньо підтвердженої аргументації. Пошук рішень відбувається у згорнутій формі, на інтуїтивному рівні. Вчитель, зводячи прогнозування до відповідей на поставлені питання, обмежується зауваженнями, репліками, які слабко пояснюють сутність прогнозу. Як наслідок, і вчитель, і учні незадоволені результатами прогностичної діяльності, але не знають, як змінити її в кращий бік.

Вказані труднощі в методичній літературі пов'язуються з об'єктивно складним характером прогностичної діяльності, як особливого, специфічного виду когнітивної діяльності людини, що вимагає певної підготовки (вихідної вмілості), мислительних зусиль, вольової, емоціональної напруги, психологічної спрямованості на пошук. Друга причина у тому, що поняття „прогностична діяльність" слабко розроблено в методичному плані: не виявлені її психолого-педагогічні, змістовні, предметні особливості, технологічні параметри, що припускають можливість її відтворюваності в процесі навчання. Це стосується і шкільного курсу хімії.

В сучасних психолого-дидактичних дослідженнях [3;5] досить часто говорять про те, що уміння учнів самостійно добувати знання повністю залежать від того, як вчителі озброюють їх „інструментами" науки, тобто методами дослідження наук, основи яких вивчаються у школі. Ефективність та якість роботи учня на уроці тим вища, чим краще організована та забезпечена його самодіяльність. Тому так важливо, щоб на уроці був побудований „інструмент мислення". Мова йде про фундаментальні методологічні знання, які учень набуває лише в тому випадку, якщо йому надається можливість самостійно вивчити основи теорії і методів вирішення нових задач. Репродуктивна пізнавальна діяльність учнів характеризується як процес засвоєння теоретичного матеріалу і вирішення задач із застосуванням його на практиці згідно алгоритму дій. Творча пізнавальна діяльність – процес засвоєння теоретичного матеріалу та вирішення задач із застосуванням знань на практиці на основі елементів самостійного пошуку, передбачення та прогнозування як результатів вирішень, так і способів діяльності.

На думку дидактів Підкасистого П.І. та Коротяєва Б.І.[3;30-31], в навчальній діяльності учня, в його пізнавальних процесах чітко виділяються два роди інформації: репродуктивна і та, що прогнозується. Інформація, що прогнозується – це навчальний матеріал, який відтворюється учнем на основі випередженого його надходження. Учень конструює знання і шляхи їхнього отримання у своїй свідомості і в своєму зовнішньому мовленні, а потім він формулює їх і перевіряє правильність цих знань з еталонними.

Результати досліджень показують, що в основі будь-якої діяльності лежить прогноз, передбачення вірогідних результатів. Засвоєння учнями теоретичного матеріалу на творчому рівні обов'язково передбачає його прогнозування.

Матеріал, що прогнозується, дається не у відкритому вигляді, а в прихованому і його необхідно відтворити на основі пошуку найбільш вірогідних варіантів у рамках заданих орієнтирів, додаткових відомостей та вказівок.

Демонстрацією інформації, що прогнозується на елементарному рівні, можуть служити слова, заховані в кросворді, їхній пошук і відтворення здійснюється на основі заданих орієнтирів та відбору раніше засвоєних знань.

Не вся інформація піддається прогнозуванню: не прогнозуються терміни, назви об'єктів та явищ, хронологія, різні факти, цифровий та документальний матеріал. Піддається прогнозуванню лише така наукова інформація, яка може бути упорядкована на основі логічної послідовності, яка відображає зв'язки і відношення між явищами і процесами, способи і прийоми їх знаходження.

До основних законів логічної послідовності відносять:

- причини і наслідки – знаючи наслідок, можливо вийти на встановлення причини і навпаки;

- аналогії – знаючи шлях руху думки по одному об'єкту, можливо вийти на рух думки по іншому близькому об'єкту;

- дедукції і індукції – від загального можна вийти на розуміння та пояснення часткового, від часткового до загального; на основі базового поняття можна вийти на формування багатьох вивідних; на основі загальної закономірності можна виявити конкретні та навпаки.

В своєму дослідженні ми спираємось на технологію формування прогностичних умінь, розроблену М.С. Севастюк [5;76-77]. При її опрацюванні автор виходив із теорії діяльності С.Л. Рубінштейна і О.М. Леонтьєва. Оскільки кожний вид діяльності складається із системи елементарних дій та операцій, для успішного формування прогностичних умінь необхідно з'ясувати структуру прогностичної діяльності і окремих

складових дій та визначити раціональну послідовність їх виконання. Це є необхідною умовою побудови раціональної методики формування умінь, а усвідомлення основ виконання окремих прогностичних операцій і дій сприяє більш швидкому оволодінню відповідними уміннями.

Оскільки уміння формуються і виявляються у відповідній діяльності, яка розглядається як вирішення різноманітних завдань і вправ, то основним шляхом формування прогностичних умінь є сукупність цих завдань і вправ.

У процесі навчання необхідно організовувати систему вправ, спрямованих як на оволодіння уміннями використовувати прості складові дії та операції, так і цілісно прогностичною діяльністю.

Таким чином, процес оволодіння прогностичною діяльністю може розглядатись і як процес формування умінь. Відповідно до цього, рівень сформованості прогностичних умінь визначається рівнем розвитку прогностичної діяльності, що характеризується готовністю учнів до її виконання. Відзначимо, що формування прогностичних умінь при вивченні шкільного курсу хімії відбувається в основному під час пояснення фактичного матеріалу, коли необхідно встановити залежність між теорією і фактами. Старшокласники ознайомлюються зі специфікою та технологією прогностичної діяльності та сутністю прогностичних умінь.

Виходячи з природи прогнозування, прогностичні уміння опосередковані знаннями, оскільки є уміннями пізнавати майбутнє на основі перетворення знань про минулий і теперішній стан об'єкту прогнозу.

Для побудови прогнозу необхідні два види знань: знання про об'єкт прогнозування (змістові) та знання про процес, методи та етапи прогнозування (процесуальний).

Автором дисертації Севастюк М.С. [5] була розроблена структура підготовки студентів (учнів) до прогностичної діяльності, яка вимагає:

· мотиваційний компонент, що забезпечує усвідомлення суспільного і особистісного значення прогностичної діяльності, виникнення потреби використання цього виду діяльності у власній практиці;

· змістовно-процесуальний компонент, метою якого є опанування теоретичними знаннями і процесуальною сутністю прогностичної діяльності;

· операційний компонент передбачає формування специфічних прогностичних умінь, які складають основу прогностичної діяльності.

Отже, прогностична діяльність розглядається, як єдність змістовного, операційного (технологічного) і мотиваційного компонентів.

Інтерактивне утворення цих компонентів подається у вигляді схеми[5;81].

Схема 1

Компоненти готовності до прогностичної діяльності



У психології навчання прогнозування розглядається як вид діяльності, який є цілеспрямованим пошуком, що спирається на знання законів і теорій[2;12].

Структуру прогнозування в загальному вигляді А.А. Макареня та В.Л. Обухов пропонують в такому вигляді:

Схема 2

Структура прогнозування



Під основами передбачення розуміють такі об'єктивні фактори як повторюваність явищ та об'єктів навколишнього світу, що виступає в різних формах (повторення, слідкування одного зі іншим, виявлення аналогічного на різних рівнях тощо). Все це спостерігається, наприклад, при дослідженні властивостей хімічних елементів.

Оскільки логічна структура процесу прогнозування виступає як суб'єктивний фактор, що залежить від психічних особливостей дослідника, то важливими при вирішенні задачі є умови виявлення основ. В них входять такі моменти, як особливості перетворення (перекодування) інформації; збільшення ролі теоретичного матеріалу в порівнянні із знаннями формул та аналогій; актуалізація знань – основа для побудови гіпотези; наявність досвіду оперування необхідними знаннями, що лежать в основі передбачення.

Артемова М.О. в своїй роботі [1; 5] визначає умови формування прогностичного уміння та його специфічні якості. До умов віднесено:

1. По-перше, формування прогностичного уміння учнів можливе лише через спеціальну організацію їхньої діяльності в навчанні – прогнозування та діяльність при цьому здійснюється у єдності;

2. По-друге, успішність прогнозування виявляється при реконструкції та перетворенні об'єктів, відносно яких що-небудь прогнозується. Отже, необхідно ставити учнів у такі умови, в яких вони б реконструювали дані об'єкти, на основі аналізу їхніх особливостей висували б гіпотези про досягнення мети діяльності з ними і перевіряли б свої гіпотези.

3. По-третє, прогностична діяльність включає в себе вирішення прогностичних задач. Відповідно, такі задачі необхідно виділити для спеціального вивчення і розробити методику формування в учнів уміння вирішувати такі задачі.

Прогностичне уміння має певні специфічні якості: *цілісність побудови гіпотези* (виявляється в побудові повної системи виконавчих операцій та встановленні послідовності їхнього виконання до конкретних умов); *глибина бачення прогностичних особливостей даного об'єкта* (пов'язана з баченням таких особливостей, які зовні не відображені, але наявні в даному об'єкті); *варіативність гіпотези* (якість виражається в умінні будувати альтернативні гіпотези, перебудувати висунуту гіпотезу у ході її реалізації [1; 9].

Для формування прогностичного уміння учнів автором була розроблена спеціальна система вправ. Вони зорієнтовані на досягнення загальної мети –формування прогностичного уміння учнів і підлягають вирішенню однієї і тієї ж задачі. Ці вправи підібрані у відповідності зі складом і моделлю побудови прогнозу та загальними вихідними положеннями методики формування уміння.

Таким чином, в умовах гуманізації навчання проблема формування в учнів прогностичних умінь є сьогоденною. Проте в методиці хімії вона майже не розроблена.

Результати анкетування, проведеного нами в школах міста Суми, свідчать, що не всі вчителі з хімії ставлять за мету формування в учнів уміння прогнозувати. Крім того, деякі з них не точно розуміють визначення самого поняття „прогнозування" та шляхів його здійснення. На власному педагогічному досвіді ми впевнились, що уміння прогнозувати в учнів ліцею також знаходиться на низькому або середньому рівні сформованості.

Тому, наші подальші дослідження спрямовані на розробку основних положень методики формування прогностичних умінь учнів при вивченні хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова М.А. Формирование прогностического умения учащихся при изучении алгебры и начал анализа в средней школе. Автореф. дисс...к.п.н. 13.00.02-Санкт-Петербург. 1994.– 19 с.
2. Макареня А.А.,Обухов В.Л. Методология химии: Пособие для учителяю-М.:Просвещение,1985. – 160 с.
3. Подкасистый П.И.,Коротяев Б.И. Организация деятельности на уроке. – М.:Знание,1985. – 80 с.(Новое в жизни,науке,технике.Сер."Педагогика и психология".№3)
4. Поздняк С.Н., Анфимов А.Л. Географическое прогнозирование в обучении.// География в школе. – 2001. – №7. С.59-67.
5. Севастюк М.С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів. – Дис...канд.пед.н.:13.00.01. – Київ, 2000. – 218 с.

А.В. Бугаенко. Проблема формирования у учеников прогностических умений при изучении химии.

Рассматривается проблема методики формирования умения прогнозировать. Проанализирован опыт ученых-методистов, которые рассматривали эту проблему в своих исследованиях намечены пути дальнейшей работы по проблеме формирования прогностических умений учеников.

A.V. Bugaenko. The problem of the formation of pupils' while studying chemistry.

The problem of methodics of the forming of the skills to predict is considered. The experience of scientists of methodics who considered this problem in their researches is analyzed. The ways of further work on the problem of the forming of the predictable skills of the pupils are planned on the lessons of chemistry.

УДК 808.55:371.134

Д.В. Будянський
Сумський державний
педагогічний університет

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ

У статті розглядаються невербальні засоби комунікації (пластика, міміка, жест, постава) як складові педагогічного артистизму, визначаються їх функції та місце в навчально-виховному процесі.

Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття" звертає увагу на негативні явища у сучасній освіті, зокрема на невідповідність рівня національної освіти світовим стандартам і потребам суспільства, падіння

престижу інтелектуальної діяльності тощо. Тому одним з пріоритетних завдань педагогічної освіти України є підвищення рівня професійної компетентності педагога, формування творчої, неординарної, ініціативної особистості. Реалізація цього завдання може бути здійснена на основі запровадження у вузах новітніх педагогічних концепцій, сучасних технологій підготовки вчителя. Одним з таких напрямків є формування педагогічного артистизму майбутнього педагога. Визначення специфіки педагогічної професії, її спільних рис з іншими видами творчої діяльності, зокрема роботою актора, а також дослідження структури педагогічної комунікації дозволяють зробити висновок про те, що якості та уміння педагога, які є підґрунтям його емоційної культури та зовнішньої виразності, можна вважати складовими елементами такої інтегративної якості, як педагогічний артистизм.

У попередніх статтях ми досліджували такі складові педагогічного артистизму: мистецтво мовлення, як основа вербальних засобів комунікації (голос, дикція, дихання, темпоритм, підтекст, дія словом, надзавдання), почуття гумору і його місце у навчально-виховному процесі. Метою даної статті є визначення ролі невербальних засобів комунікації у структурі педагогічного артистизму.

Розглянемо спочатку поняття "артистизм". Воно походить від латинського слова *ars, artis*, що означає ремесло, мистецтво, наука, уміле володіння, майстерність. Це поняття, як правило, має подвійне значення. По-перше, артистизм – це видатні здібності, художня обдарованість, по-друге, це – висока майстерність, віртуозність досягнута у мистецтві чи у будь-якій галузі. Булатова О.С. дає наступне визначення артистизму: "Артистизм – це особлива образно-емоційна мова творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога і учня, зорієнтований на розуміння та діалог с іншим, другодомінантність, вишукане й тонке мереживо створення живого почуття, знання та змісту, які народжуються "тут і зараз". Артистизм – це не тільки зовнішні фактори (жести, міміка, інтонація), хоч вони й вагомі для створення атмосфери уроку. Артистизм – це здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, перевтілюватись у новий образ, уміння жити ідеями, які передаються учням на уроці, при тому ж жити щиро. Це – багатство проявів особистості, образний шлях постановки та рішення проблем, гра уяви, вишуканість, одухотвореність, відчуття внутрішньої свободи" [1, 15].

Відповідно до педагогіки артистизм - це якість педагога-майстра, котра функціонує на усіх етапах процесу педагогічної творчості. Дослідник проблем педагогічної творчості та педагогічної майстерності, академік РАО

Загвязинський В.І. дає наступне визначення артистизму педагога: "Артистизм – це не тільки здатність красиво, вражаюче, переконливо щось передавати, емоційно впливаючи на вихованця (не хочеться використовувати традиційне – глядача, краще – учасника, партнера, співтворця). Артистизм істинний – це багатство і краса внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє, уявляючи його в образах, використовуючи фантазію та інтуїцію, гармонізуючи логічне та естетичне" [1, 4].

Отже педагогічний артистизм – це, по-перше, професійно-необхідна риса особистості вчителя, показник та елемент його педагогічної майстерності, здатність до перевтілення, індивідуальна чарівність, привабливість, емоційність, великий арсенал засобів невербальної комунікації (міміка, жести, пластика), образне мислення, відчуття внутрішньої свободи, пошук нестандартних рішень, особливий тип нервової системи, акцентуація особистості;

по-друге, це сукупність педагогічних засобів, методів, технологій, за допомогою яких урок наповнюється новим емоційним змістом;

по-третє, це гармонійна взаємодія педагога та учня, коли зовнішня дія педагога-артиста викликає у учня внутрішні, глибинні почуття, емоції, думки.

Одним із складових елементів педагогічного артистизму є уміння педагога володіти своїм тілом, тобто за допомогою пластики, міміки, жесту та постави підсилювати вплив словесної дії, естетизувати процес педагогічного спілкування, підносити його до рівня мистецтва. Артистичний педагог вдало використовує тілесну експресію, кінетичні засоби для підкреслення важливості тих чи інших фрагментів уроку, що сприяє їх кращому запам'ятовуванню.

Природою рухів тіла цікавились філософи та оратори Стародавньої Греції та Риму: Платон, Арістотель, Анаксагор, Пліній Старший, Сенека, Тіт Лукрецій Кар, Квінтіліан, Ціцерон та інші. Арістотель, зокрема, досліджуючи особливості рис обличчя людини, вважав, що по зовнішнім ознакам можна визначити характер людини та рівень її творчих здібностей. У Ціцерона, у трактаті "Про природу богів" знаходимо описи структури людського тіла, роздуми щодо корисності його органів і, особливо, руки, а також поради оратору щодо правильної жестикуляції. Квінтіліан, в свою чергу, стверджував: "Тілесний рух полягає у виборі міри для жестів і обличчя:

це надає більшої правдоподібності тому, що кажемо. Отже треба, щоб обличчя випромінювало благопристойність і енергію, щоб жест не був удавано елегантним або грубим і щоб ми не мали вигляду акторів або трударів"[9, 170]. Квінтіліану належить і перша класифікація жестів оратора. Французький філософ-просвітитель XVIII століття Жан-Батист Дюбо у праці "Критичні роздуми про поезію та живопис" стверджував, що існує наука, котра не розтуляючи вуст, говорить руками та рухами тіла.

Дослідженням проблем невербальної комунікації займались Д. Ефрон, М. Крічлі, Ч. Морріс, А. Піз, С. М. Флемінг, Р. Ліннелл, Д. Бредбі, Р. Бернс, А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс та інші.

Питанню тілесної виразності педагога приділяли увагу Я.А. Коменський, педагоги Києво-Могилянської академії, фундатори педагогічної науки XX століття: А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, а також сучасні науковці: В.А. Кан-Калік, І.А. Зязюн, М.О. Лазарєв, А.А. Леонтьєв, А.В. Мудрик, О.С. Булатова, С. Болсун та інші. А.С. Макаренко писав: "Я зробився справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "йди сюди" з 15-20 відтінками, коли навчився надавати 20 нюансів у виразі обличчя, фігури та голосу" [6, 296].

Таким чином, проблема невербальних засобів спілкування має давню історію і отримала досить широке висвітлення в науковій літературі. Але залишаються і мало досліджені області цієї проблематики, зокрема у галузі педагогічного артистизму.

На думку психологів, у процесі взаємодії лише 20-40% інформації передається через вербальний канал, а решта через жести, міміку тощо. Невербальні компоненти спілкування, як правило, обумовлені імпульсами підсвідомості і обмеженість можливості їх контролю робить мову тіла більш правдивою. Поширена точка зору, що вербальний канал використовується для передачі інформації, в той час як невербальний – для встановлення взаєморозуміння, трансляції емоцій та передачі власного ставлення до предмету розмови.

Розглянемо окремо основні елементи невербального спілкування.

Пластика – це вираження тілом душевного стану, загальна гармонія, узгодженість рухів і жестів, мова тіла.

Міміка (від грецького mimikos – наслідування) – сукупність скоординованих рухів м'язів обличчя, загальний його вираз, який віддзеркалює внутрішні психічні процеси, почуття, думки. В. І Даль визначав обличчя людини як поєднання "вищих духовних дарів": "Лоб – небесна любов; очі – розуміння, осмислене споглядання; вуха – розуміння та слухняність; ніс – осягнення добра; щоки – пізнання духовних істин; рот –

думка та навчання; губи – духовна хвала; борода – зовнішність навчання" [3, 258]. Велика палітра мімічних рухів, а їх дослідники нараховують близько 20000, дає можливість педагогу виразити свої емоції, відношення до учнів, до їх відповідей та вчинків. З цього приводу слушно зауважував А.С. Макаренко: "Не може бути хорошим вихователь, який не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або приховати свій настрій" [6, 171].

Для кращого розуміння виразів людського обличчя звернемося до розгляду 12 основних варіантів міміки, в яких закодовано 42 типи її емоційного стану:

1) байдужість; 2) ворожість; 3) веселість; 4) сильна злість; 5) сум; 6) радість; 7) погане самопочуття; 8) злість; 9) велика радість; 10) глибокий сум; 11) скепсис; 12) скорбота;

Одним з найбільш важливих складових міміки, на наш погляд, є вираз очей.

І.А. Зязюн стверджує: "Крім слів, голосу, інтонації, в розпорядженні педагога є ще жест, рух, ритміка тощо. Але найперше і найвагоміше – очі! Насамперед вони допомагають учителю прикувати до себе увагу" [7, 122].

Наступним важливим компонентом педагогічного артистизму є уміння володіти і майстерно використовувати жестикуляцію. І.А. Зязюн з цього приводу слушно зауважує: "Досить часто жестикуляцію пов'язують з чимось надуманим, вигаданим. Однак виразна жестикуляція є природною і загальновживаною семантичною системою у конкретному соціальному середовищі" [4, 115]. Жест походить від латинського слова gestus, що означає тілесний рух або поставу. Жест – це рух тіла (переважно рукою), що супроводжує мову або замінює її. Жест має рефлекторну або свідому природу і є одним із найважливіших засобів виразності у процесі спілкування. З цього приводу В. А. Кан-Калік зазначає: "Важливим засобом підвищення активності, впливу педагогічного спілкування є жест, який суттєво підкріплює вербальний вплив і є вагомим елементом комунікативної культури педагога. Жест підсилює вплив, формує певний емоційний настрій в аудиторії, є показником особистого ставлення педагога до матеріалу, що викладається" [5, 127]. Згідно даних Т. П. Усопцевої та Т. Г. Григорьєва при посередництві жестів можлива передача до 40 % інформації.

Педагогічний артистизм знаходить свій вираз в умінні підсилювати вербальний вплив доречним жестом. Зайва жестикуляція не прикрашає вчителя, а навпаки викликає у учнів іронію та неприязнь, заважає сприйманню інформації.

До комплексу невербальних засобів комунікації відноситься також постава, тобто положення тіла. Дослідник мови тіла А. Штангль встановив,

що природна, невимушена постава свідчить про відкритість, спрямованість на контакт, звільненість від психофізичних затисків; напруженість, статичність, як правило, вказують на відсутність зацікавленості у взаємодії; в'яла постава, сутулість виражають поступливість, покірливість. Тому оптимальним, робочим станом тіла педагога має стати, за визначенням дослідника і театрального режисера

П.М. Єршова, мускульна мобілізованість, тобто загальна зібраність, підтягнутість м'язів тіла. В.А. Кан-Калік вважає, що мускульна мобілізованість допомагає педагогу зайняти позицію ведучого у спілкуванні та підсилює словесний вплив загальним комунікативним станом, який передається дітям.

За зовнішніми ознаками діти визначають стан, емоції та відношення вчителя. Тому дуже важливо педагогу майстерно і коректно виявляти свої почуття, знаходити такі форми вербального та невербального впливу, які б відповідали конкретній ситуації та були зрозумілі учням. У випадку, коли педагог артистично пропонує дітям багатства свого внутрішнього світу, можна говорити про конгруентність самовираження, тобто повну відповідність міміки, жестів, постави, погляду тощо, змісту слів.

Отже, як висновок, ми можемо стверджувати, що напружена робота над вдосконаленням артистичних здібностей, зокрема, міміки, пластики, жесту та постави, має стати постійною справою творчого педагога. Вчитель, що досконало володіє цими засобами, зможе досягти більш високих результатів у роботі з учнями.

Таким чином ми розглянули місце невербальних засобів комунікації у структурі педагогічного артистизму. У наступних публікаціях ми плануємо розглянути методи формування культури невербальних засобів комунікації при підготовці майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
2. Гиппиус С. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1- 4. – М.: Рус. яз., 1989.– Т. 3.- С. 258.
4. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери впливу. – К., 1976. – 173 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Макаренко А. С. Соч. – М., 1958. – Т. 5. – С. 269.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.: іл.
8. Станиславский К. С. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1954.- Т. 2.

9. Шмітт, Жан Клод. Сенс жесту в середньовічному Заході. – Харків: Око, 2002. – 640 с.: іл.

Д.В. Будянский. Невербальные средства коммуникации как составляющие педагогического артистизма.

В статье рассматриваются невербальные средства коммуникации (пластика, мимика, жест, поза) как составляющие педагогического артистизма, определяются их функции и место в учебно-воспитательном процессе.

D. V. Budianskiy. Non-verbal means of communication as a component of the pedagogical artistry.

Non-verbal means of communication (plastic arts, facial expression, gesture, pose) as a component of the pedagogical artistry are examined in the article, their functions and please in educational process are defined.

УДК 371.3 : 546.264

О.О. Гиря
Сумський державний
педагогічний університет

ДИДАКТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЗМІСТОВНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ „ПІДГРУПА КАРБОНУ" В КЛАСАХ ХІМІКО-БІОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті визначено методичні підходи до створення та використання у процесі викладання хімії своєрідного дидактичного комплексу матеріалів.

Зроблено рекомендації щодо блочної побудови змістовно-методичного забезпечення вивчення теми „Підгрупа Карбону".

Розвиток освіти в сучасних умовах ставить низку проблем, пов'язаних, перш за все, з якісним забезпеченням підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності учнів. Це значить, що система наукових знань повинна бути впорядкована і організована таким чином, щоб частина цих знань була ущільнена і зведена до єдиних логічних основ, які дозволяли б учням прогнозувати кінцеві результати навчальних досягнень.

Проблема структурування наукових знань в останні роки знаходиться в полі зору багатьох дослідників. В нинішній час ведуться пошуки оптимальних структур навчальних предметів, окремих систем понять, адаптованих до новітніх технологій навчання. Провідними українськими методистами в галузі хімії розроблений ряд перспективних і конструктивних ідей. У ході наших досліджень, які протягом років проводились на базі НВК №17 та обласному багатопрофільному ліцеї СумДПУ ім. А.С. Макаренка,

ми використовували методичні розробки та рекомендації Н.М. Буринської [3], Л.П. Величко [1], Н.Н. Чайченко [4], О.Г. Ярошенко [5], М.П. Гузика [2] та цілого ряду інших авторів.

В спектрі проблем, що існують у питанні структурування навчального матеріалу в шкільному курсі хімії, ми виділили таку – орієнтація значної частини методичного та дидактичного забезпечення на навчальний курс в цілому або окремі його частини, а не на конкретні навчальні теми, як того потребує тематичний підхід до формування та контролю навчальних досягнень учнів.

Звідси загальна мета нашого дослідження полягає в тому, щоб для вивчення кожної навчальної теми курсу хімії створити такий комплекс змістовно-методичного забезпечення, впровадження якого в практичній діяльності забезпечило б якісне зростання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, в тому числі в класах хіміко-біологічного профілю. Вважаємо, що творче і послідовне використання такого комплексу значно підвищує зацікавленість учнів для самостійного здобуття знань, підсилює мотивацію та результативність процесу навчання.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб на матеріалі теми „Підгрупа Карбону" розкрити методику побудови та використання запропонованого нами комплексу.

Використання комплексу змістовно-методичного забезпечення вивчення навчальних тем з хімії дозволяє здійснити:

1) інтеграцію і диференціацію змісту матеріалу шляхом його логічного угрупування та ущільнення, що забезпечує проходження теми в повному, скороченому та поглибленому варіантах;

2) самостійний вибір учнями того чи іншого варіанту засвоєння матеріалу теми в залежності від рівня навченості, що забезпечить індивідуальний темп руху по програмі;

3) консультативно-координаційну функцію управління пізнавальною діяльністю учнів;

4) скорочення часу на вивчення даної теми на основі адекватного комплексу форм та методів навчання без особливої шкоди для повноти виконання;

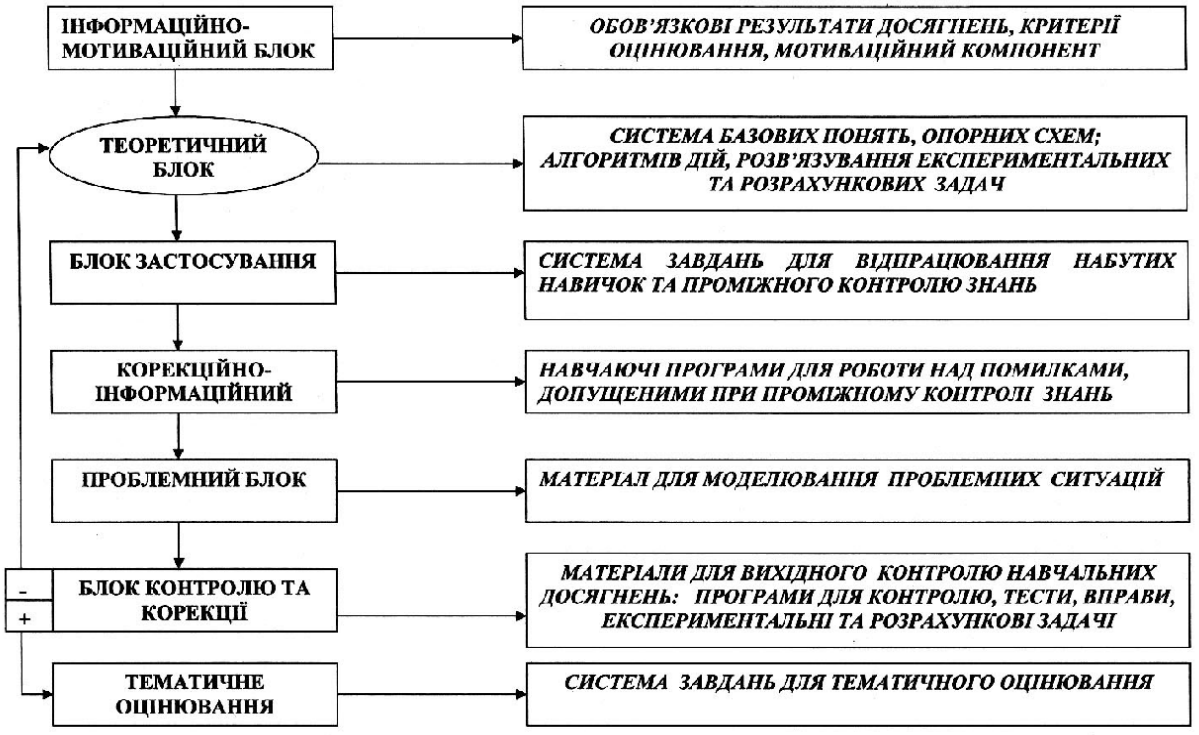
5) продуктивну самостійну роботу учнів на різних етапах навчально-виховного процесу: орієнтації, визначення мети, проектування, організації виконання плану діяльності та контрольно-оцінювальному.

Дидактичний матеріал комплексу розбитий на взаємозалежні блоки: інформаційно-мотиваційний, теоретичний, застосування, корекційно-інформаційний, проблемний, контролю та корекції навчальних досягнень

учнів (схема 1). Послідовне та творче опрацювання цих блоків гарантує засвоєння учнями даної навчальної теми.

Схема 1

СТРУКТУРА ДИДАКТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ТЕМИ



Інформаційно-мотиваційний блок включає: перелік базових понять з теми, обов'язкові результати навчальних досягнень учнів з теми, критерії їх оцінювання, мотиваційні засоби.

Блок використовується на етапі орієнтації та визначення мети. Оцінювання навчальних досягнень учнів проводиться за накопичувальною системою, яка включає такі компоненти (табл.1):

Таблиця 1

Шкала оцінювання навчальних досягнень учнів з теми „Підгрупа Карбону"

№	Навчальні бали	Максимальна кількість балів	Набрано балів фактично
1	Обов'язкове тестування: вхідне проміжне вихідне	 20 35 50	
2	Вибіркове тестування	35	
3	Практична робота "Добування карбон (IV) оксиду і вивчення його властивостей. Розпізнавання карбонатів"	20	
4	Практична робота "Розв'язування експериментальних задач"	20	
5	Повідомлення з теми	10	
6	Виготовлення наочних посібників	5	
7	Участь у дидактичній грі: "Карбон та Силіцій - цар живої природи проти володаря мінералів"	15	
8	Навчально-пізнавальна діяльність на заняттях	30	
9	Загальна сума балів	240	
10	Тематична атестація (допуск при умові набору не менше 50% балів	120	

Шкала оцінювання робить ціннісно-значимою не лише тематичну атестацію, а й проміжний контроль, що надає можливість зберегти належну мотивацію протягом усіх етапів опрацювання теми. Наведену шкалу вчитель може модифікувати. Учні, які за результатами поточної атестації набрали

не менше 141 бала, за їх бажанням можуть бути звільнені від тематичної атестації.

Засобами мотивації навчальної діяльності учнів можуть бути відповідні історичні факти, цікаві розповіді, вірші тощо.

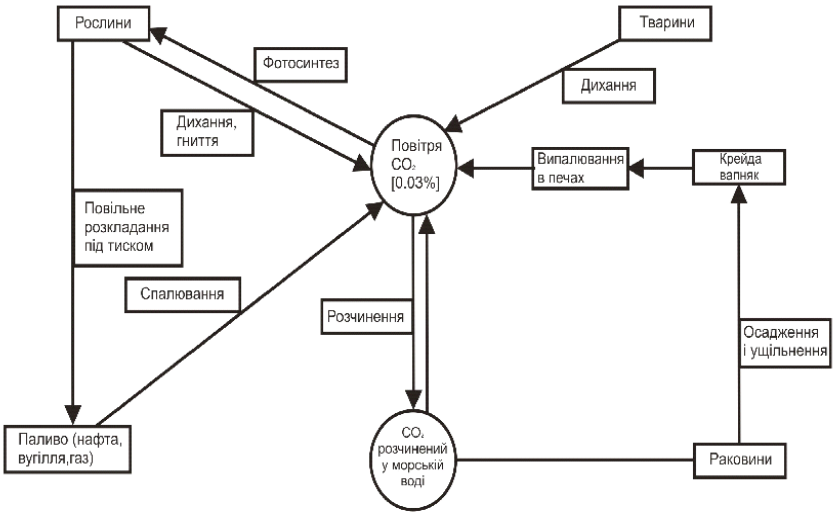
Зокрема, на вступному уроці з теми „Підгрупа Карбону" розповідаємо учням про те, що однією з причин загибелі експедиції полярного дослідника Скотта було незнання властивостей елемента даної підгрупи – Стануму. Цитуємо такі віршовані рядки:

Карбон – в потужних вугільних пластах,
В алмазів твердості та крихкості графіту,
Тож час знайомства з ним для вас настав,
Бо він дає життя усьому світу...

Теоретичний блок містить опорні схеми (схема 2), алгоритми дій та алгоритми розв'язування розрахункових задач. Основна мета блоку-формування базових понять з теми.

Схема 2

„Цикл Карбону"



Блок застосування містить різноманітні тестові завдання (закритої та відкритої форми; на визначення відповідності та послідовності тощо). Головна мета блоку – виявлення прогалин в знанні учнями базових хімічних

понять. Тести використовуються для тренувальних вправ та проміжного контролю навчальних досягнень учнів. Віддаємо перевагу тестам логічного характеру, які потребують додаткової навчальної інформації, зокрема складанню та аналізу рівнянь хімічних реакцій. Наприклад:

• Яка із сполук Карбону утворює вибухонебезпечну суміш із киснем у відношенні 1:2,5?

а) метан CH_4;

б) ацетилен C_2H_2;

в) карбон (II) оксид CO?

Форму тесту та необхідну кількість завдань добираємо, виходячи з індивідуальних особливостей учнів, специфіки класу тощо.

Корекційно-інформаційний блок містить навчаючі програми, метою яких є додаткове навчання з даної теми.

Навчаюча програма складається з ряду фрагментів, які поділяються на інформаційні і корекційні. Інформаційні фрагменти в кінці обов'язково містять запитання, від відповіді на яке залежить подальший рух учня по програмі.

☑ При взаємодії розчину лугу з карбон (IV) оксидом можуть утворюватися два ряди солей – карбонати та гідрогенкарбонати. Утворення тієї чи іншої солі, або їх суміші залежить від мольного співвідношення реагуючих речовин.?

? Яка сіль утвориться, якщо натрій гідроксид та карбон (IV) оксид взяти у мольному співвідношенні 1:1?

· Карбонат.....14

· Гідрокарбонат.....17

Якщо учень обрав другий варіант відповіді (правильна), він надалі працює з фрагментом 17. У випадку вибору першого варіанту відповіді (неправильна) – далі йде робота з фрагментом 14, який носить корекційний характер і містить посилання на теоретичний блок з метою виявлення допущених помилок.

Проблемний блок включає:

§ Проблемні або творчі завдання, виконання яких свідчить про рівень засвоєння учнями матеріалу попередніх блоків.

Матеріали даного блоку використовуються на етапах:

§ узагальнення знань з певного розділу теми;

§ активізації пізнавальної діяльності учнів;

§ розширення та застосування набутих знань.

Наводимо зразок проблемного завдання, який використовуємо під час вивчення властивостей карбонатів.

Загальновідомо, що в Швеції значна частина асигнувань з державного бюджету виділяється на охорону довкілля. Разом з тим підприємствам харчової промисловості дозволяється викидати у деякі водойми яєчну шкаралупу. Поясніть дане протиріччя. Складіть рівняння хімічних реакцій, що будуть аргументами вашої відповіді.

Корекційно-інформаційний блок не обов'язковий для учнів, які при роботі з тестовими завданнями попереднього блоку не допустили значних помилок.

Блок контролю та корекції навчальних досягнень учнів використовується на контрольно-оцінювальному етапі. Головна мета блоку – попередня перевірка рівня знань, вмінь та навичок з теми; виявлення типових помилок; корекція знань з використанням додаткової індивідуальної та індивідуально-групової діяльності.

Складові частини даного блоку: комбіновані тести, вправи, експериментальні завдання, розрахункові задачі, програми для контролю навчальних досягнень.

У випадку незадовільних (з точки зору вчителя) результатів, рекомендується повторити навчання, починаючи з теоретичного блоку. При організації індивідуально-диференційованої роботи із завданнями, що містяться в блоці контролю та корекції, вибір варіанту завдання надаємо самим учням.

Результати дослідження засвідчують, що використання комплексу змістовно-методичного забезпечення вивчення тем позитивно впливає на формування навчальних досягнень учнів, підвищує інтерес учнів до вивчення предмету. Так, якщо коефіцієнт успішності в контрольному класі до початку вивчення теми складав 0,31, а в експериментальному - 0,36, то після вивчення теми він у контрольному класі став 0,41, а в експериментальному - 0,72.

В подальшому планується вдосконалення системи змістовно-методичного забезпечення вивчення навчальних тем з хімії за рахунок залучення комп'ютерних засобів формування та контролю рівня навчальних досягнень учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко Л.П. Теорія будови органічних сполук у шкільному курсі хімії: Посібник для вчителів.- К.: Рад.шк., 1986.- 88 с.
2. Гузик М.П. Дванадцятибальна система: шляхи реалізації // Завуч.-2002.-№20-21-118с.
3. Методика викладання шкільного курсу хімії: Посібник для вчителів/НМ. Буринська, Л.П. Величко, Л.А. Липова, НІ. Лукашова, Н.Н. Чайченко/ за ред. Н.М. Буринської.- К.: Освіта, 1991.-360 с.
4. Чайченко Н.Н. Современная методика формирования у школьников теоретических знаний по основам химии. – Сумы: Нота Бене, 2001 – 161 с.

5. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія та методика (на матеріалі вивчення хімії).- К.: Партнер, 1997.- 192 с.

А.А.Гиря. Дидактический комплекс содержательно-методического обеспечения изучения темы «Подгруппа Углерода» в классах химико-биологического профиля.

В статье определены методические подходы к созданию и использованию в процессе преподавания химии своеобразного дидактического комплекса материалов.

Сделаны рекомендации, касающиеся блочного построения содержательно-методичного обеспечения изучения темы „Подгруппа Углерода".

O.O.Girya. The didactic complex of the substantial-methodological supplying of the studying of the subject „The sub-group of the carbon" in the forms of the chemistry-biological profile.

The m*ethodological approaches to the building and using in the process of the teaching of the peculiar didactic complex of materials are determined in the article.*

The recomendations concerning of the substantial-methodological supplying of the studying of the subject „The sub-group of the carbon" are made.

О.М. Демченко
Сумський медичний коледж

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У статті розкриваються дидактичні можливості педагогічної діагностики для оптимізації управління самостійними роботами студентів. З'ясовується вплив на зміст діагностичних операцій сучасних концепцій менеджменту освіти, інноваційних, особистісно орієнтованих технологій навчання.

Мета державної політики в освіті, як це зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, полягає у створенні умов для творчої самореалізації кожного громадянина України, у вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом всього життя. Особливо актуальною проблема підготовки творчої особистості стала для вищої школи, тому що від якості сьогоднішнього спеціаліста, потужності його професійно-творчого потенціалу залежить не тільки сучасне, але й майбутнє життя нашої держави, успішне входження її до європейської цивілізації і світової спільноти.

У відповідності з цими завданнями наше дослідження присвячено вдосконаленню важливої ланки вищої освіти – самостійної роботи студентів. Дослідницька робота має на меті теоретично обґрунтувати й експериментально випробувати цілісний, побудований на інноваційних ідеях і технологіях дидактики комплекс педагогічної діагностики, який у певних умовах суттєво оптимізує перебіг і продуктивність евристичних і креативних самостійних робіт студентів, тобто сприяє підвищенню самостійної активності студентів, продуктивності їх навчальної праці, зростанню мотивації до професійно-творчої самореалізації, суттєвого підвищення якості продуктів такої самореалізації.

Аналіз значного масиву педагогічної літератури, вивчення позитивного досвіду вищої й середньої школи з організації аналізу й оцінювання успішності навчання за допомогою діагностичних процедур виявили, з одного боку, зростання дослідницького інтересу до діагностичної діяльності і її складових, розв'язання цілої низки важливих дослідницьких завдань. З іншого боку, залишаються нерозв'язаними актуальні питання щодо дидактичного змісту діагностики, її функцій і технологічних компонентів. Залишаються не вирішеними питання створення й випробування в практиці ВНЗ цілісного комплексу діагностичних засобів, які б допомогли встановлювати об'єктивний рівень освоєння тих професійних стандартів, які вже затверджені МОН України і запроваджуються в навчальних курсах. Особливо це стосується діагностики професійно-творчих здібностей, умінь, способів самостійної діяльності майбутнього спеціаліста. Останнє особливо важливе у зв'язку з тим, що самостійна праця студентів займає сьогодні до половини всього обсягу професійної освіти.

У зв'язку з цим дана *стаття ставить на меті* висвітлити ту частину результатів загального дослідження, які стосуються таких важливих, на нашу думку, завдань:

а) яким чином впливає на зміст і функції педагогічної діагностики модернізована концепція самостійної діяльності студентів; б) яким чином діагностика оптимізує управління самостійною, зокрема творчою, діяльністю студентів.

Розв'язуючи перше з означених завдань, ми звернули увагу на суттєве збагачення за останні роки теорії самостійної діяльності і самостійної роботи школярів і студентів. Погляди на самостійну роботу студентів розподіляються в досить широкому діапазоні думок: від ідей регламентації форм її організації (Вища технічна школа, Німеччина), до визначення її як шляху становлення характеру студента, його спроможності до творчої професійної роботі, високої її продуктивності. Разом з тим відзначається, що багато викладачів в Англії, наприклад, сумніваються в достатній зрілості

студентів для здійснення самостійної навчальної роботи і тому мало уваги приділяють формуванню умінь і навичок її здійснення студентами [3].

У закордонних джерелах часто проглядається частковоаспектний (управлінський, або інформаційний, або структурний і т.п.) підхід до самостійної роботи студентів. Однак потреба вищої школи в теоретичній розробці даної проблеми і наступної реалізації моделей її здійснення вимагає розгляду самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів із загальпедагогічної позиції, що включає предметно-змістовний, організаційно-управлінський і індивідуально-мотиваційний аспекти.

Двоїстий характер самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів – взаємодія суб'єктів освітнього процесу (викладання викладача і навчання студента) допускає її визначення з позиції організаційно-педагогічної і власної участі студента в її різних видах. Тому така увага приділяється самостійному вибору виду і складності роботи, її плануванню, оцінюванню, корекції. Сьогодні сутність самостійної роботи студента визначається не стільки тим, що він працює без підтримки й участі викладача, а, насамперед, тим, що він самостійно, усвідомлено визначає мету своєї роботи, її окремі задачі, сам знаходить засоби і методи (прийоми) для реалізації окремих теоретичних чи практичних операцій, з власної ініціативи звертається до викладача чи товаришів, щоб з'ясувати незрозуміле, уточнити свою позицію, сам обирає й використовує способи аналізу й оцінки виконаної роботи, спроможний у навчальному діалозі захистити основні положення своїх творчих здобутків. При такому підході об'єктивно зростає роль рефлексивної діяльності суб'єкта навчання, а, значить, з'являється потреба у суттєвому теоретичному і технологічному вдосконаленні діагностики і самодіагностики перебігу й результатів самостійної праці.

У вітчизняній дидактиці вищої і середньої школи встановлено, що індивідуальний процес засвоєння інформації не може бути зведений тільки до індивідуальних форм роботи (О.Матюшкін , А. Алексюк, О.Вербицький), оскільки найбільш плідним є створення умов для прояву інтелектуальної ініціативи, гнучкого мислення у всіх видах занять. Виявлені особливості пізнавальної діяльності студентів й учнів свідчать про те, що творче мислення породжується й посилюється в процесі динамічної взаємодії і спілкування, в умовах спільної діяльності двох і більше партнерів по діалогу (одним з них може бути викладач, іншим – студент, або студент – студент [4].

Організація взаємодії студентів у навчальному процесі сприяє введенню в підготовку фахівців цінних психологічних резервів, оскільки визнано, що творча індивідуальність виховується тільки "через іншого" і "разом з іншим" у процесі узгодження інтересів і прийняття спільних

професійно грамотних рішень. Робінзонада студентів іде в минуле, про що свідчить весь світовий досвід навчання студентів у малих групах, мікроколективах, семінарах-дискусіях, ігрових командах, та й на проблемних лекціях діалогічного типу [4].

Таким чином, головним стратегічним напрямком розвитку системи освіти є рішення проблеми особистісно орієнтованої освіти, такої освіти, в якій особистість учня, студента була б у центрі уваги педагога, психолога, у якому діяльність навчання – пізнавальна діяльність, а не викладання, – була б провідною в тандемі вчитель – учень, щоб традиційна парадигма освіти – учитель – підручник – учень – була з усією рішучістю замінена на нову парадигму – учень – підручник – учитель. Учитель (викладач) здобуває іншу роль і функцію в навчальному процесі, анітрохи не менш значиму, ніж при традиційній системі навчання, але іншу. Якщо при традиційній системі освіти вчитель разом з підручником були основними і найбільш компетентними джерелами знання, а вчитель був і контролюючим суб'єктом пізнання, то при новій парадигмі освіти учитель виступає більше в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, компетентним консультантом і помічником. Його професійні уміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань і умінь учнів, а на діагностику їхньої діяльності, щоб вчасно допомогти кваліфікованими діями усунути намічені труднощі в пізнанні і застосуванні знань. Ця роль значно складніша і вимагає від учителя більш високого рівня професійної майстерності [2; 6].

Таким чином, сучасні ідеї організації навчального процесу і самостійної праці в навчанні більше місця і значимості відводять організуючій, консультативній, діагностичній ролі педагога, переконливо доводять необхідність того, що учень (студент) стає основним суб'єктом освіти, і тому має сам визначати мету, характер, темпи і рівень власної роботи, способи своєї взаємодії з педагогом і товаришами, вміти компетентно проаналізувати й оцінити свою роботу. Такий підхід до самостійної діяльності використаний нами в дослідно-експериментальній роботі.

Встановлюючи співвідношення між управлінням і діагностикою, ми йшли від загального до окремого, розглядаючи *управління* навчальним процесом і його компонентами як більш загальну категорію, а *діагностику* самостійної пізнавальної діяльності як складову педагогічного управління. Така позиція виправдана як теорією навчальної діяльності з її вимогами щодо цілісності, нерозривності, взаємообумовленості мотиваційного, операційного, рефлексивного і прогностичного етапів (П.Анохін, О.Леонтьєв, В.Лозова, О.Савченко, І.Харламов), так і концепціями сучасного менеджменту освіти і навчання (Ю.Конаржевський, Н.Кузьміна, А. Огаркова, І.Підласий, В.Симонов та ін.), в яких управління, тобто

планування, організація діяльності, її постійне регулювання, аналіз результатів, їх оцінка, прогнозування подальших дій прямо чи опосередковано включає механізми діагностики практично в кожній управлінській ланці.

В такому разі ми маємо рацію розглядати *управління* навчальним процесом як *цілісну систему*, що забезпечує активну й продуктивну діяльність суб'єктів навчального процесу, а *педагогічну діагностику* як *підсистему управління.* Що ж дає такий підхід для дослідження педагогічної діагностики, виявлення її особливостей і невикористаних резервів? Насамперед те, що ми вправі перенести важливі характеристики і особливості управління навчанням як цілісної системи, відкриті зарубіжною й вітчизняною педагогікою, на педагогічну діагностику як органічну підсистему такого управління.

Педагогічна діагностика – відносно нова наукова категорія, тому її теорія й технологія продовжують своє становлення й вдосконалення. Як окрема наука педагогічна діагностика сформувалась лише в 70-і роки минулого, XX століття, коли визначився її предмет, мета і методи дослідження, відмінні від діагностики психологічної. Якщо для психодіагностики об'єктом є психіка особистості (мотиви, емоції, воля, сприймання, мислення, здібності тощо), а педагогічний процес – це умова дослідження, то для педагогічної діагностики педагогічний процес – це основний об'єкт дослідження [5, 10]. Конкретним предметом педдіагностики стає певна складова процесу навчання чи виховання, наприклад, самостійна робота студентів. Мета педагогічної діагностики детермінована метою навчально-виховного процесу і спрямована на з'ясування причин, умов, способів діяльності, її досягнень і недоліків, які впливають на розвиток різних сфер особистості в процесі навчання чи виховання – мотиваційної, пізнавальної, творчої, комунікативної тощо. Тому основними здобутками педагогічної діагностики стають, з одного боку, якісні зміни особистісних характеристик студентів під впливом тих чи інших чинників навчального процесу, а, з іншого, – обсяг і якість знань, умінь, способів творчої (професійно-творчої) діяльності, які піддаються змінам при реалізації навчально-пізнавальних чинників [6, 138-139]. Евристично-модульна технологія навчання, яка застосована в нашому експериментальному дослідженні, базується насамперед на діагностичних процедурах вимірювання якості творчих продуктів студентів (зовнішніх і внутрішніх) – провідних показниках їх освітнього розвитку.

Проведені дослідження (Ю.Бабанський, К.Інгенкамп, О.Кочетов, І.Підласий, М.Лазарєв та ін.), наш дидактичний експеримент довели, що

педагогічна діагностика успішно проводиться, як правило, тільки в реальних умовах освітнього процесу, і здійснювати її може тільки спеціаліст, який професійно обізнаний з цим процесом, здатний успішно вести навчальні заняття (позааудиторні заходи), має достатньо тривалий досвід спілкування з колегами і студентами . Тільки через навчання і виховання педдіагностика виходить на основну постать цього процесу – студента чи учня – і може об'єктивно і повно виміряти й оцінити ефективність засобів і способів освіти і відповідних особистісних змін. В той же час психологічна діагностика вивчає мінливість психіки людини у різноманітних сферах і не так жорстко детермінована, як діагностика педагогічна, зобов'язаннями щодо позитивного впливу на педагогічний процес. Хоч педагогічна діагностика досить широко використовує досвід і методи психологічної і соціалогічної служб, тільки їй, а не цим та іншим службам, під силу здійснити комплексну діагностичну оцінку професійної придатності студента коледжу чи університету.

В останні роки йде інтенсивний пошук та обгрунтування необхідних і достатніх складових діагностики – її показників, критеріїв якості різних продуктів (зовнішніх і внутрішніх) самостійної праці студентів, способів досягнення їх доступності й адекватності. (С. Архангельський, Б. Бітінас, І.Підласий, В.Алфімов, А.Хуторський та ін.).

Вивчення й узагальнення результатів наукових пошуків дало змогу дійти висновків, що сучасна наука управління дійсно змінила свої пріоритети під впливом психолого-педагогічної парадігми гуманістичного, особистісно орієнтованого навчання з його провідним завданням – підготувати особистість, спроможну до творчої самореалізації у певній професійній чи пізнавальній царині (див. Національну доктрину розвитку освіти. – Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. – Освіта, 2002. – 24 квітня – 1 травня). За останні десятиліття теорія і практика управління збагатилися помітними надбаннями, які суттєво змінюють вектори й темпи розвитку освіти. Сьогодні в оптимізації навчання й виховання ми можемо спиратися не тільки на теорії управління навчальним закладом взагалі, а й на теоретичну і технологічну базу управління окремими освітніми процесами, такими, зокрема, як особистісно орієнтоване евристичне навчання, модульні технології освіти, навчання та учіння, самостійна робота студента, розвиток пізнавальної самостійності тощо. Дослідження проблем управління цими компонентами навчального процесу (А.Огаркова, П.Підкасістий, А.Сологуб, Т.Шамова, В.Яценко та ін.) виявили важливі напрямки оптимізації педагогічного управління. Серед них можна відзначити розробки технологій управління розвитком особистості, зокрема, таких її творчих якостей, як евристичне мислення, творча ініціатива й самостійність, здібності до конструктивної

діяльності, до формування власних ціннісних орієнтацій [1; 2; 7; 9]. Увага до нових пріоритетів управління, що пояснюється висуванням на перший план розвитку особистості її творчих якостей, у свою чергу, вимагає і від діагностики першочергової уваги до вимірювання й оцінки динаміки таких якостей студента, як пізнавальна активність і самостійність, ініціативність, мотиваційна готовність до евристичної, конструктивної, креативної діяльності, до самостійного оволодіння незнайомими теоретичними знаннями і гнучкого їх застосування у нових, нестандартних умовах. Зміна управлінських і діагностичних пріоритетів породжує суттєві суперечності між основними завданнями діагностичних процедур і відсутністю надійних технологій їх реалізації. Такі складні показники розвитку особистості як, наприклад, досягнутий ступень пізнавальної активності і самостійності при конструюванні окремих творчих продуктів і за результатами серії творчих робіт вимагають цілісного *комплексу діагностичних процедур*, які на сьогодні відсутні і в теоретичному, і в технологічному планах. Тому, зважаючи на їх гостру потребу, в нашому дослідженні йде пошук та експериментальне випробування різних варіантів комплексного діагностичного забезпечення педагогічного управління самостійною працею студентів. Тим більше, якщо це стосується творчої роботи, яка вимагає багатопланових зусиль, мобілізації всіх ресурсів особистості – вольових, емоційних, інтелектуальних, евристичних, енергетичних, рефлексивних [6]. Продукт, створений творчими зусиллями, це не тільки певна практична робота (реферат, твір, доповідь, лабораторний аналіз, розв'язання професійних задач тощо), це завжди й певний показник рівня професійного розвитку особистості – її мотивації, ціннісних орієнтацій, зокрема, ставлення до освіти, до професії, евристичних, логічних здібностей, вмінь здобувати й використовувати теоретичні знання і практичний досвід. Тому й стоїть нагальне питання про те, щоб робота студента як результат складних творчих зусиль теж вимірювалась та оцінювалась всебічно, з різних позицій, різними, але надійними засобами і прийомами. З цією метою ми випробовуємо комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки творчих самостійних робіт – евристично-пошукових, конструктивних, креативних.

Опитування викладачів і студентів, аналіз досвіду педагогічного діагностування, експериментальна перевірка різних його способів дозволили виявити суттєву обмеженість існуючого арсеналу діагностики самостійної праці студентів, особливо при виконанні ними творчих робіт, і необхідність збагачення й удосконалення діагностичних процедур. Тому дослідження ведеться, згідно з принципами системності, комплексності, професіоналізації і персоніфікації управління навчальним процесом, як вибір і сполучення: а) різних *суб'єктів діагностики* для різних ситуацій діяльності (викладач,

студент, експерт, педагогічний консиліум тощо); б) різних *об'єктів діагностики* (зовнішні продукти творчої діяльності студентів – твори, реферати, доповіді, лабораторні аналізи, рецензії, проекти, прилади, професійні задачі і способи їх розв'язання тощо; внутрішні продукти пізнавально-творчої діяльності – досягнутий рівень творчої самостійності при освоєнні навчального модуля чи при виконанні окремої самостійної роботи; рівень розвитку окремих професійно-творчих якостей – теоретичного мислення, евристичних, логічних здібностей, практичних умінь, професійно-творчих цінностей та ін.); в) різних *методів і прийомів діагностики* (педагогічне спостереження, анкетування, опитування, репродуктивне та евристичне тестування, в тому числі, за допомогою комп'ютерних технологій, експертне рецензування, варіативне прогнозування, комплексний моніторинг і самомоніторинг, самооцінка та оцінка якості творчого продукту).

У ході дослідження помічена нова особливість педагогічного управління: його збагачення теорією філософської синергетики [8; 10]. Згідно з синергетичним підходом, зовнішня регуляція діяльності педагогом лише тоді приносить успіх, коли вона враховує й використовує об'єктивні процеси самомотивації, саморегуляції, самореалізації студентів.. У складній і суперечливій єдності управління й самоуправління, моніторингу й самомоніторингу, оцінки й самооцінки синергетичний підхід вимагає чіткого встановлення (у відповідності з метою та умовами навчально-пізнавальної діяльності) того, чия роль на конкретному етапі навчання провідна: управління з боку викладача чи самоуправління з боку студента. Тільки коректний вибір того чи іншого пріоритету сприяє оптимальному досягненню поставлених завдань, головне з яких – реальний розвиток професійно-творчих рис особистості. Допущені ж помилки у виборі пріоритетного суб'єкта управління неодмінно гальмують цей процес. Саме завдячуючи ідеям філософської синергетики і застосуванню їх у навчанні, вдалося знайти не тільки педагогічне, але й філософське обгрунтування об'єктивної необхідності збільшення обсягу самостійної роботи студентів, особливо її творчої частини: праця студентів – у великій мірі самомотивуюча й саморегуляторна система, в цьому її провідні специфіка і роль у розвитку і самореалізації особистості; але такою вона стає поступово, по мірі набуття практично-творчого досвіду, самостійного й за допомогою викладача подолання хаосу невизначеності, суперечностей і помилок , з одного боку, а, з іншого, нарощування навчального успіху у вигляді все більш досконалих продуктів власної евристичної і креативної діяльності з їх внутрішньою і зовнішньою оцінкою й корекцією. Тому в експерименті за допомогою евристично-модульного навчання створюються умови для довготривалого

заглиблення в самостійну пошукову, евристичну і креативну роботу, для освоєння студентами її механізмів виконання, регуляції й оцінки. Реалізується постійне поєднання діагностики педагога і самодіагностики студента з поступовим збільшенням обсягу останньої і збагаченням її методів, прийомів, засобів.

Дослідження діалектичних зв'язків діагностики з управлінням самостійної працею студентів дозволило дійти важливих висновків про те, що педагогічна діагностика як інструмент об'єктивного визначення навчальних досягнень студентів стає важливим чинником оптимізації самостійної праці, формування творчої особистості, якщо вона: а) базується на особистісно зорієнтованому, діяльнісному, системному підходах до освіти майбутнього спеціаліста і тому реалізується як цілісний вимірювальний, оціночний і прогностичний комплекс в активній діяльності викладача і студентів; б) враховує особливості пізнавально-творчої парадигми навчального процесу з пріоритетами евристичної діяльності студентів; в) поєднує на основі критеріального підходу до оцінки пізнавально-творчих досягнень діагностичні операції викладача і самодіагностику студентів з постійною тенденцією підвищення місця і ролі останньої.

З'ясування резервів і місця самодіагностики складає перспективу подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / Навч. посібн.– К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї. – Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 1997. – 51 с.
3. Cheirman T. Report of the Committee on University teaching methods. Dall. London. H.H.O., 1964.
4. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа при подготовке бакалавра: переход от парадигмы обучения к парадигме образования / Самостоятельная работа студентов : Материалы Всерос. научно-практ. конф. «Самостоятельная работа студентов как основа образовательного процесса подготовки бакалавров». Москва - Красногорск, 20-21 ноября, 1992. – М., 1993. – 105 с.
5. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
6. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості:Навч. посібник для ВНЗ. – Суми: Мрія,1995. – 212 с.
7. Огаркова А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов. – Автореф. дис… д-ра пед. наук: 13.00.01// Уральский гос. пед ун-т. – Екатеринбург, 1999. – 54 с.
8. Пригожин И.,Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Прогресс, 1986.– 432 с.
9. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического

исследования // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15-22.
10. Цикин В.А., Наумкина Е.А. Формирование синергетической модели образования // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми: изд-во СДПУ. – 2000. – С. 106-117.

Е.Н. Демченко. Педагогическая диагностика как средство оптимизации управления самостоятельной деятельностью студентов.

В статье раскрываются дидактические возможности педагогической диагностики для оптимизации управления самостоятельными работами студентов. Выясняется влияние на содержание диагностических операций современных концепций менеджмента образования, инновационных, личностно ориентированных технологий обучения.

УДК 796.011.1: 378 – 057. 875

В.В. Затилкін
Сумський державний
педагогічний університет

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ВНЗ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті аналізується діяльність вищих навчальних закладів стосовно покращення умов адаптації студентів-першокурсників, вивчені потреби та бажання студентів до занять фізичними вправами, а також їх вплив на активізацію процесу адаптації засобами фізичного виховання.

Актуальність. Одним з важливих завдань вищої школи є створення умов максимальної реалізації інтелектуальної діяльності студентів [3, 8-9]. Розуміючи, що вуз – не школа, вуз – створює умови для навчання того, в кого вистачить сил і можливостей, щоб пізнати себе та різнобічно розвиватися. Для цього студент повинен мати певні вміння, навички, якості, високий рівень розумової та фізичної працездатності, що безумовно залежить від стану його здоров'я.

Відомо, що здоров'я людини на 40-50 % залежить від умов і стилю життя, які тісно пов'язані з формуванням різних боків особистості [9, 218-223]. Кожен вуз має свою особливу, яка постійно вдосконалюється, інформаційно-виховну сферу. Його багатокомпонентність і позитивний вплив на студентів, особливо першокурсників, головним чином залежать від педагогічної майстерності викладачів.

Заняття з фізичного виховання у вищих навчальних закладах повинні відрізнятися від шкільної фізичної культури, яка має головним чином прикладне значення. Завдання викладачів вищої школи полягає не лише у фізичному вдосконаленні особистості на навчальних заняттях, але і в

створенні усвідомленої потреби у самовдосконаленні всіх студентів. На початковому етапі навчання слід допомогти адаптуватися першокурснику до умов перебування у вузі, до його "легких" спочатку форм навчання протягом семестру та „жорстоких" по відношенню до організму періодів заліків і екзаменів.

Деякі автори [4, 23-28; 6, 22-23; 7, 56-57] зазначають позитивні зміни в розумовій працездатності студентів під впливом організованої рухової діяльності.

Період адаптації до навчально-освітнього процесу вузу охоплює весь перший семестр і сесію та характеризується певною зміною стереотипів поведінки [1, 27-31]. Але, в ряді випадків, слабка успішність студентів зумовлена саме періодом адаптації, який „затягується". У зв'язку з цим деякі автори пропонують конкретні заходи, які спрямовані на скорочення адаптаційного періоду до навчально-освітнього процесу вузу [2; 5, 131-136; 8, 21-22].

Мета роботи: визначити педагогічні умови активізації навчального процесу у студентів першокурсників засобами фізичного виховання.

Завдання роботи. Вивчити вплив занять фізичною культурою на прискорення процесу адаптації студентів до умов вищого навчального закладу.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення навчально-методичної літератури, педагогічні спостереження, анкетування, педагогічний експеримент.

Створення педагогічних умов, які спрямовані на активізацію процесу, що досліджувався, відбувалося в ході дослідно-експериментальної роботи з студентами І курсу.

Результати дослідження та їх обговрення. Грунтуючись на підході до адаптації як процесу взаємодії та взаєморозуміння особистості з середовищем ВНЗ, ми організували проведення експериментальної роботи у двох напрямках: пошук і використання внутрішніх потенційних адаптаційних можливостей навчально-виховної системи ВНЗ та забезпечення умов, які сприяють обгрунтованому керівництву процесом адаптації студентів з боку викладацького складу.

Активізація процесу адаптації припускає цілеспрямований вплив на соціально-психологічний, професійний і дидактичний компоненти адаптації студентів шляхом їх активного включення до соціального середовища ВНЗ, підвищення професійної спрямованості навчального процесу, оптимізації дидактичного напруження. У відповідності з специфікою змісту кожного з компонентів були визначені завдання, зміст і форми роботи щодо його розвитку. Педагогічні спостереження показали, що в умовах ВНЗ фізична

активність являє собою одну з найважливіших сфер, в якій студент може найбільш вільно виявляти свої здібності до спілкування, ініціативність, організаторські здібності. Спілкування на заняттях з фізичного виховання виступає перш за все як функція колективних форм діяльності серед яких провідне місце належить діяльності в межах спортивного колективу. Це створює об'єктивні передумови для встановлення особистих контактів і зв'язків студентів. Отже, особистістне спілкування припускає в якості духовної основи єдність поглядів, інтересів, потреб і мети. Саме тому спілкування на заняттях з фізичного виховання є могутнім фактором адаптації особистості, тому що воно активно формує норми поведінки. За допомогою особистістного спілкування студент безпосередньо взаємодіє з середовищем, що і значно впливає на його поведінку тим чи іншим видом групового контролю (суспільною думкою, груповими нормами поведінки, оцінками та ін.).

Включаючись до спільної спортивної діяльності та спілкування, студенти швидше опановують комунікативні вміння та навички, які дозволяють їм ефективно взаємодіяти з іншими людьми, що відіграє важливу роль у міжособистістній адаптації студентів.

Опитування, яке проведене серед студентів першого курсу, показало, що на заняттях з фізичного виховання вони частіше, ніж на інших заняттях, спілкуються. На питання: „Чи допомагають заняття з фізичного виховання звикнути до особливостей навчального процесу ВНЗ?" більшість (71,4%) відповіли позитивно, причому в більшій мірі це спілкування з першокурсниками (66,8%). Із студентами інших курсів, тобто з студентами адаптованих до умов ВНЗ, спілкування менше. Це можна пояснити тим, що першокурсники ще не адаптувалися в новому колективі, а тільки починають засвоювати елементарні вимоги, норми і традиції студентського життя, на основі яких пізніше будуть вироблені необхідні норми поведінки.

Для того, щоб стимулювати цей процес необхідно частіше проводити фізкультурні заходи таким чином, щоб в них брали участь студенти всіх курсів і факультетів. У результаті такого спілкування першокурсник більше довідається про свій факультет, університет, про їх традиції та історію.

Педагогічні спостерження за першокурсниками та анкетування показали, що швидшій адаптації сприяють активні засоби фізичного виховання. Так, на питання: „В яких видах діяльності найбільш повно склались відносини?" – студенти відповіли: навчальна діяльність – 35,3%; спортивна діяльність – 28,5%; екскурсії та походи – 12,5%; художня самодіяльність – 9,8%.

З метою виявлення потреби студентів до занять фізичними вправами та бажання займатися ними ми провели анкетування, яке свідчить, що

найбільш вагомою потребою в заняттях фізичними вправами є зміцнення та збереження здоров'я – у дівчат 37,4%, у юнаків – 39,2%; усвідомлення необхідності занять фізичними вправами – у дівчат 14,6% у юнаків – 21,3%; 6,4% дівчат і 8,9% юнаків вважають необхідним займатися фізичними вправами для зняття втоми; 20,7% дівчат і 5,1% юнаків бажають отримати позитивну залікову оцінку; 10,6% дівчат і 6,3% юнаків не мають потреби до занять фізичними вправами, але займаються тому, що фізичні входять до програми вузу; 10,3% дівчат і 19,2% юнаків займаються для покращення статури.

Нами вивчались причини для занять фізичною культурою і спортом та їх вплив на вироблення потреб у фізичному самовдосконаленні студентів. 93,8% викладачів вважають, що підвищити інтерес до занять можна лише через предметно-практичне виконання на навчальних заняттях певних комплексів фізичних вправ і видів спорту, які найбільш прийнятні для кожного студента, а також через масові фізкультурно-оздоровчі заходи.

Висновки.

1. Першокурсників необхідно навчити раціонально розподіляти час навчального дня, планувати свою діяльність так, щоб інтелектуальна праця обов'язково чергувалась з фізичними вправами, які б в даному випадку могли б відігравати релаксаційну роль.

2. Вузу необхідно надати молодій людині можливість інтелектуального, духовного та фізичного вдосконалення, починаючи з перших днів навчання, щоб допомогти їй адаптуватися до нових умов навчання. Студенту-першокурснику, який перейшов від шкільних умов навчання до вузівських, складно скоротити адаптаційний період, який може тривати і семестр, і два - три роки.

3. Прослідковується чітка закономірність скорочення часу адаптації у тих, хто комунікативний, займається спортом, або будь-якою формою діяльності з високим рівнем відповідальності.

4. Швидкій адаптації сприяють активні засоби фізичного виховання, в яких студент може виступати в ролі учасника, організатора або помічника, а тим самим оволодіти різними способами та методами здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанов А.Г. Адаптация первокурсников в вузе физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1996. - №10. – С.27-31.
2. Берн Э. Познай себя. О психиатрии и психоанализе для всех кто интересуется. – Екатеринбург, 2000. – 362с.
3. Березовський Ю. Вуз третього тисячоліття // Освіта. – 4 квітня 2001. – С.8-9.
4. Виленский М.Я., Горшков А.Г., Плотников В.В. Предпочтительность выбора вида

спорта при различных формах дезадаптации студентов вуза // Физическая культура в процессе обучения и профессиональной подготовки будущего учителя. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1983. – С.23-28.
5. Гапонов С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №3. – С.131-136.
6. Горбачева В.В. Самоопределение студента как новый ориентир высшей школы в подготовке специалиста // Теория и практика физической культуры. – 1993. – №3. – С.22-23.
7. Друзь Ю. Позитивна мотивація та умови успішності навчально-ігрової діяльноті студентів // Рідна школа. – 2000. – №7. – С.56-57.
8. Макшаков С.В., Садовая З.В. Основные направления развития системы учебного процесса высшей школы: Материалы конференции «Современные проблемы высшего образования». – Владивосток, 1996. – С.21-22.
9. Федоров В.В. Проблемы оздоровления студенческой молодежи в контексте вузовского образования / В сб.: Здоровье и физические упражнения. – Тюмень: ТГУ, 2000. – С.218-223.

В.В. Затылкин. Активизация процесса адаптации первокурсников в условиях ВУЗ средствами физического воспитания.

В статье анализируется деятельность высших учебных заведений относительно улучшения условий адаптации студентов первокурсников, изучены потребности и желания студентов к занятиям физическими упражнениями, а также их влияние на активизацию процесса адаптации средствами физического воспитания.

V.V. Zatylkin. Activization of the process of adaption of the first-year students in the institutes of higher education by physical training means.

In the article the activity of the institutes of higher education relatively to improvenent of the conditions of adaptation of the first-year students is analysed, as well as their influence on the activization of the process of adaptation by means of the physical training.

УДК 371.261.

С.М. Калаур
Тернопільський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена актуальній на сьогоднішній день темі підготовки молодих педагогів до оцінювальної діяльності. Доцільність та необхідність висвітлення означеного питання зумовлені новими підходами щодо оцінювання. У статті автор розглядає компоненти цього виду діяльності, з'ясовує їх місце та роль, а також звертає увагу на проблеми непідготовленості студентів до оцінювальної діяльності під час педагогічної практики та окреслює шляхи подолання цих труднощів.

Процес оновлення освіти відіграє одну з визначальних та провідних ролей в інтелектуальному розвиткові суспільства. Стратегічні напрямки реформування вітчизняної системи освіти відображено у важливих державних документах: Законі України „Про Освіту", Державній національній програмі „Освіта" („Україна XXI століття"), комплексній програмі педагогічної освіти, Державній програмі „Вчитель". У названих документах наголошується на тому, що важливу роль у розбудові національної системи освіти відіграють педагогічні кадри. Отже, головну увагу слід зосередити на підготовці нового покоління педагогів, які повинні відзначатися творчою індивідуальністю, високим рівнем педагогічної компетенції та загальної культури. Сьогодні перед вищим педагогічним закладом стоїть завдання підготовки фахівців, орієнтованих на майбутнє.

Вчитель, головним чином, виконує три основні функції: інформаційну, контролюючу та оцінювальну. У нашій статті ми хочемо акцентувати увагу саме на оцінювальній функції. При детальному розгляді всіх наукових підходів до досліджуваної проблеми, нами було встановлено, що оцінювання посідає важливе місце в навчально - виховному процесі і організувати навчання без оцінювання досить важко тому, що саме оцінка є показником результативності цього процесу. Оцінювання знань при їх перевірці – одна із найважливіших педагогічних проблем сучасної школи і вона значно загострилася у зв'язку із введенням 12- бальної шкали. Відмітимо ще і той факт, що постановою Кабінету Міністрів розробку системи оцінювання знань учнів включено до переліку найважливіших заходів, спрямованих на розвиток загальної освіти в 1999-2012 рр. [4].

Ми вважаємо за доцільне розглянути всі складові частини процесу оцінювання, а саме з'ясувати: 1) **функції** оцінювання; 2) **вимоги**, які висуваються до цього виду діяльності; 3) психолого-педагогічні **умови** оцінювання; 4) **критерії** оцінювання.

Відмітимо, що на сьогоднішній день значно зріс спектр **об'єктів** оцінювання, якщо спочатку це були лише знання, вміння та навички учнів – то сьогодні поряд з переліченими об'єктами розрізняють і такі як: досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [5].

О.С. Зайцев [2, 305] визначає, що оцінювання виконує три основні функції: 1) навчаючу; 2) контролюючу; 3) виховну. У критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів акцентується увага ще на двох функціях: 4) діагностико-коригуючій; 5) стимулюючо-мотиваційній [5]. Коротко їх розглянемо. ***Контролююча*** функція полягає у визначенні та оцінюванні фактичного рівня знань учнів. ***Навчальна*** функція зумовлює таку організацію оцінювання, при якій відкриваються ширші можливості для

школярів визначити та виправити свої помилки. Увага класу до відповіді товариша, аналіз її та коментування сприяє поглибленню знань, при цьому в дітей формуються вольові зусилля і вміння самостійно орієнтуватися у своїх знаннях, саме в цьому і проявляється ***виховна*** функція. ***Діагностично-коригуюча*** функція допомагає з'ясувати причини труднощів, які виникають в учнів під час навчання, та коригувати діяльність спрямовану на усунення виявлених недоліків. ***Стимулюючо-мотиваційна*** функція сприяє стимуляції бажання покращити свої навчальні результати та розвиває відповідальність.

В сучасній школі процес оцінювання значно вдосконалився, тому проводити його на високому професійному рівні не реально без знань вимог. Проаналізувавши багато наукових джерел, ми прийшли до висновку, що найбільш повним є такий перелік **вимог:**

об'єктивність;
формування вмінь до самоконтролю та самооцінювання;
систематичність;
необхідність обґрунтування оцінки;
всеосяжність;
всезагальність;
індивідуальний підхід;
використання різноманітних форм і методів контролю [8, 133].

Дамо коротку характеристику кожного із зазначених параметрів. Найважливіша вимога, яка ставиться до оцінювання – об'єктивність, тобто оцінка має характеризувати кількість та якість знань незалежно від методів і засобів контролю та особистих якостей вчителя. Сьогодні питання про об'єктивність педагогічного оцінювання стає дедалі актуальнішим, саме з цією метою і була введена 12- бальна шкала.

Успішність навчальної діяльності оцінюється не тільки вчителем, але й самим учнем, проте цей процес є зовнішньо завуальованим. „Базовим вмінням в здійсненні оцінювальної функції повинна стати сформована готовність до самооцінки отриманого результату" [6, 6]. У сучасній школі учні повинні володіти вміннями самостійно контролювати та самостійно оцінювати свою навчальну діяльність.

Ще один аспект – систематичність і регулярність перевірки та оцінювання. Ми вважаємо – якщо оцінювання є епізодичним, то це призводить до прогалин у знаннях учнів, разом з тим дезорганізовує школярів, знижує усвідомлення ними відповідальності за якість навчальної праці.

Як показує наш досвід роботи вчителем, велику роль у сприйнятті оцінки відіграє правильно прокоментована оцінка, отже вчителеві слід її

обмотивовувати. Така дія вчителя у педагогічній літературі має різні назви: коментування, оцінне судження, рецензія, обґрунтування.

М.В. Кухарев [7, 51-52], називаючи вимоги щодо оцінювання, акцентує увагу на всеосяжності, тобто перевірятися повинні всі визначені програмою знання, уміння і навички учнів. На нашу думку, оцінювання стало більш всеосяжним саме за рахунок введення тематичного оцінювання.

Не викликає ніяких сумнівів і той факт, що оцінювання повинно охоплювати всіх учнів класу, тобто носити всезагальний характер.

Сьогодні особливо гостро ставиться питання забезпечення таких умов, щоб кожен учень відчував радість успіху у навчанні. Ми маємо на увазі ще одну вимогу – здійснення індивідуального підходу під час оцінювання успішності школярів. Педагоги по різному розуміють зміст цього поняття, з нашої точки зору, в індивідуальному підході щодо оцінювання знань та вмінь мають враховуватися особливості конкретного учня, а саме: темперамент, особливості характеру, здібності, інтереси, особливості психічних процесів, мислення, пам'яті, уваги. В класі вчитель має справу з яскравими особистостями, яких потрібно добре знати для того, щоб об'єктивно оцінювати. В ході нашого дослідження виявилося, що на ці аспекти студенти-практиканти і навіть досвідчені вчителі звертають мало уваги.

Одна з вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів, на якій ми теж хочемо зупинитися – використання різноманітних форм і методів контролю. Ми поставили собі за мету з'ясувати, які види, форми та методи контролю найчастіше використовуються вчителями. З цією метою, у 2002 році на базі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти було проведено анкетування 191 вчителя біології та хімії Тернопільської області, причому 71,7% серед опитаних мали І та вищу кваліфікаційні категорії, а стаж роботи у школі більше 10 років. На запитання „Які форми контролю Ви використовуєте на своїх уроках найчастіше?", ми отримали таку послідовність відповідей (у дужках вказані відсотки кількості вчителів, що обрали цю форму контролю): фронтальна (56,5%), групова (20,4%), індивідуальна (81,15%), комбінована (44,5%), самоконтроль (4,7%). Наші бесіди з вчителями дали змогу з'ясувати, що більшість вчителів за допомогою індивідуальної форми контролю визначають рівень навчальних досягнень окремого учня. Приблизно однаковий відсоток посідає фронтальна та комбінована форми, груповий контроль використовують лише 1/5 респондентів. Те, що така мала кількість вчителів біології та хімії використовують самоконтроль, пов'язано насамперед з тим, що в школі при оцінюванні ігнорується така вимога як формування вмінь до самоконтролю.

Визначали ми також обізнаність вчителів із методами, за допомогою яких ведеться контроль. Результати виявилися слідуючими: усний контроль (38,7%), письмовий (63,9%), лабораторно-практичний (40,3%), тестовий (12,6%), програмований (8,4%). З нашого дослідження видно, що проблема співвідношення усних і письмових методів контролю вирішується на користь останніх. На уроках біології і хімії програмою передбачено виконання значної кількості як лабораторних так і практичних робіт, очевидно саме тому 40,3% респондентів віддали перевагу цьому методу. Не дуже втішним є той факт, що лише 12,6% опитаних зупиняють свій вибір на тестовому методі контролю; такий стан речей ми пояснюємо відсутністю знань щодо створення науково обґрунтованих валідних тестових завдань. Незначною є і кількість вчителів, які використовують програмований контроль – основна причина полягає у слабкій матеріальній базі.

Наші дослідження показали, що переважна більшість досвідчених вчителів знайома з різноманітними формами та методами контролю і прикладають максимум зусиль для того, щоб використовувати їх при оцінюванні навчальних досягнень учнів на уроках як хімії, так і біології. Проте існує цілий ряд як об'єктивних, так і суб'єктивних перешкод на цьому шляху.

Зауважимо, що знання та дотримування лише вимог, не дає можливості якісно проводити процес оцінювання. С.Л. Близнюк зазначає, що забезпечення оптимального впливу перевірки й оцінювання знань учнів на їх навчання і виховання можливе лише за певних **умов**:

любов і вимогливість до дитини;

доброзичливість учителя;

психолого-педагогічний такт у процесі виставлення оцінки;

об'єктивність, вагомість оцінки;

індивідуальний підхід до учнів;

систематичність перевірки знань, вмінь і навичок;

висока відповідальність учителя і учнів за якість знань [1, 4].

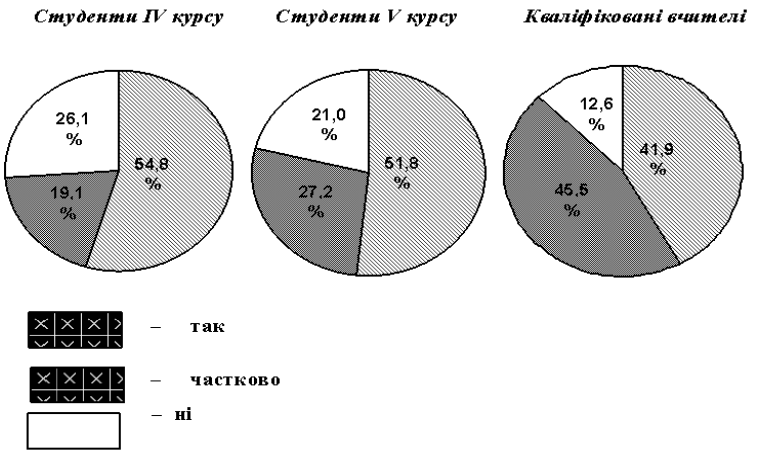
Такі умови як об'єктивність, індивідуальний підхід та систематичність розглядалися нами у розряді вимог. На нашу думку психолого-педагогічний такт вчителя, його любов і вимогливість – це похідні від такої риси як доброзичливість. Ми розуміємо поняття доброзичливості як реалізацію гуманістичного ставлення до учня як до особистості, що має свій неповторний внутрішній світ.

Слід акцентувати увагу ще на одній умові оцінювання – відповідальність за якість знань. І.Я. Лернер [3] перераховує шість пар якостей знань: 1) повнота і глибина; 2) систематичність і системність; 3) оперативність і гнучкість; 4) конкретність і узагальнення; 5) згорнутість

і розгорнутість; б) усвідомленість і міцність. Перераховані якості знань пов'язані між собою та взаємно впливають, очевидно вчитель повинен мати чітке уявлення про ці процеси та вміти виявнити, що саме він буде перевіряти та оцінювати у знаннях учнів.

Відмітимо, що оцінювальна діяльність в сучасній школі є досить складним видом діяльності педагога, і базуватися вона повинна на позитивному принципові, який передбачає врахування щонайменшого поступу в опануванні теоретичного навчального матеріалу, формуванні умінь та навичок, а не ступеня невдач учня. З метою гуманізації освіти, впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання, а також підвищення якості і об'єктивності оцінювання було розроблено **критерії оцінювання** навчальних досягнень учнів. В інструктивних матеріалах визначено 6 критеріїв, які слід враховувати при оцінюванні відповідей чи результатів роботи учнів, проте така кількість однаково важливих критеріїв ставить чимало запитань. Одне з перших – чи зрозумілі для вчителів критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-ти бальною шкалою. Нами був встановлений такий факт: для 45,5% респондентів критерії є зрозумілі; 41,9% опитаних розуміють лише частково; 12,6% вчителів не розуміють запропонованих критеріїв. Нагадаємо, що серед опитаних більша половина мали тривалий стаж роботи, і наші дослідження ми проводили у 2002 році, тобто коли пройшов цілий рік роботи у нових умовах.

Аналогічне запитання „Чи зрозумілі для Вас критерії оцінювання навчальних досягнень за 12-бальною системою " ми поставили і студентам IV та V курсів хіміко-біологічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Виходячи з результатів нашого опитування; критерії оцінювання є зрозумілими лише для 19,1% студентів IV курсу та для 27,2% студентів V курсу; частково зрозумілими вони є для 54,8% студентів IV і для 51,8% студентів V курсу. 26,1% опитаних четвертокурсників не розуміють критеріїв, а от відсоток респондентів п'ятого курсу, котрим критерії видаються незрозумілими, становить 21,0%. Дані опитування відображено у діаграмі.



Мал. 1. ***Діаграми результатів опитування студентів та вчителів щодо критеріїв оцінювання знань школярів.***

Наступне питання – чи рівноцінні ці критерії, чи, можливо, практикуючий педагог виділяє у критеріях певний показник, головну ідею, навколо якої групуються інші компоненти. Ми дослідили, що переважаюча більшість вчителів найчастіше за основу бере такий критерій як *рівень оволодіння розумовими операціями*, а найменше вчителі використовують такий критерій як *досвід творчої діяльності* (дуже мало учнів працюють на IV рівні). Очевидно, критерії є не зовсім однорідними.

Отже для ефективного оцінювання вчителем навчальних досягнень школярів слід знати та враховувати такі складові частини цього процесу: 1) об'єкти оцінювання; 2) функції; 3) виконання вимог; 4) знати умови; 4) враховувати по можливості всі критерії оцінювання.

Проте навіть при врахуванні всіх перелічених компонентів, оцінювальна діяльність не буде досконалою, адже існує чимало інших параметрів, які прямо або опосередковано впливають на цю діяльність вчителя. З метою підвищення ефективності навчання засобами контролю, педагогічною наукою визначаються **рівні навчальної діяльності**. Вчителеві слід чітко усвідомлювати, що чим вищий рівень, тим складніше скласти завдання, які би відповідали даному рівню і об'єктивно оцінити це виконання.

Потреба в удосконаленні системи оцінювання знань і вмінь підсилюється також сучасними дослідженнями у площині діагностики навченості. Визначення **рівнів навченості** дає змогу вчителеві конструювати такі контрольні завдання, за допомогою яких можна не лише кількісно

оцінювати знання учнів, а й проводити якісну „діагностику", тобто виявляти структуру навченості. Наші спостереження дають змогу зробити висновок про те, що переважна більшість вчителів складає завдання для учнів лише на третьому (рівень розуміння), рідше на четвертому (рівень умінь), лише деякі типові контрольні роботи містили завдання, що розраховані на найважчий п'ятий рівень навченості. Цим значною мірою можна пояснити той факт, що на вступних іспитах до вищого навчального закладу (де запитання формулюються з розрахунку на п'ятий рівень навченості) багато абітурієнтів отримують значно нижчі оцінки, ніж у атестатах.

Сьогодні школа повинна працювати на основі особистісно орієнтованих технологій навчання. Виходячи з цього спробуємо запропонувати термін **„особистісно орієнтоване оцінювання"**. Цей термін містить в собі такі аспекти: індивідуальний підхід з врахуванням розумових здібностей дитини, ступінь стійкості до вивчення предмету, здібності, працелюбність, темперамент дитини. Відмітимо, що типових меланхоліків в школі зазвичай недооцінюють.

Підведемо підсумок: для правильної організації оцінювання навчальної діяльності учнів на уроках слід враховувати слідуючі параметри:

рівні навчальної діяльності;

рівні навченості;

врахування розумових здібностей, нахилів, темпераменту кожної дитини (особистісно орієнтоване оцінювання).

Відмітимо, що оцінювальна діяльність вчителя у школі XXI століття досить багатогранна та складна. Шляхом самооцінювання ми встановили, що досвідчені вчителі свої знання та вміння в галузі оцінювання вважають вартими (в середньому) 9,1 бали за сучасною 12-бальною системою. Студенти четвертого курсу оцінили свої оцінювальні вміння як молодого вчителя на сучасному етапі на 7,1 бали, а самооцінка у цій галузі п'ятикурсників була 7,3 бали. Отже за рік навчання їхні знання та вміння зросли всього лише на 0,2 бали. Коли ж вони досягнуть рівня принаймні 9? Можна назвати наступні причини такого стану речей: недосконалість критеріїв оцінювання; нова не апробована та мало пристосована система оцінювання. Про подібні труднощі мова йшла і в Ухвалі Всеукраїнської науково-практичної конференції: „Шляхи розвитку шкільної хімічної освіти в Україні". Зокрема учасники констатували „недосконалість системи оцінювання навчальних досягнень учнів, неможливість встановлення чіткої межі між прийнятими чотирма рівнями та неприйнятність єдиних критеріїв оцінювання для всіх видів перевірки (усна відповідь, тестові завдання, письмова контрольна робота, практична робота, розв'язування задач)"[9, 48].

Підводячи підсумок, можна зробити наступні **висновки**:

1) Оцінювання – важлива ланка професійної діяльності вчителя, яка зазнала велику кількість кардинальних змін, зокрема збільшилася кількість об'єктів та функцій, введено нові критерії;

2) Зроблена спроба дослідити складові компоненти оцінювання (умови, ви-моги, рівні навчальної діяльності, рівні навченості) та з'ясувати їх місце і роль у навчальному процесі;

3) На сьогоднішній день переважна більшість вчителів та студентів-практикантів не готова проводити оцінювання навчальних досягнень школярів на високому професійному рівні з урахуванням всіх вимог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Близнюк С.Л. Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів. – К., 1983. – 46 с.
2. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты : Учеб. Для студ. высш. учеб.заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
3. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978. – 48 с.
4. Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999 – 2012 роках. Постанова Кабінету Міністрів України за №348 від 11.03.99 р.// Інформаційний збірник Міносвіти України. – К., 1999. - №9 (травень).
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.// Освіта України. - №6, 7 лютого 2001 р.
6. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России. 1999. – 121 с.
7. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
8. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.
9. Ухвала Всеукраїнської науково – практичної конференції „Шляхи розвитку шкільної хімічної освіти в Україні" 17 – 19 вересня 2002 р., м. Львів // Біологія і хімія в школі. - №1. – 2003. – С. 48.

С.Н. Калаур. Особенности оценивания учебных достижений учащихсяєв современной школе

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме подготовки молодых педагогов к оценивающей деятельности. Целесообразность и необходи-мость освещения данного вопроса обусловлены наличием новых подходов отно-сительно оценивания. В статье автор рассматривает компоненты этого вида деятельности, выясняет их место и роль, а также обращает внимание на проб-лемы недостаточной подготовки студентов к оценивающей деятельности во время педагогической практики, намечает пути преодоления данной проблемы.

S.N. Kalaur. The peculiarities of the educational achievements of the pupils estimation in the model school.

The article is devoted to the actual topic nowadays of the preparation of the young teachers to the estimation activity. The expedience and necessity of the present question interpretation are stipulated on the new approaches to the estimation presence. In the article the author observes the components of this kind of activity, ascertains their place and role as far as turns attention to the problems of the students to the estimating activity during the pedagogical practice, marks the ways of the present problem solving.

УДК 376.352:796.012.62

Ю.А. Картава, Т.О. Лоза
Сумський державний
педагогічний університет
Сумський навчально-
виховний комплекс № 37 "Зірочка"
для дітей з вадами зору.

ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ РІЗНИХ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ З МЕТОЮ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО ТА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

У статті розглянуті питання корекційної спрямованості фізичних вправ, як основного засобу фізичного виховання дітей з вадами зору, що сприяють подоланню відхилень у фізичному та психічному розвитку дітей, формуванню компенсаторних процесів, реабілітації аномальних дітей, їх соціальній адаптованості та інтеграції в середовище здорових однолітків.

Актуальність. Безвідрадним соціальним фактом останнього часу в Україні є підвищення кількості дітей-інвалідів, а також дітей, що потребують соціального захисту. Причиною, збільшення кількості аномальних дітей є негативний вплив різних екологічних, соціально-економічних, культурно-психологічних та інших факторів. Тому одним із головних завдань в роботі установ освіти є забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорної системи, збереження фізичного здоров'я дітей. Ця проблема стосується і такої категорії дітей, що мають вади зору. Кількість таких дітей зростає з кожним роком. Так, у Сумському навчально-виховному комплексі № 37 "Зірочка" для дітей з вадами зору у 2001–2002 навчальному році нараховувалось 128 дітей, а вже у 2002–2003 навчальному році кількість їх збільшилась на 28 чоловік. Найбільш поширеними формами зорової патології у цих дітей є: амбліопія, астигматизм, косоокість, міопія, гіперметропія, що характеризується різним ступенем гостроти зору, бінокулярного зору, фіксації зору, кольоророзрізнення тощо. Ці дані свідчать про необхідність лікувально-відновлюючої та корекційно-розвиваючої

роботи, мета якої – сприяти досягненню потенційно можливого рівня освіченості, формуванню компенсаторних способів діяльності одночасно з корекцією первинних і вторинних відхилень у розвитку для забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життя [2; 2–6].

Природа первинних порушень та вторинних відхилень в розвитку дуже різноманітна і залежить від клінічних форм та етіології, а також від потенційних можливостей компенсаторного розвитку збережених у дитини функцій.

У дітей з вадами зору розрізняють внутрішньосистемні вторинні відхилення, що обумовлені порушенням функцій самої зорової системи, та міжсистемні відхилення, що зачіпають діяльність багатьох функцій. Тому, однією з актуальних проблем виховання дітей з вадами зору є проблема знаходження шляхів активізації їх рухової діяльності, корекції фізичного та психічного розвитку, подолання вторинних недоліків.

Метою роботи є дослідження впливу різних фізичних вправ на корекцію фізичного та психічного розвитку дітей з вадами зору.

Завдання роботи:

1. Вивчення рівня розвитку рухової та чуттєвої сфери дітей з вадами зору.

2. Визначення вторинних відхилень у психічному та фізичному розвитку дітей з вадами зору.

3. Знаходження шляхів активізації рухової діяльності, корекції фізичного і психічного розвитку дітей з вадами зору.

Для реалізації поставленої мети використовувались такі **методи досліджень**: аналіз і синтез науково-методичної літератури, педагогічні спостереження, тестування рівня фізичного і психічного розвитку та підготовленості, аналіз документальних матеріалів.

Результати досліджень.

Педагогічне спостереження в НВК № 37 показало, що у дітей з вадами зору (як первинного дефекту) з'являється ряд вторинних порушень як у психічному так і у фізичному розвитку, а саме:

— у розвитку сенсорних функцій, зокрема збідненість чуттєвих образів;

— уявлення про предмети і явища довкілля, при спонтанному їх формуванні, виявляються звуженими, фрагментарними, схематичними.

— спостерігається слабкий розвиток навичок обстеження предметів і просторових зв'язків;

— порівняно зі зрячими, слабозорі діти сприймають меншу кількість ознак предметів та явищ;

— порівняно повільно відбувається запам'ятовування наочного матеріалу, що обумовлено нечіткістю сприйняття;

— також ми відмітили наявність диспропорції між запасом слів та образами предметів тощо.

Вивчаючи рухову активність дітей з вадами зору, ми визначили, що характерною особливістю таких дітей є зниження їх рухової активності, обмеження орієнтування у просторі та часі.

Тому велике значення на заняттях з фізичного виховання ми надавали фізичним вправам, корекційна цінність яких визначалась в подоланні наявних відхилень вторинного характеру та цілеспрямованому фізичному вдосконаленню дітей з вадами зору. Зміст фізичних вправ складають дії та основні процеси, що протікають в організмі дитини при виконанні вправ. Ці процеси складні і можуть розглядатися в різних аспектах: педагогічному, психологічному, фізіологічному, біохімічному, біомеханічному тощо.

Великий внесок в теорію виховання та навчання дітей з вадами зору, в тому числі й засобами фізичної культури, зробили Е. Аветісов, Л.С. Виготський, Б.В. Сермеєв, Л.І. Солнцева та інші. [1; 3; 6; 7]. Л.І. Солнцева вказувала на те, що зоровий дефект негативно впливає на формування пізнавальних процесів, що забезпечують дітям адекватне відображення світу [7].

Чимало авторів визначали, що рухові функції успішніше розвиватимуться на полісенсорній основі, де поряд із зоровою чутливістю, прийматимуть участь слухове, тактильне, м'язеве, вібраційні та інші види чуття. Л.С. Виготський відмічав, що порушення функцій зорового аналізатору суттєво змінює умови, в яких протікає життєдіяльність дитини. Саме оптимальна рухова активність забезпечить умови для нормального фізичного і психічного розвитку аномальної дитини [3].

Ряд авторів вказували, що фізичне виховання є одним із основних шляхів корекції внутрішньосистемних та міжсистемних порушень у дітей з вадами зору, досягнення ними рухової грамотності, вольових якостей, розвитку психомоторики. Саме фізичне виховання сприяє реабілітації аномальних дітей, їх соціальній адаптованості та інтеграції в навколишнє середовище.

Робота з фізичного виховання дітей з вадами зору повинна починатися з дошкільного віку, бо саме в цьому віці відбувається формування статичних функцій, складається сенсорно-руховий досвід, формується просторовий орієнтир.

Grossman Herbert J. визначав, що фізичні вправи є єдиним педагогічним засобом, що діє на всі три основні елементи порушень — психоемоційну сферу, психомоторику і фізичний стан [8].

Фізичні вправи для дітей з вадами зору ми групували за їх спрямованістю на корекцією чуттєвої та рухової сфери в залежності від

віку, ступенем зорових, рухових порушень та індивідуальних особливостей, а саме, на корекцію:

— зорових функцій та зорово-моторної реакції;
— просторового орієнтування;
— вестибулярної чутливості;
— м'язево-рухової чуттєвості;
— на розвиток слухового, дотикового сприйняття та нюху.

Але це групування має умовний характер, тому що кожна вправа має не тільки пріоритетну мету, а й дозволяє розв'язати декілька інших завдань, тобто має комплексне направлення.

На заняттях з дітьми, що мають вади зору, ми використовували такі вправи:

— шикування, перешикування;
— загальнорозвиваючі вправи без предметів та з предметами;
— на розвиток зорового аналізатора та зорових функцій;
з використанням зорових та слухових орієнтирів;
— на орієнтування без зорового контролю;
— на розвиток шкірно-оптичного та вібраційного відчуття;
— на розвиток дрібної моторики рук;
— на координацію, точність, рівновагу;
— на гнучкість;
— на розвиток простої та складної реакції;
— на лазіння та перелазіння;
— на релаксацію;
— ходьба, біг у помірному темпі;
— метання малих м'ячів;
— прогулянки на свіжому повітрі у нормованому темпі;
— ритмічні заняття.

При проведенні фізичних вправ ми дотримувались таких умов:

— правильно обирали вихідне положення;
— виконували, при розучуванні вправи, окремі елементи;
— запропонували необхідну кількість повторів;
— слідкували за темпом, ритмом, амплітудою рухів;
— слідкували за точністю виконання вправ;
— переходили від простих вправ до більш складних;
— надавали необхідне значення емоційному фактору;
— виховували у дітей уміння контролювати себе.

Більш складні вправи, що вимагали осмислення та регуляції, підлягали корекції. Ефективність корекційно-виховної роботи в руховій сфері дітей з

вадами зору підвищувались при словесній опосередкованості рухових дій. При цьому мали розвиток пізнавальна активність та особисті якості дитини.

З метою вдосконалення ручної спритності та здатності до письма, розвитку мови, ми використовували систематичні вправи з тренування рухів пальців (“Здрастуй, пальчик”, “Коза-дереза”, “Веселі чоловічки”, “Щиглик” тощо). З думкою М. М. Кольцової та дослідженнями вчених інституту фізіології дітей та підлітків АПН було підтверджено, що саме ці вправи є “міцним засобом для підвищення працездатності кори головного мозку” [5, 130].

На заняттях ми використовували вправи з предметами, які сприяли розвитку дрібних та точних рухів пальців та кисті рук, що необхідно для раціональних рухових дій в трудовому процесі. Вправи з предметами виконували в такій послідовності:

— знайомство з основними якостями предмету;

— формування раціонального способу захвату предметів відповідно до їх ваги, об’єму, форми і в залежності від наступної дії;

— простеження поглядом руху, що вивчається;

— вивчення схеми рухів рук без предмету та в конкретній дії з ним.

— засвоєння елементів руху за фазами.

З метою корекції роботи м’язів очей, ми використовували вправи, які стимулювали їх повноцінну роботу і сприяли стабілізації відновлюючих процесів в роботі м’язів хворого ока. Це вправи у вигляді різних рухів очима, що активізують кровобіг в області очей та мозку і дають можливість справитись з великим зоровим та розумовим навантаженням, зберегти око дитини від зниження гостроти зору, допомогти більш повноцінному сприйняттю предметів і явищ навколишнього світу. В основі позитивного ефекту лежать функціональні зв’язки між окоруховими нервами та нервовими клітинами судин головного мозку [4, 78–79].

Важливе місце на заняттях займали статичні пози (асани) на розслаблення організму та відновлення дихання. Вони активно допомагали залишатися психічно та фізично здоровими, переборювати стресові ситуації і зберігати життєрадісний настрій. Постійне виконання асан забезпечує гнучкість хребта, життєдіяльність спинного мозку, нервових розгалуджень, активізує діяльність залоз внутрішньої секреції, стимулює імунну та серцево-судинну системи, сприяє роботі органів травлення. Асани створюють кращі умови для притоку крові до тих органів, які цього потребують, тобто для хворого ока.

З метою профілактики захворювань дихальної системи на кожному занятті використовували також вправи дихальної гімнастики та спеціальні вправи з йоги, що тренують м’язи дихальної системи. Вони допомагали

оволодінню ритмом дихання, забезпечували високий рівень постачання кисню та сприяли повній релаксації.

Таким чином, за допомогою фізичних вправ ми розвивали не тільки рухові, а й зорові, дотикові функції, формували навички макро- та мікроорієнтування у просторі, розвивали стереозір шляхом дистантного сприйняття, бінокулярний зір, фіксацію зору, формо- та кольоророзрізнення.

Висновки:

В результаті досліджень виявлено, що використані нами фізичні вправи, як основний засіб фізичного виховання, сприяли:

– розвитку чуттєвої та рухової сфери;

– корекції відхилень у фізичному та психічному розвитку;

– формуванню компенсаторних способів діяльності, як передумови оптимальної соціальної інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аветисов Э., Ливадо Е., Курпан Ю. Занятие физической культурой при близорукости. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 103 с.
2. Вавіна Л. Структура та корекційна спрямованість стандарту освіти для осіб із порушеннями зору (дошкільна та початкова ланки) //Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 2–6.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Собр. соч. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
4. Иванова Н. Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения //Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 72–79.
5. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1973. – 130 с.
6. Сермеев Б. В. Физическое воспитание детей с нарушением зрения. – К.: Здоровье, 1987. – 112 с.
7. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1980. – 120 с.
8. Grossman Herbert J: Manual on Terminologu and Classification on Mental Retardation Washington DC american association on Mental Deficiency, 1977.

Ю. А. Картавая, Т. А. Лоза. Изучение влияния различных физических упражнений с целью коррекции физического и психического развития детей с дефектами зрения.

В статье рассмотрены вопросы коррекционной направленности физических упражнений, как основного средства физического воспитания детей с дефектами зрения, которые способствуют преодолению отклонений в физическом и психическом развитии детей, формированию компенсаторных процессов, реабилитации аномальных детей, их социальной адаптации и интеграции в среду здоровых одногодок.

Y. A. Kartava, T.A. Loza. The study of the influence of different physical exercises in order to correct the psychical and physical development of the children with poor sight.

In the article it is raised the problems of the correct tendency of the physical exercises, as the basic method of the physical education of the children with poor sight, which promote getting over deflections of the physical and psychical development of the children, forming the compensate processes, rehabilitatiog the anomalous children, their social adaptation and integration of the children accompanied by the healthy ones of the same age.

УДК 371.14

О.Г. Козлова
Сумський державний
педагогічний університет
Г.Ф. Сударева
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної
освіти

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ

Підвищення ефективності післядипломного навчання педагогів потребує створення його оптимальної моделі. Розглядається модель реалізації особистісно-орієнтованого підходу до професійного вдосконалення педагогічних кадрів.

Перспектива створення у нашій державі громадянського суспільства, ринкових відносин, використання новітніх інформаційних і педагогічних технологій потребує радикальної модернізації освіти і відповідних змін у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Завданням удосконаленої, модернізованої системи підвищення кваліфікації має стати "створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія" [2, с. 3].

Проблема навчання та професійного вдосконалення педагогів є складовою більш загальної проблеми освіти дорослих (Л. Анциферова, С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Є. Степанова, Г. Сухобська та ін.).

Розкриттю процесуальної складової вдосконалення педагогів присвячені роботи вітчизняних вчених, зокрема В. Бондаря, В. Маслова, Н. Ничкало, В. Олійника В. Пуцова та інших. Не заперечуючи досягнення вчених,з даної проблеми, слід зазначити, що нині все ж є актуальним питання

створення оптимальної технології навчання педагогів, яка ґрунтується на цілісному поєднанні змісту, методів та форм післядипломного навчання.

Водночас значимо, що наявність чіткої структури і того позитивного досвіду, який накопичила система підвищення кваліфікації, самі по собі ще не можуть забезпечити реалізацію цього завдання. Виникає питання віднаходження такого механізму, який би узгодив дії всіх ланок представлених у структурі підвищення кваліфікації вчителів. Саме ця проблема є предметом пошуку як науковців, так і педагогів-практиків. Але поки що не знайдена оптимальна модель, реалізація якої б забезпечила чітке управління процесом вдосконалення педагога у контексті гуманістично зорієнтованих підходів. Зрозуміло, що принциповою основою для подальшого розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників повинні стати оновлені концепції неперервності, гуманізації та технологізації управління нею та її функціонування [1]. Ці тенденції висвітлені в сучасних державно-стратегічних документах Міністерства освіти і науки України і можуть бути визначені як нові підходи до побудови системи підвищення педагогічної майстерності фахівців. На основі накопиченого досвіду нам вдалося визначити підходи, які нині можуть стати методологічною основою професійного вдосконалення педагогів, зокрема це:

– персоніфікований характер підвищення кваліфікації, який надає право кожному педагогу вибирати особистісні напрямки і способи фахового зростання;

– особистісно зорієнтований підхід щодо сприяння суб'єктивному розвитку педагога, як виконавця суспільного замовлення, адаптованого до життя в даній суспільній системі. Це можливо лише внаслідок постійного саморозвитку вчителя, побудови власної індивідуальності, самореалізації у професійній діяльності;

– системний підхід, який означає не лише взаємозв'язок між окремими рівнями (обласний, районний/міський/, шкільний) підвищення педагогічної майстерності, але і між окремими елементами процесу підвищення кваліфікації, починаючи з визначення мети і закінчуючи результатами;

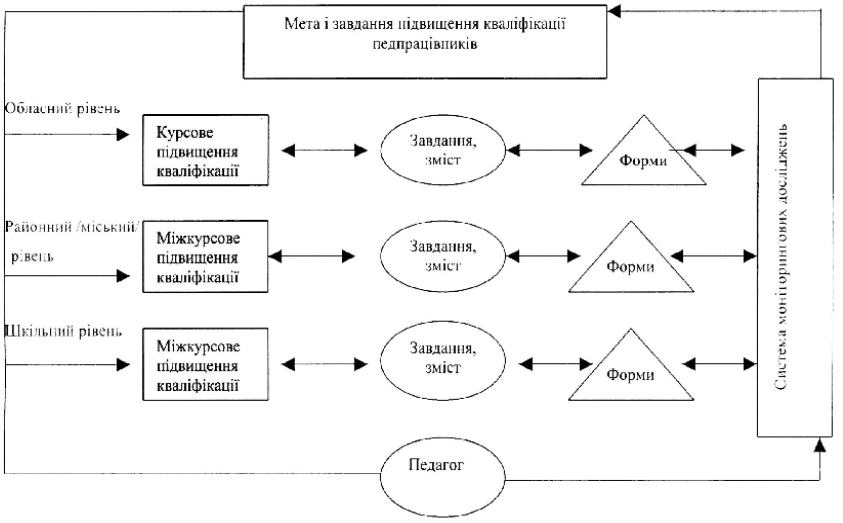
– технологічний підхід, що ґрунтується на чіткому визначенні мети, методологічних підходів, принципів, механізмі їх реалізації, моніторингових дослідженнях проміжних результатів і відповідної корекції окремих елементів технологічного процесу;

– саморозвиток і неперервність системи, що є наслідком чітко і правильно організованого технологічного процесу.

Структурно-організаційні особливості функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на основі означених нами підходів представлені у вигляді схеми 1.

Схема 1.

Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів



Водночас залишається невирішеною проблема створення такого механізму, який би забезпечив створення цілісної системи підвищення кваліфікації педагогів на всіх її ланках (схема 1). Зазначимо, що питання результативності курсового навчання не є новим. Але в час ринкових змін віднаходження економічно ефективних, науково обґрунтованих моделей вдосконалення педагогів залишається надзвичайно актуальним.

Нам вдалося створити та експериментально перевірити таку модель післядипломного вдосконалення педагогів. Окреслимо її складові.

Мета підвищення кваліфікації реалізується у підготовці педагогічних працівників до діяльності з модернізації освіти, що відбуватиметься за напрямками:

– переосмислення завдань освіти як допомоги кожному в досягненні успіху в житті;

– створення однакових можливостей для отримання якісної освіти;

– формування потреб і здібностей до самоосвіти, навчання впродовж всього життя;

– втілення сучасних педагогічних та інформаційних технологій;

– створення засад педагогічного моніторингу якості освітніх послуг тощо.

Досягнення мети підвищення кваліфікації в регіоні традиційно відбувається на трьох рівнях його реалізації: обласному, районному (міському), на рівні конкретного загальноосвітнього навчального закладу. На кожному з них вирішуються свої (але пов'язані між собою) завдання, які покликана вирішувати система в цілому.

На курсах підвищення кваліфікації відбувається, як завжди, теоретична та практична підготовка педагогічних кадрів з актуальних питань педагогіки, психології, теорії і методики з фахового предмету. Новим повинен стати механізм створення педагогом особистої стратегії подальшого професійного зростання, що полягатиме у роботі над планом впровадження ідей та рекомендацій, отриманих на курсах підвищення кваліфікації. Сутність цієї нами розробленої ідеї полягає в тому, що обрана педагогом проблема для його самоосвіти та подальшого вдосконалення має бути всебічно розглянута і структурована. Проблема розчленовується на складові з позиції філософії освіти, педагогіки, психології, культурології, методики викладання предмета та безпосередньо того предмету, як наука, що викладає вчитель.

В результаті започаткованої експериментальної роботи нам вдалося розробити схему „План впровадження ідей та рекомендацій, отриманих на курсах підвищення кваліфікації". Педагог, що проходить навчання, з врахуванням власних знань, досвіду роботи та отриманої на курсах нової інформації розробляє та публічно захищає серед своїх колег та кваліфікованих працівників інституту розроблений ним План.

Основа має вигляд:

1 сторінка

ПЛАН

впровадження ідей та рекомендацій, отриманих на курсах підвищення кваліфікації _____

(категорія педпрацівників)

курси з _____по _____2002 р.

_____

Прізвище, ім'я, по батькові, посада, атестаційна категорія

_____

Назва установи, де працює слухач

_____

тема дослідження, самоосвіти

м. Суми

2-3 сторінка

Розкриття обраної _____ проблеми самоосвіти з позицій:

ПІП

№ з/п	Назва дисципліни	Концептуальні підходи, ідеї	Заходи із впровадження (зміст роботи)	Термін виконання
1.	Філософія освіти			
2.	Педагогіка			
3.	Психологія			
4.	Предмет /науково-теоретичний зміст/			
5.	Методика викладання предмета /педагогічні технології/			
6.	Культурологічний аспект проблеми			

Методист _____ Слухач _____
/підпис/ /підпис/

4 сторінка

1. Відгук адміністрації закладу освіти про реалізацію плану

_____
_____
_____

Підпис

2. Відгук райміськметодкабінету про реалізацію плану

_____
_____

Підпис

3. Відгук методиста інституту післядипломної педагогічної освіти про реалізацію плану

_____
_____

Підпис

Постає питання: які результати можуть бути досягнуті в результаті започаткування такого Плану? Цей план стане, по-перше, запорукою цілеспрямованої і результативної самоосвіти педагога у наступний міжкурсовий період, по-друге, підставою для формування структури і планів методичної роботи на місцях, засобом координації діяльності усіх ланок методичної служби, по-третє, умовою активної позиції фахівця у різних формах методичної роботи і колективної творчості.

Наступним надбанням стає те, що передбачені Планом відгуки адміністрації освітнього закладу, де працює вчитель, фахівця рай/міськ/методкабінету і завершальна оцінка результатів просування педагога з боку методистів і науковців ОІППО під час наступних курсів, дадуть змогу оцінити ступінь досягнення педагогом запланованих результатів, визначити його кваліфікаційний рівень, здійснити корекцію з тим, щоб намітити напрямки подальшої самоосвіти.

Започаткована нами методична ідея дозволила чітко виокремити в системі вдосконалення вчителя канали прямого та зворотного зв'язку. Прямим каналом є структура інститут післядипломної освіти – рай/міськ/методкабінет – навчальний заклад – вчитель. В якості зворотного зв'язку постає інформація від вчителя до рай/міськ/методкабінету та до інституту післядипломної освіти. Таким чином, забезпечується управлінський цикл від керуючої до керованої системи (прямий зв'язок) і з'являється чітко окреслений зворотний зв'язок від керованої до керуючої системи. В якості каналу зворотного зв'язку є інформація про виконання вчителем визначеного ним Плану. Ця інформація поступає від школи через рай/міськ/методкабінет до інституту післядипломної освіти.

Із введенням механізму стратегічного планування педагогічної творчості слухача акценти в діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти змінюються і спрямовуються на самоосвіту педагогів, на розв'язування актуальних психолого-педагогічних і методичних проблем освіти. Водночас вдосконалюється змістовне та організаційне забезпечення надання допомоги педагогічним працівникам у зростанні їхньої функціональної компетентності та керівництва цим процесом на всіх ланках (схема 1).

Мета створення такої системи – знайти таку взаємодію і такий взаємозв'язок структурних освітніх підрозділів, які б забезпечили безперервний процес удосконалення педагогів, освоєння ними сучасних педагогічних ідей та результатів педагогічних досліджень. Цей процес не може здійснюватися автоматично сам по собі, його ефективність в значній мірі залежить від суб'єктивних факторів і, зокрема, від цілеспрямованого управління на етапах планування, організації, керівництва, контролю, отримання зворотного зв'язку. Упорядкування системи впровадження в практику закладів освіти досягнень психолого-педагогічної науки, ідей та рекомендацій, отриманих слухачами на курсах підвищення кваліфікації, вимагає чіткого визначення функцій всіх ланок (загальноосвітній середній навчальний заклад – рай/міськ/методкабінет – інститут післядипломної педагогічної освіти).

У результаті експериментальної роботи нам вдалося визначити перелік завдань, які слід реалізувати на кожному рівні професійного вдосконалення вчителя, зокрема інститут післядипломної освіти:

1. Виявляє потреби педагогічних працівників в актуальних знаннях і рекомендує проблематику поглибленого вдосконалення.

2. Структурує зміст курсового навчання педагогів, визначає основні знання і вміння, якими повинні оволодіти педагоги.

3. Здійснює науково-методичне, інформаційне забезпечення обраних педагогами проблем.

4. Розробляє рекомендації із вдосконалення системи підвищення кваліфікації у міжкурсовий період, складає тематики міжкурсових завдань.

5. Проводить захист та збір планів впровадження ідей та рекомендацій, отриманих слухачами на курсах.

6. Планує та проводить консультування, індивідуальні та колективні форми методичної роботи з педагогами на основі отриманих пропозицій рай/міськ/методкабінетів та слухачів курсів.

7. Проводить вивчення результативності курсової підготовки під час фронтальних, тематичних виїздів, атестації загальноосвітніх середніх навчальних закладів.

8. Узагальнює та розповсюджує передовий досвід діяльності методичних служб із організації методичної роботи з педагогічними кадрами на основі інформації про якість їх наукової підготовки.

9. Щорічно на вченій раді інституту післядипломної педагогічної освіти заслуховує питання про стан дидактичної системи підвищення кваліфікації педагога на рівнях: загальноосвітній середній навчальний заклад –рай/міськ/ методкабінет – інститут післядипломної педагогічної освіти.

Рай/міськ/методкабінет у цій взаємодії:

1.Аналізує стан навчально-виховного процесу в закладах освіти, рівень підготовки педкадрів з метою виявлення та реалізації педагогічних проблем, виявлених педагогами на курсах підвищення кваліфікації.

2.З урахуванням досягнень педагогічної науки, результатів навчально-виховного процесу, аналізу виявлених педагогами проблем організовує поглиблену роботу з педкадрами над певними науково-методичними проблемами.

3.Планує та проводить індивідуальні та колективні форми методичної роботи з педкадрами з урахуванням обраних педагогами проблем на курсах підвищення кваліфікації.

4.Проводить аналіз результативності курсової підготовки під час тематичних, фронтальних вивчень, атестації загальноосвітніх середніх навчальних закладів.

5. Вивчає та розповсюджує передовий досвід організації методичної роботи з педкадрами (шкільних, районних/міських/методичних формувань, самоосвіти) на основі виявлених педагогами проблем, вимагає послідовного проходження циклу підготовки педагога через усі можливі ефективні форми роботи з кадрами.

6. Щорічно на раді методкабінету розглядає стан діяльності районних/міських/методичних формувань закладів освіти із створення умов для реалізації обраних педагогами проблем, вплив самовдосконалення педагогів на якість навчально-виховного процесу.

7. Розробляє та здійснює заходи із стимулювання педагогів, які активно впроваджують у практику досягнення науки та передового досвіду.

На загальноосвітній середній навчальний заклад покладаються такі завдання:

1. Педагогічна рада по закінченню педагогом курсів заслуховує його звіт та виносить рішення про впровадження в практику ідей та рекомендацій, які сприятимуть поліпшенню діяльності педагога зокрема і закладу в цілому.

2. Планує діяльність кожного педагога та педагогічного колективу із впровадження в практику досягнень науки та передового досвіду.

3. Організовує роботу окремих вчителів, методичних формувань із засвоєння нових педагогічних знань та побудови педагогічного процесу на цій основі.

4. При вивченні стану викладання предметів зосереджує увагу на якість післякурсового навчання, процесу засвоєння педагогом досягнень науки.

5. Заслуховує звіти педагогів (на педраді, засіданнях методичних формувань) про виконання плану ідей та рекомендацій, отриманих на курсах підвищення кваліфікації.

6. Вивчає та узагальнює перспективний досвід педпрацівників, розробляє та здійснює заходи із стимулювання педагогів, які активно впроваджують у практику своєї роботи досягнення науки та передового педагогічного досвіду, досягають значних результатів у навчально-виховному процесі.

Зазначимо, перш за все, що необхідне узгодження та дотримання нерозривного зв'язку програм, навчально-тематичних планів курсової підготовки, самоосвітньої роботи, загальнокультурного, психолого-педагогічного і предметно-викладацького напрямку навчання на усіх рівнях його здійснення. Для цього потрібне змістовне наповнення функцій системи підвищення кваліфікації, відповідних кожному рівню його здійснення і таких, що дозволяють побачити її сутність, структуру, головні напрямки і системоутворюючі зв'язки [3, 40]. Як результат пропонуємо розробку, створену для забезпечення курсового підвищення кваліфікації вчителів хімії

Сумського ОППО відповідно до програмам Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (табл. 1).

Таблиця 1

Функції системи підвищення кваліфікації вчителів хімії та їх змістовне забезпечення

№ з/п	Функції	Змістовне забезпечення функцій
1.	**Програмно-цільові:** - компенсаційна	- Нормативні документи про школу та шкільна документація; - зарубіжні освітні системи та інтеграція освіти України у європейський освітній простір; - зміст атестації педагогічних кадрів; - інноваційна діяльність педагогів; - освітні та педагогічні технології, особистісно орієнтована освіта; - технологічні основи організації навчально-виховного процесу при викладанні хімії; - гуманізація змісту шкільної освіти; - передовий педагогічний досвід вчителів хімії республіки та області; - тематичний облік та 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів, моніторинг навчальних досягнень учнів;
	- відновлююча	- теоретичні основи неорганічної та органічної хімії; - методичний аспект формування спеціальних вмінь із хімії; - хімічний експеримент у школі; - розв'язування типових хімічних задач; - розв'язування хімічних задач підвищеної складності; - екологічні аспекти хімічної освіти; - охорона праці і техніка безпеки в шкільному кабінеті хімії;
	- коригуюча	- філософські основи освіти на початку XXI століття; - правове забезпечення освіти; - аналіз програм, підручників і концепцій базової хімічної освіти; - українська номенклатура хімічних елементів та їх сполук;
	- прогностична	- використання комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі з хімії; - інтерактивні методи навчання;
2.	**Процесуально-технологічні:** - діагностична	- діагностування, анкетування, бесіди, рецензування курсових робіт; - експертна оцінка методичних розробок вчителів, програм курсів за вибором;
	- моделююча	- моделювання системи уроків на основі відомих педагогічних технологій;
	- організаційна	- удосконалення організації курсової атестації; - організація різних форм підвищення кваліфікації;
	- координуюча	- координація діяльності усіх ланок підвищення кваліфікації;
	- контрольно-інформаційна	- довідки, звіти, атестації.

Зазначимо, що впровадження запропонованої ідеї сприяло тому, що діяльність ОППО у міжкурсовий період стала акцентуватися, у більшій мірі, не на окремій категорії педпрацівників, а на взаємодії і спілкуванні з організаторами методичної роботи на конкретному регіональному рівні

(завідуючими та методистами рай (міськ.) методкабінетів, керівниками методоб'єднань, творчих груп, шкіл, молодим фахівцем, постійно діючми семінарами тощо). Це забезпечить більш ефективний вплив на педагогічні кадри і наступність у підвищенні їх кваліфікації на всіх рівнях.

Очікуваними результатами реалізації на практиці зазначених підходів і відповідних їм заходів щодо вдосконалення системи підвищення кваліфікації також стали:

- оновлення змісту підвищення кваліфікації, наближення його до задоволення потреб кожного педагога і вирішення регіональних проблем;
- інтенсифікація процесу фахової адаптації та професійного зростання педагогічних працівників.
- підвищення ефективності діяльності методичних служб різних рівнів та забезпечення управління процесом вдосконалення педагога на цих рівнях.

Запропонований механізм є однією зі спроб створення моделі цілісної системи вдосконалення вчителя. Залишається актуальним питання дослідження результативності як системи в цілому, так і окремих її структурних підрозділів. Потребує подальшого вивчення питання щодо визначення оптимального змісту, ефективних технологій вдосконалення кожного педагога та здійснення чіткого управління цим процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлова О. Інноваційні підходи до фахового вдосконалення вчителів.// Освіта і управління. - 1998. - Т.2, Ч.3 - С. 148-151.
2. Освітні технології / Авт. кол.; За ред. О.М. Пехоти. - К. "А.С.К.", 2001. - 255 с.
3. Повышение квалификации педагогических кадров /Авт. кол. - К., Освіта, 1992. - 190 с.

О.Г. Козлова, Г.Ф. Сударева. Управление процессом профессионального совершенствования педагогов.

Повышение эффективности последипломного обучения педагогов требует поиска его оптимальной модели. Рассматривается модель реализации личностно-ориентированного подхода к профессиональному усовершенствованию педагогических кадров.

O.G. Kozlova, G.F. Sudareva. The Process Management of Professional Teacher Improvement.

The increase of effectiveness of afterdiploma education of pedagogical specialists requires the search of it optimum model. The article deals with the model of realization of the personality reference approach to vocational training of pedagogical staff.

УДК 376.353:796.011.3

О.В.Колишкін
Сумський державний

педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ СЛАБОЧУЮЧИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкривається зміст програми з корекції рухових порушень слабочуючих учнів старших класів засобами адаптивного фізичного виховання. Обґрунтовується пошук форм фізкультурно-спортивної діяльності, адаптованих до функціонального стану і фізичного рівня осіб із розладами слуху. Визначені прийоми та методи навчання вправам адаптивної спрямованості під час роботі із слабочуючими юнаками, акцентується увага на особливостях їх застосування.

На сучасному етапі розвитку суспільства дуже гостро постає проблема інвалідізації дітей із різноманітними порушеннями у розвитку, в тому числі з розладами слуху. За даними ЮНЕСКО, у світі налічується 250 мільйонів дітей з обмеженими можливостями у віці до 14 років, у тому числі 42 мільйони осіб із вадами слуху, які мають помірні, тяжкі та глибокі порушення. Близько 2-3% з них мають таке ураження слуху, що заважає соціальному спілкуванню. Крім того, кількість дітей із розладами слуху не зменшується, а подвоюється кожні 15-20 років [6, 109] як у нашій країні, так і за кордоном.

Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з довколишнім світом, успішного лікування, корекції та наступної психолого-педагогічної і фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції інвалідів, особливо дітей, у суспільство належить до першочергових державних завдань. Про це йдеться в затвердженій Указом Президента України цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації" [7].

Сучасні наукові дослідження доводять негативний вплив вад слуху на психофункціональний стан, аналізатори, особливості розвитку рухової сфери людини, але підтверджують, що корекція даного стану може успішно здійснюватися за рахунок фізичних вправ [1, 30; 2, 12-14]. У науково-методичних і фахових джерелах наводяться дані, які характеризують особливості фізичного розвитку, рухової підготовленості дітей із розладами слуху з акцентом на порушеннях, які відбуваються в їх руховій та емоційній сферах [4, 37-39; 6, 109]. Однак питанням розробки і змісту корекційних програм з фізичного виховання дітей даної нозології, адаптованих до їх морфофункціонального і фізичного стану, в умовах сучасної спеціальної школи приділяється недостатньо уваги.

Мета даної роботи полягає в обґрунтуванні пошуку форм фізкультурно-спортивної діяльності, які адаптовані до функціонального стану і фізичного рівня дітей старшого шкільного віку з розладами слуху.

Основні завдання: виявлення фізичних вправ та видів спорту, найбільш придатних та ефективних для дітей даної нозології; визначення методів та прийомів навчання слабочуючих учнів засобам адаптивного фізичного виховання (АФВ).

Ураження слуху, недостатній розвиток мовної та пізнавальної діяльності спричиняються до своєрідності формування рухової сфери тих, хто погано чує. Глухі та слабочуючі учні відрізняються від своїх здорових однолітків соматичною ослабленістю, недостатньою рухливістю, відставанням у моторному та фізичному розвитку. Дисгармонійність розвитку дітей із порушеннями слуху виявляється в більш низькому порівняно з нормою рівні розвитку фізичних якостей [4, 37-39].

До найбільш розповсюджених розладів у руховій сфері, на які страждають слабочуючі школярі старшого віку, належать: відносна уповільненість оволодіння руховими навичками; недостатньо скоординовані та невпевнені рухи; проблема збереження статичної та динамічної рівноваги; відносно низький рівень орієнтування у просторі; уповільнена швидкість виконання окремих рухів і темпу діяльності в цілому [1, 30-32; 8, 182].

Щодо соціального аспекту, то для професійної підготовки слабочуючих школярів старшого віку дуже важливо виховувати швидкість рухів і рухової реакції.

Проведені дослідження показників фізичного розвитку та рівня рухової підготовленості слабочуючих юнаків 15-16-ти років виявили більш низький, у порівнянні з їх однолітками, які чують нормально рівень розвитку основних фізичних якостей, які потребують подальшого вдосконалення. Також слід відзначити, що система фізичного виховання у школах для слабочуючих, яка традиційно склалася, належним чином не забезпечує необхідного розвитку фізичних якостей і процесу фізичної реабілітації та соціальної адаптації слабочуючих школярів.

Проаналізовані факти вимагають розробки педагогічних заходів з метою корекції рухових порушень, підвищення рівня рухової підготовленості слабочуючих школярів старшого віку в умовах навчального закладу та їх соціальної адаптації. Вирішити дані завдання допоможе запропонована експериментальна програма, в основу якої покладені засоби та методи системи АФВ.

У дисциплінах, які займаються проблемами осіб із відхиленнями у стані здоров'я та інвалідів (тифло-, сурдо-, олігофренопедагогіка, логопедія та ін.), ті чи інші компоненти фізкультурно-спортивної діяльності практично

не використовуються. Це пояснюється специфікою предмету цих дисциплін, їх метою, засобами та методами [3, 5]. Таке становище не може задовольнити потребу інвалідів та осіб із вираженими стійкими захворюваннями в самовдосконаленні.

АФВ як один з основних видів адаптивної фізичної культури спрямоване на формування в інвалідів та людей із відхиленнями у стані здоров'я комплексу спеціальних знань, життєво та професійно необхідних рухових умінь і навичок; на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, підвищення функціональних можливостей різних органів і систем; на більш повну реалізацію генетичної програми особи і, нарешті, на становлення, збереження та використання тілесно-рухових якостей інваліда, які залишилися [3, 6], залучення великого арсеналу засобів і методів фізичного виховання для соціалізації інваліда, його адаптації до трудової діяльності або перекваліфікації та самореалізації взагалі.

Головне завдання АФВ полягає у формуванні в дітей із розладами слуху свідомого ставлення до власних сил, впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, прагнення виконувати фізичні навантаження, необхідні для свого повноцінного функціонування, а також потреби систематично займатися фізичними вправами і вести здоровий спосіб життя, враховуючи рекомендації валеології.

Адаптивне фізичне виховання осіб із розладами слуху має на меті виховні, корекційні та оздоровчі завдання. Специфічними завданнями адаптивного фізичного виховання при глухоті є розвиток вестибулярної функції, в тому числі просторової орієнтації, раціонального розподілу фізичних зусиль, швидкості рухових реакцій і реакцій за вибором, рухової пам'яті, вільного керування темпом рухів, сили (в тому числі станової), рухової пам'яті [8, 184].

Найбільш успішно ці завдання вирішуються за допомогою таких засобів, як загальнорозвиваючі фізичні вправи, циклічні рухи (ходьба, біг), дихальні та танцювально-ритмічні вправи, рухливі ігри, вправи, які розвивають координацію, орієнтування у просторі. Фізичні вправи мають потужний арсенал впливу на організм, розширюють діапазон можливостей рухової сфери, яка порушена внаслідок стійкого дефекту, це у свою чергу позитивно впливає на розвиток розмовної мови і незмінно супроводжується відповідним удосконаленням органів слуху.

Наукове обґрунтування процесу корекції рухових порушень дітей старшого шкільного віку з розладами слуху засобами АФВ, створення цивілізованих умов для їх соціальної адаптації та фізичної реабілітації має велике соціальне значення і є основою наших досліджень.

При побудові програми корекції рухових порушень слабочуючих юнаків старших класів засобами АФВ нами враховувались наступні положення: сприяння нормальному розвитку організму, зміцнення здоров'я, підвищення опірності організму до несприятливих впливів оточуючого середовища; навчання техніці основних рухів, формування необхідних знань, умінь, навичок у різнобічній руховій діяльності, виховання свідомого ставлення до використання їх протягом життя; вдосконалення рухових, інтелектуальних, вольових та емоційних якостей, привчання дітей до раціонального використання фізичних зусиль у конкретних умовах діяльності; виховання потреби в регулярних заняттях фізичними вправами, навчання елементарним знанням та вмінням для їх самостійного застосування в особистому житті, залучення до доступної спортивної діяльності.

Усі ці завдання набували конкретного змісту завдяки застосуванню доступних засобів і методів. Головною метою занять була корекція рухових порушень слабочуючих старшокласників, перевага надавалася корекції основних рухів, корекції та розвитку координаційних здібностей, розвитку загальної фізичної підготовленості.

У процесі корекції основних рухів і розвитку координаційних здібностей головна увага приділялася узгодженості рухів, орієнтуванню у просторі, диференціюванню зусиль, диференціюванню простору, часу, розслабленню, прискоренню реагування на умови, що змінюються, рівновазі, ритмічності рухів. Пріоритетними напрямами корекції та розвитку фізичної підготовленості були розвиток м'язової сили, елементарних форм швидкісних і швидкісно-силових здібностей, витривалості, рухливості в суглобах.

Програма корекції рухових порушень слабочуючих юнаків старших класів передбачала профілактику вторинних відхилень засобами АФВ. Основна увага приділялася формуванню та корекції постави, корекції тілобудови, дихання, профілактиці порушень зору, зміцненню дихальної та серцево-судинної систем. Організація занять включала:

1. Проведення секційних занять з настільного тенісу в позаурочний час, в процесі яких чергувалися загальнофізичні та спеціальні вправи. Загальна фізична підготовка була спрямована на гармонійний розвиток організму та формування функціональних компенсаторних механізмів, корекцію у слабочуючих старшокласників рухових порушень. Як основні засоби застосовувалися окремі посильні фізичні вправи на розвиток сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості. Спеціальна фізична підготовка передбачала оволодіння техніко-тактичними вміннями та навичками, а також психологічну підготовку слабочуючих старшокласників.

2. Проведення спільних секційних занять з настільного тенісу серед слабочуючих школярів старшого віку та їх здорових однолітків, шляхом використання змагального методу.

3. Розвиток силових здібностей у процесі проведення занять з елементами атлетичної гімнастики на тренажерах із широким застосуванням метода колового тренування, метода повторних і максимальних зусиль з використанням помірно великих опорів, а також методу повторення стандартних обтяжень.

4. Проведення занять з плавання в позаурочний час за окремою програмою з метою зміцнення опорно-рухового апарату, формування м'язового корсету, перешкоджання виникненню різних дефектів постави, розвитку координації та точності рухів, гнучкості, сили, а по мірі підготовленості – швидкості та витривалості.

5. Застосування циклічних видів рухової активності: ходьби, бігу, спортивних ігор на фоні втоми на окремих заняттях у позаурочний час з метою формування загальної витривалості, яка забезпечувалася завдяки тривалому виконанню тренувальних вправ у режимі, який відповідає роботі помірної та великої інтенсивності.

Планування комплексної програми корекції рухових порушень слабочуючих старшокласників засобами АФВ базувалась на основі змісту експериментальної програми. Проведення секційних занять планувалося у другій половині дня тричі на тиждень тривалістю дві години протягом навчального року.

Для здійснення контролю за функціональним станом дітей за даними частоти серцевих скорочень вимірювали частоту пульсу в учнів на контрольних заняттях, які містили стандартне навантаження. Двічі – на початку та наприкінці навчального року – проводилося тестування з метою визначення динаміки рівня фізичної підготовленості, стану функціональних систем організму. При цьому визначалась ефективність спільних занять, а також адаптованість слабочуючих учнів.

Результати дослідження показали, що у слабочуючих юнаків з експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи спостерігалися більш виражені достовірні зрушення за показниками фізичної підготовленості – координаційних і швидкісно-силових здібностей, сили, витривалості. Виразно виявлена здатність витримувати навантаження, підвищилася здатність до навчання, покращився показник переведення уваги, показники функціонального стану фізіологічних систем організму, а саме вестибулярного апарату, показники зорово-моторної реакції, покращилися тенденція до соціальної реабілітації.

Перевагу експериментальної групи, на нашу думку, можна пояснити тим, що передбачене експериментальною програмою застосування засобів АФВ (настільного тенісу, силової підготовки, плавання, ходьби та бігу) у вигляді секційних занять у позаурочний час, зацікавлення самих школярів у заняттях за рахунок проведення спільних занять з чуючими однолітками, гарна організація та висока інтенсивність занять позитивно вплинули на корекцію рухових порушень юнаків та їх рухову підготовленість у цілому.

Проведені дослідження дозволили зробити висновок, що однією з основних причин низького рівня мовного розвитку слабочуючих юнаків є недостатня увага до питань навчання мови на уроках з фізичної культури, на заняттях у позаурочний час. Для розмовної мови слабочуючих, демонстрованої на заняттях з фізичного виховання, характерні обмежений лексичний запас, погане знання спортивної термінології, недостатнє володіння граматичною будовою мови, труднощі у розумінні усної та письмової мови. Все це обмежує їх можливості до засвоєння необхідних знань, що негативно позначається на формуванні рухових навичок і розвитку рухових якостей.

Для оптимізації навчального процесу, в основу якого було покладено застосування засобів АФВ у позаурочний час, протягом основного експерименту нами застосовувалися наступні педагогічні методи: практичні (навчання руховим діям, удосконалення та закріплення, тренування; у процесі силової підготовки – графічний метод передачі інформації), наочні (показ і демонстрація), словесні (пояснення, метод корекції помилок). Роль цих методів у процесі застосування засобів адаптивного фізичного виховання була неоднаковою та залежала від завдань конкретного заняття.

При проведенні занять адаптивної спрямованості ми керувалися положенням про те, що у школі для слабочуючих неприпустиме використання жестової мови, тому що розвиток мови цих дітей відбувається не тільки в умовах спеціального навчання, але й у безпосередньому спілкуванні з тими, хто їх оточує. Чим більшою буде потреба в мовному спілкуванні, тим активніше розвиватиметься самостійна мова дитини. Застосування слабочуючими школярами у спілкуванні жестів затримує розвиток їх розмовної мови [5, 18].

Нова інформація пропонувалася у вигляді доступних мовних конструкцій, які були побудовані з урахуванням їх послідовності. Для попереднього створення образу та формування уявної моделі вправи, яка вивчалася, нами використовувалися такі методи: показ вправи, пояснення, попередня корекція помилок на основі графічного запису вправи. Мова викладача звернута до слабочуючих учнів, відзначалася чіткістю, зразковою дикцією, була голосною.

Після показу вправи та демонстрації її графічного зображення (малюнка, фотографії, схеми напрямку руху) повідомлялпся назва вправи, її основних елементів (терміни). Тим, хто займався, пропонували кілька раз повторити їх разом із педагогом (проговорювання уголос). Таке навчання дозволило активізувати діяльність сигнальних систем, акцентувати увагу на сприйнятті технічної основи вправ, закріпити асоціативний зв'язок між зоровим образом вправи та терміном, який її позначає.

У результаті застосування методів наочної інформації (показ, демонстрація ілюстрацій, схем, графічного зображення вправ) вдалося значно інтенсифікувати процес створення уявлення та уточнення знань слабочуючих про методику занять і техніку виконання вправ, які входили до арсеналу засобів адаптивного фізичного виховання. Використання методів наочного сприйняття в поєднанні зі словесними сприяло більш усвідомленому виконанню комплексів вправ, підвищувало зацікавленість до вправ, які вивчаються.

Тривала спільна діяльність слабочуючих юнаків та їх чуючих однолітків сприяла удосконаленню процесу комунікації, формуванню словесної мови слабочуючих як засобу спілкування у процесі занять, більш ефективному використанню слухового сприйняття, вдосконаленню вимови, створювала передумови для розширення сфери спілкування між ними. Систематичні вимоги до побудови та оформлення висловлювань з використанням спортивної лексики та термінології, а також до розуміння мови, яка до них звернута, були основними умовами їх спілкування. Засвоєння мови у корекційно-виховному процесі створювало передумови для спілкування слабочуючих із чуючими, сприяло засвоєнню необхідних теоретичних знань з фізкультурно-спортивної тематики, а оволодіння системою мовного розвитку не тільки сприяло активізації формування пізнавальної діяльності, але й забезпеченню приросту рухових якостей.

Процес навчання слабочуючих юнаків комплексам силової спрямованості передбачав застосування графічного методу передачі інформації, в основу якого покладена алгоритмізація дій. Методика складання розпоряджень алгоритмічного типу передбачала розподіл комплексу вправ на частини, які засвоювалися в суворій послідовності та точно вказували на характер впливу кожної вправи.

Перевага даному методу надавалася тому, що графічний метод передачі інформації дозволяв моделювати педагогічний процес, забезпечувався наявністю наочної інформації, яка використовувалася за принципом зворотнього зв'язку, що дозволяло безперервно здійснювати корекцію процесу навчання.

Застосування практичних методів, які були описані вище, в раціональному поєднанні з наочними та словесними методами, а також своєчасна корекція помилок дозволили різко зменшити їх кількість і підвищити якість виконання техніко-тактичних дій у настільному тенісі, якість силових вправ, вправ з плавання та інших елементів (груп вправ), які застосовувалися нами в експериментальній програмі.

Проведені дослідження свідчать про те, що потенційні можливості більшості слабочуючих юнаків дозволяють їм успішно засвоювати зміст навчального матеріалу на позаурочних заняттях з настільного тенісу, силової підготовки, плавання, циклічних видів рухової активності. Втілення експериментальних режимів даних занять сприяє покращенню компенсаторних можливостей, забезпечує стабільно високу фізичну працездатність, скорочує період відновлення, формує рухову готовність до виконання фізичних вправ, навантажень, праці.

Результати основного педагогічного експерименту доводять, що моторику аномальних учнів можна змінити лише у результаті спеціально спрямованої, спеціально організованої системи занять. У протилежному випадку вона залишається на достатньо постійному рівні, змінити який можна лише за допомогою продуманої системи педагогічних впливів.

Таким чином, виявлені великі потенціальні можливості осіб із розладами слуху для більш активного ставлення до різних форм діяльності, в тому числі й тих, які засновані на руховій активності, фізичних вправах, спортивних змаганнях, дають підстави для твердження про те, що залучення слабочуючих учнів до фізкультурно-спортивної діяльності готує їх до участі у більш широкому діапазоні життєвих ситуацій, сприятиме позитивному впливу на їх психіку, збагатить їх новими знаннями, вміннями та навичками, тобто забезпечить їх соціально-трудову адаптацію та інтеграцію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байкина Н.Г. Интенсификация учебного процесса в школе слабослышащих // Сборн. научн. трудов НИИ дефектологии. – М., 1988. – С. 30-32.
2. Грибовська І.Б. Комплексна оцінка функціонального стану вестибулярної сенсорної системи глухих дітей та його корекція в процесі фізичного виховання: Автореф. дис... канд. наук з фізвих. і спорту: 24.00.02 /Волин.ДУ ім. Л. Українки. – Луцьк, 1998. – С. 12-14.
3. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура (Цель, содержание, место в системе знаний о человеке) //Теор. и практ. физ. культ. – 1998. – № 1. – С.2-7.
4. Карабанов А.Г. Функціональні можливості глухих підлітків // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сборн. научн. трудов. – Харьков: ХХПИ, 1998. – № 2. – С. 37-39.
5. Сурдопедагогика: Учебн. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов /Л.В. Андреева, К.А. Волкова, Т.А. Григорьева и др.; Под ред. М.И. Никитиной. – М.:

Просвещение, 1989. – 384 с.
6. Флейчук О. Оцінка фізичної та розумової працездатності глухих дітей // Наука и спорт: взгляд в III тысячелетие: Сб. ст. Междунар. науч. конф. студ. – К.: НУФВС, 1999. – С. 109.
7. Цільова комплексна програма „Фізичне виховання – здоров'я нації". – К, 1998. – 35 с.
8. Чудная Р.В. Адаптивное физическое воспитание. – К.: Наукова думка, 2000. – 358 с.

А.В.Колышкин. Педагогические аспекты использования средств адаптивного физического воспитания в процессе коррекции двигательных нарушений слабослышащих старшеклассников.

В статье раскрывается содержание программы по коррекции двигательных нарушений слабослышащих учеников старших классов средствами адаптивного физического воспитания. Обоснован поиск форм физкультурно-спортивной деятельности, которые адаптированы к функциональному состоянию и физическому уровню лиц с нарушениями слуха. Определены приемы и методы обучения упражнениям адаптивной направленности при работе со слабослышащими юношами, акцентируется внимание на особенностях их применения.

A.V. Kolyshkin. The pedagogical aspects in the use of means of physical education in the process of correction of motor disturbance of the students with problems of hearing.

The article touches upon the programmes of the correction of motor disturbance of the students with the problems of hearing by the means of adaptive physical education. There is the grounded search for the forms of physical and sporting activity, which are adapted to the physical state and to the physical level of people with problems of hearing. There are training methods of the exercises with adaptive direction during the work with the students who have some problems with hearing. In the article attention is accentuated at the peculiarities of their application.

УДК 001.891(075.8)

О.В. Король
Сумський державний
педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПЕРШОКУРСНИКІВ

У статті розглядається один з важливих етапів підготовки майбутніх наукових кадрів – організація науково-дослідної роботи студентів перших курсів ВНЗ. У цьому зв'язку аналізуються традиційний та індивідуальний підходи до викладання навчальної дисципліни „Основи наукових досліджень".

В Україні існує потреба підготовки наукових кадрів для різноманітних галузей господарства. Старіння, відтік наукових працівників за кордон, зменшення престижності наукової роботи та інші фактори загострюють

проблему підготовки студентів до наукової діяльності. Напрацьовані в попередні роки методи залучення молоді до творчості, наукової, дослідницької роботи мають бути розвинуті та адаптовані до вимог сучасного суспільства, зокрема: переходу до ринкових відносин, комерціалізації наукових досліджень, зменшення коштів на підтримку вітчизняної науки та підготовку наукових кадрів. У більшості розвинутих країн держава бере на себе від 20 до 50 % національних видатків на науку. Для фундаментальних досліджень цей показник становить 50-70 %. Майже повністю з державного бюджету фінансується фундаментальна наука в університетах. Останнім часом частка видатків на науку від загальної суми державного бюджету становила у США – 6-7%, ФРН, Великобританії, Італії, Франції – 4-5%, Японії – 3-3,5% [2]. Зазначимо те, що при фінансуванні науки менше 2% ВВП розпочинається її руйнування [4].

Пізнання, дослідження навколишнього світу розпочинається на емпіричному рівні ще в дошкільному віці, продовжується та поглиблюється – в шкільному, стає на науковий шлях – у період навчання у вузі.

У роботах Бабанського Ю.К. [1] та Журавльова В.І. [3] розглядаються основи науково-педагогічних досліджень студентів, а метою нашої роботи є розгляд деяких аспектів наукових досліджень студентів перших курсів. Знання, навички та вміння першокурсників педагогічного ВНЗ суттєво відрізняються за рівнем, незалежно від екзаменаційних оцінок. Заняття з різних дисциплін проводяться з групою студентів, яка формується переважно за принципом вивчення тієї чи іншої іноземної мови. Більш ефективною могла б бути робота груп студентів з близьким рівнем інтересів, здібностей або ж навіть – індивідуальна співпраця студента та викладача.

Розвитку творчих здібностей студента може сприяти освоєння ними курсу „Основи наукових досліджень". Під час його вивчення студенти отримують знання про пріоритетні напрями наукових досліджень, джерела їх фінансування знайомляться з прийомами пошуку, методами аналізу наукової інформації та методиками проведення наукового експерименту, вивчають структуру наукових джерел різного типу та вчаться складати письмові звіти про результати власного наукового чи методичного дослідження. Головним компонентом названого курсу, як і будь-якої наукової роботи, є впровадження результатів дослідження за умови його позитивного завершення. Значимою є система знань у галузі законодавства про інтелектуальну власність, захист інформації.

Завершальним етапом курсу є перевірка знань. Це може бути перевірка на рівні впізнавання, відтворення, аналізу та синтезу знань, їх застосування в новій ситуації.

Зауважимо, що знання традиційно перевіряються під час складання заліку. При цьому студенти демонструють певний рівень наступних знань і вмінь.

Знання про:

1) шляхи продовження освіти після закінчення ВНЗ;

2) структуру та зміст дипломної роботи, дисертації;

3) пріоритетні напрями розвитку фізики, техніки, сільського господарства;

4) критерії науковості знань.

5) способи оцінювання економічної доцільності виконання науково-дослідної роботи, впровадження розробки у виробництво;

6) тематику наукових робіт викладачів кафедри ВНЗ, вчених-фізиків міста;

7) провідні наукові центри, організації в Україні та результати їх діяльності;

8) оцінювання похибки досліджень;

9) моделювання процесів на ЕОМ.

Вміння:

1) писати тези доповіді;

2) писати статтю;

3) готувати бізнес-план науково-дослідної роботи (або роботи із впровадження);

4) знаходити в реферативному журналі реферати з даної тематики;

5) знаходити в патентній бібліотеці патенти за заданою тематикою (авторами, класом, номерами);

6) знаходити в бібліотеках (міста, ВНЗ) вказану літературу;

7) складати каталог (картотеку) літературних джерел;

8) знаходити інформацію на задану тему в періодичних джерелах (за картотекою журнальних статей), книгах (за предметним покажчиком, в алфавітному та предметному каталогах);

9) розраховувати остаточну похибку вимірювань;

10) давати письмову відповідь на поставлені запитання (з доказами, посиланнями, наочністю тощо);

11) планувати і проводити експеримент (короткостроковий);

12) швидко знаходити наукові праці свого майбутнього (потенційного) наукового керівника (за картотекою друкованих праць викладачів ВНЗ тощо);

13) готувати стендову доповідь, плакати до захисту;

14) будувати графіки, таблиці, діаграми;

Для оцінювання рівня засвоєння знань можуть бути запропоновані такі запитання:

1. Форми та методи пізнання, дослідження.

2. Як у державі планують тематику наукових досліджень?

3. В яких вузах, установах можна продовжувати навчання (аспірантура)?

4. Економічна підтримка пріоритетних напрямів наукових досліджень.

5. Як спланувати експеримент?

6. Як вибрати тему дослідження?

7. Які бувають джерела наукової інформації?

8. Ступінь надійності, достовірності інформації.

9. Як працювати з реферативними джерелами?

10. Як працювати з патентними джерелами?

11. Яку інформацію можна одержати з Інтернету?

12. Як зберігати та класифікувати інформацію?

13. Точність вимірів, похибки обчислення.

14. Поняття про метрологію, стандарти.

15. Як використати ЕОМ для обробки результатів?

16. Як готувати ілюстративний матеріал?

17. Яка структура реферату, курсової роботи, дипломної роботи?

18. Яка структура магістерської роботи?

19. Як підготувати стендову доповідь?

20. Як підготувати рекламний листок?

21. Як підготувати заявку на винахід?

22. Основні фізичні величини. Еталони.

23. Як оцінити економічний ефект від впровадження розробки?

24. Характеристика ринку наукових розробок.

25. Міжнародне співробітництво в галузі науки.

26. Як одержати грант для освіти, науки?

27. Яка тематика наукових досліджень випускаючої кафедри?

28. Яка тематика досліджень кафедри факультету з природничих дисциплін?

29. Законодавство України з питань науки.

30. Основні положення „Закону про інтелектуальну власність".

Практика показує, що такий, дещо формалізований, підхід можна замінити більш ефективною системою індивідуальних творчих завдань, під час виконання яких реалізується більшість програмних вимог до знань, умінь, навичок. При цьому здійснюється індивідуальний підхід до кожного студента. Наприклад, студенти, які зацікавлені у глибокому вивченні та застосуванні ЕОМ, виконують науково-дослідні роботи з цієї проблеми. Студенти, схильні до конструювання навчальних і наукових приладів, обирають тематику робіт, пов'язану з вищевказаним напрямом. Решта

студентів, які ще не визначились, у процесі консультації бесіди з викладачем можуть спробувати розвинути свої здібності, виконуючи іншу роботу, яка, на їх думку, найбільше сприятиме їх науково-методичному збагаченню та, що дуже важливо, позитивній оцінці з боку товаришів. Зауважимо, що потреба займатися науковими дослідженнями у першокурсників, як правило, не підкріплена економічно.

Проблему підготовки наукових кадрів можна віднести до стратегічних завдань, що мають системний характер. Вона включає законодавчі аспекти, зокрема, необхідність збільшення витрат держави на наукові дослідження, створення економічних умов для впровадження розробок, інтеграцію вітчизняного наукового потенціалу зі світовим тощо. Проте, незалежно від сценарію розвитку вищезазначених факторів, проблема підготовки наукових кадрів має вирішуватися у ВНЗ. Забезпечення належного рівня наукової підготовки студента повинно стати таким, щоб після закінчення вузу він зміг комерціалізувати свої знання, вміння, навички, вмів використовувати, трансформувати свої знання під час вирішення конкретних завдань. На перший погляд, здається, що активне залучення першокурсників до наукової роботи не вимагає фінансових витрат. Але з цим не можна погодитись. Для одержання позитивних результатів потрібно вкладати кошти в налагодження процесу інтеграції науки і освіти, створювати науково-виробничі підприємства для студентської молоді. Це буде кроком на шляху до утвердження наукової галузі як пріоритетної [4].

Наука повинна розвиватись не заради самої себе чи зростання чисельності наукових кадрів. Світова економічна наука довела, що внесок наукових досягнень у ВВП перевищує 50% [5]. У цьому контексті відзначимо необхідність посилення вимог до впровадження, комерціалізації результатів досліджень. ВНЗ могли б стати центрами розробки та впровадження передових технологій у різні галузі виробничої діяльності. Великі перспективи мають малі та середні підприємства, які займаються впровадженням нових розробок. Це, зокрема, підтверджує досвід Російської Федерації, де нові наукові структури зароджуються в бізнес-інкубаторах, технопарках, технополісах, інтелектуальне ядро яких створюють фахівці наукових установ, ВНЗ. Підкреслимо, що система вузівської науки в Україні за своїм потенціалом є однією з найпотужніших в Європі. Її забезпечення, розвиток, використання заради прогресу не в останню чергу залежить від ефективності організації наукової діяльності студентів-першокурсників.

Спираючись на вищевикладене, вважаємо за доцільне введення в курс „Основи наукових досліджень" нових розділів, пов'язаних з економічними змінами у суспільстві, пріоритетними напрямами розвитку науки, випуском наукоємної продукції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Васин В. Роль науки в развитии реального сектора экономики. // Человек и труд. - 2000. - №4. - С.18-23.
3. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
4. Дрібноход М.І. Сучасне і майбутнє української науки. // Освіта і управління. - 2000 (2001). - Т.4, №3-4. - С.7-12.
5. Патон Б.Є. Наука має бути державним пріоритетом. // Вісник НАН України. - 1996. - №5-6. - С.22.
6. Семиноженко В.П. Наука: державна підтримка плюс ринкові пріоритети. // Урядовий кур'єр. – 2003. - №130.

Е.В. Король. Сумской государственный педагогический университет им. А.С.Макаренко. Организация и развитие научных исследований первокурсников.

В статье рассматривается один из важных этапов подготовки будущих научных кадров – организация научно-исследовательской работы студентов первых курсов ВУЗов. В этой связи анализируются традиционный и индивидуальный подходы к преподаванию дисциплины «Основы научных исследований».

E.V. Korol. Sumy State Pedagogical University. Organization and Development of Scientific Research Works of the First Year Students.

The article deals with one of the important stages of the preparation of future scientific personnel. That is the organization of scientific research works of the first year students of higher educational establishments. In connection with this the traditional and individual approaches to studying of the subject of Principles of Scientific Research Works are analyzed.

УДК 387. 01

О.Б. Кривонос
Сумський державний медичний коледж

ЕВРИСТИЧНО-МОДУЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

В статті розглядаються теоретичні основи використання інноваційних педагогічних технологій та обгрунтовується необхідність їх інтеграції при формуванні професійно-творчих умінь студентів.

Питання про виявлення реальних шляхів підвищення ефективності та інтенсифікацію навчального процесу в медичних закладах освіти сьогодні звучить особливо гостро та актуально, зважаючи на розвиток негативних тенденцій у динаміці здоров'я народу України, зростання смертності та зниження народжуваності, скорочення тривалості життя людей [1].

Оскільки левова частка в наданні населенню доступної та якісної медичної допомоги належить молодшим спеціалістам та бакалаврам медицини [2], то від рівня їх підготовки в навчальних закладах залежить вирішення багатьох питань охорони здоров'я населення.

Освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих навчальних закладів передбачаються проектами нових галузевих стандартів вищої освіти України у вигляді переліку здатностей та умінь вирішувати задачі діяльності. Серед них виділяються класи стереотипних (С), діагностичних (Д) та евристичних (Е) задач. Останнім частково властиві ознаки задач, пов'язаних із науковою творчістю.

У Держстандартах уміння чи навички зводяться до виконання відповідних дій: предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних, знаково-розумових [3]. Враховуючи, що уміння формуються у діяльності, зокрема в учінні, 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 [3].

Але в процесі впровадження проектів нових Держстандартів сформувались протиріччя між новими вимогами до якості підготовки випускників та недостатньою розробкою науково-методичних основ системи їх підготовки і відсутністю цілісної, науково-обгрунтованої системи діагностики конкретних педагогічних процесів, старими критеріями і показниками якості професійного навчання.

Предметом нашого дослідження є формування професійно-творчих умінь студентів медичного коледжу на основі інноваційних технологій індивідуально-творчого підходу до підготовки спеціаліста ВНЗ І-ІІ рівня акредитації.

За мету дослідницької роботи ми поставили теоретичне обгрунтування та експериментальне випробування авторської навчальної технології, що базується на особистісно орієнтованій та індивідуально-творчій підготовці майбутнього спеціаліста-медика, яка забезпечує оптимальне становлення такого професіонала, ядром обособленості якого будуть розвинуті творчі уміння в обраній сфері діяльності.

В статті досліджуються теоретичні основи особистісно орієнтованої евристично-модульної технології, як одного із засобів формування професійно-творчих умінь студентів.

На думку В.М. Дружиніна та В.Д. Шадрікова уміння є найважливішим засобом успішної діяльності, показником професійної майстерності людини [4].

Г.В. Романова та В.Н. Романенко до професійних умінь відносять спеціальні уміння, що залежать від роду діяльності [5].

Дослідник С.М. Бреус вважає, що кожне уміння можна розглянути як певну кількість цілеспрямованих і взаємопов'язаних дій, що виконуються в логічній послідовності, в цьому розумінні кожне уміння має свій алгоритм. Проте, конкретні умови діяльності, особливо в нестандартних ситуаціях, обумовлюють творчий характер уміння, міру його успішності, як евристичної дії спеціаліста.

Праця медичного працівника в плані професійних умінь завжди є творчістю з ряду взаємопов'язаних причин. По-перше, тому, що неповторні і хворі, і особистість медичного працівника, неповторні суб'єктивні і об'єктивні прояви різних хвороб у різних пацієнтів, неповторні виробничі ситуації і обставини, за яких доводиться кожного разу надавати необхідну лікувально-діагностичну чи профілактичну допомогу, а тому кожного разу необхідні нові підходи, нові прийоми і способи вирішення професійних завдань. По-друге, розвиток особистості здійснюється, перш за все, в процесі творчої, копіткої роботи розуму, почуттів, волі, рук людських [7]. По-третє, праця медичного працівника подібна одночасно і до праці педагога, і вченого, і артиста, і скульптора. Тому вона й потребує неабияких здібностей та умінь до природного перевтілення, до іншої тональності і динамічності поведінки і дій. А це завжди творчий пошук і перетворення свого «я», своєї культури, придбання нових, більш досконалих якостей, і цей процес неминуче веде до формування професійно-творчих умінь студентів.

Дослідження, проведені в цьому напрямі виявили, що основою для формування професійних умінь є комплекс теоретичних знань в поєднанні з життєвим досвідом особистості. Узагальнені професійні уміння виступають як специфічна категорія внутрішніх та зовнішніх дій, що фундується на законах абстрактного мислення і полягає у виявленні загальних принципів у певних явищах, процесах, предметах для подальшого використання цих принципів з переносом в нові ситуації, відповідно до поставлених завдань [6]. Особливості професійно-творчих умінь медичного працівника досліджувались нами в попередній статті [12].

Удосконалюючи фахову підготовку у відповідності до Держстандартів, на наш погляд, маємо звернути увагу на пошук шляхів і засобів формування

професійно-творчих умінь студентів. Ми виходимо при цьому з положень про те, що максимально можливий рівень досягнення професійної компетентності у вигляді формування професійно-творчих умінь, можна отримати лише при безпосередньому включенні майбутнього фахівця в поле дії конкретних професійних, соціальних, психологічних та педагогічних механізмів. Тобто формування спеціаліста високої компетентності можливе шляхом впровадження нових технологій навчання, орієнтованих на модель майбутньої медичної діяльності випускника у вибраній професії.

Якими конкретно технологіями потрібно користуватись, які зміни повинні відбутись всередині процесу навчання, щоб для студента освіта набула життєвого сенсу, щоб він вчився з задоволенням, щоб успішно здійснювалось формування його професійно-творчих умінь? Відповідь на ці запитання ми спробували знайти в педагогічних дослідженнях, висвітлених в роботах педагогів-дослідників.

Досліджуючи процес формування професійно-творчих умінь студентів, ми вдалися до експериментального випробування інноваційної технології навчання – евристично-модульної. Головна мета модульного навчання – це суттєва активізація студентської праці, тобто перенесення центру тяжіння на самостійну навчально-пізнавальну діяльність самого студента – від свідомої мотивації, через розв'язання низки усвідомлених ним репродуктивних і творчих завдань до об'єктивної самооцінки результатів діяльності й оперативної їх корекції [10]. Модульна технологія уже декілька років впроваджується в медичному коледжі і довела свою ефективність як механізму, що створює умови для творчої діяльності студентів і викладачів і орієнтована на саморозвиток особистості студента, його професіонально-особистісну самореалізацію.

Модульна система допомагає прискорити формування професійно-творчих умінь студентів, бо вона дає розмах, створює коло діяльності уже на мотиваційному етапі. Застосовуючи критерії, націлюємо студентів на оволодіння професійно-творчими уміннями і, в першу чергу, – уміннями використовувати теоретичні знання в професійній діяльності, в різних нестандартних ситуаціях.

Модульна технологія дає можливість поглиблення теоретичних знань шляхом самостійної роботи з літературними джерелами, підготовки рефератів, проведення дослідницької роботи. Викладач при цьому стає менеджером освіти. Модуль – зручний спосіб оцінювати кожного студента по кожній темі.

Щоб модульне навчання працювало на розвиток творчих здібностей студентів, формування їх професійно-творчих умінь, ми на експериментальному рівні перевіряємо інтеграцію модульної технології з

евристичною, наповнення модульної технології різноманітними евристичними прийомами. Задача евристичної освітньої діяльності – конструювання учнем (студентом) власної освіти через створення продуктів, що входять у зміст цієї освіти. Зовнішній освітній продукт учасника освітнього процесу забезпечує отримання ним внутрішнього продукту – зміна знань, досвіду, здібностей, умінь та інших особистісних якостей. Внутрішній продукт учасника освіти і є той якісно новий результат, якого досягає дидактична евристика.

На думку А.В. Хуторського, під евристичним методом найчастіше розуміється варіант словесного методу навчання. Останнім часом показано, що даний метод, виведений на рівень методологічного принципу, здатний виступити основою нового типу навчання – евристичного [11].

Видобування прихованих в людині знань може бути не тільки методом навчання, але і методологією всієї освіти.

Дидактична теорія, що передбачає побудову освіти на основі творчої самореалізації учнів і педагогів в процесі створення ними освітніх продуктів у відповідних областях знань і діяльності, називається дидактичною евристикою [11].

У межах модульної технології випробовуємо навчання у співпраці та метод проектів – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням власних інтересів. У свідомості студента це має такий вигляд: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно і де я можу ці знання застосувати”.

Навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність студентів — індивідуальну, парну або групову, яку студенти виконують протягом визначеного відрізка часу.

Технологія проектування передбачає розв’язання студентом або групою студентів актуальної професійної проблеми, яка включає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а, з іншого, – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості [8].

З метою підготовки студентів до проектної діяльності ми в своєму дослідженні використовуємо метод навчання у співпраці, який досить успішно доповнює метод проектів.

Навчання у співпраці розглядається у світовій педагогіці як найбільш успішна альтернатива традиційним методам. Воно відображає особистісно орієнтований підхід.

Необхідно відмітити, що метою навчання у співпраці є не тільки оволодіння знаннями, уміннями і навичками кожним учнем (студентом) на рівні його індивідуального розвитку. Дуже важливий тут ефект соціалізації,

формування коммунікативних умінь [9], як одного із важливих професійно-творчих умінь майбутнього медичного працівника.

Метод навчання у співпраці, що використовувався в нашому дослідженні при формуванні професійно-творчих умінь студентів, має назву "Вчимося разом", розроблений в 1987 році Девідом Джонсоном та Роджерсом Джонсоном (США). Група розбивається на різнорідні (по рівню успішності) групи по 3-5 студентів. Кожна група отримує одне завдання, що є підзавданням якоїсь великої теми, над якою працює вся група. Внаслідок сумісної роботи окремих груп і всіх груп разом досягається засвоєння всього матеріалу. Основні принципи – нагорода всій команді, індивідуальний підхід, рівні можливості – працюють і тут.

В роботі над проектами, в тому числі дослідницькими, використовуються різні види самостійної пізнавальної діяльності студентів. Серед них дослідницький метод займає одно із центральних місць і, разом з тим, викликає найбільші труднощі. Дослідницький метод, або метод дослідницьких проектів, грунтується на розвитку умінь пізнавати оточуючий світ на базі наукової методології.

В процесі реалізації методу проектів і дослідницького методу викладачу доводиться переорієнтовувати свою навчально-виховну роботу і роботу студентів на різні види самостійної діяльності студентів, на приоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру.

Ще однією технологією, що відображає ідеї особистісно орієнтованого підходу, і яку ми також використовували у своєму дослідженні по формуванню професійно-творчих умінь спеціаліста, є різнорівневе навчання. Зрозуміло, що якщо ми бажаємо серйозно використовувати особистісно орієнтовані технології, то навчання повинно бути диференційованим. Але виникає запитання як необхідно диференціювати навчання, щоб врахувати основні якості особистості і зробити навчання особистісно зорієнтованим?

З нашої точки зору, при формуванні професійно-творчих умінь студентів доцільно використовувати внутрішню диференціацію, під час якої особистісно орієнтоване начання досягається, головним чином, за рахунок педагогічних технологій, таких як навчання у співпраці і методу проектів, та різноманітних евристичних прийомів, які передбачають ці технології.

Але, звичайно будь-які педагогічні технології самі собою – ще не гарантія успіху. Необхідне органічне поєднання прогресивних технологій та особистості викладача [9].

Таким чином, евристичне навчання - своєрідний прообраз майбутнього справжнього професійного "дорослого" життя і тому передбачає наявність основних типів діяльності людини і багатоманітність наступних результатів. Студенти створюють ідивідуальні освітні продукти пізнання об'єктів,

моделюють на рівні свого розвитку аналогічні явища "великої" науки, сфери майбутньої своєї діяльності "зрілих професіоналів". Такий процес є переходом до ознайомлення і порівняльного засвоєння культурної багатоманітності загальнолюдських продуктів праці, оскільки студенти засвоюють "справжні" способи діяльності, формуються професійно-творчі уміння, які будуть відігравати не стільки навчально-тренувальну, скільки реальну дієву роль в їх подальшому професійному житті.

Отже, можемо зробити висновки про дидактичні можливості інтегрованої нами індивідуально орієнтованої евристично-модульної навчальної технології:

1. У рамках модульної технології навчання необхідне застосування комплексу методів і механізмів творчої діяльності, зокрема евристик, для формування інтегративних професійно-творчих умінь.

2. Евристично-модульне навчання сприяє збільшенню обсягу, підвищенню якості самостійної творчої діяльності студентів.

3. Зростає мотивація пізнавальної діяльності студентів за допомогою різних факторів, зокрема трансляції власного творчого досвіду викладача.

4. Оцінка знань і професійно- творчих умінь студентів здійснюється за якістю створеного студентами творчого продукту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вороненко Ю. В. Проблеми охорони здоров'я та обгрунтування перспектив розвитку вищої медичної освіти України // Медична освіта. – 1999. №1. – С. 6 – 11.
2. Шегедин М. Б. Медсестринство у світі. – Львів: Край, 1999. – 400с.
3. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складо-вих системи стандартів вищої освіти // Вища освіта: інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 5 – 37.
4. Дружинина В. М., Шадриков В. Д. Развитие и диагностика способностей. – М. : Наука, 1991. – 181 с.
5. Романова Г. В., Романенко В. Н. Формирование творческих умений в про-цессе профессионального обучения. – Санкт-Петербург, издательство С. Петербургского университета, 1992. – 218 с.
6. Бреус Світлана Миколаївна Формування виховних вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Криворізький держ. пед. ін-т. – 1995. – 21 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
8. 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., 2002. – 255с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
10. Лазарєв М. О. Завершені (модульні) технології розвиваючого навчання // Директор

школи. Україна. – 2000. – № 2. – С. 62 – 75.
11. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
12. Кривонос О. Б. Творчість і професійно–творчі уміння спеціаліста // Педагогічні науки. Збірник наукових праць (частина перша). – Суми ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – С. 285.

О.Б.Кривонос. Роль эвристическо-модульной технологии образования как основы развития професионально-творческих умений студентов медицинского коледжа.

В статье рассматриваются теоретические основы использования инновационных педагогических технологий и обосновывается необходимость их интеграции при формировании профессионально-творческих способностей студентов.

O.B.Krivonos. The main sense of the personally-oriented, modal and creative pedagogical technology is being looked through in this article.

The necessity of their intergracion during the process of forming the students' professionally – creative skills is being proved.

УДК 371. 214. 46:54

Ю. В. Ліцман
Сумський державний
педагогічний університет

ЗАВДАННЯ З ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ УЧНІВ ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИХ КЛАСІВ УЗАГАЛЬНЕННЮ І СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ

У статті обґрунтовується доцільність використання тренувальних завдань для навчання учнів 10-х хіміко-біологічних класів узагальненню і систематизації. Пропонується класифікація завдань і методика їх застосування на уроках хімії.

Аналіз робіт психологів, дидактів, методистів дозволяє стверджувати, що проблема узагальнення і систематизації знань була, є і буде актуальною в процесі навчання. По-перше, це зумовлено психолого-дидактичною сутністю зазначених прийомів розумової діяльності. По-друге, – існуючою тенденцією постійного збільшення обсягу інформації, яку необхідно опанувати і усвідомити сучасній людині. Сформованість вміння узагальнювати проявляється у спроможності учнів: виділяти істотну ознаку в групі предметів, явищ; формулювати висновок, який розповсюджується на кожного представника групи; визначати провідну тенденцію, закономірність; використовувати загальні положення для пояснення фактів; висувати гіпотези щодо нового навчального матеріалу.

Сформованість вміння систематизувати проявляється у спроможності учнів: розташовувати навчальний матеріал у певній послідовності, спираючись на встановлені причинно-наслідкові і генетичні зв'язки; визначати різноманітні ознаки для розподілу матеріалу на групи в залежності від поставленої мети; розташовувати факти у відповідній до сформульованого узагальнення послідовності.

У дидактиці і методиці навчання хімії досліджувалися різні аспекти зазначеної вище проблеми, зокрема, особливості тематичного і заключного узагальнення і систематизації знань учнів; використання тренувальних вправ і відеоінформації в якості засобів формування відповідних інтелектуальних умінь; встановлення критеріїв їхньої сформованості тощо [1; 2; 3; 4].

Але подібні дослідження проводилися переважно в класах, де хімія вивчається за звичайною програмою. Зважаючи на роботи попередників і враховуючи, що одним із напрямків реформування системи шкільної освіти виступає перехід старшої школи на профільне навчання, ми досліджуємо особливості узагальнення і систематизації знань учнів класів хіміко-біологічного профілю на уроках органічної хімії протягом декількох років. Згідно з метою дослідження було вирішено ряд завдань [5; 6]. Одне з них полягало у відборі тренувальних вправ, спрямованих на формування і розвиток в учнів вмінь узагальнювати і систематизувати навчальну інформацію. В даній статті опишемо ті принципові підходи до відбору вправ з органічної хімії, які використовувалися нами в формуючому експерименті.

Для того, щоб з'ясувати наявний рівень сформованості вмінь узагальнювати і систематизувати навчальну інформацію з органічної хімії в учнів хіміко-біологічних класів, ми провели три контрольних зрізи знань (констатуючий експеримент). На нашу думку, структура шкільного курсу хімії дозволяє виділити оптимальний час проведення зрізів після вивчення тем: „Ароматичні вуглеводні", „Нітрогеновмісні сполуки", „Узагальнення знань з курсу органічної хімії".

На момент проведення першого контрольного зрізу учням необхідно було навчитися конкретизувати узагальнення у вигляді положень теорії будови; залежності властивостей вуглеводнів від будови вуглецевого скелету; закономірності зміни властивостей речовин в гомологічному ряді; правил: номенклатури, Марковникова, Зайцева; понять ізомерія, гомологія, гібридизація та інші. Учні також повинні проводити систематизацію матеріалу у вигляді класифікації органічних сполук за різними ознаками; видів ізомерії; типів хімічних реакцій; розташовувати навчальну інформацію у логічній послідовності на підставі провідних ідей курсу, загальних закономірностей; розглядати вивчений матеріал у нових зв'язках.

До проведення другого контрольного зрізу учні повинні вміти конкретизувати положення про взаємний вплив атомів в молекулі; залежність властивостей речовин від будови функціональної групи; види ізомерії; кислотно-основні властивості речовин; відновні властивості; якісні реакції тощо. Відбувається урізноманітнення зв'язків між елементами знань.

До третього контрольного зрізу в учнів вже повинні сформуватися підсумкові узагальнення, які будуть використані під час вивчення загальної хімії в 11-му класі. Підсумкові узагальнення на цьому етапі являють собою певні положення (теорія будови органічних речовин), узагальнюючі поняття про: закономірності залежності властивостей речовин від складу та будови, причин різноманітності органічних речовин, генетичний зв'язок між їх класами, можливі напрямки синтезу, способи розпізнавання. Збільшується кількість і різноманітність зв'язків між елементами системи знань, можливість використання певних ознак для класифікації речовин і хімічних реакцій. Таким чином, в учнів формується підсумкова система знань з органічної хімії.

При складанні завдань, що увійшли до контрольних зрізів, були враховані вимоги до навчальних досягнень учнів. Для того, щоб оцінити індивідуальні досягнення кожного учня, були розроблені завдання різного рівня складності. Визначення рівнів складності узагальнення і систематизації знань учнів ми здійснювали за рекомендаціями, запропонованими Лагуновою Л. І. [4]. В контрольних зрізах номери завдань відповідали рівням узагальнення і систематизації і розташовувалися в порядку ускладнення. Наводимо приклади завдань першого контрольного зрізу знань учнів.

I. Виберіть характерні ознаки: а) ізомерів; б) гомологів.

1. Однаковий якісний склад.
2. Однаковий кількісний склад.
3. Подібна будова.
4. Різний кількісний склад.
5. Різна будова.
6. Різні властивості.
7. Подібні хімічні властивості.
8. Однакова молярна маса.
9. Різна молярна маса.
10. Різний якісний склад.

II. Як експериментально можна визначити, в якій пробірці містяться речовини бензен, толуен, стирен? Відповідь обґрунтуйте. Складіть план розпізнавання речовин і рівняння відповідних хімічних реакцій.

III. Здійсніть перетворення за схемою:



Назвіть речовини А, Б, В, С, Д.

Перше завдання спрямоване на перевірку в учнів вмінь виділяти загальні істотні ознаки понять ізомерія і гомологія, розмежовувати їх і використовувати для характеристики ізомерів та гомологів. Також необхідно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, наприклад, однаковий кількісний і якісний склад → однакова молярна маса за будь-яку будову; різна будова → різні властивості → різні речовини.

Друге завдання спрямоване на перевірку здатності конкретизувати набуті узагальнення про залежність властивостей речовин від будови і складу; визначення характерної властивості, яка дозволяє розпізнати зазначену речовину.

Учням необхідно встановити наступні зв'язки:

назва речовини → молекулярна формула → структурна формула

↓ ↓

належність речовини до певного класу → виявлення реакційного центру

(гомологічного ряду) ↓

встановлення якісної реакції речовини

Після встановлення подібних зв'язків для конкретних речовин, учням потрібно співвіднести цю інформацію, скласти план розпізнавання, описати явища, скласти рівняння хімічних реакцій. Таким чином, виконання другого завдання вимагає здійснення конкретизації теоретичних узагальнень про типи хімічних реакцій, класи органічних речовин, генетичний зв'язок між ними. Систематизацію необхідно провести у вигляді розподілу навчальної інформації в нових взаємозв'язках: тип хімічної реакції → прогнозування класу органічних речовин → співвіднесення попередньої інформації із знаннями щодо генетичного зв'язку між класами органічних речовин → встановлення неорганічного реагенту → встановлення конкретної органічної речовини → складання відповідних рівнянь хімічних реакцій. Таким чином, виконання третього завдання вимагає від учнів встановлення

зв'язків між елементами різних систем знань: про класи органічних речовин і типи хімічних реакцій між ними.

Подібного підходу ми також дотримувалися при складанні другого і третього контрольних зразків (КЗ). Результати виконання учнями завдань контрольних зрізів наводимо в табл. 1.

Таблиця 1

Результати виконання завдань контрольних зрізів учнями 10-х хіміко-біологічних класів

№завдання	Відповіді учнів (%) на контрольні завдання								
	I – й КЗ			II – й КЗ			III – й КЗ		
	Пов-на	непов-на	відсут-ня	Пов-на	непов-на	відсут-ня	пов-на	непов-на	відсут-ня
1.	89,4	10,6	-	93,6	6,4	-	-	-	-
2.	48,9	44,6	6,4	53,2	38,3	8,5	55,4	40,4	4,3
3.	12,8	65,9	21,3	14,9	62,7	22,4	17	68,1	14,9

З даних таблиці видно, що:

- вміння узагальнювати і систематизувати навчальну інформацію сформоване у переважної більшості учнів (91,3%) на першому рівні, (тому, ми не включали завдання подібного рівня до третього КЗ), у значної частини учнів – на другому (52,5%) і зовсім у незначної – на третьому (14,9%);

- протягом вивчення курсу органічної хімії спостерігається незначне зростання чисельності учнів, в яких відбулося особисте підвищення рівня відповідних вмінь;

- типові помилки учнів полягають у неспроможності встановити нові зв'язки між елементами знань, використати дедуктивні узагальнення для прогнозування властивостей речовин, способів їх отримання, формулювати узагальнення на підставі запропонованого фактичного матеріалу, систематизувати навчальний матеріал засобами схем.

Характер типових помилок зорієнтував нас у визначенні принципових положень до відбору завдань, спрямованих на формулювання вмінь узагальнювати і систематизувати знання в учнів. Ми виділяємо наступні принципові положення:

- завдання повинні носити рівневий характер, що забезпечує можливість здійснення особистісно-орієнтовного підходу в процесі навчання;

- підвищення рівня складності проявляється у збільшенні числа компонентів завдання, урізноманітненні можливості вибору необхідних для класифікації речовин і хімічних реакцій ознак, посиленні прогностичного характеру завдання;

- завдання повинні передбачати складання учнями схеми, плану, таблиці тощо;

- завдання узагальнюючого характеру повинні поступово ускладнюватися протягом вивчення конкретних тем.

Класифікація завдань при проведенні формуючого експерименту здійснювалася за характером провідного прийому або групи прийомів розумової діяльності, які необхідно застосувати для успішного їх виконання. Виділяємо групи завдань: перша – узагальнення $\rightarrow$ конкретизація, друга – конкретизація $\rightarrow$ узагальнення, третя – систематизація і четверта – класифікація $\rightarrow$ конкретизація.

Отже, завдання першої групи передбачають використання набутих узагальнень у вигляді понять, правил, правилоподібних дій, закономірностей, висновків для проведення конкретних речовин, хімічних реакцій. Завдання другої групи потребують формулювання висновку, виділення тенденції, закономірності. Завдання третьої групи спрямоване на встановлення причинно-наслідкових і генетичних зв'язків. Завдання четвертої групи вимагають визначення ознаки класифікації згідно поставленої мети.

Наводимо приклади завдань. Завдання першої групи. 1. Назвіть речовину за формулою. 2. Складіть структурні формули можливих ізомерів за відомою молекулярною формулою, назвіть їх за міжнародною номенклатурою, вкажіть класи речовин, до яких вони відносяться. 3. Поясніть взаємний вплив атомів у молекулі аніліну. Як це зазначається на властивостях даної сполуки? Наведіть приклади рівнянь характерних хімічних реакцій.

Завдання другої групи. 1. Поясніть сутність ароматичного зв'язку на прикладі бензену. 2. Визначте закономірність за якою речовини розташовані у наступній послідовності: C_2H_6, C_2H_4, ..., C_3H_8, ..., C_3H_4, ..., C_4H_8, C_4H_6. Заповніть пропуски, обґрунтуйте відповідь. 3. Порівняйте водневий зв'язок в спиртах і білках, зробіть висновок про його види та вплив на властивості речовин.

Завдання третьої групи. 1. Які речовини можуть утворюватися під час спалювання вуглеводнів, оксгеновмісних речовин, нітрогеновмісних речовин, хлоровмісних речовин. 2. Які речовини прореагували і за яких умов, якщо в результаті утворилися такі речовини (вказані продукти реакцій без коефіцієнтів): а) $CH_3NH_3NO_3 + AgCl$; б) $CH_3OH + N_2 + H_2O$; в) $Fe(OH)_2 + (CH_3NH_3)_2SO_4$? 3. Наведіть рівняння реакцій хлорування для різних класів органічних сполук, вкажіть тип цих реакцій за іншими ознаками.

Завдання четвертої групи. 1. Як розрізнити метан і гексан за нормальних умов? 2. Як розпізнати бензен, стирен, гексен? Складіть план дій. Наведіть приклади рівнянь хімічних реакцій. 3. Є газова суміш, в якій містяться речовини аміак, метан, ацетилен. Запропонуйте спосіб виділення кожного компоненту суміші в чистому вигляді.

Подібні завдання використовували на різних етапах навчання. Вивчення нового матеріалу, як правило, супроводжувалося виконанням завдань різних типів, проте переважно першого і другого рівня складності. Ми пропонуємо учням під час лекційних занять самостійно виводити загальну формулу гомологічного ряду, спираючись на відповідне визначення; складати молекулярні і структурні формули його представників; висловлювати припущення щодо хімічних властивостей речовин, видів ізомерії, способів отримання, практичного значення, розпізнавання тощо. На семінарських заняттях пропонували учням виконувати завдання від найпростіших, в яких використовуються традиційні зв'язки між елементами системи знань, до найскладніших. Зазначимо, що нами створено банк однотипних завдань в межах кожного рівня. Це в свою чергу дозволяє пропонувати учням індивідуальні завдання, що відповідають їхньому рівню прагнень і навчальних досягнень. Наш досвід свідчить, що важливого значення набуває обговорення шляхів досягнення результату, особливо під час виконання завдань II і III рівня складності. Від учнів вимагається не просто дати відповідь на запитання, а й показати власні роздуми під час виконання завдання. Це привчає їх свідомо відноситися до виконання завдання, аналізувати власні дії і дії товаришів. Наведемо приклад можливого шляху розмірковування під час виконання третього завдання четвертої групи. Для того, щоб виконати це завдання, необхідно розмірковувати певним чином. По-перше, вибрати реагент, який взаємодіє з однією речовиною із суміші і провести хімічну реакцію. По-друге, вилучити із суміші продукт попередньої реакції. По-третє, із вказаного продукту хімічним шляхом отримати певну вихідну речовину. Етапи виконання даного завдання пропонується учням представити у вигляді узагальнюючих схем.

На уроках тематичного узагальнення і систематизації знань учні виконують завдання, в яких є як відомі, так і нові зв'язки між елементами системи знань (наприклад, реагенти $\rightarrow$ продукти, будова $\rightarrow$ властивості тощо).

Завдання на узагальнення і систематизацію знань також включаємо в контрольні роботи.

Отже, цілеспрямоване і систематичне використання відповідних завдань сприяє формуванню в учнів вмінь узагальнювати і систематизувати знання на більш високому рівні складності, зокрема, на другому і третьому. Встановлено, що сформованість даних вмінь впливає на результати навчальних досягнень, спостерігається їх покращення. Спеціально відібрані завдання розглядаються нами як один з ефективних засобів методичної системи узагальнення і систематизації знань учнів в профільних класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронина Л. П. Методика заключительного обобщения знаний учащихся по неорганической и органической химии в X классе средней общеобразовательной школы: Автореф. дис... канд. пед наук: 13.00.02. – М., 1978. – 21 с.
2. Головко Н. І. Узагальнення і систематизація знань учнів 7-9 класів з природничих предметів із застосуванням засобів відеоінформації. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1996. – 149 с.
3. Зуева М. В.Развитие учащихся при обучении химии. – М.: Просвещение, 1978. – 190с.
4. Лагунова Л. И. Методика тематического обобщения знаний учащихся по химии: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1989. – 192с.
5. Ліцман Ю. В. Узагальнення і систематизація знань з хімії учнями профільних класів під час практичних робіт // Педагогічні науки: Зб. наук. пр.: – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2001. – С. 363 -368.
6. Ліцман Ю. В. Узагальнення і систематизація знань про окисно-відновні реакції органічних речовин // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №1. – С. 38-40.

Ю. В. Лицман. Задания по органической химии как средство обучения учащихся химико-биологических классов обобщению и систематизации знаний.

В статье обосновывается целесообразность использования тренировочных заданий для обучения учащихся 10-х химико-биологических классов обобщению и систематизации. Предлагается классификация заданий и методика их применения на уроках химии.

J.V. Litsman. Assignments of the organic chemistry as a mean of teaching of the pupils of the classes specialized in Chemistry and Biology to generalize and systematize their knowlege.

The article substantiates the expediency of the usage of training exercises for the teaching of the pupils of the 10th classes specialized in Chemistry and Biology to generalize and systematize. The article offers the classification of their knowledge of assignments and methodology used at the lesson of Chemistry.

УДК 37.033: 82 – 343

В.В. Лях
Сумський державний
педагогічний університет

КАЗКА В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ

У статті розкриваються поняття і сутність екологічної казки як одного із засобів формування екологічної культури молодших школярів.

Загальна мета нашого дослідження полягає у розв'язанні комплексу завдань з формування екологічної культури учнів молодших класів у процесі туристсько-екологічної діяльності.

Завданнями даної статті є з'ясування сутності, ролі, місця та педагогічних умов застосування одного з важливих засобів екологічного виховання дітей – екологічної казки.

Казка є однією з доступних і привабливих форм розкриття взаємозв'язків та взаємозалежностей у природному світі. Її доцільно використовувати у початковій школі. Молодші школярі вірять у казкові дійства. Казковий сюжет, створений на місцевому матеріалі, приміряний до дитини певного віку, стає для неї бажаним і легким для сприймання матеріалом.

Під враженням казкових подій в уяві дітей вимальовуються нові образи, розвивається фантазія. Через казково-захоплюючий сюжет дитина легше та більш емоційно сприймає і засвоює складний механізм взаємодії живих організмів між собою та неживою природою.

У той же час значна кількість педагогів-практиків, серед яких переважають чоловіки, за даними наших спеціальних опитувань, недооцінюють ролі казок в екологічному вихованні дітей. Вважають, що такі твори не сприяють сучасному вихованню учнів, що вони начебто відкидають технологічний шлях розвитку суспільства, а отже приречені, бо знаходяться поза реальністю, спрямовують думку дитини не вперед до розвитку, а назад. Вони стверджують: коли дитина бере до рук казку, то наперед знає, що то вигадка людини.

- А хіба можна виховувати вигадкою, неправдою? – запитують противники казки як виховного засобу в екологічному вихованні молоді. В їх очах люди, котрі мають в своєму виховному арсеналі казку, виглядають несерйозними, ідірваними від реалій світу.

Такі погляди колег спонукають нас нагадати їм про багатовікову теорію і практику застосування казок саме у вихованні молоді. Для прикладу, звернемось до бесіди Сократа з Адімантом, яку описав Платон у "Державі".

"До музики, - запитує Сократ Адіманта, - відносиш ти розповіді чи ні?

- Так.

- Розповіді ж бувають двох родів, одні істинні, інші вигадані?

- Так.

- І потрібно виховувати за допомого тих і інших, і спочатку за допомогою вигаданих?

- Не розумію, що ти хочеш сказати.

- Ти не розумієш, що спочатку ми розповідаємо дітям казки? А вони, я думаю, взагалі говорячи, – вигадка, хоч у них заключається істина...” [3, 72].

Нижче ми скажемо як відносився до казки наш видатний педагог В.О.Сухомлинський. Але спочатку хочемо зазначити: істина у наших казках полягає насамперед у тому, що в них перемагають лише ті казкові герої, які на своєму шляху творять добро, співчувають кожній живій істоті, турбуються за їх майбутнє і допомагають їм.

Люди, схожі своїми діями на позитивних казкових героїв, і сьогодні викликають захоплення і схвалення громади, суспільства. Істина сьогоднішніх реалій життя в тому, що люди, котрі поспішають, діють спонтанно, а не на базі перевірених життєвою практикою знань, часто своїми незваженими вчинками завдають шкоди не лише природі й собі, але й мільйонам невинних людей, прикладом чому є Чорнобильська трагедія.

Виходить, що істина казки та істина реалій життя – одна.

Казка вчить дітей в баченому виділяти найцікавіше, найхарактерніше для об’єктів і явищ природи. Завжди викликає особливе зацікавлення, притаманне молодшим школярам, допомагає дітям зрозуміти, побачити, відчути неповторну красу і динамічну гармонію довкілля, спонукає їх до творчих роздумів. Учням початкових класів хочеться, щоб рослини і тварини розуміли одне одного, спілкувалися між собою і з ними теж.

Тривала практика роботи саме з цією категорією дітей показує, що в процесі застосування в екологічному вихованні такої форми роботи, як прослуховування казок, у молодших школярів проявляються досить стійкі позитивні зрушення. Так, наприклад, їм становиться психологічно важче вдарити палкою тварину чи рослину, які розмовляють, відчувають радість і страждають. Під враженням казки діти перев’язують зранені дерева, турбуються за тварин і нерідко влаштовують для загиблих, що трапляються на лісових стежинах, слізні вразливі поховання.

Отже, за допомогою казки можна виховувати в учнів доброту, чуйне ставлення до живих об’єктів природи, формувати бережливе відношення до краси. Все це відіграє важливу роль при формуванні екологічно-ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку, де відчувається досить помітна різниця між їх уявленнями і діяльністю. Так, молодші школярі добре знають, що природу довкілля необхідно зберігати, зірвана квітка не дасть насіння для свого розмноження. Та нерідко найгарнішу, рідкісну і, навіть єдину на відповідній території, квітку вони намагаються зірвати, щоб подарувати її своїй любій матусі. Виходить, що між знаннями і поведінкою учнів початкових класів немає чіткого зв’язку.

Цінним є те, що казковий опис подій і явищ природи відповідає дитячому сприйманню її. У казці нема принципової різниці між живою і неживою природою. Тут розмовляють поміж собою і рослини, і тварини, і вітер. Природа у казковому сюжеті завжди цілісна. Вона змальовується такою, якою постає перед дитячими очима у реальному світі – завжди збагаченою дитячою фантазією.

Враховуючи особливе ставлення дітей до казок, ми намагаємось у казкових сюжетах розкривати анатомічні, фізіологічні та екологічні особливості рослин і тварин, їх залежність одне від одного, пояснювати непрості причинно-наслідкові зв'язки, стихійні лиха тощо. В результаті навіть складні для дитячого розуміння процеси стають доступними і простими в засвоєнні.

Отже, і сама казка, і вміле використання її дозволяє педагогові знаходити додаткові резерви для формування основ екологічної культури у молодших школярів.

Казка як особлива форма навчально-виховного процесу не випадково починає займати чільне місце в екологічному вихованні учнів. При цьому кожен з дослідників чи практиків відводить казці своє визначне місце в навчально-виховному процесі. Наприклад, А. Лемтюгіна, О. Листопад вказують, що «екологічні казки являють собою новий, але водночас уже досить популярний спосіб природоохоронної пропаганди, розрахований на специфічну аудиторію – дошкільників і молодших школярів» [7, 58]. Б. Чаус і З. Чаус, спираючись на досвід роботи, стверджують, що «переміщення в казках центру уваги дітей з людини на живу природу, яка створює і підтримує середовище життя людей, дозволяє формувати повагу до природи, відповідальність за неї. Це і повинно лежати в основі екологічного виховання дітей.» [11, 46]. Л. Шаповал пропонує застосовувати казку як засіб формування екологічних знань. Казка, за її словами, «дозволяє педагогові розкрити певні біологічні закономірності, значення рослин та тварин у природі та житті людини, сформувати знання про екологічні зв'язки, що відображають саму суть екології як науки. Без їх розкриття в курсі природознавства екологічна освіта учнів початкових класів матиме формальний характер» [12, 24]. Наведена Л.Шаповал, казка, «СОНЦЕ, СОНЯШНИК ТА СОНЕЧКО» насичена інформацією про роль рослин і тварин у природі, про значення сонячного світла як тепла і енергії для всього живого на землі, тому безумовно є цінною для використання у навчально-виховному процесі школярів. Та як недолік ця казка, на нашу думку, перенасичена науковою інформацією, не має захоплюючого для дітей розвитку подій, відображає суто науково-діалогічні стосунки дійових осіб.

В ній немає належного опису образів. Недостатньо розвинений сюжет, який у казці відіграє неабияке значення.

Виникає необхідність обгрунтувати визначення екологічної казки, для чого звернемось до наукового тлумачення її.

“Казка – це розповідальний народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участю фантастичних сил. Казкою ми називаємо те, що не відповідає дійсності, є вигадкою, байкою” [1, 410]. То ж, і казковий сюжет має бути надзвичайним, дивним, таємничим.

“Казка – це один з основних жанрів фольклору, епічної, переважно прозаїчної творчості, чарівливого, авантюрного чи побутового характеру з установкою на вимисел” [9, 1216]. З цього визначення видно, що казка – є одним із видів словесної народної творчості, де дійові особи і події буденного повсякденного життя обов‘язково звеличуються, збагачуються і змальовуються так, що полонять, викликають неабияке захоплення людей, але ж в реальному житті не існують.

“Казка – найбільш давній жанр словесно-художньої творчості, твір чарівного, авантюрного, анімалістичного чи побутового характеру, в якому сюжет породжено дійсністю, забарвлено елементами фантастичної вигадки. Існують фольклорні казки, здавна відомі як поширений жанр усної народної творчості, а також літературні казки, створені письменниками як самобутні літературні твори” [8, 102].

Дане визначення, будучи академічною категорією, досить лаконічно, з науковою точністю з’ясовує специфічну сутність казки. Вона завжди звернена до подій, образів, стосунків реальної дійсності, але використовує неймовірні за своїм сюжетом авантюрно-пригодницькі історії людей в їх боротьбі за ствердження не фантастичних, а справжніх, викоханих історією людства, цінностей: віри, любові, надії, справедливості, поваги до природи і її мешканців. Сюжети казки присвячено актуальним проблемам життя, тобто боротьбі суперечностей: добра і зла, віри й зневір’я, правди і кривди, життя і смерті, істини й брехні, розбудови й руйнації, єдності й розбрату, гармонії і хаосу, щирості й підступності.

Існує багато видів казок. Зупинимось на деяких з них.

Так, побутові казки – це фантастичні за сюжетом, але реалістичні за відносинами і цінностями історії з родинного життя, де звеличуються і стверджуються такі цінності, як взаємна любов, вірність, жертовність заради рідної людини. Якщо у сюжеті таких казок є відображення залежності здоров’я родини від стану навколишнього середовища, намагання поліпшити його, то така казка може бути корисною в екологічному вихованні.

Героями казок можуть бути не тільки люди, але й тварини, котрі наділяються рисами притаманними людині. Ці казки можна віднести до анімалістичних, тобто таких, у яких художньо збагачуються образні характеристики тварин, чітко підмічаються їх повадки, помешкання, оточення. В анімалістичних казках тварини переживають, їх вчинки і діяльність спрямовані на вирішення таких же проблем, які вирішує людство.

Яскраво звеличений казковий опис життя тварин викликає у дитини і захоплення, і співчуття, і бажання допомогти, а, головне, поспілкуватися з ними. Отже, за допомогою анімалістичних казок ми можемо розвивати такі життєво важливі якості маленької особистості як спостережливість, любов до тварин, відповідальне ставлення до їх оточення.

Якщо в казку внести деякі біологічні знання і поняття про взаємовідносини живих організмів поміж собою і навколишнім середовищем, то казка слугуватиме джерелом формування елементарних екологічних понять, тобто казка стане екологічною [11, 44].

Спираючись на вище наведені дефініції та відповідні узагальнення, ми зважуємось запропонувати своє визначення поняття «екологічна казка». Екологічна казка – це специфічний писемно-художній твір з чарівливим, захоплюючим сюжетом, в якому обов'язково відображаються взаємозалежні стосунки живих організмів поміж собою та навколишнім середовищем, де життя дійових осіб звеличується і збагачується, а явища природи загострюються і драматизуються. Як правило, екологічні казки створюються педагогами, часто разом з дітьми, з метою виховного впливу на останніх.

На жаль, на сьогодні, екологічних казок небагато. Їх створення вимагає відповідної компетенції, часу, наснаги, значних духовних і матеріальних витрат.

Наявність у виховній роботі гострого дефіциту сучасної екологічної казки як незамінного засобу впливу на дитячу душу вимагає неабияких організаційних, художніх і педагогічних зусиль для розв'язання цієї нагальної проблеми. Насамперед потрібно намагатися створювати такі екологічні казки, сюжет яких не тільки б полонив увагу слухачів, але й був близьким до місцевості і діяльності дітей, змальовував такі ситуації, які б вимагали напруги всіх внутрішніх сил душі молодшого школяра, спонукав до роздумів, творчості. А для цього необхідно вміло поєднувати чарівливе і реальне. Тобто сюжет казки, яку ми хочемо використати з метою екологічного виховання школярів повинен бути трохи таємничим, загадковим, романтичним, таким, де б розвивалися події в потрібному нам екологічному руслі. Екологічні знання непомітно вливаються в течію подій, що розвиваються у казковому сюжеті, вони ні в якому випадку не нанизуються, а немов квітки вплітаються у різнобарвний віночок так, щоб ненароком не

порушити його гармонійне поєднання. Екологічна казка має включати розповідь не лише про об'єкти та явища природи, особливості поведінки, будови і зовнішнього вигляду звірів, птахів, комах, історію рідного краю, а й про добрі справи героїв, діяльність яких спрямована на гармонізацію відношень людини і навколишнього середовища. Щоб належним чином підтримувати впевненість учня у необхідності постійного поліпшення природного оточення, у формуванні насамперед духовних і вольових якостей, екологічна казка має розповідати не лише про легкий, а й про тяжкий (і в той же час захоплюючий) шлях героїв, їх незламну волю та мужність у боротьбі зі злом і несправедливістю. Лише тоді екологічна казка невимушено навчатиме дітей жити за законами природи, допомагатиме формувати відповідальне ставлення до всього живого, спонукатиме до добрих справ, сприятиме розвиткові природної допитливості. Спираючись на вищевикладене, автор пише і пропонує педагогам для використання в своїй практичній діяльності екологічну казку "Про Нечуйвітра і маленьку дівчинку Катрусю".

Автор вважає, що прикладом створення екологічних казок можуть служити "Лісові казки" О.Д. Іваненко, яка дуже любила природу і відповідально ставилась до її опису. "Пишучи казку, – розповідала Оксана Дмитрівна, – я перевтілювалася абсолютно, жила мріями моїх героїв: пташок, комах, кисличок, берізки, верби. Я вже не могла в цей час думати про щось інше. Я вкладала в неї всі почуття, спогади, думки, розмисли. Тому мені ставало важко, коли дома в цей час були сторонні, – я бувала трохи "навіженою" [4, 10].

Саме такої напруженої копіткої роботи вимагає написання казок для екологічного виховання молодших школярів.

Не випадково герої казок Оксани Дмитрівни розмовляють, думають, захоплюють і спонукають дітей до пізнання навколишнього світу, розкривають їм таємниці свого життя, закликають до участі в охороні природи рідного краю. Письменниця в своїх казках закликала дітей берегти природу і жити з нею в гармонії ще задовго до того, як вчені почали порушувати питання екологічного виховання молоді. Відома українська поетеса Наталія Забіла писала, що без подібних казок "неможлива будь-яка творча праця, будь-яке прагнення вперед, до світлого майбутнього людства" [4, 9].

Як показує практика, твори О.Д. Іваненко сприяють розвитку в молодших школярів спостережливості, уяви, фантазії, викликають у них бажання писати і розповідати свої казки.

В.Сухомлинський вважав, що в розумовій праці дітей значне місце повинні займати творчі письмові роботи, зокрема створення казок. "Без казок

немислимий повноцінний розумовий розвиток дітей. *Казковий* період розумового розвитку – це не просто дитинство думки. Це також своєрідний погляд на світ, ні з чим не зрівняне бачення природи, людських стосунків... Дитина, схвильована, здивована красою природи чи таємничістю явища, яке перед нею відкрилось, знаходить ті точні і яскраві слова, яких ніколи не знайде байдужа людина" [10, 100-101].

"Без казки неможливо уявити інтелектуальних взаємин між дітьми: без захоплення казкою немає колективного переживання; без творення казки дитині не доступні радість, одухотворення думкою... Дітей... тягне до вчителя тому, що від нього вони чують казку, слухають її, затамувавши подих. Учитель на все життя запам'ятовується, входить у духовний світ дитини передусім як казкар" [10, 514].

Практика педагогічної діяльності нашого видатного педагога багата такою прекрасною творчою знахідкою: діти часто й успішно складали і читали казки про природу і відносини з нею людей у тих чарівних куточках рідного краю, які могли бути пов'язані з сюжетами їх індивідуальних і колективних казкових творів. Для цього діти певного класу під час прогулянок, походів до лісу знаходили мальовничі, привабливі для них місця, створювали тут свій Куточок Краси, часто з джерелом холодної чистої води, прикрашали галявини кущами бузку. "Сюди приходили діти помріяти, почитати. Тут найкраще слухалися й складалися казки" [10, 456-457].

Ця тонка педагогіка В.Сухомлинського створення і використання казки як духовного й естетичного становлення юної особистості використовувалась багатьма педагогами, в тому числі і в нашій практиці екологічного вишколення дітей. На мальовничих галявинах, які перетинаються екологічною стежиною проходили схвильовані бесіди, обговорення місцевих екологічних проблем (посильних для вирішення силами дітей та їх батьків). Під час такого обговорення діти пізнавали розкіш людського спілкування, справжню красу думки, красу мислення, красу колективного розв'язання важливої для всіх задачі збереження і розквіту цього куточку рідної природи. Через фантазію, творчий казковий вимисел діти приходили до реальних проектів збереження червонокнижних видів рослин, природної чистоти ставочка чи джерельця.

Якщо спробувати осмислити мудрі думки В.Сухомлинського щодо казки у вихованні дітей, то можна зробити декілька важливих для себе висновків.

По-перше, казка це невід'ємна сестра дитинства, це "колиска думки" малої дитини, яку нічим не можна замінити без втрат у розвитку дитячого мислення. Тому казка це супутниця, складова частина будь-якого виховання, насамперед екологічного. До правди природи, до наукових істин дитина

приходить тільки через казковий вимисел і фантазію. Тобто, щоб здобути звичне, логічне, наукове дитині потрібно побачити і відчути незвичне, чудернацьке, чарівливе. Просто науку, логічний факт маленька особа сприймає з недовірою і небажанням засвоювати їх, як відмовляється, наприклад, ковтати засушену грубу їжу, бо не переварить її в такому вигляді. Не випадково основу мовленнєвої, літературної, образотворчої освіти молодшого школяра становить фольклорний матеріал у вигляді казок, легенд, притч, прислів'їв, загадок.

По-друге, природничо-екологічна освіта молодших школярів має безпомилково враховувати особливості дитячого мислення і світосприймання, наявність переваги у пізнанні світу фантастичного над реальним, вигаданого над буденним. Діти, будучи природними художниками і філософами, не можуть змиритися з пануванням буденних фактів, жорстких реалій життя. Це заважає їм думати вільно, без зайвих кайданів обмежень. Та для повноцінного розвитку все ж потрібне насамперед живе спілкування з природою, її гармонійною, тендітною і незахищеною від людини красою. Дитина має навчитися дивитися і бачити, бачити і розуміти, що людська діяльність часто стає причиною руйнування динамічної цілісності живої природи.

Звідси витікає, що казка (при всіх її позитивних впливах на формування і розвиток дитини) може бути лише окремим засобом в системі різноманітних форм і способів екологічного виховання молодших школярів. Вона, насамперед, має сприяти закріпленню й осмисленню здобутих у природному оточенні знань. Тому, наприклад, перш ніж читати чи розповідати дітям екологічну казку, наприклад, "Про Нечуйвітра і маленьку дівчинку Катрусю" [5, 63-64; 6, 27-29], ми обов'язково здійснюємо декілька мандрівок у природне оточення, щоб ознайомити дітей з морфологічною будовою і домівкою таких рослин, як нечуйвітер волохатенький, кульбаба лікарська, татарник колючий, сідач коноплевий, плаун булавовидний, розкриваємо їх цілющі властивості та застосування в народній медицині. Та й після мандрівок у природу не варто поспішати. Справжня казка для дітей – це свято, яке приходить слідом за буднями навчання і праці. І тому казками не треба зловживати. Це жанр, який потребує роздумів. Перш ніж читати чи розповідати екологічну казку, бажано створити необхідний психологічний клімат. Ні в якому разі не можна застосовувати її зненацька. У казці діти бачать щось незвичайне, що виходить за межі їхнього розуміння. І це потребує певної підготовки учнів.

Читати казку потрібно спокійно, впевнено, привабливо, без зайвих солодощів в інтонації, але так, як дитина бачила б і відчувала це у природі, щоб образи героїв казок яскравіше відображалися в її пам'яті. Більш за все

вдається схвилювати учнів, захопити їх уяву тоді, коли казка читається чи розповідається так, "немов розповідач був учасником подій або ж спостерігав їх. Емоційність розповіді, виразність її, вміле використання образності мови казки настільки гостро сприймаються дітьми, що вони слухають, боячись пропустити хоча б одне слово" [2, 6]. Під час читання казки не бажано її коментувати, відповідати на запитання. Слід також застерегти вихователя від спроби тлумачити, роз'яснювати своїми словами зміст казки.

Практика переконує, що застосування екологічних казок як важливого засобу у формуванні відповідального ставлення до природи, дає досить відчутні позитивні результати.

Таким чином, екологічні казки – є новим видом казок, які спрямовані на розвиток екологічної культури підростаючої людини. Використання цього специфічного жанру потребує відповідної попередньої підготовки школярів.

Екологічна казка – є супутницею, складовою частиною загального екологічного виховання молоді. Вона розвиває такі якості особистості як уява, спостережливість, розвиває естетичні й моральні струни серця.

Екологічна освіта молодших школярів має враховувати особливості дитячого мислення і світосприймання, наявність переваги у пізнанні світу фантастичного над реальним, казкового над буденним.

Екологічна казка має багатовекторний вплив на світ підростаючої людини, вона не тільки тлумачить відносини людини і природи, але й розвиває зокрема й моральне, естетичне бачення світу. Тому її вплив виходить за межі чисто екологічного спрямування, об'єктивно вириваючись на простір тонкої архітектури таких людських почуттів як вразливість людини під впливом справжньої краси природи і вчинків, гарячої любові до рідного прекрасного затишного краю, поступового відчуття, що дивовижну красу природи і людини може врятувати тільки наш розвинений, освічений розум і цивілізована поведінка.

Спираючись на матеріал, який представлено вище, автор продовжує дослідницьку й методичну роботу, спрямовану на виявлення виховних потенцій різних засобів екологічного виховання – казок, оповідань, легенд, переказів тощо.

Досліджуються також особистісно-орієнтовані методи екологічного вишколення учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Елисеева Л.Н. Хрестоматия для маленьких / Сост. Л Н. Елисеева. – 4-е изд., перераб. и доп. –М.: Просвещение, 1982. – 431 с., ил. – (Б-ка воспитателя дет. сада).
3. Журавский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. – М. : Государственное

учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. – 472 с., ил.
4. Іваненко О.Д. Твори в п'яти томах. Т. 1: Казки. Для молод. шкіл. в. – К. : Веселка, 1984. – 286 с., іл.
5. Лях В. Казка в екологічному вихованні молодших школярів // Початкова школа №1, -К., 2001.
6. Лях В. Про Нечуйвітра і маленьку дівчинку Катрусю // Початкова школа №2, -К., 2001.
7. Нетрадиційні форми еколого-натуралістичного навчання та виховання учнівської молоді: Метод. рекомендації /Укл. В.В. Вербицький, С.А. Клименко, Л.П. Манорик та ін. –К.: ІСДО, 1995. – 84 с.
8. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под редакцией Гамезо М.В. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Проходов; редкол.: А.А.Гусев и др. – Изд. 4-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с., ил.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – С.100-101.
11. Чаус Б.Ю., Чаус З.А. Экологические сказки.//Начальная школа №9, -М., 1993
12. Шаповал Л. Казка як засіб формування екологічних знань. // Початкова школа №1, С. 24-25.

В.В. Лях. Сказка в экологическом воспитании учащихся.

В статье раскрываются понятие и сущность экологической сказки как одного из средств формирования экологической культуры младших школьников.

V.V. Lyach. The tale in the ecoloqical brinqinq-up of the pupils.

The conception and the essence of the ecoloqical tale as one of the means of the tcoloqical culture of junior pupils are disclosend in the article.

УДК 63:378:378.11

В.М. Нагаєв
Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

У статті висвітлюється сучасні науково-педагогічні підходи та досвід Харківського НАУ ім. В.В. Докучаєва щодо удосконалення системи професійної підготовки кадрів агропромислового комплексу на основі активізації навчально-творчої діяльності студентів за умов модульно-рейтингової технології. Реалізація цієї педагогічної розробки дозволяє сформувати дієву систему управління навчальним процесом, а також покращити якісні характеристики засвоєння навчального матеріалу.

Без висококваліфікованих національних кадрів, здатних творчо вирішувати складні проблеми сьогодення, неможливо подолати економічну кризу, зберегти незалежність, побудувати демократичну і правову державу та вийти на рівень високорозвинених країн. Це повною мірою стосується і професійної вищої аграрної освіти, яка органічно пов'язана із суспільним виробництвом і забезпечує відтворення робітничого потенціалу держави та є одним із важливих чинників підвищення продуктивності праці й забезпечення випуску конкурентоспроможної продукції.

У Посланні Президента України до Верховної ради України зазначено: *"... на селі здійснено глибокі структурні реформи, докорінно перебудовано земельні і майнові відносини, створено організаційно-правові структури ринкового спрямування. Результати були б значно кращими, але дається взнаки недосвідченість кадрового потенціалу, а точніше – "кадровий голод"* [3, 4].

Тому, сучасні тенденції якісного оновлення і підвищення ефективності професійної підготовки висококваліфікованих кадрів аграрного профілю за ринкових умов вимагають необхідність реформування системи вищої національної освіти. Система формування професійних менеджерів сучасної генерації повинна передбачати три важливих елементи [6, 52]: 1) створення підсистеми виявлення і відбору талановитої молоді з рисами і задатками творчого лідера; 2) формування підприємницького мислення майбутніх менеджерів; 3) посилення психолого-педагогічної підготовки фахівців.

Зважаючи на останнє, сучасна дидактика повинна адекватно реагувати на соціальне замовлення, сприяти формуванню творчої особистості фахівця, активізації його навчально-творчої діяльності (НТД). За словами Міністра освіти і науки України Василя Кременя відзначено: *"XXI століття висуває нові, раніше не відомі завдання буквально в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства. Це ставить перед людиною, а отже, перед освітою – сферою, що готує людину до життя, не бачені раніше вимоги, але водночас створює для освіти нові можливості. Обумовлено це врешті-решт вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації"* [5, 6].

За таких обставин обсяг знань та умінь, необхідних фахівцю, зростає, оскільки в умовах реформування аграрного сектора економіки стають необхідними знання з сучасного менеджменту, маркетингу, мікро- і макроекономіки, інформаційного забезпечення, логістики, соціології, психології тощо. Система підготовки професійних менеджерів повинна формувати в них практичні навички виконання управлінських функцій, закладати фундамент психологічної стійкості у непередбачених ситуаціях, виховувати внутрішню потребу у безперервному самовдосконаленні професійної майстерності. Такі фахівці повинні володіти комплексом професійних знань,

вмінь та навичок, що відповідають інтенсифікації виробництва, передовим досягненням науки і техніки. Вони повинні бути здатними творчо вирішувати сучасні проблеми сьогодення, брати на себе роль лідера, вести за собою інших.

Крім того, у відповідності із сучасним соціальним замовленням підготовка фахівців аграрного профілю вищої кваліфікації повинна ґрунтуватися на методологічній основі їх майбутньої професійної діяльності. Сучасний фахівець вищої аграрної освіти повинен мати не тільки гарну професійну підготовку, але й вміти навчати інших, розробляти методологічні основи управління освітнім процесом в системі підготовки і перепідготовки кадрів аграрного профілю. І все це відбувається в умовах, коли строки підготовки фахівців залишаються незмінними, а в деяких випадках навіть зменшуються. Тому, в системі професійної освіти на сьогодні з'являються протиріччя між обсягом необхідних професійних знань і умінь та часом, який відводиться на їх засвоєння. Наявність такої суперечності приводить до виникнення проблеми – яким чином організувати навчальний процес у вищому професійному навчальному аграрному закладі, щоб з найменшими затратами часу одержати висококваліфікованого фахівця з усіма, зазначеними вище якостями.

Готових рецептів немає. За таких обставин пропонується удосконалення підготовки кадрів аграрного профілю за напрямком, що ґрунтується на управлінській концепції "Менеджмент-освіта". Цей напрямок професійної підготовки кадрів пов'язаний з проблемою управління НТД студентів, яка може вирішуватися тільки на основі системного підходу. Останнє положення є найбільш актуальною проблемою розвитку вищої національної освіти. Як справедливо відзначає професор Московського державного університету З.А. Решетова: *"У другій половині XX століття ідеї ... управління системами проникають у всі сфери науково-практичних розробок. Не залишилася осторонь і педагогіка. Для неї настав період активних пошуків таких дидактичних підходів і засобів, які б могли надати гарантоване досягнення цілей навчання"* [8, 3].

Вирішення цих важливих завдань вважаємо може бути досягнуто перш за все за умов удосконалення професійної підготовки викладачів, приведення її у відповідність до вимог технічного прогресу на основі технологізації освітньої діяльності. Світовий досвід свідчить, що навчальний процес побудований з позиції педагогічної технології, перетворює навчання у виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом. Як справедливо відзначає Беспалько В.П.: *"... щоб перейти до перспективної педагогічної системи необхідне спеціальне її проектування та*

експериментальне доведення до того ступеня удосконалення, коли гарантоване співвідношення "цілі – результат" [4, 178].

Однією з перспективних педагогічних технологій, що реалізують ідею управління навчальним процесом, є модульно-рейтингова технологія (МРТ), яка починаючи з 1994 року кафедрою управління в агропромисловому комплексі ХНАУ імені В.В. Докучаєва успішно впроваджується у навчальний процес чотирьох факультетів з вивчення дисциплін управлінського циклу. Метою її впровадження є підвищення творчої активності студентів на всіх етапах вивчення певної дисципліни, стимулювання систематичної, регулярної пізнавальної діяльності, підвищення рівня індивідуалізації та диференціації навчання, що позитивно позначається на загальній успішності і сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця [7, 38].

Для підтвердження актуальності цих завдань звернемо увагу на одне з останніх рішень Національної ради соціального партнерства при Президенті України: *"Виходячи з приоритетних завдань подальшого розвитку системи професійної освіти, визначених Національною доктриною, затвердженою Указом президента України від 17 квітня 2002 року, Національна рада соціального партнерства вирішила рекомендувати Кабінету Міністрів України доручити Міністерству освіти і науки зосередити увагу на якості професійного навчання кадрів шляхом удосконалення змісту навчання, більш активного впровадження сучасних методик, у тому числі модульного ..."* [9, 4].

Продовжуючи науково-педагогічні дослідження з удосконалення процесу підготовки кадрів АПК, ми зосередили увагу на розробці системи управління навчально-творчою діяльністю студентів за модульно-рейтинговою технологією у відповідності з основними функціями менеджменту: 1) планування, 2) організація, 3) мотивація, 4) контроль. Такий підхід визначається напрямком – "менеджмент-освіта". Дидактичною оболонкою цієї системи є модульно-рейтингова технологія, яка представляє собою комбіновану систему умов організації навчально-творчої діяльності (НТД) студентів, серед яких виділяються: 1) структурований поділ навчального матеріалу на окремі тематичні блоки (модулі); 2) технологічна послідовність вивчення дисципліни; 3) система дидактичного забезпечення процесу навчання, 4) мотиваційні умови навчально-творчої діяльності студентів. Вона обов'язково включає підсистему адаптивного програмованого управління (самоуправління), елементом якої є модуль. Високий рівень управління навчально-творчої діяльності здійснюється завдяки модульно-рейтинговим програмам, в яких представлено різноманітні

індивідуальні форми навчально-творчої діяльності в системі реалізації основних функцій управління.

Наприклад, за цими програмами кожен студент самостійно планує індивідуальну стратегію навчання. На першій лекції кожна група отримує МРП, де вказані: бальна характеристика окремих модулів; критерії оцінки; преміальний фонд викладача; рівні рейтингу, що відповідають екзаменаційним оцінкам; зміст дисципліни тощо. Тобто модульна програма поєднує в собі банк інформації і методичні рекомендації з її самостійного засвоєння.

При організації модульно-рейтингового навчання педагог делегує модулю наступні функції: інформаційно-пред'являючу, інформаційно-ілюструючу, трена-жерну, мотиваційну. Педагогу належать такі функції, як: управління навчальною діяльністю, консультативна, координуюча, комунікативна та виховна. Слухачі виконують крім акумулятивних функцій – функції: автодидактичні, планування і організації особистої стратегії навчання.

Мотиваційний механізм даної системи підготовки кадрів забезпечується рейтингом, у якому можна врахувати будь-яку форму діяльності студента (характер поведінки на заняттях, якість аудиторної і самостійної роботи, рівень мислення, інтелектуальний потенціал). Зміст цієї діяльності полягає у високому рівні індивідуалізації, застосування нетрадиційних ігрових методів навчання і контролю знань, а також в одержанні студентами "заробітної плати" у вигляді балів рейтингу. Суть цього процесу полягає в тому, що кожен елемент навчальної діяльності (практична робота, семінарські заняття, виконання самостійних вправ, написання реферату, участь в наукових конференціях, складання тематичного кросворду та ін.) має свою "вартість", яка враховується відповідною кількістю балів рейтингу.

Рівень засвоєння знань визначається спеціально розробленими тестовими завданнями, що мають різні рівні складності. Відповідно до кожного рівня змінюється "вартість" тестового завдання, що проявляється у мотивації студента вийти на вищий рівень засвоєння і одержати вищу "заробітну плату" за це. Для переведення балів рейтингу у 4-ти бальну шкалу оцінок створена модель, використовуючи яку студент має можливість самостійно визначати стан своєї успішності на будь-якому етапі процесу одержання знань. Принципову модель рейтингової оцінки навчально-творчої діяльності студентів можна представити формулою:

$$РО = М_0 + Б_{пнм} + Б_{тд},$$

де РО – рейтингова оцінка за окремим модулем; $М_0$ – "початкова вартість" (ваговий коефіцієнт) модуля; Бпнм – бали програмного навчального матеріалу; Бтд – додаткові бали, які студенти можуть одержати виконуючи окремі індивіідуальні види навчально-творчої діяльності (участь в роботі наукових гуртків, олімпіад, складання кросвордів, написання рефератів та ін.).

При виборі методів контролю, виходячи з цілей навчання і забезпечення пое-тапного сходження студентів за рівнями засвоєння, необхідно підбирати комплекс методів (інформаційних, операційних, пошукових та ін.). Одним з основних методів зворотного зв'язку є ігровий метод контролю з використанням: дидактичних ігор ("Конкурс КВК", "Що? Де? Коли?", "Брейн-ринг"); ділових ігор та рольового моделювання виробничих ситуацій; складання та рішення тематичних кросвордів; проведення семінарів в активній формі; дебатних турнірів тощо. У процесі ігрового методу слухачі відпрацьовують навички колективної взаємодії, вміння приймати рішення за певними обмеженнями (часу, інформації тощо), досвід творчої діяльності. Реалізація даної системи поточного контролю за ігровим методом сприяє більш ефективному налагодженню міжтематичних та міжпредметних зв'язків в процесі засвоєння матеріалу, дозволяє максимально розширити творчі компоненти діяльності майбутніх фахівців.

За новою методикою в практичній педагогічній діяльності викладача більшу частину часу займає підготовка навчального процесу, створення його моделі, а сам хід процесу навчання та діагностика його результатів являють собою похідні від загальної підготовленості. Інакше кажучи, оптимізація процесу навчання проходить на підставі наукового проектування педагогічної системи та відтворення створених дидактичних проектів. Проектування системи управління НТД за модульно-рейтинговою технологією повинно вестись з урахуванням системного підходу, що охоплює всі елементи педагогічної системи. Дидактичні основи процесу управління НТД можуть бути представлені у вигляді моделей компонентів педагогічної системи (моделі цілей, принципів, змісту, форм і методів впливу). Основним методом дослідження нами цієї проблеми є моделювання та прогнозування дидактичних ситуацій на кожному етапі НТД, що враховують результати системно-структурного і факторного аналізів.

За результатами науково-педагогічних досліджень (з 1994 по 2002 рр.) нами були випробувані різноманітні дидактичні форми активізації навчально-творчої діяльності студентів, отриманий корисний науково-практичний досвід щодо організації підготовки кадрів в системі "Менеджмент-освіта" за модульно-рейтинговою технологією навчання, який підтверджує її високу ефективність [8, 39].

Слід зазначити, що безпосередню участь у цьому процесі бере студентська аудиторія. Велика кількість пропозицій щодо покращання дидактичної роботи в наукових гуртках, конференціях, диспутах, соціологічних опитуваннях була прийнята до впровадження і сьогодні знаходить своє відображення в модульно-рейтингових програмах. Педагогічний досвід впровадження МРТ у навчальний процес, напрацьований нами, свідчить про великі потенційні можливості даної педагогічної технології у рішенні проблеми управління навчально-творчою діяльності студентів. Проведені нами численні педагогічні експерименти визначили, що загальна ефективність запропонованої системи навчання (на прикладі дисциплін управлінського циклу) на 16-20 % вища за традиційну. Середня успішність студентів підвищується в експериментальних групах на 9-12 %, кількість студентів, які працюють на рівні творчого досвіду зростає на 20-24 %. За даними відстроченого контролю рівень залишкових знань студентів, що працюють за модульно-рейтинговою технологією, через рік складає 78-82 % порівняно з 65-70 % при традиційній системі навчання.

Використовуючи методику багаторівневого тестування при проведенні тестового контролю залишкових знань чітко проглядається кореляційна залежність міцності знань студентів від їх рівня засвоєння навчальної інформації (за результатами іспитів). Рівень залишкових знань багато в чому залежить від методів і форм навчання, адже вони обумовлюють процес засвоєння і закріплення знань, вмінь та навичок. За дослідженнями автора, якщо студенти знаходяться на творчому рівні знань, то через рік вони втрачають їх на 8-12 %, студенти на рівні відтворення через рік забувають 20-30 % досліджуваного матеріалу, а у студентів на рівні впізнання міцність знань за цей період складе усього 30-50 % від рівня іспиту (рис. 1).

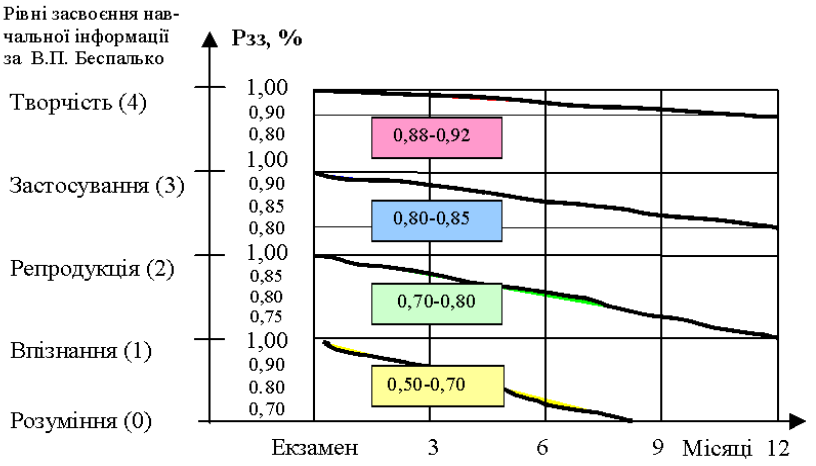


Рис. 1. Залежність рівня залишкових знань (Рзз) студентів від первинного рівня засвоєння навчальної інформації

Такі процеси пов'язані насамперед із системою закріплення в довгостроковій пам'яті студента навчального матеріалу. Наприклад модульно-рейтингова технологія передбачає регулярну (протягом усього семестру) роботу студентів, використання комплексу методів і форм навчання з активізації пізнавальної діяльності через високий рівень мотивації, застосування і розвиток творчих компонентів діяльності, що певним чином позначається на рівні засвоєння та на якісних характеристиках одержаних знань: повнота, системність, міцність (рис. 2).

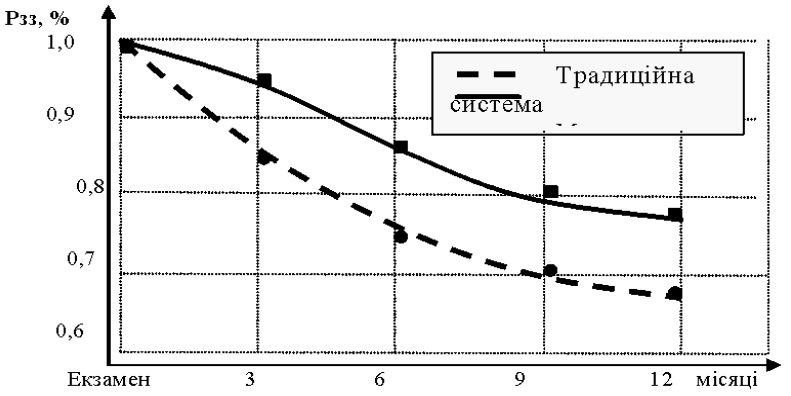


Рис. 2. Залежність рівня залишкових знань (Рзз) студентів від технології навчання

Особливо слід відзначити підвищення пізнавального інтересу, який є своєрідним лакмусовим папером реакції студентів на освітні нововведення. На протязі впровадження модульно-рейтингової технології в системі дидактичних засобів управління навчально-творчою діяльністю (1994-2002 рр.) викладачі у процесі педагогічних експериментів, соціологічних опитувань і спостережень засвідчили високу ефективність нової технології (рис. 3).

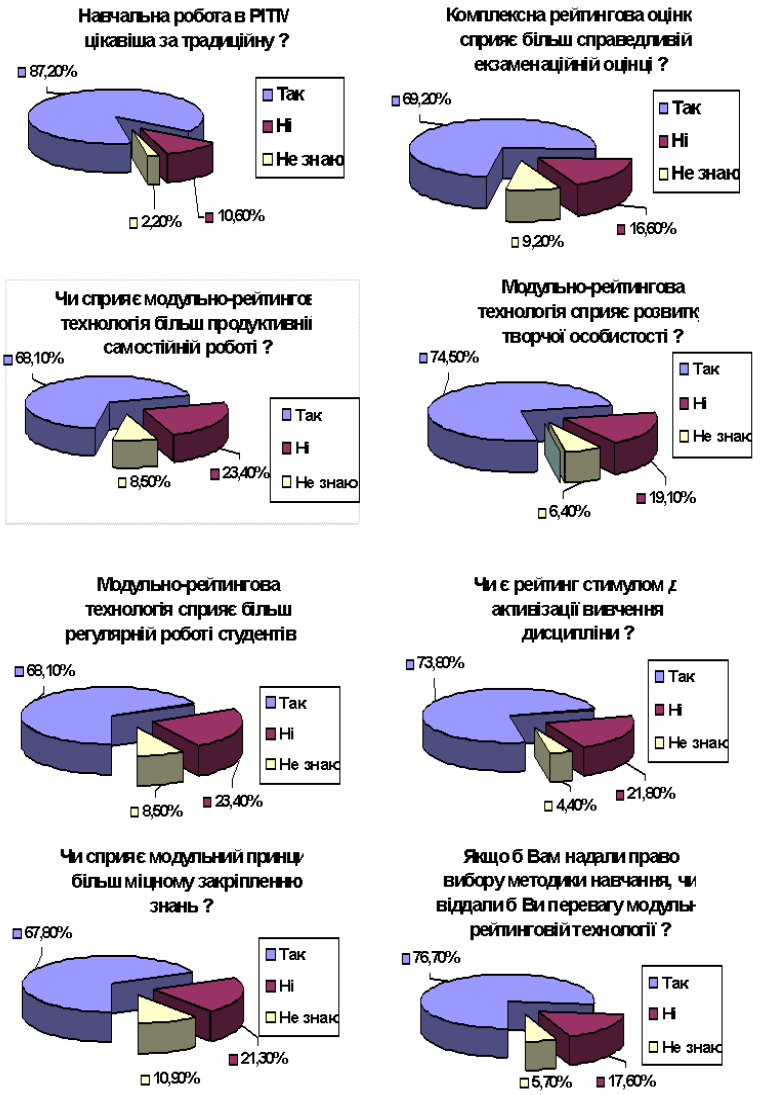


Рис. 3. Результати анонімного опитування студентів відносно загальної ефективності модульно-рейтингової технології (термін опитування: 1994-2002 рр.; кількість студентів, що брали участь в опитуванні – 1268).

Висновки.

1. Для підвищення рівня фахової і професійної підготовки кадрів АПК, формування їх творчого потенціалу у відповідності до вимог ринкового середовища, доцільно побудувати навчальний процес вивчення дисциплін управлінського циклу в системі управління навчально-творчою діяльністю, на основі технологізації і використання активних методів навчання.

2. В якості дидактичної моделі управління навчально-творчою діяльністю пропонується педагогічна технологія модульно-рейтингового навчання, яка дозволяє студентській аудиторії більш активно і самостійно оволодівати певною сумою знань і умінь, стимулює пізнавальну діяльність, створює об'єктивні умови для розкриття творчих компонентів діяльності особистості, що безумовно позначиться на загальній ефективності діяльності фахівців.

3. Реалізація даної розробки у ВНЗ України дозволить внести прогресивні зрушення у сферу викладання й вивчення різноманітних дисциплін, сприятиме всебічній інтеграції національної вищої освіти в європейську; дасть змогу впровадити новаторські ініціативи в галузі педагогіки на рівні кращих світових стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – 15 травня 2002 р., № 86.
2. Україна XXI століття. Державна національна програма «Освіта». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Послання Президента України до Верховної ради України "Європейський вибір": концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002-2011 роки // Урядовий кур'єр . – № 100. – 4 червня 2002 р.
4. Беспалько В.П. Основы педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
5. Кремінь В. Філософія освіти XXI століття // Урядовий кур'єр, 6 лютого 2003 року, № 23. – С.6-7.
6. Мазнєв Г.Є. Деякі аспекти проблеми підготовки менеджерів // Ринкова трансформація економіки АПК: Кол. монографія у чотирьох частинах / За ред. П.Т. Саблука, В.Я. Амбросова, Г.Є. Мазнєва. – Частина 1 Соціально-економічні проблеми розвитку села. – К.: ІАЕ, 2002. – С. 52-55.
7. Нагаєв В.М. Управління навчально-творчою діяльністю студентів: модульно-рейтинговий підхід // Збірник наукових праць "Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В.Винниченка". – Вип. 46. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2002. – С.35-40.
8. Решетова З.А. Процесс усвоения как деятельность // Сборник избранных трудов Международной конференции «Современные проблемы дидактики высшей школы». – Донецк: ДонГУ, 1997. – С.3-12.
9. Соціальні аспекти під контролем Національної ради // Урядовий курєр, 16 жовтня 2002 року. – № 191. – С. 4-5.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

В.М.Нагаев. Совершенствование процесса подготовки кадров агропромышленного комплекса в системе управления учебно-творческой деятельностью.

В статье освещаются современные научно-педагогические подходы по совершенствованию системы профессиональной подготовки кадров агропромышленного комплекса на основе активизации учебно-творческой деятельности студентов в условиях модульно-рейтинговой технологии. Реализация этой технологии позволяет сформировать действенную систему управления учебным процессом, а также улучшить качественные характеристики усвоения учебного материала.

V.M. Nagayev. The agrarian personnel training process improvement in the management system dealing with education and creative activity.

The modern scientific and pedagogical approaches concerning the improvement of personnel, professional preparation system in agroindustrial complex on the base of education and creative students activity string up under the conditions of module and rating technology have been elucidated in the article.

УДК 370.67.+371.126.1.

О.М. Полякова
Сумський державний
педагогічний університет

МОДЕЛЬ ЦІЛІСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ВИХОВНИХ ЗАДАЧ ТВОРЧОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Стаття висвітлює зміст моделі цілісно-процесуальної підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач педагогічного процесу як умови ефективної реалізації задачного підходу до формування творчої активності майбутніх фахівців.

Процес підготовки майбутнього вчителя вимагає врахування фундаментальних закономірностей гуманітарного розвитку цивілізації, зокрема зростання динамізму її життя, суспільної ролі особистості, невпинної трансформації способів виробництва і пов'язаної з цим змінюваності соціальних взаємин. Важлива роль належить психолого-педагогічній підготовці, що є базовою сферою професійної діяльності вчителя.

Закон України про Освіту ставить за мету "формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу..." [2,4]. Формування творчої активності майбутнього вчителя стає одним з факторів

розвитку духовної культури українського народу, всебічного розвитку дитини, підлітка, юнака як цілісної особистості, становлення здібностей і таланту юних громадян України.

Розв'язання педагогічних задач, які постають на цьому шляху, потребує від вчителя відповідного рівня розвитку творчого потенціалу власної особистості. Це зумовлює виникнення необхідності наукового обґрунтування змісту підготовки студентів – майбутніх учителів, організаційних форм і методів їх навчання вмінню розв'язання педагогічних задач, способам вияву творчої активності в цьому процесі.

Дослідження В.Лозової, О.Столярової, О.Сущенко, Г.Шевченко та інших розглядають окремі аспекти виховання творчої активності учнів і вчителя: в умовах проблемного навчання, трудової, естетичної, суспільної діяльності, а також в процесі аналізу певних педагогічних ситуацій. Розкриваючи деякі напрями формування творчої активності вчителя, зазначені роботи не розглядають такий важливий аспект розвитку творчої активності, яким є розв'язання професійних педагогічних задач.

В той же час, саме педагогічна задача уособлює собою найважливішу ділянку творчого процесу. Сама творча діяльність учителя багатьма дослідниками (Д. Богоявленська, Н. Гінділіс, О. Дубасенюк, М.Нікандров, М. Поташник,

С. Сисоєва, Л. Спірін) розглядається у процесуальному аспекті як розв'язання постійно виникаючих педагогічних задач.

Насьогодні недостатньо з'ясованим в наукових дослідженнях і в практичній роботі освітніх закладів є питання про критерії і міру сформованості та практичного вияву творчої активності вчителя на перших етапах його професійної діяльності; основні закономірності задачного підходу до формування творчої особистості майбутнього вчителя.

Процес формування творчої активності майбутнього педагога з позицій задачного підходу передбачає, перш за все, навчання студентів різним технологіям аналізу і розв'язання задач творчого педагогічного процесу. Цим самим майбутньому вчителю надається можливість з часом самостійно визначити ту систему методів проектування власної педагогічної взаємодії, яка найліпше відповідає його творчій індивідуальності.

Теоретичний аналіз проблеми задачного підходу до формування творчої активності майбутніх учителів дозволив нам обґрунтувати чотири основних принципи його ефективної реалізації: принцип задачної інтеграції, принцип особистісної орієнтації, принцип поступового професійно-інтелектуального ускладнення педагогічних задач, принцип відповідності педагогічних задач рівню почуттєво-емоціонального розвитку студента.

Творчість, власна думка з'являються на межі зіткнення відомого з невідомим. Для того, щоб таке зіткнення відбулося, необхідне створення педагогічних умов, до яких належить оволодіння студентами уміннями і навичками розв'язання педагогічних виховних задач, що дає їм змогу у кожному конкретному випадку відокремлювати відоме від невідомого і здійснювати вибір способів оволодіння новою задачею. Якщо ж засвоєні способи виявляють свою невідповідність новизні задачі, – утворювати їх технологічні комбінації, створювати нові, адекватні способи.

Дана стаття висвітлює зміст однієї з провідних умов реалізації задачного підходу до формування творчої активності майбутніх учителів – цілісно-процесуальної структури підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу – та ефективність її застосування.

В процесі нашої дослідницької роботи, на її формуючому етапі значна увага була приділена врахуванню методологічних засад органічної трансформації процесу навчання студентів у процес їх творчості, створення умов для забезпечення студентів необхідним педагогічним інструментарієм для оволодіння технологіями аналізу і розв'язання задач творчого педагогічного процесу.

Так, положення Л.С.Виготського про "невдале хватання", що "завдяки соціальному оточенню починає виконувати нову функцію" було покладено в основу педагогічних умов переходу пізнавальної активності студентів до творчої, продуктивної [1,26]. Висновки констатуючого етапу нашої експериментальної роботи, що виявили недостатність розвитку операційних і оціночно-аналітичних умінь студентів-випускників вищого педагогічного закладу, зумовили вибір структури формуючого етапу педагогічного експерименту.

Замість функціональної структури процесу підготовки майбутнього вчителя, яка діяла раніше у базовому вищому педагогічному навчальному закладі, ми обрали цілісно-процесуальну, що полягає в індивідуальному визначенні кожним студентом образу власного педагогічного призначення і створенні технологічної програми поетапного розвитку і прирощування знань, навичок, вмінь, якостей для втілення цього образу у самостворюючій активності власної особистості.

Спираючись на положення Г.С. Пирогова, яке твердить, що „опанування знаннями творчості сприяє формуванню людиною життєвої стратегії власного розвитку як творчої особистості, оволодіння методами посилення власних творчих здібностей та вмінь розв'язувати творчі задачі" [3,57], ми визначили первинною і основною педагогічною задачею студента,

поетапне розв'язання якої розпочинало формування його професійно-творчої активності, формування образу, що втілює у собі педагогічний ідеал.

Методика реалізації цього завдання полягала у визначенні студентами експериментальних груп образу бажаного майбутнього, що спиралось на наявні в їх свідомості образи і уявлення.

Розроблена нами модель цілісно-процесуальної структури підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу представлена у схемі 1.

Як видно з наведеної схеми 1, модель цілісно-процесуальної структури підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу має чітко виражену особистісно-орієнтовану спрямованість. Практичне застосування цієї моделі на формуючому етапі експериментальної роботи дало змогу витребувати не тільки латентні можливості особистісної самореалізації студентів, але й активізувало творчий потенціал викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Цим самим запропонована модель забезпечила функціонування діади "викладач-студент" з метою надання цілісності індивідуальній роботі щодо формування творчої активності майбутнього вчителя вже на ранніх етапах професіоналізації.

Схема 1

Модель цілісно-процесуальної структури підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу

Вставить таблицю

Результати здійсненої нами в рамках дослідження експертної перевірки вмінь студентів-випускників розв'язувати типові професійно-виховні задачі виявили той факт, що технології аналізу і розв'язання творчих педагогічних задач не створюють самі по собі педагогічних умов для формування творчої особистості майбутнього вчителя. Їх поелементна реалізація не дає очікуваних результатів, як це показано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати експертної перевірки вмінь студентів-випускників

розв'язувати типові професійно-виховні задачі

Рівні розв' язання педаг о-гічних задач студе нтами-випускниками	Типи професійно-виховних задач						Середньо-арифметичний показник	
	Оціночно-аналітичні		Конструктив-но-прогностичні		Операційні (практичні)			
	Кіль-кість випро-бу-ваних	%	Кіль-кість випро-бу-ваних	%	Кіль-кість випробу-ваних	%	Кількість випробу-ваних	%
Висо-кий	4	16	4	16	4	16	4	16
Достат-ній	10	40	12	48	10	40	10,7	42,8
Серед-ній	8	32	8	32	9	36	8,3	33,2
Низький	3	12	1	4	2	8	2	8
Всього	25	10 0	25	100	25	100	25	100

В той же час, реалізація в експериментальних групах моделі цілісно-процесуальної структури підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу дозволила підвищити мотивацію як праці професорсько-викладацького персоналу, так і пізнавальної діяльності студентів, що набула за цих умов індивідуально-творчої спрямованості.

Це дало змогу протягом перших двох місяців навчання утворити диференційовані підгрупи студентів (із складу експериментальних груп) за вибором, який здійснювався взаємно як викладачами, практичними вчителями, так і самими студентами. Таким чином утворились осередки цілісно- процесуальної діяльності викладачів, вчителів і студентів, які налічували у своєму складі до 6 студентів на кожного викладача. Цим самим було забезпечено здійснення особистісно-орієнтованого підходу, індивідуалізацію аналітико-технологічної роботи щодо випробування зазначеної моделі підготовки студентів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу.

У результаті узагальнення наслідків зазначеної роботи експериментально нами було встановлено, що істотно зросла пізнавальна

мотивація студентів експериментальних груп, підвищився їх інтерес і прагнення брати безпосередню участь у практичних видах дослідницької роботи викладачів, самостійно проводити окремі види виховної роботи з учнями. Вияви професійно-творчої активності студентів експериментальних груп і викладачів, які забезпечували впровадження особистісно-орієнтованого підходу до індивідуалізації аналітико-технологічної роботи, протягом зазначеного етапу набули значної різноманітності форм.

В той же час, співставлення наслідків вияву творчої активності студентів експериментальних груп і контрольних груп встановило виражене домінування майбутніх учителів першої з означених категорій порівняно з другою. Кількісні результати детально висвітлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Дані про активність студентів в оволодінні різними технологіями аналізу і розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу

Групи студентів	УЧАСТЬ (виступи) СТУДЕНТІВ У:					Всього брало участь	Загальна кількість студентів	% від загальної кількості студентів
	Творчих семінарах	Науково-практич-них конфер.	Твор ч звітах	Зустрічах у школі	Дискутах			
Контрольні	21	2	0	7	8	38	73	52
Експериментальні	15	12	6	17	11	61	74	82,4

Як видно з наведеної таблиці 2, результати проміжного зіставлення активності студентів в оволодінні різними технологіями аналізу і розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу свідчать про істотну різницю (30,4%) у вияві реальних дій щодо набуття засобів власного професійного саморозвитку.

Отже, висвітлена модель цілісно-процесуальної структури підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу забезпечує здійснення особистісно-орієнтованого підходу до індивідуалізації аналітико-технологічної роботи майбутніх педагогів. Таким чином, результати зазначеної частини експериментальної роботи дозволили обґрунтувати провідне місце моделі цілісно-процесуальної структури підготовки майбутніх учителів до розв'язання виховних задач творчого педагогічного процесу серед педагогічних умов ефективної реалізації задачного підходу до формування творчої активності майбутніх учителів.

На наш погляд, проблема змісту предметної підготовки майбутнього вчителя, як педагогічна задача, потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. Очерк: Кн. Для учителя. – 3-е издание. – М.: Просвещение, 1991.- 234 с.
2. Закон України про Освіту.//Освіта.- 21.08.1996р.- 11 с.
3. Пирогов Г.С Широкое обучение творчеству // Творчість як предмет міждисциплінарних досліджень та навчання: Матеріали 4-ї Міжнародної науково-практичної конференції. / Відп. ред.Г.В. Лобанова – К: НТУУ „КПІ", 1997.- 162 с.

О.М. Полякова. Модель целостно - процесуальной подготовки будущих учителей к решению воспитательных задач творческого педагогического процесса.

Статья освещает содержание модели целостно-процессуальной подготовки будущих учителей к решению воспитательных задач педагогического процесса как условия эффективной реализации задачного подхода к формированию их творческой активности.

O. Polyakova. The Model of entirely process of preparation future teachers for soluin pedagogical tasks of creative pedagogical process.

The article deals with the content of the model of entirely process of preparation future teachers. It is the condition of efficacious of realization approach to form a creative activity of future specialists.

УДК 37.013.42

А.О. Поляничко
Сумський державний
педагогічний університет

АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ ІНТЕРНАТНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-СИРОТИ

У статті проаналізовано наслідки негативного впливу інтернатних умов виховання на розвиток і становлення особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Для будь-якого суспільства характерно, що зі зниженням потенціалу загальнолюдських і духовних цінностей в ньому активно проявляється феномен розвитку сирітства – зростає кількість дітей, які залишились без батьківського піклування. Ця риса, на жаль, не обминула і нашу країну. За даними фахівців, загальна кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні у 2001 році становила 100679 осіб [8, 8].

Дитина, яка зростає і виховується поза родиною, – це завжди небажане й неприродне явище. Без сумніву, сім'я має домінуюче значення у

формуванні особистості дитини. На необхідності сімейного виховання для гармонійного розвитку дитини вказували відомі педагоги-гуманісти Г. Гмейнер, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, І.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський. Проблеми, пов'язані з соціальною функцією сімейного виховання, педагогічними аспектами впливу сімейного оточення на дитячу особистість, досліджені у працях Л.О. Ази, М.І. Алексєєвої, Р.Г. Гурової, Н.І. Краплюк, Л.І. Міщик, Л.П. Синютки, С.П. Тищенко.

На думку Л.О. Ази [1], виховання дітей у сім'ї є і залишається одним із головних факторів формування людської особистості. При цьому увага акцентується на педагогічному впливі характеру спілкування між батьками та дітьми як найнеобхіднішій людській потребі.

Основним чинником, що впливає на розвиток дитини, позбавленої можливості виховуватися в сім'ї, є *психічна депривація,* котра виникає як результат позбавлення дитини можливості задовольняти основні (життєві) психічні потреби достатньою мірою та протягом тривалого часу. До основних життєвих потреб належать: необхідність різнопланового і розвиваючого оточення; емоційні зв'язки, перш за все, з матір'ю, батьком та близькими людьми; наявність затишку для дитини, відчуття комфорту, захищеності, довіри, доброзичливості оточуючого середовища, що сприяє здатності до самореалізації.

Залежно від того, яких саме життєво не-обхідних потреб позбавлена дитина, психічна депривація розрізняється за формами її прояву: сенсорна, емоційна, материнська, рухова, соціальна тощо. Зокрема, феномен сенсорної депривації досліджували такі відомі вчені, як Р. Спітц, Б. Лофенфельд, М. Монтесорі. Емоційну і материнську депривації вивчали М.Д. Аркіне, Е.А. Брюн, В.Й. Брутман, С. Гроф, С. Лорен, Е. Бадинтер, М. Мід, М. Райбл, Е. Еріксон, Д. Пруг, М. Прингл, В. Бейслоу, Дж. Боулбі та ін. Проблеми соціальної депривації досліджувалися Й. Лангмейером та З. Матейчиком.

Як доводять психологічні дослідження, діти, позбавлені батьківського піклування, можуть одночасно перебувати під впливом кількох видів депривацій, чим і зумовлюється їхній подальший розвиток як в психофізіологічному, так і в особистісному напрямках.

Поряд з цим, для дітей, які виховуються поза родиною, властиві різноманітні психічні та соматичні захворювання. Так, В.В. Корнєва, порівнюючи стан фізичного та нервово-психічного здоров'я дітей, які залишились без батьківської опіки, зі станом здоров'я дітей із сім'ї, встановили, що у депривованих дітей превалюють наступні відхилення: неврівноваженість поведінки в 80% випадків (проти 11%); зниження пам'яті

– в 70% (проти 15%); зниження соціальної активності – в 70% (проти 10%); порушення спілкування – 50% (проти 9%).

При аналізі захворюваності дітей-сиріт виявилось, що вони найчастіше страждають нервово-психічними захворюваннями (від 30 до 80%); на другому місці – патологія опорно-рухового апарату (до 40%); на третьому – порушення зору і ЛОР-органів [7, 60]. Це, у свою чергу, зумовлює певні труднощі та ускладнення при влаштування цих дітей у сім'ї усиновителів або опікунів, залишаючи єдиний можливий варіант подальшого виховання – дитячий будинок та інтернат. Так, починаючи з 1995 року, кількість соціальних та біологічних сиріт, які перебувають у дитячих будинках, будинках дитини та в будинках-інтернатах, збільшилася в 1,5 раза. Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які навчаються у школах-інтернатах для дітей-сиріт, збільшилася в 1,4 раза [8, 9].

Я.О. Гошовський [4] розглядає відсутність необхідного піклування про дитину з боку батьків як депривацію сімейної взаємодії, тобто відсутність у дитини життєво необхідних контактів з батьками, неможливість засвоєння досвіду сімейного життя, рольових настанов спілкування в родині.

На психологічну депривацію, пов'язану з втратою дитини у досить ранньому віці батьківського піклування, накладається депривація, сформована дитячим інтернатним закладом. І як результат, ці діти, на думку фахівців, переживають сталу депривацію.

У наукових працях Л.І. Божович, А.В. Запорожця, І.С. Кона, В.Г. Постового, А.Г. Харчева, В.В. Чечета наголошується, що формування родинних стосунків, зокрема типу "батьки – дитина", є необхідним компонентом особистісного становлення дитини, розвитку досвіду спілкування між людьми.

Оскільки спілкування з батьками є надзвичайно важливим чинником розвитку дитини, постійна депривація сімейного виховання зумовлює досить помітне відставання в психічному розвитку вихованців у закритій установі, гальмує формування свідомості та деформує особистісний розвиток і становлення. Особливий режим інтернату, групове спілкування з дорослими, постійні вказівки, настанови та контроль з боку вихователів фор-мують у дітей специфічні особливості психологіч-ного розвитку, що підтверджується результатами досліджень психологів (О.Г. Антонова-Турченко, М.П. Аралова, І.Д. Бех, Я.О. Гошовський, І.В. Дубровіна, Т.М. Землянухіна, М.І. Лісіна, А.М.Прихожан, Н.М. Толстих).

Так, зокрема, І.В.Дубровіна та М.І. Лісіна [5] наголошують, що у дітей, які виховуються в інтернатних закладах, спостерігається низька результативність у сфері спілкування, обмеженість арсеналу засобів

спілкування, що, по суті, є істотною перепоною на шляху адаптації та інтеграції дитини у соціум.

Важливу роль у розвитку особистості дитини відіграє прищеплення їй культури переживань, вміння співчувати. Дослідження І.А. Залисіної [6] довели, що потреба в співчутті у дошкільнят з дитячого будинку виявляється недостатньо розвиненою, вихованці не володіють засобами, які допомагають перебороти страх, не отримують стимулу до активної пізнавальної діяльності, не вміють поділитися своїми переживаннями із дорослими і навіть не прагнуть до цього. Все це зумовлює атрофію активних засад в особистісному і пізнавальному розвитку дітей-сиріт.

Дослідники також відзначають, що вихованцям інтернатних закладів властива структура особистості з недорозвиненим механізмом активної, ініціативної та вільної поведінки з переважанням залежної та реактивної, для якої характерне особливе психологічне утворення – інтернатське „ми". Діти без батьків поділяють світ на "свій" та „чужий", на "ми" і "вони". Але відмежовуючись від "чужих", вихованці інтернату здатні використовувати їх в своїх цілях. Тож нерідко у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як зазначає М.П. Аралова [2], депривaційні умови виховання формують вузькопрагматичні та споживацькі мотивації спілкування, саме тому взаємини вихованців шкіл-інтернатів значно бідніші, ніж у ровесників із звичайної школи.

Важливим моментом у розвитку особистості вихованців інтернату є проблема самоствердження. Сутність її пов'язана з бажанням дитини виявити себе в особистісно значущих якостях, з потребою остаточного визначення власного "Я", своєї ідентичності, свого місця серед друзів, у житті, в суспільстві. Що стосується прагнення до визнання, то воно найчастіше реалізується у власному середовищі через фізичну силу, через адекватну для вихованців агресію, а інколи – через асоціальні форми поведінки. Неможливість реалізації потреби у визнанні призводить до афективних зривів, до відчуття постійної напруги, хвилювання, відчаю, гніву, до звуження діапазону співпереживання.

Суттєвим моментом у розвитку особистості підлітків є рівень їх самосвідомості. Умови інтернатної установи і тут мають свій негативний вплив. Невпевненість у собі, емоційна неврівноваженість, відчуття дискомфорту в неінтернатному оточенні, надмірна конфліктність є специфічними рисами особистості дитини з інтер-натної установи. Це, в свою чергу, позначається на характері переживання ними ситуацій невдачі. В них спостерігаються ті ж самі порушення, що й у молодших школярів: переважають реакції самозахисного типу.

Тривожною ознакою розвитку вихованців інтернатних закладів є те, що у них зруйнований елемент психологічного часу особистості. Так, Е.П. Тимошенко [7, 45], вивчаючи психологічний час у структурі самосвідомості у дітей з сім'ї і у дітей, позбавлених батьківської опіки, виявила, що ситуація розвитку впливає на усвідомлення дитиною себе в минулому, теперішньому і майбутньому. Діти, які виховувались у закладах інтернатного типу, не можуть нічого розповісти про свій зовнішній вигляд, поведінку, характерні особливості зі свого минулого. Вони не виявляють емоційного ставлення до себе. Спостерігаються й відмінності між дітьми у ставленні до свого сьогодення. Для дітей з сім'ї більш важливою є ігрова діяльність. Діти ж із дитячого будинку як найважливішу називають предметну діяльність, а ігрову вважають більш пов'язаною з минулим. Крім того, діти з ди-тячого будинку більш орієнтовані на навчальну діяльність, тим часом як діти з сім'ї – на професійну. Вони більше прагнуть стати дорослими, ніж їхні однолітки з сім'ї. Тому суттєвим моментом у розвитку особистості підлітків є їхнє ставлення до майбутнього. Дослідження свідчать, що у вихованців інтернату переважають так звані „близькі плани". Ця розбіжність особливо помітна у підлітків 6-го класу. Звичайні школярі частіше говорять про професії, якими хочуть оволодіти, про перспективи навчання в інституті, про те, якою людиною хочуть бути. Інтернатні діти частіше називають професії, які потребують освіти коледжів чи ПТУ. Суттєво розрізняються висловлювання підлітків і з приводу своєї майбутньої професії. Цікаво, що у загальноосвітній школі кількість професій, які називають підлітки, зменшується від класу до класу, а в інтернаті навпаки – збільшується. Професійне самовизначення відрізняється тим, що у звичайній школі спочатку формуються уявлення про ідеальну професію, а потім про реальну, у підлітків же з інтернату майбутня професія з самого початку має більш реальний характер. Отже, дослідження свідчать про те, що місце виховання дітей суттєво впливає на усвідомлення себе дитиною в минулому, майбутньому чи теперішньому часі.

Відомо, що усвідомлення людиною своєї належності до певної статі, переживань, пов'язаних з цим почуттям, відіграє важливу роль у розвитку особистості. Саме тому при вивченні розвитку підлітків інтернату певна увага приділяється особливостям формування психологічної статі. Під «психологічною статтю» розуміють систему певних потреб, мотивів, еталонів, які характеризують уявлення людини про себе як про чоловіка або жінку, а також наявність специфічних способів пове-дінки [7].

На жаль, у дітей з інтернату обмежена можливість для адекватної статевої ідентифікації, бо вони рідко або взагалі не включені у безпосередні сімейні взаємини. Це певним чином відбивається на структурі еталонів мужності – жіночності. За даними досліджень і в цьому питанні існують

певні відмінності між групами підлітків з інтернату та з сім'ї. Вони виявляються не стільки в змісті даних якостей, скільки у ставленні до якостей, притаманних чоловікам і жінкам.

Слабка уява про майбутню статеву роль у суспільстві, відсутність знань про статеві відмінності, байдуже ставлення до свого зовнішнього вигляду ускладнює формування еталонів, статеворольових нормативних орієнтацій та стереотипів поведінки. Цьому сприяє й викривлена й неповна ідентифікація з образом тіла, яка порушує емоційно-оціночне ставлення до тіла, створює одночасно гіпертрофовану фіксацію на геніталіях й психологічну напругу, пов'язану з цією фіксацією, що у подальшому може зумовити неадекватний психосексуальний розвиток й сприяти психологічній незахищеності особистості взагалі. Не випадково саме у дитячих будинках і школах-інтернатах часто зустрічаються онанізм, гомосексуалізм та інші сексуальні відхилення. Це серед інших причин – деформована компенсація недостатньої любові, незначна кількість позитивних емоцій, нестача нормального людського спілкування.

Негативні наслідки виховання дітей в інтернатних закладах порівняно з сімейним вихованням з погляду формування майбутніх соціально-рольових функцій виявляються, перш за все, у тому, що діти практично позбавлені можливості спостерігати і брати безпосередню участь у сімейно-побутових стосунках. Саме тому до однієї з найбільш актуальних проблем вихованців інтернатних закладів дослідники відносять труднощі соціалізації дітей, які виховуються поза родиною.

Під труднощами соціалізації фахівці розуміють комплекс проблем, які виникають у дитини при оволодінні тією чи іншою соціальною роллю. Народившись, дитина відразу потрапляє у світ соціальних стосунків, де кожний має значну кількість ролей: сім'янина, друга, сусіда, мешканця міста, села тощо. Засвоюючи ці ролі, людина соціалізується, стає особистістю. Відсутність нормальних для звичайної дитини контактів (родина, друзі, сусіди та ін.) зумовлює те, що рольовий образ створюється на ґрунті протиріч тієї інформації, яку отримує дитина з різних джерел. Через це часто виникає ілюзорний "образ" соціальної ролі, формується хибне уявлення про власну соціальну роль як сироти. Така роль і реалізується людиною протягом усього її життя. Через труднощі соціалізації не вирішуються й завдання адаптації, автономізації та активізації особистості.

Специфіка умов утримання та проживання дітей-сиріт, позбавлення їх батьківського піклування, обмеження спілкування з дорослими є однією з причин складнощів соціалізації вихованців інтернатних закладів у майбутньому, неприйняття соціального оточення за його межами.

Я.О.Гошовський [4] визначає умови виховання дітей в інтернатних закладах як депривaційні, відірвані від широких соціокультурних відносин у суспільстві. Депривація відмежовує дитину такого навчального закладу від соціальних зв'язків з навколишнім світом, ускладнює процес формування самої особистості як унікального і неповторного феномена, погіршує встановлення суспільно важливих стосунків через брак міжособистісних взаємин на рівні "батьки – діти".

Позбавлення дітей реальної сімейної взаємодії, недостатній рівень позитивних соціально-рольових орієнтирів, корпоративність в умовах замкненого кола спілкування спричиняють підвищену агресивність. Умови інтернатного утримання посилюють у дитини відчуття соціаль-ної відчуженості, нехтування її особистості соціумом.

Негативні чинники, які уповільнюють соціалізацію вихованця інтернатного закладу, умовно можна розподілити на групи.

Емоційні проблеми (психотравмуючі): відсутність спілкування з біологічною матір'ю; деформація родинних зв'язків; дефіцит любові, турботи, уваги; обмеженість кола спілкування; регламентація вільного часу; складні стосунки дітей у колективі; несформоване "Я"; підвищене почуття тривожності, відчуття ворожості соціуму; закомплексованість; відсутність диференційованого підходу до дітей з боку вихователів; обмеження свободи пересування тощо.

Соціальні проблеми: деформований соціальний особистий досвід; соціальна незахищеність після виходу із закладів опіки, відсутність матеріальної та моральної підтримки; надмірна опіка з боку вихователів; слабкі соціальні навички конструювання власного життя; відсутність навичок щодо вирішення власних проблем з офіційними структурами; неспроможність протидіяти негативним стороннім впливам; важка спадковість (наркоманія, алкоголізм, психічні захворювання батьків), що впливає на стан здоров'я.

Економічно-територіальні проблеми: економічна депривація – у дітей немає власних заощаджень, відсутній досвід розпоряджатися грошима; відсутність особистого простору (власної кімнати, місця, можливості усамітнитися); постійне перебування у вузькому комунікаційному просторі; відсутність власних речей (крім одягу та предметів особистої гігієни).

Економічні, соціальні, психологічні проблеми, з якими зустрічається дитина, котра виховується в інтернатному закладі, ускладнюють подальше становлення вихованців та поглиблюють соціальну депривацію, що виявляється, перш за все, у міжособистісних стосунках дітей з однолітками (самоствердження, комплекс "Ми", суперництво); з дорослими (рентні відносини; дорослий сприймається як обслуга); з особами протилежної статі

(ранні сексуальні стосунки, викривлені сексуальні уподобання, невміння налагоджувати сімейні взаємини); у майбутньому (очікування рентних відносин; недовіра до людей, світу в цілому; невдячність, заздрісність, очікування неприємностей з боку оточуючих); проекція власного життєвого досвіду на своїх дітей.

Таким чином, результати психологічних досліджень свідчать про значні проблеми розвитку особистості більшості вихованців інтернатних закладів у всіх вікових групах. Проте перелік чинників, що впливають на становлення особистості дітей-сиріт у державних закладах опіки, далеко неповний. Головними, на нашу думку, виступають сімейна депривація і пролонгована соціальна та психологічна депривація дитини в умовах інтернатного виховання, так звана "закладова" деривація [4]. Саме тому процес подальшої соціалізації дитини-сироти має деструктивний характер.

Негативний вплив зазначених чинників на розвиток і становлення особистості вихованців інтернатних закладів вимагає пошуку шляхів їх нейтралізації. Саме тому на сучасному етапі гостро постала проблема реформування системи навчально-виховних закладів інтернатного типу шляхом впровадження в реальну практику гуманістичної, особистісно-ціннісної моделі виховання. Упровадження цієї моделі ми пов'язуємо з діяльністю нещодавно уведеного в Україні інституту соціальних педагогів, зокрема, з діяльністю соціальних педагогів в інтернатних закладах. Професійна діяльність такого спеціаліста, на нашу думку, повинна бути спрямована на допомогу вихованцям інтернатних закладів правильно орієнтуватися у житті, створити у цих дітей правильну позицію у стосунках з людьми, нівелювати ознаки споживацтва, негативізму, відчуження не лише стосовно знайомих дорослих і дітей, а й світу в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аза Л.О. Теоретико-соціологічний аналіз соціальних проблем виховання. Дис. ... док. соціол. наук. – К., 1994. – 253 с.
2. Аралова М.П. Психологические особенности общения со взрослыми свер-стниками выпускников школ-интернатов: Дисс. … канд. психол. наук. – М. 1991. – 174 с.
3. Вихованці інтернатів про себе і своє життя/ О.М. Балакірєва, О.О. Яременко, Н.П. Дудар та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – Кн.1. – 134 с.
4. Гошовський Я.О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу. Дис. … канд. психол. наук. – К., 1995. – 165 с.
5. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и в домах ребенка: Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – 192 с.
6. Залысина И.А. Потребность в сопереживании у старших дошкольников,

воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – С. 60-76.
7. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Авт. кол. Л.С. Волинець, Н.М. Комарова та ін. – К.: Видавництво, 1998. – 120 с.
8. Тематичне дослідження „Причини інституціалізації і майбутнє молодих людей, які залишають заклади державної опіки", проведене на замовлення Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) Українським інститутом соціальних досліджень у 2001 році. – К., 2001. – 47 с.

А.А. Поляничко. Анализ факторов влияния интернатных условий воспита-ния на формирование личности ребенка-сироты.

В статье проанализировано негативное влияние интернатных условий воспитания на развитие и формирование личности детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

A.A. Polynichko. Analysis of factors of orphanage conditions influence of upbri-nging on the orphan personality formation.

In the article the negative influence of orphanage conditions on the development and formation of orphan personality and abandoned children is analyzed.

УДК37:65.012(075.8)

Р.К. Серьожникова
Донецький національний
технічний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

У статті розглядаються можливості в удосконаленні професійної підготовки майбутніх педагогів і розвиток їхньої індивідуальності за рахунок реконструкції і відновлення змісту професійної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, професіоналізація свідомості, індивідуальність, особистісно орієнтований.

Професійна підготовка майбутнього педагога відноситься до вічної проблеми, тому що як категорія соціальна, історична, вона буде інколи вимагати перегляду знайдених рішень, що вже не задовольняють суспільство на визначеному етапі, і перебування нових способів, підходів, технологій та ін. Відповідно до думки С.О. Сисоєвої перед вищою школою постає надзвичайно актуальна проблема виявлення індівідульних психологічних особливостей кожної молодої людини, її здібностей і схільностей. Саме на підставі цієї інформації і можна забезпечити справжню індивідуалізацію

фахового навчання і виховання, бо це дасть змогу формувати не просто фахівця, а творчу індивідуальність. "Назвичайної актуальності постає таке завдання, коли мова йде про підготовку педагога, викладача" [4].

Поняття «професійна підготовка» використовується в науковій літературі поряд з іншим поняттям як синнімічним – загальнопедагогічна підготовка. Загальнопедагогічна підготовка викладача являє собою процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічній практиці та результат, що характеризується визначеним рівнем розвитку особистості викладача, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок [2]. Мета, основа й умови ефективності його професійної підготовки є всебічний розвиток особистості викладача [2]. Дослідники (І.А. Зязюн, І.Д. Бех, О.А. Абдулліна, В.А. Сластьонін) представляють професійну підготовку майбутнього викладача як систему, що включає кілька видів підготовки (суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну і загальнокультурну), виявляють функції, протиріччя розвитку й удосконалювання підготовки й ін. Ряд учених (С.О. Сисоєва, О.В. Киричук, Є.В. Бондаревськая, С.В. Кульневич, В.В. Сєриков і ін.) розглядають підготовку сучасного педагога як складний процес формування суб'єкта якісно нового типу професійно-педагогічної діяльності.

Система професійної підготовки фахівця повинна забезпечити багатоаспектну готовність майбутнього педагога. Поетапне становлення різнопланової готовності, на думку дослідників, забезпечить особистісно-орієнтований підхід до кожного студента як унікальної особистості, цілеспрямовано і послідовно розкриваючи в ньому всі сильні особистісні і професійні сторони, допомагаючи чи пом'якшити чи компенсувати слабкі [4]. Проектування особистно-орієнтованої освіти як цілісної педагогічної системи, зв'язане з визначенням цільових, змістовних і процесуальних характеристик освітнього процесу, залишається на сьогодні невирішеною задачею дидактики і тому зосереджує на собі зусилля багатьох дослідників [1].

В основі технології, що реалізує гуманістичну парадигму освіти, – раціональне співвідношення інваріантної і варіативної частин підготовки викладача, багаторівнева система підготовки (пропедевтична, базова – інваріантна, варіативна – спеціалізована). Особистно-орієентований зміст курсу педагогіки, побудований на ідеї «особистість школяра як суб'єкта виховання», реалізується за допомогою ряду принципів (зокрема, принципу диференціації й індивідуалізації діяльності студентів) і системи різноурівневих завдань (репродуктивних, репродуктивно-творчих і творчих), пропонованих студентам, для вільного вибору. Методика диференційованих і індивідуалізованих завдань при визначеній їхній мотивації й організації значно підвищує інтерес студентів до діяльності, включаючи особистісні

механізми, сприяє активації процесу професійного становлення викладача, стимулює постановку задач саморозвитку і самовдосконалення [5].

Відповідно до концепції В.В. Сєрікова, особисто-орієнтована освіта як система припускає специфічні цілі (актуалізацію і розвиток особистісних функцій індивіда, таких, як мотивуюча, колізійна, смисло-творча, рефлексивна й ін.), зміст, у якому освітній стандарт сполучається з особистісним досвідом того, якого навчають; технології, що забезпечують затребуваність особистісного потенціалу суб'єктів освітнього простору. Основним процесуальним компонентом особисно орієнтованого освіти, на думку автора, є навчальна ситуація, актуализирующая особистісні функції тих, кого навчають,. Побудова навчальної ситуації що активідує:

· представлення елементів змісту освіти у виді особисто-орієнтірованих задач, зв'язаних з виявленням цінносно-смислових компонентів матеріалу;

· засвоєння змісту в умовах діалогу, що забезпечують субъєктно-смислове спілкування, рефлексію, самовираження особистості

· імітацію соціально-рольових і просторово-тимчасових умов, що забезпечують реалізацію особистісних функцій в умовах конфліктності, колізійності, змагання [5]. Таким чином, виділяються три базові технології особисно-орієнтированого навчання, названі автором технологіями «задачного підходу», «навчального діалогу» і «імітаційної навчальної гри» [2].

Одним з перспективних підходів до підготовки викладача, на думку В.А. Сластьоніна, є контекстне навчання, запропоноване А.А. Вербицьким. Ним розроблена модель, що задає систему переходів від навчальної діяльності до професійної за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця. Засвоєння абстрактних знань як знакових систем, накладається на професійну діяльність, здійснюється послідовне, безупинне і систематичне наближення студента до виробництва, трансформація учбово-пізнавальної діяльності в квазипрофесійну, учбово-професійну і професійну. Студент поступово переходить від найбільш абстрактних знакових моделей, реалізованих, головним чином, у рамках окремо взятих навчальних дисциплін, що забеспечують фундаментальну підготовку до усе більш конкретним предметним і межпредметным моделей, а в кінцевому рахунку здійснюється перехід від навчання до праці [5]. Навряд чи можна погодитися з таким представленням переходу від навчання до праці тільки на основі моделювання змісту діяльності. Ведучу роль у такому переході повинні грати психічні процеси і, насамперед, зміна позиції студента, новотвора в екзистенціальній сфері. Звичайно, перехід - це процес діалектичний, тобто моделювання змісту діяльності, з одного боку, вимагає іншої самосвідомості від студента, а з іншої, припускає зміну в самосвідомості. Однак, якщо не

ставити мету змінити самосвідомість студента на основі моделювання нового змісту діяльності, то таке моделювання може стати основним результатом і розраховувати на те, що самосвідомість проявиться як природний процес, що супроводжує моделювання, це рівносильно тому, що мало місце в традиційному навчанні, коли головним було знання, а розвиток – другорядним.

На наш погляд зміст перебудови вищої педагогічної освіти повинен полягати насамперед у зміні психологічного контакту викладача з студентами, у забезпеченні розвиваючої психологічної основи процесу навчання, що передбачає створення ситуацій, дозвіл яких веде до новотворів у всіх сферах індивідуальності студента. О.О. Вербицький вважає, що якщо вести мову про формування у вузі не просто кваліфікованого фахівця, то необхідно надати студенту можливості для самореалізації, самоорганізації, самовиховання, саморозвитку. Ці можливості надаються в основному навчанні, де задається «простір» можливих цілей діяльності і шляхів їхнього досягнення, з яких студент вибирає найбільш відповідні його індивідуальності [5]. На думку вченого основною одиницею змісту контекстного навчання виступає соціальна проблемна ситуація, що додає цілісність не тільки засвоюваному матеріалу, але і забезпечує можливості органічного розвитку як пізнавальних, так і професійних мотивів (мотивів особистісного професійного росту) [5].

У дослідженні можливостей загальноосвітньої і вищої школи в рішенні проблеми формування «творчої особистості з яскраво вираженою індивідуальністю» [4] учені виходять з того, що індивідуальність педагога треба формувати відповідно таким підструктурам, як когнітивна, афективна і поведінкова. Відповідно цим підструктурам розглядається і формування індивідуальності викладача. Когнітивна сторона припускає усвідомлення викладачем себе в системі соціально-педагогічної діяльності й осмислення ситуації, що сприяє чи не сприяє саморегуляції і самореалізації. В афективну підструктуру Я-відносин включаються глобальне і диференційоване самовідношення особистості, а також почуття самоповаги, самоінтересу, очікуваних відносин і ін. Основним психологічним механізмом поведінкової підструктури є співвідношення між мотиваційоно-цінносною сферою індивідуальності викладача і можливістю успіху діяльності, що закріплюються в індивідуальній свідомості в результаті їхньої внутрішньої боротьби. Дослідники прийшли до висновку, що пізнання викладачем індивідуальності учня буде утруднено в умовах поверхневих знань педагога про себе як особистості з індивідуальними якостями, своїх слабких і сильних сторін і т.д., тому необхідно формувати рефлексивні-перспективні уміння,

що допоможуть майбутньому викладачу в діяльності усвідомити своє «Я», враховувати свої індивідуально-психологічні особливості, якості й ін.[2].

На думку дослідників (А.Н. Леонтьєва, І.Д. Беха, О.Б. Орлова й ін.) у діяльності усвідомлення свого «Я» найбільш актуальною є ідея професійної підготовки як процесу послідовної професіоналізації свідомості майбутніх вчителів [2]. Розвиток професійної свідомості розглядається як невідривний від субўєктивізації учбово-професійних дій процес, тобто процес перетворення студентів у повноцінних суб'єктів діяльності. Суб'єкт професійної діяльності може і повинен формуватися не на початку педагогічної діяльності, а в процесі навчання, еволюціонуючи з об'єкта учбово-професійної діяльності. Таким чином, процес навчання у вузі повинен забезпечити реалізацію таких зовнішніх функцій суб'єкта, як цілеполягання, відношення, пізнання, планування, прогнозування, самосвідомість і ін. На думку вчених, програма розвитку функцій професійної свідомості нерелевантна традиційній програмі знань. Студенти в процесі професійної підготовки ... повинні уміти вербалізувати частину програмних питань, тобто виражати визначені психологічні факти, закономірності і механізми психологічної діяльності в поняттях, судженнях і умововодах. Іншу частину знань вони можуть засвоїти на рівні відносин, емоцій, переживань, без неодмінної вербалізації, тобто як розташування, інтенцію, установку [2]. Програма професіоналізації свідомості студента в процесі їхньої навчальної діяльності включає сукупність приватних програм: 1) програму формування і розвитку професійних відносин (психологічні аспекти), 2) програму розвитку професійного цілеполягання, 3) програму знань, 4) програму індивідуальних планів і програм, 5) програму регуляції професійних дій, 6) програму професійної рефлексії в процесі навчальної діяльності студентів. На основі представленого підходу нами розроблена модель психолого-педагогічної готовності фахівця до включення в професійну діяльність [6].

Викликає інтерес і інший підхід до професійної підготовки фахівців, заснований на з'ясуванні її інтегративної сутності. Интегратівность педагогічної підготовки виражається: 1) у педагогізації змісту всіх досліджуваних у педвузі предметів; 2) у єдності теоретичної і практичної підготовки; 3) у єдності навчальної і науково-дослідницької діяльності студента; 4) у єдності навчальної діяльності студента і науково-дослідницької діяльності викладача й ін. Найрізноманітніші підходи, способи, методи реалізації інтеграційних процесів ґрунтуються на узагальненій ідеї єдності загальнонаукової, психолого-педагогічної і методичної підготовки студентів, що випливає з прагнення дати майбутньому викладачу цілісне, єдине представлення про сутність педагогічної діяльності, про учня як цілісної

системи, про своє місце в процесі формування і виховання підростаючого покоління. Багато авторів (В.П. Косирєв, О.А. Орчаков, В.Н. Ретюнский, С.Т. Швецова) відзначають виразність інтеграційних процесів не тільки на змістовному, але і на процесуальному рівні: сам процес професійної підготовки повинний передбачати интегративні форми навчання (будуватися на интегративної основі).

Аналіз представлених підходів до реалізації особисно-креативного аспекту підготовки викладача у вузі показує, що більш успішний пошук здійснюється в наступних напрямках:

· збільшення міри волі учасників педагогічного процесу і створення умов для вільного самостійного вибору і реалізації кожним студентом свого освітнього маршруту;

· ситуаційне проектування змісту навчання, включення особистісного досвіду студентів, що здобувається на основі субъъєктно-смислової взаємодії, у зміст навчання;

· використання діалогових і імітаційно-ігрових технологій в організації навчального процесу;

· включення навчальних задач у контекст майбутньої личностно-орієнтированої професійної діяльності.

Організація взаємодії викладача і студента, а також студентів один з одним представлена різноманітно:

· формування індивідуальності (особистісної) на основі використання елементів відкритого навчання (воля вибору, індивідуальний темп і стиль роботи і т.д.) [4];

· блочно-модульний підхід до змісту, вибір студентами способів вивчення, система якісного аналізу результатів засвоєння, система учебно- і науково-дослідної роботи, консультацій і звітів студентів [2];

· моделювання майбутньої професійної діяльності (за допомогою гри) [2];

· моделювання взаємин викладача і студентів на основі орієнтації на психологічні ситуації, що дозволяють створювати і дозволяти протиріччя, що забезпечують розвиток мотивації досягнення, саморегуляції, самоактуалізації.

У ряді спеціальних досліджень учені висувають підходи, способи і прийоми розвитку окремих сфер індивідуальності, окремих професійно значимих компонентів сфер. Так, розвитку у майбутнього викладача здатності до рефлексивного мислення сприяє комплекс мір: формування суб'єктивної значимості для майбутнього викладача процесу і результатів рефлексії власної професійної діяльності; періодичність організації рефлексії власної професійної діяльності; засвоєння алгоритму усвідомлення власних

психологічних станів; засвоєння способів розпізнавання психічних актів і станів, зв'язаних із професійними утрудненнями; уміння відповідати на наступний алгоритм питань: що я роблю в даний момент? Що я почуваю в даний момент? Чого я хочу домогтися? І ін. Як педагогічні засоби, спрямованих на розвиток рефлексивного мислення, нами були застосовані: різні ігри, тренінги, колективно-творчі справи, різноманітні ситуації в ході аудиторних навчальних занять, спеціально організована робота під час педагогічної практики, спецкурс «Педагогічний самоменеджмент».

Розглядаючи можливості в удосконалюванні професійної підготовки майбутніх викладачів і в розвитку їхньої особистості за рахунок чи реконструкції відновлення змісту професійного освіти, ми розробили курс «Педагогічна деонтологія». Принцип конструювання освітньої програми – сполучення социокультурного контексту педагогічної діяльності і контексту особистісного самовизначення майбутнього педагога. Пропонований курс споконвічно будується не як сукупність готових знань, а як система освітніх ситуацій.

Таким чином, у сучасних педагогічних технологіях приділяється спеціальна увага формуванню індивідуальності майбутнього педагога. А в умовах реалізації гуманістичної парадигми освіти виявляється, що формування професійного аспекту індивідуальності не тільки реально, але і необхідно в силу сензетивності як функції индивідуально-орієнтованого процесу навчання.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
3. Сережникова Р.К. Роль психологии и педагогики в системе профессиональной подготовки технического университета // Проблеми вдосконалення викладання гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі.- Херсон – 1998 - С.191-195.
4. Сисоєва С.О. Педагогічні технології творчого розвитку особистість у системі неперервної освіти – Харків: ХДПУ, 2002 – С. 84-90.
5. Сластенин В.А. Подымова А.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.

Р.К.Сережникова. Профессиональная подготовка как фактор формирования индивидуальности будущего преподавателя.

В статье рассматриваются возможности в совершенствовании профессиональной подготовки будущих педагогов и развитие их индивидуальности за счет реконструкции и обновления содержания профессионального образования.

R.K. Seryozhnikova. Professional training as the factor of formation of individuality of the future teacher.

In clause the opportunities in perfection of professional training of the future teachers and development of their individuality are considered at the expense of reconstruction and updating of the contents of vocational training.

УДК 378.141

О.Л.Сидоренко
Сумський державний
педагогічний університет

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статті аналізується трактування поняття "самостійна робота" у педагогічній науці. З'ясовані різні підходи до організації самостійної діяльності студентів.

Однією з найважливіших проблем, які стоять перед вищою школою, є підвищення якості підготовки фахівців. Студент і випускник вищого навчального закладу повинен не тільки одержувати знання по предметах програми, опановувати уміннями і навичками використання цих знань, методами дослідницької роботи, але і вміти самостійно здобувати нові наукові знання. У цьому зв'язку усе більшого значення набуває самостійна робота студентів.

Треба відзначити, що дослідження методистів і дидактів в області самостійної роботи продовжуються. У результаті теорія збагачується новими положеннями і фактами. У сучасній філософській, психологічній, дидактичній і методичній літературі розглядаються різні аспекти самостійної роботи учнів і студентів. Однак, поряд з цим у рішенні деяких питань спостерігаються визначені нудності. Так, наприклад, відсутня єдине трактування поняття – "самостійна робота". Одна з причин розбіжності думок у визначенні цього поняття полягає в тому, що одні автори відносять самостійну роботу до методів навчання, інші розглядають її як форму організації навчальних занять, треті – як вид навчальної діяльності, четверті – як засіб навчання.

Поняття "самостійна робота" багатогранно, тому цілком природно, що воно не одержало єдиного тлумачення в педагогічній літературі.

За ідею виховання самостійності учнів висловлювалися найвизначніші класики педагогіки Я.А.Коменский, Ж.-Ж.Руссо, А.Дистервег, Й.Песталоцці, К.Д.Ушинський та ін.

Значний внесок у теорію і практику розвитку самостійності учнів у процесі навчання внесли дослідження В.Буряка, Е.Голанта, Б.Єсипова, М.Махмутова, П.Підкасистого, А.Усової.

У працях, присвячених навчанню самостійній роботі в середній школі (Ю.Бабанова, В.Буряк, Л.Вяткін, В.Дайрі, В.Єсипов, Л.Жарова, Р.Міхельсон, П.Підкасистий та ін.), це поняття розглядається і як форма організації, і як метод, і як засіб навчання, і як вид навчальної діяльності. Найбільш вдалим, що усебічно висвітлює різні аспекти самостійної роботи представляється визначення, яке дає Л.Вяткін, що під самостійною роботою розуміє "такий вид діяльності школярів, при якому в умовах систематичного зменшення прямої допомоги учителі виконуються навчальні завдання, що сприяють свідомому і міцному засвоєнню знань, умінь і навичок формування пізнавальної самостійності як риси особистості учня" [2, 8].

Аналіз вище зазначених публікацій, присвячених проблемі навчання самостійній роботі в середніх навчальних закладах, дозволяє виділити наступні основні положення, що стосуються даного педагогічного явища, що не утрачають свого значення й у відношенні вищої школи, а саме:

– самостійна робота визначається більшістю дослідників як вид пізнавальної діяльності тих, яких навчають, 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 й ін.;

– при самостійній роботі ціль кожного завдання повинна бути усвідомлена, тобто для виконання учні спираються на свої знання, предметні уміння, досвід у вивченні даної дисципліни, а також уміння користуватися засобами навчання;

– самостійна робота вимагає наявності в учнів деяких загальноосвітніх умінь, що сприяють її "раціональної організації: уміння планувати цю роботу, чітко ставити систему задач, знаходити серед них головні, вміло обирати способи найбільш швидкого ощадливого рішення поставлених задач, вмілий оперативний контроль за виконанням завдання, уміння швидке вносити корективи в самостійну роботу, аналізувати загальні підсумки роботи, порівнювати ці результати з наміченими на початку її, виявляти причини відхилень і намічати шляхи їхнього усунення в подальшій роботі" [1, 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.), також вкладають у термін "самостійна робота" різний зміст. Так, поняття "самостійна робота"

трактується як самостійний пошук необхідної інформації, придбання знань, використання цих знань 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, іспитам, залікам, виконання курсових і дипломних робіт (А.Молибог); як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або у позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під спостереженням викладача (Р.Низамов). Організація самостійної роботи у вищій школі розглядається як система заходів для виховання активності і самостійності як рис особистості, надбання умінь і навичок раціонально добувати корисну інформацію (Б.Йоганзен). Самостійна робота розуміється як система організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю під час відсутності викладача (В.Граф, И.Ильясов, В.Ляудис). Іноді самостійна робота ототожнюється із самоосвітою (С.Зинов'єв).

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

Можна привести й інші приклади, що демонструють неоднозначність тлумачення терміна "самостійна робота студентів" і різні підходи до розуміння способів її організації (Р.Микельсон, Р.Срода, Т.Ланфілова, ін.). Так, наприклад, Р.Б.Срода під самостійною роботою учнів розуміє "таку їхню діяльність, що вони виконують, виявляючи максимум активності, творчості, самостійного судження, ініціативи". Б.Єсипов так визначає поняття самостійної роботи: "Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, – це така робота, що виконується без особистої участі вчителя, але по його завданню в спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, докладаючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій" [4, 15]. При цьому автор виділяє одну з ознак самостійної роботи – розумові і фізичні дії учнів. У визначенні також уточнюється роль вчителя в організації самостійної роботи, його особиста участь. Однак, автор не виділяє таку ознаку самостійної роботи як творчу діяльність учня, а також не конкретизує, який вид зусилля має виявити учень при виконанні самостійної роботи, і більш того, з визначення випливає, що автор веде мову про самостійну роботу в

рамках традиційного навчання, тому що завдання твердо регламентовано вчителем.

У дисертаційній роботі А.В.Усової надається більш повне визначення цього поняття: "Самостійною роботою учнів називається така робота, що виконується учнями за завданням і під контролем учителя, але без особистої його участі в ній, у спеціально надане для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, уживаючи свої розумові зусилля і виражаючи в тій або іншій формі (усна відповідь, графічна побудова, опис досвідів, запис результатів вимірів, розрахунки, висновки з досвідів і т.д.) результати розумових і фізичних дій". У цьому визначенні автор підкреслює, що учні вживають розумові зусилля, підкреслюється необхідність здійснення контролю з боку вчителя.

Більш докладно зупинимось на визначеннях поняття "самостійна робота", запропонованих П.Підкасистим та М.Гаруновим, тому що трактування цього поняття даними авторами найбільше відповідає нашому розумінню самостійної роботи студентів. П.Підкасистий вважає, що "самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації і управління самостійною діяльністю в навчальному процесі" [3, 31]. З одного боку, на думку П.Підкасистого, самостійна робота являє собою навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, запропонований викладачем або програмованим посібником, з іншого боку – форма прояву визначеного способу діяльності при виконанні 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" [3, 45].

На думку М.Гарунова і П.Підкасистого, самостійній роботі студентів властиві наступні характеристики: вона формує необхідний обсяг і рівень знань, навичок і умінь для рішення пізнавальних задач; виробляє в студента психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації; є найважливішою умовою самоорганізації, що узагальнюється в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання і поводження; є знаряддям педагогічного управління самостійною пізнавальною і науково-виробничою діяльністю навчання, що узагальнюється в процесі, і професійного самовизначення [3].

Ми бачимо, що дослідники, які займаються проблемою самостійної роботи студентів, вкладають у це поняття різний зміст. На наш погляд,

самостійна робота може розглядатися як один з видів пізнавальної діяльності, спрямованої на загальноосвітню і спеціальну підготовку студентів, керовану викладачем.

Успішна діяльність викладача забезпечується не тільки його кваліфікацією, а знаходиться в прямої залежності від постійного наукового і педагогічного удосконалювання, уміння користуватися інформацією, переробляти її для використання у творчій діяльності та ін.

Наукова організація праці студента в самому загальному виді складається з одержання достатніх зведень про можливості вибору полючи діяльності, постановки цілей, розподілу часу, оволодіння системою найбільш ефективних прийомів, самоврядування, забезпечення необхідного заділу на майбутнє й ін.

Організація самостійної роботи як компонент наукової організації праці у вузі регулюється визначеними принципами, а її успішність забезпечується деякими факторами, що впливають на навчальний процес. До принципів організації А.Молибог відносить наступне: регламентацію всіх самостійних завдань по обсягу і за часом; забезпечення умов самостійної роботи студентів і управління цією роботою. Виділяються дві групи факторів: організаційні і методичні. Група організаційних факторів включає бюджет часу, навчальну літературу й учбово-лабораторну базу. У методичні фактори входять планування, навчання методам і управління самостійною роботою студентів [5]. Фактори, перераховані А.Молибогом, об'єднані у великі різнопланові групи, що охоплюють різні сторони організації самостійної роботи студентів. Для нас важливим представляється визначити більш особисті фактори, що забезпечують ефективну організацію самостійної роботи студентів.

Вивчення поняття "самостійна робота студентів" дозволяє нам зробити деякі висновки:

– 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 управлінням викладача;

–самостійна робота у вищій школі – педагогічний засіб організації і управління самостійною діяльністю в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985.

2. Вяткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1978.
3. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. – М.: Знание, 1978.
4. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
5. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – Минск: Высшая школа, 1975.

Е.Л. Сидоренко. Некоторые вопросы организации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В статье анализируется трактовка понятия "самостоятельная работа" в педагогической науке. Рассмотрены различные подходы до организации самостоятельной деятельности студентов.

Ye.L.Sydorenko Some questions of the organization of independent cognitive activity of students.

In article the treatment of conception of "independent work" in a pedagogical science is analyzed. Various approaches of the organization of independent students' activity are considered.

УДК 37.048.4:069.015

В.В. Снагощенко
Сумський державний
педагогічний університет

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧОГО МУЗЕЮ ВНЗ В ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДІ НА ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЄЮ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ

У статті розкривається сутність і значення педагогічно-краєзнавчого музею вищого навчального закладу, який накопичує і популяризує кращі надбання та інноваційні впровадження навчального закладу, регіону, створюючи позитивний образ педагога в суспільстві, сприяє педагогічній професійній орієнтації молоді.

Загальновідомо, що вибір професії є надзвичайно важливим рішенням в житті кожної молодої людини. Як зазначають І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос – тисячі професій народжуються і умирають, але живуть і до цього часу найдавніші з них – професії хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та й серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчати людину бути Людиною. Цілком закономірно, що в суспільстві важливим напрямком був і завжди є орієнтація молоді на оволодіння педагогічними професіями та

підбір студентів до педагогічних навчальних закладів У державній національній програмі „Освіта" (Україна XXI століття)" відзначається, що – одним з пріоритетних напрямків реформування вищої освіти є створення державної системи добору і навчання талановитої молоді, розроблення і запровадження механізмів її державної підтримки [2, 12]. Програма виходить з того, що педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження національних педагогічних традицій та створення на їх основі сучасної національної системи освіти. В зв'язку з цим головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі в суспільстві [2].

Сьогодні відбувається докорінна зміна парадигми освіти в цілому, в тому числі професійної підготовки майбутніх спеціалістів. В цих умовах найбільше навантаження припадає на систему підготовки педагогічних працівників. Адже саме на майбутніх учителів покладається надія на подальший розвиток освіти в нашій державі, на впровадження новою генерацією педагогів в загальноосвітню школу ідей демократизму та гуманності, що покладає на систему їх підготовки особливу відповідальність.

Питання орієнтації на педагогічну професію висвітлювалось в ряді робіт. Так, М.Х. Дзибова (1990) розглядала питання формування позитивного ставлення до педагогічної професії в процесі орієнтації старшокласників як першооснову її вибору. Н.В. Друзіна (1991) дослідила особливості орієнтації школярів в цілісному педагогічному процесі, визначаючи роль вчителя, який був заздалегідь підготовлений до ведення педагогічної профорієнтаційної роботи.

С.О. Вороніна (1991) експериментально перевірила і встановила провідну роль інтересу до діяльності вчителя в структурі спрямованості особистості майбутнього студента педагогічного вузу. Вона розкрила значення інтересу в обранні професії педагога, виявила можливості формування професійно-педагогічної спрямованості та мислення учнів педагогічних класів на основі їх інтересу до вчительської праці. М.М. Басимов (1993) запропонував метод математичного моделювання при проведенні професійного відбору, професійної консультації та інтерпретації їх наслідків у системному аналізі психофізіологічних якостей і властивостей особистості студента педагогічного вузу. Розгляду самовиховання майбутніх учителів присвячені роботи Л.І. Рувінського, С.Б. Елканова, А.В. Мудрика, В.А. Семиченка та інших.

Вклад науковців та викладачів у опрацювання проблеми орієнтації на педагогічну професію в усіх її аспектах значний. Багатий досвід згаданих

та інших авторів свідчить що, цією проблемою займаються десятки дослідників, сотні творчих вчителів. Але розгляд сучасного становища об'єктів дослідження засвідчує, що серед всієї профорієнтаційної та профвідбіркової роботи, яка ведеться, дуже незначної уваги на наш погляд, надано особливостям професійного відбору дітей з педагогічними здібностями та необхідності використання краєзнавчо-педагогічного фактору в підготовці майбутнього вчителя.

Краєзнавча освіта, як один з важливих засобів створення культуротворчого середовища у навчально-виховному процесі педагогічного закладу відкриває школярам і студентам навколишній світ з усією багатогранністю складних взаємовідносин природи, суспільства і особистості... Саме розвиток краєзнавчої освіти, краєзнавча підготовка майбутнього вчителя впливає на становлення вчителя як особистості, його соціалізацію і професійну діяльність. А це обумовлює необхідність дослідження змісту і технологій професійної орієнтації та самовизначеності майбутніх педагогів в контексті краєзнавчої освіти як важливої проблеми педагогічної практики і науки взагалі в умовах педагогічно-краєзнавчого музею вищого навчального закладу зокрема.

Проблеми краєзнавчої освіти посідали значне місце в ідеях зарубіжних і вітчизняних мислителів і педагогів (Демокріта, Арістотеля, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Г.С. Сковороди, Т.Г. Шевченка, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського). Вони висловлювали думки щодо необхідності гармонізації особистості через освіту і навчання основам довкілля, діалогічності в розвитку людини і природи. Суттєвий внесок у вирішення ідеї краєзнавства, як педагогічного феномену, зроблено кількома генераціями педагогів України, зокрема, М.С. Грушевськми, М.П. Драгомановим, М.І. Пироговим, І.І. Срезневським, К.Д. Ушинським та іншими. Питання про знання свого краю народом (зокрема – молоддю, студентством) хвилювало В.Б. Антоновича, Н.П. Дашкевича, Н.В. Молчановського, Д.І. Багалія. Прогресивним педагогам зміст освіти уявлявся лише у контексті життєдіяльності населення краю (Х.Д. Алчевська, М.М. Аркас, С.В. Васильченко, М.О. Корф, Т.Г. Лубенець, С.Ф. Русова, С.С. Сірополко, Ю.Ю. Федькович, І.Я. Франко).

Сучасними дослідниками краєзнавча проблема розглядається в різних напрямках, зокрема:

- в історико-філософському аспекті (В.П. Андрущенко, Я.Л. Головацький, І.А. Зязюн, В.І. Луговий, В.С. Лутай та ін.);

- як теоретико-методичні засади освітнього краєзнавства (О.С. Барков, В.В. Борисов, М.П. Мілонов, А.В. Даринський, Ю.В. Кононов, В.П. Корнєєв,

М.Ю. Кострицяя, А.В. Обозний, А.М. Разгон, М.Г. Стельмахович, І.Т. Прус, К.Ф. Строєв, А.Й. Сиротенко та ін.);

- з позицій накопиченого певного науково-емпіричного досвіду щодо вивчення організаційно-педагогічних форм освітньо-краєзнавчої роботи (Т.С. Вайда, Л.Л. Бабенко, С.Д. Бабишин, В. Бенедюк, П.А. Бурдейний, М.Б. Дуденко, Е.А. Пасічник, І.Т. Прус, Г.П. Пустовіт, О.В. Самоплавська, М.В. Соловей, О.В. Столяренко, О.В. Сухомлинська, О.В. Тімець, А.І. Хоптяр, В.Г. Шульженко та ін.);

- особливості професійної підготовки майбутнього вчителя на стадії профорієнтації у взаємозв'язку з проблемами шкільного краєзнавства (С.І. Арзангельський, В.П. Білозерцев, В.І. Бондар, Л.П. Вовк, В.І. Євдокимов, В.О. Кан-Калик, В.М. Мадзігон, С.Д. Максименко, В.В. Сагарда, В.О. Семиченко, М.Д. Ярмаченко та ін.).

У працях сучасних вчених і дослідників краєзнавство розглядається як унікальне суспільно-освітнє явище, в основі якого знаходиться процес пізнання і передачі соціально-історичного досвідупро рідну землю, життя на ній, про її про людей, який здійснюється від одного покоління до наступного. Краєзнавчий культурно-освітній процес відбувається безперервно і є досить складним у своїх проявах: в тій чи іншій мірі він охоплює різні аспекти розвитку соціуму регіону.

Відомо, що педагогіка теперішня і майбутня спирається на минуле і виростає з неї. Без цього неможливо рухатися вперед, будувати більш досконале майбутнє. У зв'язку з цим актуальним є дослідження проблем педагогічного краєзнавства.

Педагогічне краєзнавство – це відносно самостійна область історико-педагогічних і теоретичних знань, що вивчає особливості навчально-виховних закладів краю, творчі лабораторії місцевих майстрів педагогічної праці, предмети, явища, звичаї, традиції, що складають педагогічну цінність регіону. Педагогічне краєзнавство виконує ряд важливих функцій, серед яких пріоритетними є соціально-культурна, теоретико-методологічна, дидактична, аксіологічна, праксіологічна, прогностична.

Основними принципами педагогічного краєзнавства є збір багатовікових педагогічних цінностей регіону з врахуваннями його соціально-економічних і національних особливостей, узагальнення педагогічного досвіду, виявлення нових педагогічних досягнень та їх використання, а також активне збереження особливостей педагогічної культури регіону.

Ми вважаємо, що важливою ланкою орієнтації молоді на вчительську професію є педагогічно-краєзнавчі музеї вищих навчальних закладів. Їх завдання полягає насамперед в поглибленні і конкретизації системи знань

студентів – майбутніх вчителів про кращі педагогічні традиції регіону, педагогічного закладу, формуванні навичок самостійної роботи педагогічно-краєзнавчого характеру, спрямування молоді на професійне самовизначення в нових економічних умовах.

Музеї зберігають і передають наступним поколінням досвід видатних майстрів педагогічної праці. В Україні музеї стають важливими науково-пізнавальними, інформаційно-освітніми, виховними центрами.

Освітньо-виховний вплив музею значною мірою базується на використанні особливостей експозиції – можливостей викликати у відвідувача різноманітні та глибокі вищі почуття і на цій основі створювати умови для пізнавального процесу, засвоєння знань, виховання молоді, професійного становлення й удосконалення. Специфіка пізнавального процесу в музеї виявляється у тому, що вже відомі події і явища підкріплюються задокументованими музейними предметами. Наочність не тільки стимулює спостережливість, а й сприяє формуванню навичок предметного сприймання.

Основні завдання, які вирішують музеї у профорієнтаційній роботі: первинна орієнтація школярів на професію вчителя; закріплення і розвиток професійного вибору у першокурсників; ознайомлення з передовими технологіями, видатними досягненнями в освітній, науковій та інших сферах діяльності студентів старших курсів, виховання у майбутніх вчителів поваги до праці та ін.

Понад 40 років в нашому університеті функціонує музей історії навчального закладу. Його експозиція та матеріали фондів розповідають насамперед про кращих вихованців вузу. Це відомі діячі науки, освіти, культури, заслужені та народні учителі, вихованці нагороджені орденами і медалями за педагогічну працю, вчителі-новатори, педагогічні династії та ін.

Чільне місце належить видатним педагогам Г.І. Ващенку, А.С. Макаренку та іншим, чия доля пов'язана з нашим краєм. У музеї зібрані документи і матеріали з досвіду роботи переможців всесоюзних, всеукраїнських, обласних конкурсів „Кращий учитель року", випускників СумДПУ.

Представлені деякі наукові і методичні праці викладачів університету. Це, насамперед, дослідження з історії та культури України (зокрема Сумщини), історичне, педагогічне, філологічне, музичне краєзнавство. Працює лабораторія, яка займається проблемами педагогічного краєзнавства. До наукової роботи залучаються студенти, що сприяє поглибленню їх фахової підготовки.

Щороку молодь університету стає переможцем всеукраїнських конкурсів наукових робіт, призерами олімпіад з географії, біології, української та зарубіжної літератури, психології, музичної творчості та виконавської майстерності та ін. Про ці здобутки розповідає музей своїми експозиціями, виставками тощо.

Важливе місце в експозиції музею займають матеріали, які розповідають про природоохоронну роботу в регіоні. Рішенням Департаменту міжнародних досліджень Американського біографічного інституту переможцем у номінації „Жінка року – 2002" стала випускниця університету, нині доцент кафедри ботаніки, член ради музею К.К. Карпенко. Міжнародне видання „Хто є хто" включило її в список професійних і ділових жінок світу. За 20 років дослідницької діяльності вона описала 425 видів грибів, із яких 369 були виявлені на Слобожанщині вперше. Людиною року 2003 р. Департаментом міжнародних досліджень оголошено ще одного викладача нашого університету – Садовського О.В. з факультету мистецтв.

У музеї експонуються матеріали випускників університету членів Спілки письменників України, цілого ряду широкознаних в Україні та світі літераторів. Один з них, Охріменко П.П. (1919-1998) – академік, заслужений працівник народної освіти України, професор, доктор філології. Він не одне десятиліття присвятив підготовці педагогічних кадрів нашого університету.

На кожному факультеті створена своя школа педагогів-професіоналів. Наприклад, на факультеті мистецтв працюють педагоги-відмінники освіти України та заслужені діячі мистецтв України, які готують спеціалістів, що мають визнання не тільки в нашій державі, але і далеко за її межами.

Відчутного резонансу набули художньо-виконавські колективи: народна академічна хорова капела – лауреат III Всеукраїнського конкурсу хорових колективів ім. Леонтовича; ансамбль „Кантабіле" – лауреат премії ім. Пилипа Рудя, учасник IV Європейського молодіжного фестивалю в м. Будапешт; тріо баяністів – учасник Міжнародного молодіжного музичного фестивалю у м.Враца та інші талановиті виконавці, що стали лауреатами чи дипломантами міжнародних, всесоюзних, всеукраїнських конкурсів.

Далеко за межами України прославили університет спортсмени – неодноразові переможці міжнародних спортивних змагань, майстри міжнародного класу, рекордсмени світу і чемпіони світу (по карате-до, кік-боксингу, спортивній ходьбі, стрільбі з лука та ін.). Найвидатніші з студентів-спортсменів були учасниками зимової Олімпіади у Нагано (1998 р.), а зараз самі готують студентів до нових перемог.

Протягом багатьох років для студентів факультету іноземних мов, під керівництвом викладачів факультету, проводяться заняття в університетському музеї. Вивчаються окремі теми курсу англійською,

німецькою, французькою мовами. Це передбачає, насамперед, ознайомлення майбутніх вчителів із змістовно-фактуальною краєзнавчою інформацією засобами іноземної мови, а також пробудження у студентів інтересу до педагогічного краєзнавства й потреби до самоосвіти у духовній спадщині регіону, організація науково-дослідницької роботи студентів, узагальнення з методики іноземної мови з врахуванням педагогічно-краєзнавчого напряму. Всі ці фактори позитивно впливають на підвищення професійної компетентності майбутнього фахівця, сприяють їх професійному самовизначенню.

Практика доводить, що ефективність роботи по формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя знаходиться в пропорційній залежності від використання можливостей краєзнавчого матеріалу. Тому педагогічно-краєзнавчий музей нашого університету має тісні зв'язки зі школами, педагогічними та краєзнавчими музеями, вчителями-новаторами, закладами культури й додаткової освіти.

Наш музей має не тільки історико-пізнавальне, але і науково-прикладне значення, сприяє підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх вчителів, їх патріотичному вихованню. Тут проходять заняття з історії, педагогіки, історичного і педагогічного краєзнавства. А.С.Макаренко вважав музеї дуже важливим засобом професійного виховання. Адже вони вимагають серйозної уваги, організують роботу інтелекту, викликають сильні та глибокі почуття [4, 317].

Матеріали експозиційних фондів використовуються при написанні рефератів, курсових, дипломних, наукових робіт, при вивченні теоретичних курсів. Студенти на матеріалах музею готувались до участі у педагогічно-краєзнавчому конкурсі „Славні імена на педагогічній карті Сумщини". Викладачі використовують матеріали для написання посібників, довідників, зокрема енциклопедичного довідника „Сумщина в іменах", „Українського педагогічного календаря", „Енциклопедії сучасної України" та ін.

Таким чином, ми вважаємо, що основним завданням кожного педагогічного вищого навчального закладу є максимальне використання кращих здобутків, передового досвіду, цікавих знахідок, напрацювань, рекомендацій та інших матеріалів, що відображають особливості області, району, міста, навчального закладу, які мають регіональний характер для орієнтації молоді на професію педагога.

Основна мета музею – збирання, вивчення й пропагування кращих педагогічних надбань – набирає сьогодні особливої актуальності. Адже головним завданням на сучасному етапі державотворення має стати утвердження в громадській думці і суспільній практиці пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки

[3, 1]. Ми переконані що сьогодні творча особистість, з її знаннями, інтелектом, компетентністю, належною фаховою підготовкою є найвищою цінністю суспільства, яке прагне зайняти чільне місце серед цивілізованих країн XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голобородько Я. Регіональний компонент в українській педагогіці //Рідна школа. – 2001. – №11. – С. 11-12.
2. Державна національна програма „Освіта (України XXI століття)" //Всеукр. громад. політ. тижневик Освіта. – 1993. – № 44-46. – Грудень.
3. Кремінь В.Г. „Педагогічний музей України: сто років" Газета Освіта" №32 9-16 липня 2003 р.
4. Макаренко А.С. Книга для батьків. Київ. Рад. школа. 1980. – С. 317.
5. Мандрикіна Т.С. Використання матеріалів з педагогічного краєзнавства у формуванні національної свідомості майбутнього вчителя /С. 120-126 в кн.: Зб. наук. праць Бердянського ДПУ (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2002. – № 2. – 224 с.
6. Радченко С.Г. Професійне самовизначення: фактори вибору професії. Гуманітарні науки і сучасність: Зб. наук. праць. – К. Нац. торг.-екон. ун-т, 2002. – 196 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
8. Смирнова Л.В. Педагогическое краеведение как средство профессионального патриотического воспитания. Тезисі докл. межвузовской научной конференции. Глухов. 1991.

В.В. Снагощенко. Ориентация молодежи на овладения профессией учителя в условиях педагогическо-краеведческого музея ВУЗа.

В статье раскрывается сущность и значение педагогическо-краеведческого музея ВУЗа, который накапливает и популяризирует лучшие традиции и инновационные внедрения учебного заведения, региона, создавая позитивный образ педагога в обществе, содействуя педагогической профессиональной молодежи.

V.V. Snagoschenko. The Youth Orientation in Mastary of Teacher profession in Conditions of Pedagogical Museum of Local Lore of High Educational Institution.

The article deals with the point and the role of Pedagogical Museum of local lore of high educational institution, which stores and popularizes the best traditions and innovative imploing of regional educational Institution, creating the positive image of teacher in society, promoting the youth pedagogical professional orientation.

УДК37.013

О.В.Собаєва
Сумський державний
педагогічний університет

СТУДЕНТСЬКИЙ КОНКУРС ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ: ПРОЦЕДУРИ, ПОКАЗНИКИ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Сьогодні суспільство вимагає від школи підготовки нової молоді – людей, здатних до цивілізованої конкуренції, до виживання в умовах ринкової економіки, до успішної творчої самореалізації в різних сферах діяльності. В роботі наведено модель конкурсного відбору та працевлаштування випускників вищих закладів педагогічної освіти, включаючи процедури, показники та критерії оцінювання їх творчих педагогічних здібностей.

У Сумській області за державним замовленням щорічно диплом учителя отримують близько 1000 молодих людей. Крім проблеми працевлаштування молодого фахівця актуальною є проблема створення сприятливих умов для його успішної професійної самореалізації. Витоки цієї проблеми багатобічні. По-перше, низький престиж професії зумовлює те, що найбільш здібні та енергійні випускники вищих закладів педагогічної освіти намагаються уникнути роботи у школі. По-друге, проблема самореалізації пов'язана з неадекватним уявленням випускника про реалії сучасної школи. По-третє, молодь часом просто не має досвіду досягнення успіху. З іншого боку, суспільство, що входить в нові умови ринкової економіки, вимагає від школи формування нового покоління, особистостей, які здатні до цивілізованої конкуренції, творчої самореалізації в обраних сферах професійної діяльності. Проблема полягає в тому, що вчитель, який не має власного досвіду життєвого успіху, не зможе сприяти життєвому успіху своїх вихованців.

Разом з тим, сьогодні практична психологія успішно розвиває технології оцінювання фахових, у тому числі творчих здібностей, технології діагностики прагнень та можливостей в досягненні успіху. Ці технології активно впроваджуються в комерційних структурах, де кваліфікований підбір кадрів забезпечує більші чи менші прибутки [2, 4, 7]. В освітній галузі мова йде про долю дитини, а разом з тим про майбутнє суспільства. Тож важливість адекватної оцінки професійних здібностей при прийомі на роботу молодого вчителя не підлягає сумніву.

Дослідженню змісту поняття „творчі педагогічні здібності" приділено неабиякої уваги в роботах В. Андреєва, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, М. Лазарєва, Я. Пономарьова та інших. Проте наявні дослідження не торкаються такого важливого питання, як наявність у фахівця прагнення життєвого успіху в своїй професії, активної громадянської позиції та створення педагогічних умов для розвитку цих якостей особистості.

Зважаючи на наведену проблему, педагогічний колектив приватної гімназії лінгвістики і права „Казка" (м. Суми) виступив з ініціативою:

провести серед старшокурсників вищих навчальних закладів педагогічної освіти обласний конкурс педагогічної творчості „Зростаємо разом” [10].

Головною метою роботи було проектування технології оцінювання педагогічних здібностей студентів старших курсів вищих навчальних закладів педагогічної освіти за конкурсних умов. Вихідною була гіпотеза про те, що конкурсно-конкурентні технологія демонстрації та оцінювання педагогічних здібностей випускників педагогічних закладів освіти не тільки забезпечать об’єктивну оцінку потенціалу молоді, але й сприятимуть становленню молодого фахівця, доведуть корисність активної життєвої позиції для професійної самореалізації, забезпечать можливість відчуття успіху в професії вчителя.

На початку розробки технології оцінювання педагогічних здібностей старшокурсників використовувались методи теоретичного аналізу і узагальнення науково-методичної літератури та „мозковий штурм”. Були визначені основні складові оцінки молодого фахівця:

- ставлення до педагогічної діяльності як галузі професійної самореалізації;
- відкритість до нових знань;
- володіння педагогічною теорією і здатність використати її при плануванні навчально-виховних заходів;
- здібності спілкування з дитячою аудиторією;
- творчий потенціал.

Загальні складові оцінки були уточнені у вигляді конкретних конкурсних процедур. У ході теоретичного аналізу [1, 3, 5, 6], експерименту та експертної оцінки результатів були сформовані показники та відповідні їм критерії технології оцінювання творчо-педагогічних здібностей молодих фахівців (таблиця 1).

Таблиця 1

Показники та критерії оцінювання творчо-педагогічних здібностей молодого фахівця

Показник	Критерії
проблемність мислення	в роботі, що оцінюється, названі суттєві суперечності сучасного навчально-виховного процесу (школи), наведено особисте тлумачення автором названих суперечностей
самостійність та оригінальність конкурсанта	в оцінюваній роботі наявні цілісна самостійна точка зору конкурсанта на запропоновану тематику, оригінальність запропонованих ідей
енергетичність твору (виступу)	прагнення конкурсанта бути почутим і зрозумілим, намагання залучити інших до своєї позиції, активність та аргументованість тез, що спонукає слухача (читача) або підтримати автора, або вступити з ним у конструктивну дискусію
гуманістична громадянська позиція	у конкурсній роботі продемонстровано позитивне ставлення її автора до світу і людини, ствердження добра, милосердя, дієва любов до дітей; активна громадянська позиція, діяльнісний стан особистості, впевненість у власних можливостях позитивного розвитку освітньої сфери
діалектика критичності та конструктивності	автором роботи сформульована власна мета творчої діяльності , аргументовано проект реалізації цієї мети в умовах виявлених суперечностей, робота містить посилання на практичний досвід педагогічної праці
організація активної діяльності учнів для реалізації наявних цілей	конкурсантом продемонстроване чітке усвідомлення необхідності активної діяльності учнів для досягнення наявних цілей, пропозиції модернізації уроку (виховного заходу) передбачають стимулювання активної діяльності учнів
особистісно-орієнтований підхід	позитивне ставлення до дитини, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, проектування різних видів діяльності для різних дітей з орієнтацією на особистісний успіх
емоційне захоплення педагогічною працею	зацікавлений, пошуковий стан почуттів та емоцій, наявність бажання діяти
цілісність роботи	виважена композиція твору, публічного виступу чи іншого виду роботи, послідовність викладу думок, єдність висунутих тез та аргументів
виразність мови	образна наповненість мови; створювані словом образи спираються на почуттєвий досвід учнів; вміле використання логічних наголосів; інтонаційна доцільність і різноманітність мови; досконалість дихання та дикції
грамотність	мовна та стилістична грамотність, правильне оперування термінологією , емоційність та образність мови

Процедури конкурсно-конкурентної технології оцінювання творчо-педагогічних здібностей молодого фахівця включали наступне.

Заочний відбірковий етап передбачав написання твору-роздуму про майбутню професію. Оцінювались роботи за показниками: 1) проблемність мислення; 2) діалектика критичності та конструктивності; 3) самостійність і оригінальність автора; 4) енергетичність твору; 5) емоційне захоплення педагогічною працею; 6) гуманістична громадянська позиція; 7) цілісність твору; 8) виразність та грамотність твору.

Проблемність мислення – показник педагогічних здібностей, важливість якого підкреслюють багато сучасних науковців. Конкурсні роботи переможців заочного етапу продемонстрували, що відповідна якість притаманна випускникам педагогічних закладів. Ось лише окремі проблеми,

що визначили молоді фахівці в сучасній школі. У віршованому творі Ганни Нечай (Глухівський державний педагогічний університет) читаємо: „*У вчителя проблема – не чують його діти, і учні б'ють у дзвони – не чує вчитель їх...*". Студентка Путивльського педагогічного коледжу Ірина Телевна робить наголос на наступному: „*Суспільство давно турбує питання: як же придумати таку школу, якою всі були б задоволені: і діти, і батьки, і уряд, і політики, і вчителі, і спонсори*". Діалектику критичності і конструктивності, бачення не тільки певних проблем сучасної освіти, але й можливих шляхів їх подолання, спостерігаємо, наприклад, у роздумі випускниці Глухівського педуніверситету Наталії Дещенко: „*Дітей, часто приходиться не навчати, а переучувати. І це не правда, що діти в молодших класах як м'яка піддатлива глина. Там зустрічається таке каміння, що не допоможе й відбійний молоток (і це не кажучи вже про старшокласників)... Працювати вчителем – це постійно боротися з самим собою, жити у скаженому ритмі, знати про все, чим цікавиться твій учень. А ще потрібно навчитися зустрічати кожен день по-новому радісно, навчитися кожного разу разом з дітьми дивуватися тому, що вивчено*". А ось ще одна цитата з роботи Ганни Нечай: „*Я буду краще вчитись, Я буду краще жити! Щоб потім, по секрету, Вам розказати як жити!*". Так ось у чому справа: щоб давати дітям актуальні знання та вміння, кожний окремий вчитель сам має відчувати себе впевнено, займати позицію „дорослого", сам має знати, як достойно жити в нестабільних умовах сьогодення.

Конкурс педагогічної творчості „Зростаємо разом" став для учасників школою професійної майстерності, адже крім змагань він включив у себе тренінги з інноваційних технологій навчання: „Використання потенціалу Інтернет-ресурсів у викладацькій діяльності" (С. Курбатов, О. Гончаренко, програма розширеного доступу та навчання в Інтернет [9]), „Проектні технології навчання" (М. Жук, Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти), „Інтерактивні технології навчання" (Н. Голосова, О. Войтенко, асоціація „Нова доба" проекту „Освіта для демократії в Україні"). Тренінговий етап став своєрідним відбірковим етапом, адже насичена освітня програма була випробуванням: визначалося, чи прагне молодий фахівець до нових знань, чи працьовитий він.

Чергове конкурсне змагання – „Модернізація навчально-виховного заходу". Протягом трьох годин конкурсанти працювали над пропозиціями модернізації уроку (виховного заходу) за пропонованими їм відеосюжетами. До перегляду конкурсантам були надані відеозаписи уроків з бібліотечного фонду Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Ці уроки готувалися вчителями на присудження кваліфікаційної категорії "спеціаліст вищої категорії", звання "вчитель-методист". Отже професійний

рівень матеріалів, з якими працювали конкурсанти, був достатньо високий, а значить і самі вони для перемоги мали продемонструвати високий рівень теоретичної і практичної підготовки. Роботи оцінювались за показниками: 1) відповідність пропозицій наявним навчальним (виховним) цілям; 2) організація активної діяльності учнів для реалізації наявних цілей; 3) особистісно-орієнтований підхід; 4) проблемність мислення; 5) діалектика критичності і конструктивності; 6) самостійність та оригінальність автора; 7) цілісність та грамотність твору. Відповідні критерії наведені у таблиці 1.

Останній етап конкурсу, що визначив переможців, – „Публічні слухання: партнерство в освіті". Тема навмисно була визначена дуже широко, щоб створити можливості для творчої діяльності. Студенти скористалися нагодою, і тлумачення теми у виступах були найрізноманітніші. Та й форми виступу були досить цікаві: це й спів, й інтерв'ю з окремими учасниками дитячої аудиторії, й запитання для всього загалу глядачів, й інтерактивні ігри (тренінг „Інтерактивні методи навчання" марно не минув). Зала, яка вміщувала до 200 осіб, була заповнена учнями старшої школи. Чи кожен учитель, маючи за плечима десятиліття практичної діяльності у школі, зважиться вийти на таку аудиторію? Конкурсанти набиралися сміливості, виходили й говорили, можливо, вперше у житті виступаючи перед такою чисельною аудиторією. Гарно виходило звичайно не у всіх. Але той, хто цілеспрямовано працював, щоб бути почутим дітьми, зміг не тільки досягти активного слухання, але й організувати чітку взаємодію. І це за якихось 5-7 хвилин.

Журі оцінювало виступи конкурсантів за такими показниками: 1) проблемність мислення; 2) оригінальність автора; 3) енергетичність виступу; 4) гуманістична громадянська позиція; 5) виразність мови. Відповідні названим показникам критерії наведено у таблиці 1.

Разом з дорослим журі на етапі публічних слухань працювало журі дитяче. До його складу ввійшли 3 представники шкільного самоуправління навчально-виховного комплексу № 29 естетичного розвитку, 3 представники шкільного самоврядування гімназії лінгвістики і права "Казка", 3 представники клубу практичної психології на кожен день "Контакт" Палацу дітей та юнацтва міста Суми. Усі вони відбиралися за активною громадською позицією, здатністю формувати та відстоювати власну точку зору. Напередодні було проведено мозковий штурм, на якому діти самостійно сформували систему показників публічного виступу та власну систему оцінок.

Підводячи підсумки, слід відмітити, що конкурс став таки школою успіху для молодих людей. У трьох відбіркових етапах кваліфіковане журі спираючись на чітку та прозору систему показників та критеріїв із 100

претендентів відібрало 30 переможців заочного етапу, далі 17 фіналістів, і, нарешті, 7 переможців Обласного студентського конкурсу педагогічної творчості „Зростаємо разом".

У фіналі було проведено опитування конкурсантів на предмет того, що ж дала їм участь у конкурсі. Серед відповідей звучали такі: „*переконалась, що все ж таки піду працювати вчителем*", „*здобули корисний досвід*", „*ставлення до нас інших студентів у навчальному закладі змінилося, до нас стали ставитися з більшою повагою, цікавилися, що відбувається на конкурсі*", „*конкурс став для нас школою творчості*". Таким чином, враження студентів про конкурс та їх самооцінка на час його завершення свідчать на користь гіпотези про те, що конкурсно-конкурента технологія оцінювання педагогічних здібностей молодого фахівця сприяє його професійній самореалізації.

Про те ж саме свідчили і круглі столи членів журі та оргкомітету конкурсу, до складу яких ввійшли представники п'яти вищих закладів педагогічної освіти області, науковці, які досліджують галузь педагогічної творчості, вчителі-практики, які дієво опікуються проблемами сучасної школи, батьківської громадськості. Голова журі, професор Сумського педуніверситету М.Лазарєв назвав конкурс „стрибком вище голови". Це був „стрибок вище голови" для головного організатору конкурсу – приватної гімназії лінгвістики і права „Казка". Адже мало було запропонувати інноваційну технологію роботи з молодими фахівцями, потрібно було ще знайти джерела фінансування цього проекту. І таке фінансування було отримано у вигляді гранту Держдепартаменту США в рамках Проекту Гармонія [8] (до речі, фінансування було отримано у конкурсній боротьбі: з 215 заявок зі всієї України тільки 18 проектів отримали грошові кошти).

Це був „стрибок вище голови" і для молодих людей: багато хто з них перший раз у житті взяв відповідальність за власну професійну кар'єру на себе і досяг успіху. Вищий навчальний заклад дає молодому фахівцю багато, але він не дає можливість перевірити себе у конкурсній боротьбі, коли тільки від тебе залежить твоя перемога, а такий досвід в умовах ринкової економіки вчителю просто необхідний не тільки для власної кар'єри, але й для того, щоб навчати виживати в конкурентних умовах своїх учнів. Конкурс продемонстрував студентському загалу корисність активної життєвої позиції для професійної самореалізації за умов ринкової економіки, дозволив талановитим студентам реально оцінити і порівняти з іншими власні фахові здібності, активно заявити про себе, привернувши увагу роботодавців, а для переможців конкурс став реальним механізмом працевлаштування у творчі педагогічні колективи.

Перспективи роботи, що розпочалась першим обласним студентським конкурсом педагогічної творчості „Зростаємо разом”, полягають у наступному:

1) розробка пропозицій удосконалення моделей і технологій формування професійно-творчих здібностей молодих вчителів;

2) подальше уточнення і розвиток розробленої моделі діагностики й оцінки професійних здібностей випускника вищого закладу педагогічної освіти;

3) формалізація конкурсної моделі у придатну для використання адміністраторами шкіл технологію прийняття рішення про прийом на роботу молодого фахівця;

4) подальше впровадження подібних описаному у статті конкурсних заходів, залучення до участі у них якомога більше талановитих молодих людей, налаштованих на подальшу роботу у школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казнь: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 240 с.
2. Андреев С.В., Волкова В.К. Поиск персонала. Оформление приема на работу. – М.: Альфа-Пресс, 2002. – 104 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
4. Жув Д. Подбор персонала. – СПб.; М.: Нева; Олма-Пресс, 2002. – 96 с.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. – Суми: Мрія, 1995. – 212 с.
7. Чижов Н.А. Кадровые технологи. – М.: Экзамен, 2000. – 352 с.
8. http://cc.projectharmony.kiev.ua/
9. http://iatp.org.ua/
10. http://sumy-skazka.iatp.org.ua/uchit.html/

Е.В. Собаева. Областной студенческий конкурс «Зростаємо разом»: процедуры, показатели и критерии оценивания.

Сегодня общество требует от школы подготовки новой молодежи – людей, способных к цивилизованной конкуренции, к выживанию в условиях рыночной экономики, к успешной творческой самореализации в разных сферах деятельности. В работе представлена модель конкурсного отбора и трудоустройства выпускников педагогических вузов, включая процедуры, показатели и критерии оценки их творческих педагогических способностей.

E.V.Sobaeva. The regional student contest “Growing up together”: procedures, indexes add criterions of the appraisal.

Nowadays the society demands the training of the new young people from the schools – the people who are able to the civilized competition, to the life in conditions of the market economics, to the successful creative self – realization in the different sphere of activity. The model of the contest selection and getting the job by the graduates of the pedagogical institutions, including the procedures, indexes and criterions of the appraisal of their creative pedagogical abilities is presented in the work.

УДК 37.018. 2:504:0003.6

І.В. Удовиченко
Сумський державний
педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ КОМБІНОВАНОЇ СТРУКТУРНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАФІКИ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Однією з актуальних проблем сучасності є екологічне виховання. Найефективнішим воно вважається за умов наступності та творчого підходу щодо його реалізації. Прикладом інноваційного компоненту в екологічному вихованні школярів є використання комбінованої структурно-інформаційної графіки (КСІГ), яка побудована на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Важливим завданням сучасності , з причин кризової геоекологічної ситуації, яка склалася сьогодні, є виховання загальної культури, самодисципліни, екологічної поінформованості людства в умовах природо- та культуровідповідності, підвищення рівня екологічної свідомості, формування нової філософії життя з молодшого віку та розширення і удосконалення природоохоронного світосприйняття протягом усього життя при дотриманні принципів: наступності, науковості, систематичності й системності, краєзнавчого, міцності засвоєння знань, умінь та навичок.

Вирішення складних екологічних проблем не можливе без формування в людей екологічної свідомості, а на її основі – екологічної культури – системи духовних цінностей, етичних імперативів, економічних механізмів та правових норм. Структурними компонентами екологічної культури є:

–екологічна освіченість;

–екологічна свідомість, мислення та світогляд;

–культура екологічно виправданої поведінки та природоохоронна діяльність [4,35].

Формування людини, як носія екологічної культури, відбувається шляхом екологічної освіти та виховання. Екологічна освіта – сукупність знань, умінь та навичок(ЗВН) людини про особливості взаємодії суспільства з природою. Перебудову екологічної освіти, якщо є бажання і відповідні

кошти, можна здійснити досить швидко, адже для цього накоплено уже чимало наукових праць. Так, О.О. Вербицький. А.М. Галєєва, А.І. Захлєбний, І.Д. Звєрєв, А.О. Палій, Г.П. Пустовіт, Н.О. Пустовіт, І.Т. Суравегіна дали методологічне трактування ряду принципових положень екологічної освіти, зробили значний внесок у розробку мети, завдань і принципів, визначнили шляхи реалізації її змісту. М.М. Вересов, Є.О. Гриньова, Л. Г. Салєєва, Т.О. Пушкарьова, Л.М. Хафізова розробили загальні підходи до відбору змісту, форми і методів екологічної освіти учнів початкової школи. Цей перелік, що стосується екологічної освіти, можна продовжувати і далі, але слід зазначити, що набагато складніше вирішити проблему екологічного виховання, адже воно має більш глибокий зміст та потребує значних зусиль для його розв'язання. Питання екологічного виховання досить широко розглядали такі науковці, як Ю.О. Амброз, А.Н. Дамасевич (Некос), Л.А. Зятева, М.М. Падун, Г.П. Пустовіт, Л.Н. Різник, Г.С. Тарасенко та багато інших. Воно, окрім екологічних знань, включає широкий спектр найрізноманітніших людських якостей і характеристик, певний світогляд і світосприйняття, моральні, правові, екологічні, соціальні принципи і норми. Тому воно немислиме у відриві від естетичної, моральної, правової освіти та виховання. Екологічне виховання, "яке передбачає формування таких гуманістичних якостей особистості, які ставши її внутрішнім надбанням , функціонують у практиці повсякденного життя як внутрішній регулятор і контролер поведінки людини" [5,14], стає більш ефективним за умов безперервності процесу навчання, творчого підходу вчителя до добору методів, форм, технологій навчання та цікавого викладу матеріалу.

Під час творчого пошуку оригінальних нестандартних прийомів навчання школярів та опрацюванні робіт П.О. Барабохи, М.С. Вінокура, С.Г. Коберніка, О.Я. Скуратовича, О.А. Федія, В.Ф. Шаталова автором був зроблений висновок, що доцільно використовувати технологію графіки (структурно-логічні схеми (СЛС), структурно-логічні конспекти (СЛК), листи опорних сигналів (ЛОС), проблемно-символічні сигнали (ПСС), опорно-інформаційні схеми (ОІС)) у екологічному вихованні школярі з метою активізації їх розумової діяльності. У результаті аналітичної діяльності, на основі власного досвіду та практики пропонується власнорозроблений новий вид графіків – комбінована структурно-інформаційна графіка (КСІГ), яку можна використовувати у екологічному вихованні школярів. Так, у цій роботі підкреслюється можливість та доцільність використання КСІГ на уроках природничого циклу з початкової до старшої школи.

Характеризуючи технологію інтенсифікації навчання на основі схемних, та знакових моделей учбового матеріалу (КСІГ), можна виділити:

1. Класифікаційні параметри технології:

За рівнем використання: загальнопедагогічна.

За основним фактором розвитку: соціогенна.

За концепцією засвоєння: асоціативно-рефлекторна + поетапної інтеріоризації.

За орієнтацією на особистісні структури: інформаційна – ЗНВ (знання, вміння, навички).

За характером змісту: навчальна, загальноосвітня, дидактоцентрична.

За типом управління: система малих груп + "репетитор".

За організаційними факторами: класно-урочна, індивідуальна, групова, позакласна.

За підходом до дитини: особистісно-орієнтована.

За переважаючим заходом: пояснювально-ілюстративна, проблемна.

За категорією навчаючихся: масова(для всіх категорій).

2. Цільові орієнтації:

–формування ЗВН;

–навчання всіх дітей з будь-якими індивідуальними даними;

–прискорене навчання;

–розвиток всіх видів пам'яті;

–сприяння самостійній науково-дослідницькій роботі школярів;

3. Принципи роботи згідно КСІГ:

–багатократне повторення, вивчення блоками, динамічний стереотип діяльності, використання опор, орієнтованої основи дій;

–особистісно-орієнтований підхід;

–гуманізм (всі діти талановиті);

–навчання без примусу;

–безконфліктність учбової ситуації, гласність успіхів кожного, відкриття перспективи для виправлення, зростання успіху;

–поєднання навчання та виховання;

4. Особливості змісту:

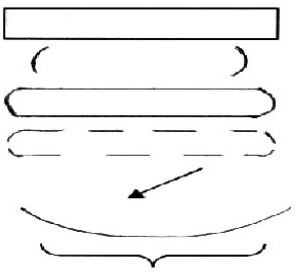
–матеріал вводиться різними "дозами";

–поблочна компановка матеріалу;

–оформлення учбового матеріалу у вигляді опорних схем-конспектів;

–опорний конспект уявляє собою наочну схему, що відтворює підпорядковані вивченню одиниці інформації, пов'язані між собою; інформація може подаватися комбіновано за допомогою: шрифту (елемент СЛК), кольору (ЛОС), знака-проблеми (ПСС), об'єднання у групи (ОІС), а також знаків, що нагадують про приклади, досліди, які застосовуються для конкретизації абстрактного матеріалу тощо (СЛС);

–опорні схеми-конспекти мають певну структуру та умовні знаки:



- головне слово (інформація);
- визначення;
- другорядне слово (інформація);
- допоміжний матеріал;
- поділ;
- означає;
- об'єднання;

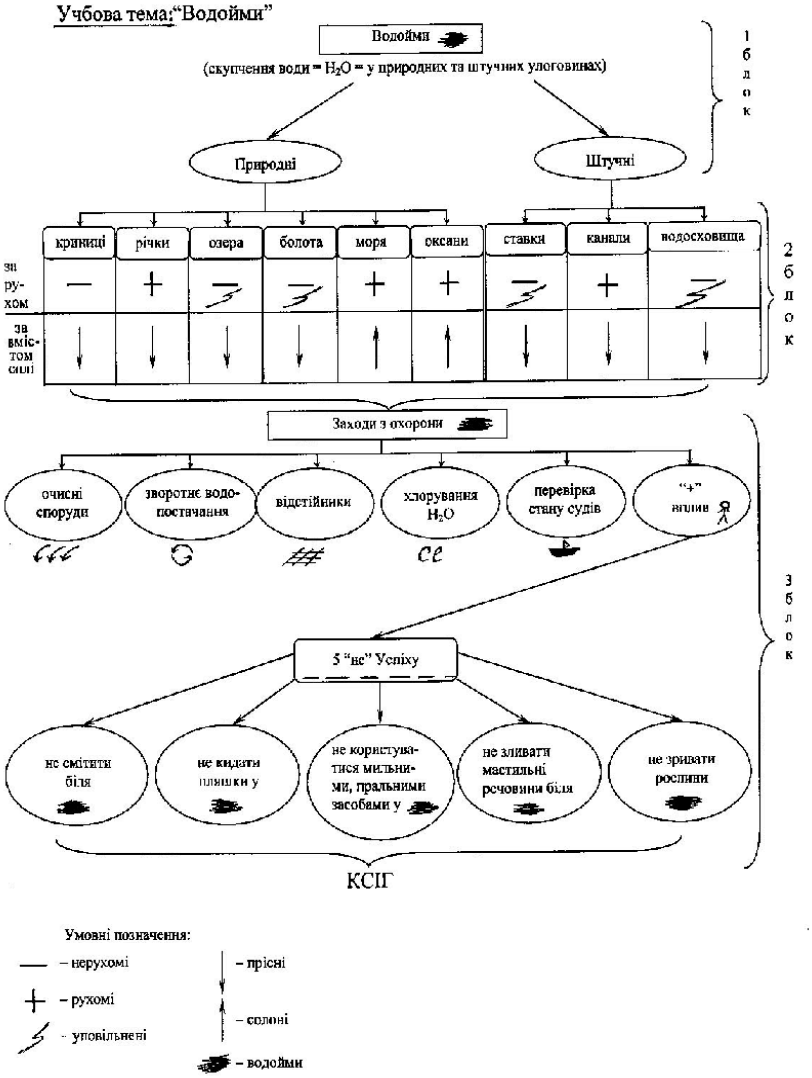
– графічне зображення несе в собі інформаційне навантаження, що доповнюється "Скарбницею знань" (інформаційними картками).

Розглянемо запропоновану технологію графіки, скориставшись принципом наступності:

2 клас

Навчальний курс:"Природознавство"

Учбова тема:"Водойми"



Умовні позначення:

— – нерухомі

\+ – рухомі

– уповільнені

↓ – прісні

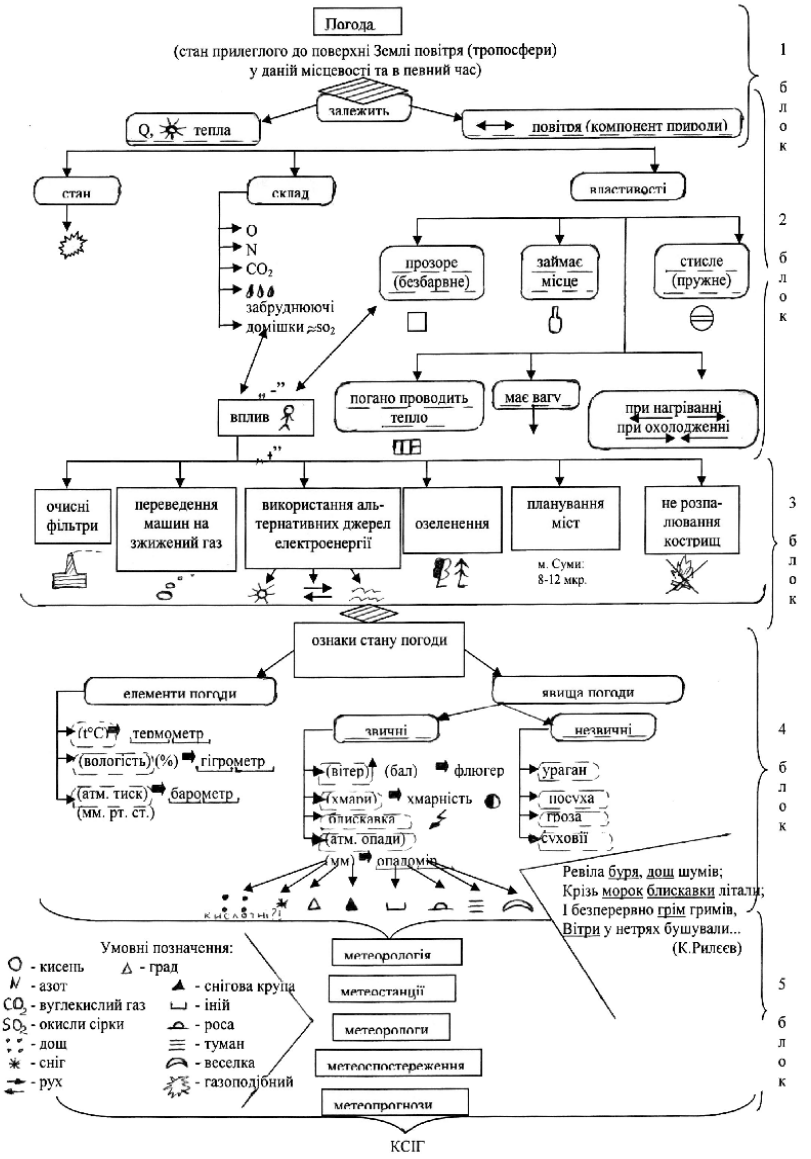
↑ – солоні

– водойми

5 клас

Навчальний курс: „Рідний край”

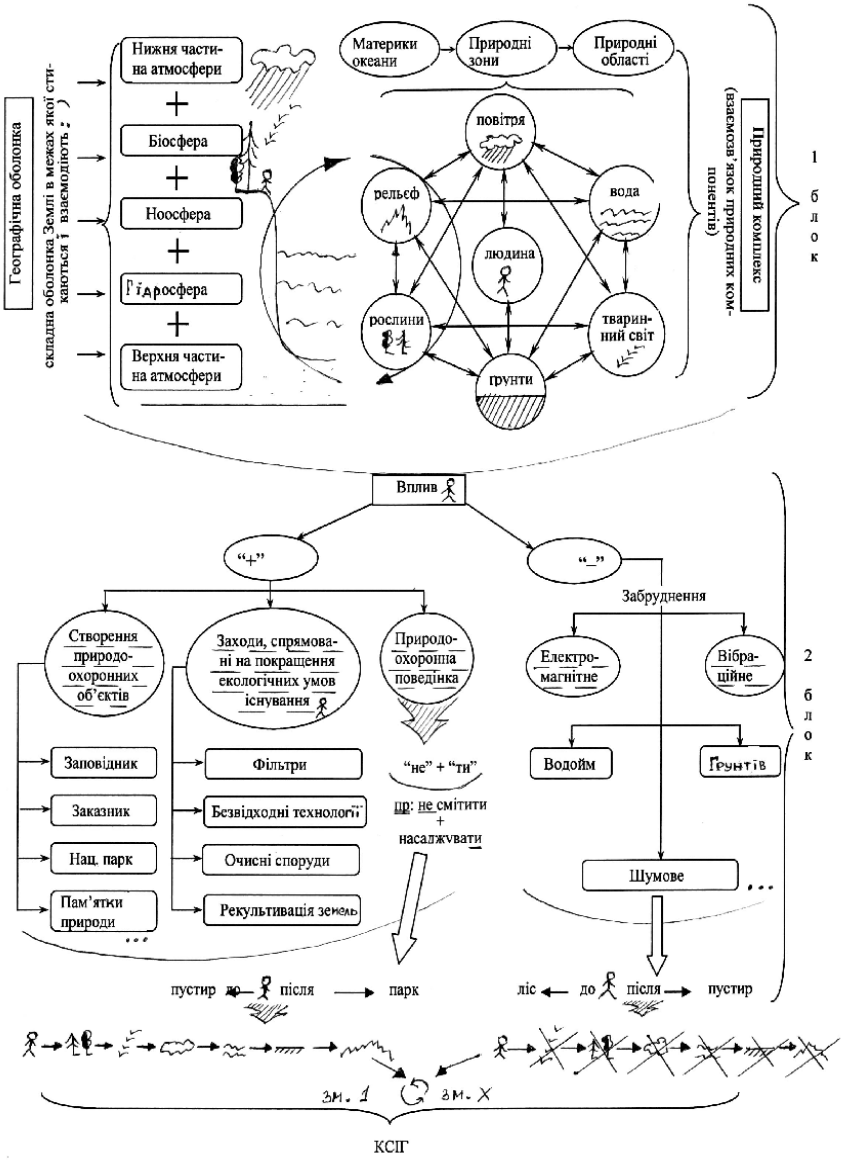
Учбова тема: „Повітря. Погода”



6 клас

Навчальний курс: „Загальна географія”

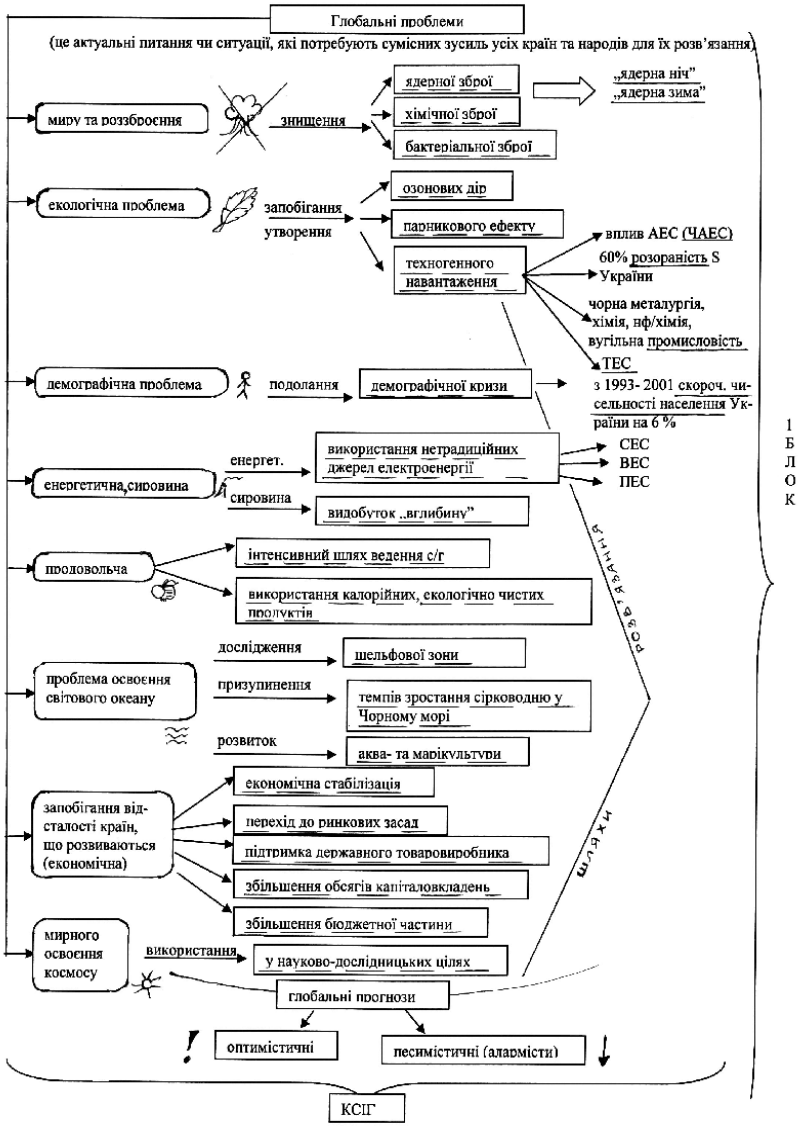
Учбова тема: „Поняття про географічну оболонку і природні комплекси”



9 клас

Навчальний курс: „Економічна і соціальна географія України”

Учбова тема: „Глобальні проблеми людства та їх прояв на території України”



Працюючи за такою технологією, можна зробити висновок про доцільність використання КСІГ на уроках природничого спрямування, адже це дає можливість:

–створити атмосферу співробітництва, коли педагог виступає організатором навчально-пізнавальної діяльності учнів, їх помічником, консуль-тантом;

–значно скоротити час, який витрачається на конспектування нового матеріалу, вивільнивши його для уроків контролю, взаємоконтролю, уроків відкритих думок, самостійної роботи учнів;

–навчити дітей виділяти головне і другорядне в темі;

–розвивати зорову, слухову, логічну, образну, асоціативну, емоційну, моторну види пам'яті учнів, що впливає на ефективність запам'ятовування;

–активізувати діяльність учнів щодо роботи з навчальною літературою;

–перевіряти якість запам'ятовування шляхом відтворення, складання схем;

–здійснювати процес виховання (екологічного) паралельно з навчанням.

Діапазон використання технології графіки досить широкий, тому перспективними лініями є комбінування КСІГ зі "Скарбницею знань" (інформаційними картками) чи "Трилисником" (інтеграція гео-еколого-економічних знань), а також їх використання згідно принципу наступності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. Основи екологічних знань: Підручник. – К.: Либідь. 1995. – 288 с.
2. Географія: Загальна географія:Підруч. Для 6 кл. серед.шк./О.Я. Скуратович, Р.Р. Коваленко, Л.І. Круглик. – К.: Зодіак – ЕКО, 1995. – 192 с.
3. Максаковский В.П. Экономическая и социальная география мира. Учеб.для 10 кл. сред.шк. В 2 кн. КН.1. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
4. МорозоваЕ.Е. Психолого-педагогические и методологические аспекты экологического образования в начальной школе// Начальная школа. – М., № 7, 2002. – С.35-38.
5. Олєйников Ю.В. Проблеми екологічного всеобучу// Проблеми освіти. – Вип. 4. К.:ІЗМН, 1996. – С.14.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів (географія). 5-11-й класи (Нова редакція 2001 року. Затверджено Міністерством освіти та науки України). "Краєзнавство. Географія. Туризм". – № 29-32 (226-229) серпень 2001. – 72 с.
7. Скаткин М.Н. Природоведение :Учеб. для 5 кл.- 4-е изд.К.: Рад.шк., 1991. – 102 с.
8. Форощук А.А., Форощук Н.Е. Природоведение для начальных классов: Учебное пособие. – 1999. – 348 с.
9. Шаповал Л.В. Екологічне виховання молодших школярів у процесі вивчення природознавчих предметів: Автореф.дис. к-та пед.наук:13.00.01/Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ, 1999. – 20 с.
10. Odum E.P. Fundamentals of Ecology.-New York: Saunders, 1959. – 546 p.

И.В. Удовиченко. Использование комбинированной структурно-информационной графики в экологическом воспитании школьников.

Одной из актуальных проблем современности есть экологическое воспитание. Наиболее эффективно оно при условии непрерывности, нетрадиционного подхода в обучении и творческой направленности в его реализации. Примером инновационного компонента экологического воспитания школьников есть использование комбинированной структурно-информационной графики (КСИГ), являющаяся примером личностно-ориентированного обучения.

I.V. Oudovichenko. The use combined structural information drawing in ecological education of students.

Ecological education is one of important present-day scientific problems. It is more effective in case of use of untraditional continuous and creative approach. Combined structural information drawing is a new component that serves as an example of personal approach in ecological education.

УДК 370.036+373.67

Н.А.Фоломєєва
Сумський державний
педагогічний університет

МІСЦЕ СИНЕРГЕТИКИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

З'ясовується місце і значення синергетики в естетичному вихованні засобами музичного мистецтва. Обгрунтовується ідея про естетичне виховання дітей засобами музичного мистецтва як вихідну форму і основу цілісного формування особистості людини. Процес оновлення естетичного виховання засобами музичного мистецтва розглядається як необхідна умова досягнення соціально-гуманістичної мети формування людини на сучасному етапі розвитку суспільства: розвитку активності, здатності до творчого, оптимістичного, конструктивного ставлення до світу й себе.

Як зазначає Міністр освіти та науки. Президент АПН України Василь Григорович Кремень "В основу формування особистості мають лягти передусім ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання. Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації" [2].

Аналіз рівня професійної підготовки вчителя в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про необхідність серйозного перегляду її змісту. "Концепція педагогічної освіти" (1999 р.) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичену

сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому.

Внаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. Тенденція особистісної орієнтованості освітніх систем виявляється й у педагогічній освіті. Ідея особистісно і практично орієнтованої підготовки майбутнього вчителя почасти замовлена у вітчизняній психолого-педагогічній літературі теоретико-методологічного рівня (І.Д.Бех) [1].

Наближення до розгадки таємниці естетичного може бути досягнуте за рахунок залучення до сфери теорії естетики і естетичного виховання ідей новітньої методологічної теорії – синергетики. Варто тільки прийняти ідею самоорганізації складних багаторівневих систем у Всесвіті в якості ключових і спробувати хоча б схематично уявити собі внутрішні етапи цієї самоорганізації від неживої природи до живої і потім до думаючої людини. Так з'являється внутрішня методологічна основа для плідного синтезу інформації з самих різних галузей знань, яка здатна сприяти вирішенню багатьох проблем людинознавства.

Можно сказати, що в якості естетичних сприймаються взагалі будь-які структури з вираженими синергетичними характеристиками: надаючи можливості для самозбереження, саморозвитку, самовідтворювання даного, зацікавленого, суб'єктивно-оцінюючого ці можливості індивідууму (прекрасне) або, навпаки, створюючи умови для перепон самозбереженню, саморозвитку, самовитворюванню. При цьому рівень сприйняття цих синергетичних структур тут дуже і дуже узагальнений, абстрагований від елементарної життєдіяльності… Це і дало Канту підставу писати про повну незацікавленість естетичного судження. Але ж зацікавленість суб'єкта в естетичному все ж існує, але дуже глибоко прихована, не миттєва, не буденна, а навпаки, прагнуча до космічного, всесвітнього рівня. Але це теж форма зацікавленості, тобто суб'єктивної оцінки кожної синергетичної структури.

Таким чином, якщо синергетичні властивості самоорганізованих структур виступають як природні передумови естетичного, то елементарні форми психічного сприйняття життєво важливих синергетичних структур, залучених до коеволюційних процесів живої природи, складають передумови розвитку людського суб'єктивного сприйняття естетичного.

У суспільстві з розвинутою духовною культурою існування мистецтво перетворює елементарні зачатки естетичного у власно естетичне – тобто соціокультурне, і, в своїх вищих формах, художнє.

Дуже показове те, що ще до появи публікацій з проблем синергетики деякі автори висловлювали ідеї, близькі до тих, які ми зараз формулюємо. Так, Ю.О.Філіп'єв у своїй монографії під виразною назвою Сигнали естетичної інформаціїІ ще у 1971 році визначив естетичне як сигнал про існування параметрів реальних речей, в яких проявляється рівень їх структурної організації, згідно з яким адекватні структурно-організаційні процеси розгортаються в людській психіці [3;12].

Що ж нового додають ідеї синергетики до теорії естетичного виховання? Нам уявляється, що на внутрішній зміст процесу естетичного розвитку особистості також можно поглянути з точки зору синергетичної методології, урахуванням того визначення об'єктивно-синергетичної сутності естетичного, до якої ми прийшли.

Уже в природі у тварин існує відбір синергетичних структур і емоційні переживання при зустрічі з ними. У людини, яка залишається на навколозоологічному рівні в своєму естетичному розвитку, здібності до естетичного переживання розвинути на самому зародковому рівні. У людини, яку цілеспрямовано естетично виховують, формується здібність естетичного сприйняття і відчуття. Ця здібність, як ми показали вище, є не чим іншим, як здібністю до виділення з наколишнього світу структур з синергетичними властивостями і захоплення, радість при їх виявленні. З цієї точки зору, естетична потреба – не просто потреба в оточенні себе красивими предметами або в контакті з творами мистецтва, але саме потреба в постійному виявленні в навколишньому світі все нових і нових синергетичних систем і переживань радощі від їх існування. Естетична діяльність – не просто створення красивих речей, або навіть творів мистецтва, а і упорядкування навколишньому світу в цілому у відповідності з законами синергетики.

У такому випадку повинен існувати психологічний взаємозв'язок між рівнями естетичної вихованості і загальної орієнтації особистості. Як писала К.П.Шудря, формування особистості вимагає цілісного утворення особливого роду: єдність людини та його діяльності, сорозмірний розвиток усіх індивідуальних сил і здібностей, гармонію людини зі самою собою й зі світом. Цілісна особистість на відміну від часткового індивіда відрізняються повнотою, багатобічним виявленням життєдіяльності, активним ствердженням себе як людини мислячої, відчуваючої та створюючої [4;210]. Якщо відкинути варіанти однобічного, деформуючого естетичного розвитку (якщо такі можливі), то нормальне, різнобічне естетичне виховання формує синергетично орієнтовану особистість, яка вміє сприймати синергетичні структури в навколишньому світі, зазнавати їх існування, самостійно їх створювати… Така людина може бути художником у вузькому смислі слова,

але частіше є ним і в широкому смислі, тобто, маючі будь-яку іншу професію, художньо робить кожну справу в своїй галузі.

Гадаємо, що є підстава говорити про те, що від естетичного виховання залежить така найважливіша риса особистості, як цілеспрямованість до упорядкування, до створення умов для нормального існування і розвитку всього, з чим вона спілкується. Цю синергетичну спрямованість особистості ми у подальшому будемо називати конструктивністю [5;123], оскільки її основний зміст – створення, утвердження всього позитивного і в праці, і в моральних відносинах, і в пізнавальній діяльності, і в мистецтві.

Конструктивність може розглядатись як вираження загальної спрямованості особистості, як її ведуча типологічна інтегративна якість, крізь призму якої можно розглядати всі інші особистісні характеристики.

Конструктивність як типологічна ознака особистості виявляється у всіх формах її духовного й практичного відношення до навколишнього світу і себе. Це, звичайно ж, не абсолютна, а відносна властивість. Тобто конструктивність має конкретні рівні свого розвитку у кожного індивіда. У однієї людини вона розвинута більше, у іншої – менше. Конструктивною ми називаємо ту людину в якої спрямованість до пізнання і створювання синергетичних структур визначена більше в порівнянні з іншими особами; або її конструктивні намагання виражені більш, чим деструктивні. Саме тому рівень конструктивності як загальної якості особистості може бути виміряно за технологією соціального дослідження.

Його зовнішніми індикаторами є показники розвитку багатьох рис особистості: любов до батьків, рідних, друзів, тварин і природи взагалі, довіра до них, здатність до дружби, емпатійність, відкритість до зовнішніх контактів, тобто комунікативність; здібність до спілкування з людьми, вміння сприймати їхні почуття і думки і повідомляти іншим про свої відчуття, тобто комунікабельність; позитивна Я-концепція, оптимістичний образ свого майбутнього, тощо.

Не всі види естетичного впливу на особистість рівноцінні з точки зору їх формуючого ефекту. Музичне мистецтво повинно бути виділено із інших видів мистецтва як таке, що має цілковито особливе значення саме в силу безпосереднього вираження ним людських емоцій і впливу на них.

Думається, що є всі підстави сформулювати два принципово важливих положення методологічного рівня.

1. Стереотипна думка про відношення характеристик особистості, що нагадує своїм виглядом піраміду, у основі якої лежать моральні, трудові, інтелектуальні якості, з яких нібито і починається розвиток всіх інших, є по меншій мірі неточним. Місце естетичних якостей – (здібності до естетичного відчуття, сприйняття, оцінки) – в цій піраміді завжди уявляється на її вершині,

як підсумок або результат розвитку, до того ж цей результат часто розуміється як необов'язковий, як та якість, яка досягається тільки в умовах розкоші, деякої надмірності виховання.

Якщо ми праві у своїх вищевикладених судженнях, то естетичні (співпадаючі з синергетичним, конструктивними) якості особистості повинні оцінюватись як базисні, як такі, з яких починається розвиток усіх інших якостей, і без яких інші якості нормативно розвиватись не можуть.

2. Існує такий же помилковий стереотип з приводу співвідношення видів мистецтва і їх приоритетності в процесі виховання. Найважливішими або визначними прийнято вважати ті види, які пов'язані із впливом слова: література, театральне мистецтво.

На друге місце ставлять живопис, як вид мистецтва, пов'язаний із візуальним сприйняттям. До того ж причиною для цього служить та обставина, що через зір поступає великий обсяг інформації, більший аніж через слух. Тобто у явній або неявній формі вважається, що інтелектуальний розвиток Іважливішийі зі всіх інших видів розвитку. Проте, для досягнення повноцінного розвитку вищих психічних функцій, таких як інтелект, здібності логічного, раціонального мислення, повинні бути, насамперед, розвинуті їх основи і передумови – здібності почуттєвого сприйняття і переживань, сфера емоційної регуляції діяльності. Саме їх станами детермінується сфера мотивації, вольового управління, пам'ять тощо.

Якщо дотримуватися реальної внутрішньої логіки розвитку системи людської психічної діяльності, де емоційність і почуттєве сприйняття є її основою, то не мовні і зображувальні, візуальні види мистецтва відіграють фундаментальну роль у вихованні. Пріоритетним є саме вплив музики, а більш Іраціоналістичніі види мистецтва призвані доповнювати цей вплив, синтезуватись з ним, сприяти розвитку особистості від емоційності до різнобічності і гармонійності.

Таким чином зробимо висновки:

1. Людські уявлення про естетичне мають своєю об'єктивною основою деякі форми існування речей у Всесвіті. Кожна річ, що існує у Всесвіті, є синергетичною або несинергетичною. Синергетичність – це характеристика зв'язку елементів, з яких складається дана річ (тобто її структури). Від співвідношення в структурі речі впорядкованості і невпорядкованості, рівноваги і нерівноваги, гармонії та дисгармонії залежить можливість подальшого її існування та саморозвитку, перетворення на нову систему.

2. Почуття естетичних властивостей синергетичних структур розвивається раніше, ніж розуміння моральних чи раціональних ознак речей та явищ. Це обумовлено безпосереднім характером емоційного зазнання

найпростіших естетичних явищ, яке не вимагає спеціальних знань, роботи інтелекту чи досвіду суспільного життя. Тому випереджуючий розвиток естетичного почуття є необхідним і слугує підгрунттям для розвитку моральних якостей і інтелекту.

3. Розвиток здібності до естетичного усвідомлення, сприйняття, відчуття, оцінки повинен вважатися базисним в системі завдань виховної діяльності, з нього починається розвиток всіх інших психічних здібностей і властивостей особистості, без нього вони не можуть розвиватися повноцінно.

4. Тому пріоритетними в процесі виховання повинні вважатися не ті види мистецтва, які пов'язані зі словом, тобто потребують для свого сприйняття вже розвиненої особистості з усім комплексом її психічних здібностей, і не зображувальні, орієнтовані на візуальне сприйняття, а музика з усіма її різновидами, яка формує першооснови емоційності і почуттєвого сприйняття і є базою розвитку здорової та різнобічної психіки людини.

8. Провідною типологічною ознакою гармонійно вихованої особистості є конструктивність. Вона має інтегративний характер і виявляється у всіх формах практичних та духовних відносин людини до світу. Конструктивність є загальною спрямованістю індивіда до пізнання і створення синергетичних структур у кожній сфері своєї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.:ІЗМН, 1998.—204 с.
2. Концептуальні засади демократизації та реформування освіта в Україні (Педагогічні концепції). —К., 1997.
3. Филипьев Ю.А. Сигналы эстетической информации. - М.: Наука, 1971.-111 с.
4. Шудря Е.П. Художественное предвосхищение будущего. – Киев: Наукова думка, 1978.-245 с.
5. Щербина-Яковлева Е.Е. Мироотношение и иррациональность.- Сумы: СДПУ, 1996.-220 с.

Н.А. Фоломеева. Место синергетики в эстетическом воспитании средствами музыкального искусства.

Определяется место и значение синергетики в эстетическом воспитании средствами музыкального искусства. Обосновывается идея о роли эстетического воспитания детей средствами музыкального искусства в качестве исходной формы и базисной основы целостного формирования личности. Процесс обновления эстетического воспитания средствами музыкального искусства рассматривается как необходимое условие реализации основной социально-гуманистической цели формирования человека на современном этапе, развития активности, способности к творческому, оптимистическому, упорядочивающему, конструктивному отношению к миру, национального самосознания.

N.A. Folomeyeva. The place of synergetics of aesthetical edication by means of musical art.

Here is defined the place and the importance of synergetics of aesthetical edication by means of musical art. The idea of function of Musical-Aesthetical Education as initial form and the foundation of humanistic forming of Man was groundet. The process of renovation of Aesthetical education was defined as the nesessary condition of the attainment the social-humanian goal of forming of Man on the present stage of the development of Society – the Man, which is able to the creative, constuctive, regulative World-Attitude. It was examined the idea of possibility of renovation technologies of musical the effect of his intellectual, moral, labour, physical education, provide with his mental health and ability to solve the problem situation of his own life.

УДК 372.851:51

О.С.Чашечникова
Сумський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ЯКІСНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

В статті пропонується можливий підхід до здійснення грунтовної підготовки з математики в старших класах різних профілів навчання.

Диференційоване навчання – взаємопов'язаний комплекс організаційно-методичних заходів, що спрямовані на створення умов для оптимального розвитку і освіти школярів із врахуванням стану їх здоров'я, готовності до шкільного навчання, психофізиологічних можливостей та інтересів (Є.Ю.Головинська, В.В.Гузєєв, І.Г.Кузнецова) [5, 4].

Диференціація розглядається як урахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі певних здібностей для окремого навчання (І.Унт) [8,8]. При цьому розглядають два види диференціації – рівневу і профільну.

Диференційоване навчання в "Українському педагогічному словнику" розглядається як "стосовно загальноосвітньої школи розподіл навчальних планів і програм *у старших класах середньої школи* (курсив наш)... Диференціація навчання може відбуватися як за науково-теоретичними профілями (гуманітарний, фізико-математичний, хімічний, біолого-агрономічний), так і науково-технічними" [3,95], тобто в даному контексті – з точки зору профільної диференціації. Останнім часом саме профільна диференціація стала домінуючою навіть в основній школі: спочатку відбувається формування класів різного профілю, а потім – внутрікласна

рівнева диференціація. Хоча в тому ж "Українському педагогічному словнику" наводяться приклади рівневої диференціації. Серед них - Кембридж-план, який полягав у можливості закінчити 9-річний курс навчання у коротші строки для тих учнів, які здатні засвоїти курс елементарної школи прискореним темпом. З цією метою комплектувалися групи учнів відповідно рівню знань і темпу навчання. Переведення з групи у групу відбувалося не тільки наприкінці, але й протягом навчального року. Окремі учні при цьому могли вивчати різні предмети в різних навчальних групах [3,95].

По-друге, необхідно відмітити, що саме така трактовка – *диференціація навчальних програм у старших класах* – найбільш відповідає дослідженням, в яких підтверджується недоцільність більш ранньої *профільної* диференціації навчання. Такої ж точки зору дотримувався академік А.М.Колмогоров. У дискусії з В.О.Крутецьким він наголошував на тому, що "відбір на спеціалізоване навчання не може відбуватися до переходу з 8 у 9 клас (*до переходу у старшу школу – прим. наша*) ... Ми втрачаємо багато потенційно крупних талантів, що розвиваються повільно"[10,112]. А.М.Колмогоров чітко визначав різницю між високими здібностями до вивчення математики і творчими здібностями у математиці"[10, 113]. Ще Н.С.Лейтес аналізував приклади під'йому рівня здібностей саме у старшокласників [6, 182-218].

Більш рання профільна диференціація навчання призводить до того, що учні починають ще в основній школі працювати за навчальними планами і програмами з математики, які значно відрізняються і за обсягом питань, що розглядаються, і за рівнем вимог до знань і вмінь, і за кількістю навчальних годин на тиждень. Питання "Чи необхідна "гуманітарію" математика" дискутується достатньо давно, причому останнім часом рішення стосовно програм з математики для класів нематематичного профілю приймаються не тільки не на користь математики, але й не на користь учням, що навчаються в цих класах. На практиці нерідко це призводить до того, що й рівень уваги самих вчителів до математичної підготовки учнів у класах нематематичного профілю поступово знижується, що не може не призвести до зниження пізнавальної активності підлітків на уроках математики, і, як наслідок, – зниження рівня розвитку математичних здібностей призводить до зниження рівня розумового розвитку взагалі.

Все це підтверджується не тільки аналізом сучасного стану проблеми у школі, але й дослідженнями психологів і фізіологів. Вони доводять, що саме заняття математикою на поглибленому рівні сприяє формуванню і розвитку у школярів працездатності, витривалості, високого опору втомлюваності в процесі роботи, відповідальності, що не може не вплинути

позитивно на розвиток інтелектуальних здібностей учнів взагалі, на розвиток їх особистості (Є.О.Гусєва, І.А.Льовочкина, В.М.Сапожніков).

Але найчастіше в шкільній практиці профільна диференціація навчання математики підміняється рівневою таким чином, що відбувається ототожнювання "фізико-математичний профіль "! високий рівень"; "природничий профіль "! середній рівень"; "гуманітарний профіль "! низький рівень". За В.В.Гузеєвим "...різні типи змісту навчання на практиці часто підміняються різними ступенями складності одного й того ж змісту, тобто явно або неявно ототожнюються профільна і рівнева диференціація" [4, 26].

Проблему ускладнює те, що нерідко в класи різного профілю відбувається не відбір, а набір учнів (про що свідчить аналіз стану проблеми в школах України, зроблений С.Є.Яценко) [12]. Узагальнені дані нашого дослідження (1994-2003 рр.) про початкові мотиви вибору одного профілю навчання учнями класів різної спеціалізації (фізико-математична (надалі ФМ) і економічна (надалі Ек) представлено в таблиці (табл.1).

Таблиця 1

Мотив вибору спеціалізація класу	Захоплення математикою	Необхідність математики для майбутньої професії	Необхідність мате-матики для вступу у ВНЗ
ФМ	48%	40%	12%
Ек	42%	21%	37%

Відмінність між вибором мотиву, що ставлять на перше місце учні класів різної спеціалізації, на наш погляд, пояснюється тим, що програма з математики для ФМ класів передбачає більш високий рівень складності завдань (особливо це стосується курсу геометрії). Тому учні, що самостійно обирають навчання у ФМ класах, усвідомлюють те, що навчання буде вимагати систематичної наполегливої праці на достатньо високому рівні складності. Свідомий вибір рівня, який вимагатиме більших зусиль, не може не керуватися саме стійким інтересом до математики. Вибір навчання у Ек класах нерідко диктується прагматичними мотивами, коли переважає бажання (учня або батьків) вступу до обраного ВНЗ, а не зацікавленість предметом.

Дані нашого дослідження виявили достатньо високий відсоток тих учнів з потенційно високим рівнем розвитку математичних здібностей, хто свідомо обрав навчання в класі нематематичного профілю, керуючись

небажанням працювати наполегливо і систематично (на запитання анкети переважають відповіді "в математичному класі працювати важче" – 36%, "в нематематичному класі я буду отримувати кращі відмітки" – 30%).

Сучасні дослідження свідчать, що *кваліфікований вибір профілю* передбачає *обов'язкове* ознайомлення учнів до 14 років із всіма предметами навчального плану школи [4, 30]. Додамо – *ознайомлення в основній школі всіх учнів із всіма предметами на рівні*, достатньому для того, щоб при виборі профілю інтереси, пізнавальна спрямованість та потенційні здібності учнів не вступали у протиріччя з обсягом та рівнем їх знань і умінь. За І.С.Якиманською "...школа повинна урізноманітнювати освітнє середовище, а не "спеціалізуватися" за напрямками – предметними галузями. Тільки після запропонування учню всіх навчаючих умов можна розв'язувати питання про доцільність профільного навчання" [11,81-82].

Різноманітність курсів і напрямків в старшій школі стала поширеною в системах освіти різних країн. Зокрема, у Німеччині в 11-13 класах повної середньої школи є широкий спектр курсів, напрямків, профілів, різний обсяг підготовки і рівень дипломів (17 напрямків) [4, 34].

В.В.Гузеєв наголошує на тому, що сам профіль закладу освіти визначається й по набору навчальних предметів, і по їх змісту. Ядро навчального плану повинні складати ті предмети, що розглядаються з професійної точки зору, у професійному руслі; навколо них – предмети прикладного забезпечення; для загальногуманітарного розвитку учнів – предмети загальнокультурного спрямування. *Предмети професійного ядра можуть дробитися і комбінуватися для забезпечення більшого заглиблення у відповідну галузь, предмети ж загальнокультурні доцільно інтегрувати* (курсив наш) [4,28].

Розглядаючи предмети, відповідні профілю "Математика" в старших класах загальноосвітніх шкіл Росії, В.В.Гузеєв вказує, що при 36-годинному тижневому навантаженні на вивчення *предметів професійного ядра* (алгебра, геометрія, математичний аналіз, теорія ймовірностей та математична статистика) має відводитися 8 годин на тиждень; на *предмети прикладного забезпечення* (інформатика і програмування для ЕОМ, фізика та астрономія, економіка, технічне креслення і машинна графіка; державна, національна та іноземна мови) – по 2 години на тиждень, (фізична культура – 3 години); *загальнокультурне оточення* (всесвітня і вітчизняна історія, всесвітня і національна література, мистецтво, право, родина, природа і суспільство, загальна біологія, економічна та політична географія, екологія, хімія) – по 1 годині на тиждень. Серед можливих факультативних курсів пропонуються синергетика, математична логіка та знакові системи, математичні моделі в науках про природу і т.ін. – 4 години на тиждень. Необхідно відмітити, що

серед предметів "професійного ядра" *алгебра, математичний аналіз, теорія ймовірностей і математична статистика розглядаються окремо* (курсив наш) [4,29].

Ми вважаємо, що в зв'язку із значно меншою увагою до вивчення тригонометрії в курсі алгебри основної школи в класах нематематичного профілю в останні роки, корисно пропонувати вивчення у старшій школі спецкурсу "Тригонометрія". Хоча, на наш погляд, виділення тригонометрії як окремого предмету, що й відбувалося у вітчизняній школі деякий час, має сенс. Вивчення тригонометрії у достатньому обсягу та на достатньо високому рівні є корисним не тільки в зв'язку з широким застосуванням її у геометрії, фізиці та ін., але й з точки зору позитивного впливу роботи учнів над виконанням тотожних перетворень, в процесі розв'язування тригонометричних рівнянь та нерівностей та ін. на розвиток інтуїції, нестандартності мислення школярів [9].

Типовими навчальними планами для профільного навчання на ІІІ ступені загальноосвітніх навчальних закладів (затверджені Міністерством освіти і науки України 20.05.03) виділено універсальний, філологічний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний, фізико-математичний, природничий, технологічний та спортивний профілі навчання [7]. За місцем математичної підготовки учнів в цих класах ми пропонуємо умовно об'єднати їх у групи:

1) класи профілю М, де математика є предметом професійного ядра (6 годин на тиждень, класи фізико-математичного профілю);

2) профілі, де математика є предметом прикладного забезпечення: 2а)класи профілю УП (4 години на тиждень, класи універсального та природничого профілю); 2б)класи профілю Т (3 години на тиждень, класи технічного профілю);

3) класи профілю Г, де відбувається загальне ознайомлення з математикою

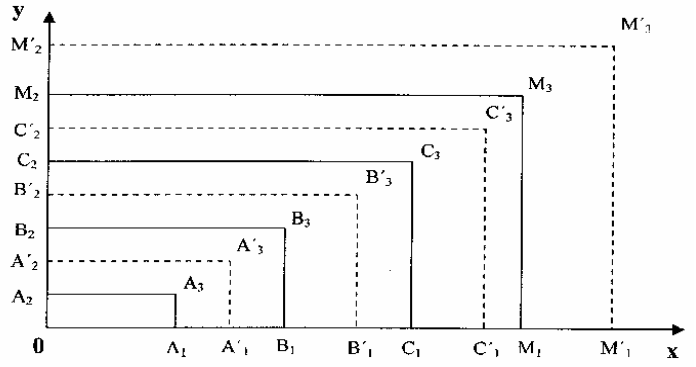
(3 години на тиждень, класи всіх інших профілів).

Таким чином при недоцільно організованому процесі профільного навчання (навіть за рахунок недостатньої кількості навчального часу для грунтовного засвоєння матеріалу) нерідко обраний профіль стає тією "стелею", що обмежує базу математичних знань і умінь учнів, рівень розвитку не тільки їх математичних здібностей, але й інтелектуальний рівень взагалі. Але ще Л.С.Виготський писав: "Навчання може мати в розвитку віддалені, а не тільки найближчі наслідки, *навчання* може йти не тільки вслід за розвитком, не тільки нога в ногу, але *може йти попереду розвитку, продвигаючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення*"(курсив наш) [2, 231].

Обмежуючи ж жорсткими рамками “інтелектуальне поле” учня (зокрема, “математичне інтелектуальне поле” для учня класу нематематичного профілю), ми звужуємо для нього можливості для розвитку. За Дж.Брунером ”Викладання може стати ... ведучим фактором ... розвитку, пропонуючи учню ... можливості, що привабливі і можуть бути здійснені, самому форсувати свій розвиток. Досвід доводить корисність постановки перед дитиною таких завдань, що заохочують її до переходу на наступні стадії розвитку”[1, 364]. Він наводить висловлення досвідченого викладача елементарної математики Д.Пейджа: “...тем, що складні по сутності, зовсім не існує. Ми просто повинні дочекатись того моменту, коли у свідомості учня проявиться необхідна точка зору та відповідна для її викладення мова... Вся справа в тому, щоб запитання було середнього ступеня складності, посильним для розв’язування. В цьому й є завдання вчителя та навчальних посібників” [1, 365].

Ми пропонуємо розглянути найбільш доцільну, на наш погляд, для сучасної загальноосвітньої школи модель диференціації навчання математики, в якій чітко оговорюється, що *програма з математики*, відповідна певному профілю навчання, *не обмежує зверху рівень навчання математики* (схема 1).

СХЕМА 1



Просунення по осі ОХ вправо відповідає розширенню обсягу знань та вмінь, відповідному певному профілю навчання. Розміщення по осі ОХ в нашій моделі ми пояснюємо тим, що залежно від профілю навчання за ланцюжком Г→Т →УП→М відбувається поступове розширення “математичного інтелектуального поля”- відповідного програмі з математики

обсягу питань; аналогія побутовому розумінню поняття “розширення” як “збільшення вздовж горизонталі”.

Просунення по осі ОУ вверх відповідає підвищенню рівня обов’язкових вимог до підготовки учня (рівня вимог до знань і вмінь учнів); відповідає побутовому розумінню терміну “підвищення”.

Прямокутник $OA_1A_3A_2$ на схемі (схема 1) відповідає базовому рівню обов’язкових вимог до рівня знань і вмінь учнів, що навчаються в класах профілю Г (“БАЗА Г”); прямокутник $OB_1B_3B_2$ –базовому рівню обов’язкових вимог до рівня знань і вмінь учнів, що навчаються в класах профілю Т (“БАЗА Т”); Прямокутники $OC_1C_3C_2$ та $OM_1M_3M_2$ – базовим рівням обов’язкових вимог до рівня знань і вмінь учнів, що навчаються в класах профілю УП (“БАЗА УП”) та математичного профілю (“БАЗА М”) відповідно.

Звичайно, і це видно із схеми, що “БАЗА Г” чітко визначена програмою, тому і координати точок A_1 і A_2 для даної конкретної програми є величинами постійними. x_A визначається обсягом програмних питань; y_A – рівнем програмних вимог до знань і вмінь учнів; рівнем складності відповідних певній темі завдань, які повинні уміти розв’язувати **всі** учні; і, деякою мірою, кількістю навчального часу на вивчення математики (тижневим навантаженням). Для даної програми $x_A = const; y_A = const.$

Так само чітко визначаються програмою координати x_B *і* y_B точок B_1 і B_2, що відповідають обсягу програмних питань (x_B) ; вимогам до рівня теоретичної і практичної підготовки учнів (y_B) – рівнем програмних вимог до знань і вмінь учнів, що навчаються в класах профілю Т; координати x_C *і* y_c точок C_1 і C_2 для визначення вимог до базової підготовки учнів, що навчаються в класах профілю УП; x_M *і* y_M точок M_1 і M_2 для визначення бази знань і вмінь учнів, що навчаються в класах математичного профілю.

Наша модель також відображає особистісно-орієнтовану диференціацію навчання математики – точки A'_1 і A'_2, що відповідають особистій наявній базі знань і умінь конкретного учня класу профілю Г, визначаються індивідуально, але координати x_A' та y_A' повинні бути такими, що x_A' е” x_A; y_A' е” y_A. Тобто кожний конкретний учень класу профілю Г має можливість розглядати більш широке коло питань, ніж запропоновано «ядром» програми (за рахунок вивчення відповідних спецкурсів у міні-групах); виконувати завдання більш високого рівня складності, чим визначено програмою (за рахунок здійснення внутрікласної рівневої диференціації), що також сприяє підвищенню рівня теоретичної і практичної підготовки учня. Так само повинні виконуватись вимоги:

x_B' е” x_B; y_B' е” y_B ; x_C' е” x_C; y_C' е” y_C ; x_M' е” x_M; y_M' е” y_M.

Індивідуальна база теоретичної і практичної підготовки з математики – це вже не стаціонарна навіть для певної програми, а *динамічна система*. Тому відповідні прямокутники ($OA'_1A'_3A'_2$; $OB'_1B'_3B'_2$ та ін.) в моделі вказані пунктирними лініями.

Тобто, координати x_A' та y_A' визначаються як самим учнем, що навчається в класі профілю Г, - відповідно його інтересам, уподобанням; так і здібностями учня, особливостями уваги, пам'яті; вольовими якостями, працелюбністю і працездатністю, станом його здоров'я та ін.. Аналогічно визначаються x_B' і y_B' для учнів класів профілю Т; x_C' і y_C' для учнів класів профілю УП; x_M' *і* y_M' для учнів класів математичного профілю.

Звичайно, індивідуальні рівні підготовки з різних тем у конкретного учня не можуть бути однаковими (це залежить як від вище зазначених факторів, так і від майстерності вчителя, його здатності зацікавити учня; від особливостей самого матеріалу теми – його обсягу, рівня складності, відносної частки фактично нової інформації; відповідності матеріалу профілю навчання та ін.), тому фрагмент уточненої моделі може нагадувати стовпчасту діаграму.

Для широкого впровадження запропонованої нами моделі у практику навчання математики потребують грунтовного дослідження та розробки такі питання:

1. Вироблення стратегії узгодження при відборі до класів різного профілю: спрямованості пізнавальних інтересів учнів до конкретних предметів; професійної спрямованості учнів; наявного і потенційного рівнів математичної підготовки; наявного і потенційного рівнів розвитку математичних здібностей, творчого мислення.

2. Розробка багаторівневих освітніх стандартів (для предметів професійного ядра, прикладного забезпечення, загальнокультурного спрямування) і відповідних їм доцільно побудованих програм, особистісна орієнтація яких підсилюється врахуванням уподобань учнів, наявного рівня їх навченості і інтелектуального розвитку при визначенні обсягу питань та рівня складності (індивідуалізовані програми, програми факультативів та спецкурсів для міні-груп).

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – Пер. с англ. М.: Прогресс, 1977.- 412 с.
2. Выготский Л.С.Проблемы общей психологии // Собр.соч. в 6 т.- М., 1982. –Т.1.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 356с.
4. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательные технологии. – М.: Нар.обр., 2001. –240 с.
5. Кузнецова И.Г., Головинская Е.Ю. Коррекционные классы как тип

дифференцированного обучения // Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы. Вып.1.4.1. «Дифференцированное обучение в школах». – Самара, 1997.-1998. С.87-112. – С.89.
6. Лейтес Н С.Умственные способности и возраст. –М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» №306 від 20.05.03 // Освіта України.-№38.- 2003. – С.3-4.
8. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения.-М.:Педагогика,1990.–192 с.
9. Чашечникова О.С. Розвиток математичного бачення за допомогою тригонометричного матеріалу // Евристика та дидактика точних наук. –Міжн.зб.наук. робіт. –Вип.9. – Донецьк: ТЕАН, 1998. – С.23-25.
10. Юркевич В.С. А.Н.Колмогоров и проблема развития математической одаренности / / Вопросы психологии. – 2001.- 3.- С.107-116.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. –С.81-82.
12. Яценко С.Є. Організація навчально-виховного процесу на уроках математики в класах з поглибленим вивченням предмета основної школи. – Автореф.дис... канд. пед. наук. – К., 1999. – 19 с.

О.С.Чашечникова. Проблема качественной математической подготовки старшеклассников в условиях профильной дифференциации обучения.

В статье предлагается возможный подход к осуществлению основательной подготовки по математике в старших классах разных профилей обучения.

O.S.Chashechnikova. The problem of the best qualitative mathematical training in high classes on condition that differentiation.

The article is about possibilities of solid mathematical training in high classes of all types.

III. СУЧАСНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

378.14’ 134 786.2

Д. Л. Власенко
Київський національний
університет культури і мистецтв

СУТНІСТЬ ВИКОНАВСЬКОЇ АКТИВНОСТІ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Дана стаття спрямована на висвітлення головних питань, які визначають сутність виконавської активності майбутнього музиканта-педагога в музично-педагогічній діяльності: обґрунтування терміну "виконавська активність" та його вживання у науковій літературі з методики та педагогіки; роль та місце виконавської активності в професійній підготовці майбутнього фахівця.

Досконале опанування особливостей музичного мистецтва пов'язано з вивченням виконавської та педагогічної майстерності. З появою музичного мистецтва ці питання досить ґрунтовно вивчали представники різних музичних галузей, вдаючись до систематизації та обґрунтування. Проте дослідження проводилися на основі розмежування напрямків: розвідки в сферах виконавства і музичної педагогіки протікали ізольовано. Вивчаючи проблему підготовки майбутніх фахівців до викладацької діяльності, потрібно зосередити увагу на тому, що сучасне суспільство ставить перед нами завдання підготувати висококваліфікованих майстрів, які б однаковою мірою володіли педагогічною і виконавською майстерністю, втілюючи свої вміння у викладацькій діяльності. Такий розвиток має відбуватися в ході активної систематичної цілеспрямованої педагогічної підготовки майбутніх вчителів через виконавську діяльність, що зумовлює впровадження нових напрямків та технологій навчання. Одним з таких напрямків у педагогічному процесі є розвиток виконавської активності майбутнього музиканта-педагога.

У попередній публікації досліджувалися напрямки гуманістичного навчання в музичній діяльності завдяки розвитку виконавської активності майбутнього музиканта-педагога. Вивчення гуманістичних положень відбувалося на основі аналізу концепцій таких видатних психологів-педагогів, як А. Маслоу, Е. Фромм, Р.Мей, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл. Головним досягненням публікації є застосування в підготовці висококваліфікованих працівників галузей мистецтва і освіти індивідуально-психологічного підходу до кожного окремого виконавця внаслідок розвитку виконавської активності. Подальше дослідження цього напрямку дало змогу визначити сутність виконавської активності в музично-педагогічній діяльності.

Мета цієї публікації полягає в обґрунтуванні поняття "виконавська активність" в музично-педагогічній діяльності та визначення власного терміна "виконавська активність". Мета статті визначає і постановку завдань: 1) розглянути визначення термінів "виконання" та "виконавець" у музично-педагогічній діяльності; 2) простежити розвиток терміна "виконавська активність" у спеціальній музичній літературі з методики та педагогіки музичного виховання; 3) визначити сутність "виконавської активності" в навчанні; 4) обґрунтувати поняття "виконавська активність".

У статті ми спираємося на концепції педагогів-науковців Л.Г. Арчажнікової, К.С. Станіславського, А.В. Кір'якової. Сам термін "виконавська активність" у сучасній педагогіці майже не використовується, що пов'язано з суто мистецьким ухилом проблеми, тоді як терміни "творча активність", "пошукова активність", "пізнавальна активність" та інші застосовуються в різних галузях педагогіки, психології, соціології. Слід відзначити, що оскільки виконавська активність ґрунтується на виконанні, то термін знайшов поширення в мистецьких галузях педагогіки (музичне мистецтво, хореографія, акторська майстерність та ін.)

У музичній енциклопедії термін „виконання" характеризується як творчий процес відтворення композиторського задуму засобами виконавської майстерності. На відміну від просторових мистецтв (живопису, скульптури) музика відображує дійсність у звукових художніх образах, має потребу в акті відтворення через посередництво виконавця [4, 583]. У свою чергу "виконавець", тобто музикант, є людиною, яка відтворює будь-який твір. Для виконавця, крім знання нотного тексту, велике значення має вивчення епохи, в яку було написано твір, особливості біографії та творчих поглядів композитора, а також "трактування цього твору різними виконавцями" [11; 69].

В.О. Сирятський в своїй роботі дає інше визначення терміна „виконавець". Він вважає, що це, –творча особистість без будь-яких суб'єктивних оцінок та настанов, яка спілкується із своїм слухачем. Найповніше та всеохоплююче визначив роль виконавця О.М. Сєров. На його думку, таємниця видатних виконавців полягає в тому, що вони "виконуване силою свого таланту освітлюють зсередини, просвітлюють, вміщують туди новий світ почуттів із своєї власної душі, залишаючись між тим яко мога більш об'єктивними, і чим сильнішою є ця об'єктивність, тим більше і новизни кожного разу у виконанні цієї ролі, цієї музики" [7; 132].

Отже, гра на музичному інструменті являє собою музично-виконавську діяльність, яка насамперед потребує певних навичок, умов, активності, творчої ініціативи та спрямованості при виконанні художніх завдань. Виконання художнього твору має сприяти передаванню його змістовної сутності, його художніх образів, засобами музики виявляти думки та почуття. Ми вважаємо, що процес виконання – це напруження духовної сфери людини.

Виконавство, як і будь-яка інша творчість, зазначав К.С. Станіславський, є передусім "повною зосередженістю духовної та фізичної природи. Вона захоплює, крім того, і тіло, і душу, і розум, і волю, і почуття, і пам'ять, і уяву" [9; 302]. Саме в художньо-виконавській діяльності активно розвиваються творчі задатки людини, творчі сили та здібності.

У сучасних наукових педагогічних дослідженнях щодо підготовки майбутніх вчителів музики неабияку роль відіграють різні аспекти музично-виконавської діяльності (В.М. Крицький, М.А. Моїсєєва, І.П. Бобакова, О.В. Хлєбнікова, Л.М. Котова, Т.Ф. Саїк, Н.М. Згурська, Г.І. Щербакова). Ці дослідження розглядають умови формування творчої особистості вчителя, підвищення його професійного рівня, висвітлюють широке коло питань з підготовки майбутнього фахівця, зокрема вчителя музики, здатного до самореалізації, самовдосконалення в художньо-творчій та професійній діяльності.

Виконавська активність музиканта-педагога є не досить дослідженою сферою педагогічної освіти в музичних навчальних закладах. У спеціальній музичній літературі з методики та педагогіки термін „виконавська активність" трапляється дуже рідко. Так, у працях великих майстрів фортепіанного мистецтва (Д.Б. Кабалевського, А.Б.Гольденвейзера, Г.Г. Нейгауза, С.Е.Фейнберга, Я. І. Мільштейна, Л.М. Ніколаєва, К.М. Ігумнова та інших) аналізується специфіка і значення виконавства з позицій власного досвіду авторів. Проблему власно концертної діяльності викладача розглядали А. та М. Рубінштейни, Л.М. Оборін, Я.І. Зак. На ролі виконавського показу зосереджували увагу Н.Л.Грозненська, Д.Б.Кабалевський, С.Е. Фейнберг, Г.М. Ципін. У кожній праці згадані вчені певною мірою торкаються проблеми виконавської активності, але докладно її не висвітлюють.

Наприклад, у педагогічній праці С.Е. Фейнберга [10] спостерігаємо спрямованість на впровадження у навчальну діяльність нових методів роботи, згідно з якими основними вимогами до учнів є вміння відчути, зрозуміти та виконати, а до викладачів – сприяти становленню творчої ініціативи у молоді. У разі сталого розвитку ініціатива стає одним із головних компонентів виконавської активності. Музична педагогіка за Фейнбергом недооцінює професійну майстерність.

О. Островський у статті „ Творче завдання виконавця" головний акцент у вихованні виконавця робить на виступі. Автор вважає, що концертний виступ стає для виконавця "актом, який стимулює його подальше творче зростання. Різні властивості натури виконавця, воля, інтелект, глибина емоцій, творча фантазія – все це якоюсь мірою виявляється під час публічного виконання" [6; 16].

Особливої уваги стосовно нашого дослідження заслуговує педагогічна система К. Станіславського, для якого виховання виконавських здібностей є центральним питанням. В своїй роботі "Работа актера над собой" великий режисер визначив три психологічних принципи формування виконавства:

1) „підсвідоме – через свідоме": пошук найбільш „доступних та податливих" елементів психіки, які підкоряються волі людини, тобто розум, „зорові видіння", слухові уявлення;

2) використання взаємозв'язку між різними сторонами психіки учня – залежність, взаємодія та тісний зв'язок однієї творчої сили з іншими дуже важливі; завдяки цьому взаємозв'язку вправи, спрямовані на розвиток одних „елементів", одночасно є вправами і для інших;

3) окремі психічні здібності стають „манками" один для одного і разом з тим стимуляторами творчого самопочуття тільки за однією неодмінною умовою: якщо кожну здійснювану роботу, кожну вправу, кожну „творчу дію" доведено виконавцем до завершення [8, 339].

Отже, проаналізувавши декілька різних музично-педагогічних напрямів формування майбутнього музиканта-педагога, можна зробити висновок, що їх об'єднує спільний недолік: скрізь зникає найважливіша ланка – виховання, яке формує виконавську творчість, а остання в своєму розвитку переростає у виконавську активність.

Стає очевидним, що у музично-педагогічній діяльності розвиток „*виконавської активності*" – одна з найважливіших умов успішного творчого процесу становлення майбутніх учителів. Сама „виконавська активність" виконує розвиваючу функцію, що найкраще відповідає завданням, що їх висуває музична освіта. Сутність „виконавської активності" полягає в цілеспрямованій діяльності, під час якої здійснюється особистісний підхід, спрямований на підготовку майбутніх учителів до професійної музично-педагогічної діяльності. Це передбачає пошук та використання нових нетрадиційних форм і методів роботи у музичних навчальних закладах.

Виконавський та педагогічний аналіз дають змогу зробити висновок, що „виконавська активність" – це **найвища форма активності вчителя**, яка включає педагогічний і музично-виконавський компоненти. В педагогічному процесі треба зважати на їхній взаємозв'язок та рівноцінний розвиток. Завдяки цьому випускники навчального закладу мають можливість виконувати педагогічну та виконавську роботу відповідно до обраного фаху. Зміст та методи своєї музично-педагогічної діяльності педагог має визначати, добре розуміючи характер майбутньої діяльності учня. Це й є цілеспрямованість навчання, яке спирається на вивчення та розвиток індивідуальних особливостей студента. З іншого боку, самодіяльність вчителя спрямовується на розвиток його професійної активності: вдосконалювати свої знання і вміння володіти тим фаховим предметом, який він викладає; розширювати свій духовний світ; оновлювати методи та форми впливу на учнів, дбати про поліпшення своєї виконавської майстерності. Зрозуміло, що педагог, який ставиться до своєї діяльності активно, постійно

вишукує нове у спілкуванні з учнями, демонструє свої вміння і навички на сцені і на заняттях (приклади самопоказу). Він стає не тільки організатором і старшим керівником, а й помічником у навчальній діяльності, „еталоном" і „взірцем" наслідування майбутніх вчителів.

Формування виконавської активності потребує педагогічного спрямування спеціальної виконавської підготовки за наявності комплексного обсягу знань, вмінь та навичок, яких студент має набути під час вивчення фахових дисциплін. Л.Г. Арчажнікова [1] визначає такі педагогічні уміння: а) добирати та вибудовувати музичний та літературний матеріал; б) володіти виразним мовленням, щоб впливати на особистість учня і пробуджувати його „емоційну" сферу; в) винаходити доцільну манеру спілкування із учнями; г) контролювати й оцінювати свої педагогічні дії.

Проте до цих умов насамперед необхідно додати вільне володіння фаховим інструментом, а також вміння пристосовувати набуті знання в нових або подібних ситуаціях: використовувати в педагогічній діяльності різноманітні творчі форми роботи; формувати педагогічні завдання та аналізувати педагогічний процес.

Виконавська активність реалізується в ході виконавської діяльності. Остання має відбуватися в усіх формах її виявлення: концертна діяльність (сольне виконання, гра в ансамблі, оркестрі, концертмейстерська практика); проведення концертів-лекцій, концертів-бесід; підготовка та участь у конкурсах, конференціях, форумах, семінарах-практикумах тощо. Тому її сформованість залежатиме від рівня пізнавальних та творчих інтересів студентів.

Таким чином, визначаючи поняття „виконавська активність", ми спиратимемося на таке:

- „*Виконавська активність*" передбачає енергійну діяльність, спрямовану на виконання певних завдань через: а) постановку перед студентами певної мети, цілі; б) активну організацію роботи; в) виявлення інтересу студентів до оволодіння новими знаннями та навичками; г) організацію самостійної роботи студентів в опрацюванні нового матеріалу; д) використання взаємодопомоги, співробітництва та обміну здобутими знаннями.

- „" потребує максимального стимулювання уваги студента в процесі навчання (на уроці), оволодіння навичками (самостійна робота) та при виконанні певного завдання (кінцевим результатом є концертний виступ).

- Оволодівати знаннями, навичками, засобами музичної виразності, технічними прийомами повинно відбуватися за умов планомірної, спрямованої на кінцевий результат роботи.

У музичній освіті виконавська активність є потребою та можливістю постійного руху вперед. Це процес саморозвитку, включення в музичний шлях до „ідеального", потреба та здатність сприймати комплекс ідей, які становлять внутрішню форму музичного висловлювання, і доповнювати цей комплекс власним особистісно-ціннісним відношенням.

Становлення виконавської активності в музичному навчальному закладі має відбуватися одночасно з впровадженням пошукової діяльності, оскільки пошук як здійснення права на вільний вибір може бути головним компонентом виконавства, який збагачує та підвищує музичні потреби особистості, а це розширює її кругозір та сприяє особистісній виконавській активності. Потреба пошукової діяльності є властивою творчій особистості, і веде до постійного зростання інтересу до діяльності. Така пошукова активність потребує від людини безперервного руху та розвитку.

У музично-педагогічній діяльності „пошукова активність" – одна з найважливіших умов успішного творчого процесу. Пошуку як одному з методів навчання притаманна розвиваюча функція, яка найкраще відповідає завданням, що їх ставить музична освіта. Значення пошуку підкреслюється у працях Я. Лернера, Н. Сказкіна, Ю. Бабанського, у працях, присвячених питанням виховання (З. Коваленко, С. Коваль, М. Ященко). Про творчий пошук, як обов'язковий компонент музичної діяльності згадували майже всі відомі музиканти, композитори, виконавці, педагоги. Шукати та сортувати музичні ідеї та враження, аби пам'ятати, що "працювати – означає вчитися" [3] музиканту доводиться усе життя.

Пошук – завжди шлях розуміння, причому це не просте безпредметне фантазування, а цілеспрямована діяльність, в процесі якої слід винайти та збагнути задум композитора. Орієнтування на пошук дає змогу без побоювань звертатися і до старих, і до нових творів, які ще не мають еталонних виконавських зразків. Це шлях до комунікативної свободи, ініціативності, самостійності. Концепція пошуку як механізму виконавства сприяє тому, що особистість усвідомлює себе суб'єктом, який вільно мислить. Це, на думку А.В.Кір'якова створює мотивацію "полюбляю шукати, віднаходити нове" [2].

Подібна мотивація веде до такого положення: „полюбляю шукати і можу віднаходити нове". Іншими словами, потреба породжує можливість. Економія часу, яка досягається при використанні традиційних форм і методів роботи музичної педагогіки, компенсується в „пошуковій" педагогіці якістю результату, сповненого особистісним ставленням до винайденого рішення.

Г.Г. Нейгауз з цього приводу відзначає, що не багато піаністів стає цікавими виконавцями. Причина, на його погляд, у тому, що більшість не має „диригентського начала", творчої волі. Вони грають те, чого їх навчили,

а не те, що самі пережили, переосмислили, відпрацювали" [5; 259]. Таким чином, пошук, або пошукова діяльність, – це необхідний шлях розвитку виконавської активності.

Виконавська активність пов'язана з унікальністю та неповторністю кожного музиканта. Не оцінивши і не усвідомивши неповторності смислу свого існування, кожен музикант почуває себе скутим та заціпенілим. Свої здібності та вміння він реалізує під час виконавства, набуваючи смислу та цінності своєї діяльності. Розуміння творчого смислу залежить від того, яку роль відіграє певна робота, яку мету поставив музикант, вивчаючи та виконуючи певний твір. З цим пов'язане орієнтування на майбутню педагогічну діяльність, вміння самостійно розібратися в концепції та змісті твору з наступним використанням набутих вмінь і навичок у подальшій діяльності.

Проведений нами аналіз дає можливість визначити поняття „виконавська активність". Це набута в процесі цілеспрямованої, вибіркової, усвідомленої виконавської діяльності властивість особистості, яка характеризується творчим пошуком, виявленням та реалізацією власних внутрішніх потреб музиканта-педагога в умовах прагнення до самореалізації, самовираження та самовдосконалення через якість виконавства.

З викладеного вище слід зробити висновок, що на розвиток активності впливає спрямованість особистості на вироблення ставлення до суспільства, до себе, до предметів зовнішнього світу. Інакше кажучи, в основі виконавської активності лежить розвиток прагнення до професійної діяльності. Саме вона забезпечує майбутнього фахівця глибокими знаннями свого фаху, тому що студенти в ході розвитку виконавської активності здобувають ґрунтовніші знання в межах вивченого матеріалу, аналізуючи та зіставляючи різноманітні завдання і методи самостійного подолання піаністичних труднощів.

Виконавська активність надає цілісності змісту навчання студентів, дає їм можливість реалізувати свої вміння та навички, самостійно оперувати системою фортепіанної майстерності. Виконавство сприяє також створенню умов для різнобічного формування та розвитку особистості майбутнього вчителя. Важливим аспектом виконавської активності є духовне збагачення особистості та піаністичне удосконалювання. Останнє сприяє розвитку фундаментальної підготовки фахівців, формуванню викладача, який добре знає й розуміє професійну діяльність та поєднує теоретичне викладання з практично-виконавською роботою. Такий спеціаліст має змогу привнести в свою працю елементи дослідницьких шукань, здатний провести навчальні експерименти та оцінити їхні результати.

Визначення сутності виконавської активності та введене поняття "виконавська активність" дають змогу перейти до наступного ступеня дослідження – розгляду структурних компонентів виконавської активності в навчальній діяльності. Цьому й присвячено наступну публікацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. 13.00.01 – М., 1986 – 37 с.
2. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценности. – Оренбург, Изд-во Оренб. ун-та. 1996.
3. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора. – М.: Гос. муз. изд.-во, 1963. – 91 с.
4. Музыкальная энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия. – 1974. – 1070 стб.
5. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники//Избр. статьи. Письма к родителям /Сост. Я.И. Мильштейн. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Сов. композитор, 1983. – 526 с.
6. Островский А. Творческая задача исполнителя//Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – Вып. 4. – М.: Музыка, 1967. – С.3-21.
7. Серов А.Н. Воспоминания о М.И. Глинке. Избр. статьи. -Т.1. – М.-Л.: Музыка, 1950. – 414 с.
8. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.1. – М.: Искусство, 1985. – 479 с.
9. Станиславский К.С. Собр. соч. – В 8-ми томах. – Т.1. – М.: Искусство, 1954. – 514 с.
10. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.
11. Юцевич Ю. Словник музичних термінів. – К.: Муз. Україна, 1988. – 263 с.

Д.Л. Власенко. Сущность исполнительской активности в музыкально-педагогической деятельности.

Данная статья направлена на освещение главных вопросов, которые определяют сущность исполнительской активности будущего музыканта-педагога в музыкально-педагогической деятельности: обоснование термина "исполнительская активность" и его применение в научной литературе по методике и педагогике; роль и место исполнительской активности в профессиональной подготовке будущего специалиста.

D.L.Vlasenko. The essence of performance activeness in the musical pedagogical activity.

The major problems that determine the essence of performance activeness of the future teacher of music in his musical pedagogical activity are outlined, the concept 'performance activeness' and its use in the scientific pedagogical and methodological publications are substantiated, the role of the performance activeness in the student's professional training is determined.

УДК 378'214.46:781(09)

О. К. Зав'ялова
Сумський державний

педагогічний університет

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ МУЗИКИ ЗА ФАХОМ “СВІТОВА ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА”

Висвітлюються сучасні проблеми вивчення музично-теоретичних дисциплін на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Порушені питання викладання історії музичної культури студентам, що не мають спеціальної музичної підготовки, розкриваються можливості їх вирішення.

За останні роки у педагогічній освіті спостерігаються процеси активної реорганізації системи учбових закладів, створюються нові факультети, впроваджуються нові спеціальності. Характерною ознакою цього руху є введення нових дисциплін, розширення учбових програм, розробка нових курсів. Все це потребує корінних змін в повсякденній освітній практиці, переосмислення форм і методів роботи. В педагогічних вузах ці зміни зумовлені створенням на базі музично-педагогічних факультетів нової структури факультетів мистецтв через відкриття нових спеціальностей: хореографія, образотворче мистецтво, тощо, - що затребувало викладання фаху “Світова художня культура”.

Освітня система фаху “Світова художня культура” складається з окремих дисциплін історії музичної культури, історії образотворчого мистецтва, історії театру і кіно та узагальнюється курсом з методики викладання світової художньої культури. В зв’язку з загальним напрямом спеціальності “Світової художньої культури” створюються специфічні умови викладання курсу історії музичної культури. Порівняно з традиційним курсом “Історії музики” (зарубіжної та вітчизняної), що призначений студентам музичних спеціальностей, курс “Всесвітньої історії музичної культури” вивчають і студенти, які не мають спеціальної музичної підготовки (художники, хореографи). Розкрити специфічні умови викладання даного курсу, визначити який саме матеріал в ньому використовувати, які знання та навички повинні отримати студенти – **мета** цієї роботи.

В межах статті визначається **новизна** підходу щодо викладання курсу “Всесвітньої історії музичної культури”. На погляд автора, новий підхід потребує не традиційного вивчення певних музичних зразків, біографій музичних митців, чи аналізу музичних форм і творів, а висвітлення етапів розвитку, напрямів, жанрів, стилів музики будь-якої історичної доби у загальнокультурному контексті. Ці ж вимоги ставляться щодо вивчення творчості і життєвого шляху композиторів та виконавців. Студентам, які не мають спеціальної музичної підготовки, треба навчитися синтезувати

теоретичні проблеми, пов'язані з розкриттям музичної мови та структурної своєрідності творів різних жанрів та стильових напрямів, вміти зробити загальний аналіз особливостей музичних творів, дати порівняльну характеристику творчості композиторів та виконавців різних часів, встановити шляхи розвитку того чи іншого жанру й мати цілісне уявлення історичного розвитку музичного мистецтва. Ці вимоги складають **практичну цінність** курсу.

Курс "Всесвітньої історії музичної культури" розрахований на п'ять семестрів також, як і курс "Історії музики" на музичних факультетах педагогічних вузів. Найбільш доцільним лишається і традиційний для викладення історії музики розподіл матеріала по семестрах:

I-II семестри - викладання історії зарубіжної музики до XX ст.;

III- історія української музичної культури з найдавніших часів й донині;

IV – історія російської музики з найдавніших часів й донині;

V – викладання історії музики XX ст.

Але в зв'язку з вище означеними особливостями вивчення курсу розробка робочих програм потребує значного переакцентування матеріалу. В першу чергу весь матеріал підпорядковується принципу історизму, що потребує об'ємнішого і поступового висвітлення процесу розвитку музичної культури, цілісної історичної картини у противагу тому, що пропонується в оглядових розділах курсу історії музики існуючих посібників. Вивчення розвитку музичного мистецтва у історико-культурному контексті викликає необхідність залучення великої кількості матеріалів суміжних видів мистецтв (в основному образотворчого), а також використання методу аналогій щодо історичних паралелей розвитку мистецтв, асоціацій у процесі виникнення та зміни епох, стилів, напрямів тощо. Для кращого розуміння та уявлення студентами конкретних музичних проблем (григоріанського хоралу, поліфонії, оперного мистецтва, інструментальної музики та ін.) потребується їх детальніша тематична розробка. Виникає необхідність підбору ілюстративного музичного матеріалу. Дидактичні компоненти викладання історії музичної культури вирішуються викладачем: згідно його бачення використовуються записи зі зважанням на можливості технічних засобів їх відтворення.

Нові вимоги до змісту курсу "Всесвітньої історії музичної культури" потребують також і відповідного навчально-методичного забезпечення. Учбова література, яка призначена для вивчення історії музики студентами спеціальних музичних закладів та факультетів, видавалася ще у радянський період. Основними з цих посібників є: 4 випуски "Музыкальной литературы зарубежных стран" В.Галацької та Б.Левіка, випуски "Истории зарубежной

музыки" К.Розеншильда та В.Конен, "Історія української музики" в 6-ти томах, "Історія української радянської музики" Л.Архимович, "Нариси з історії української музики" того ж автора, "Русская музыкальная литература" у 4-х випусках, "История русской музыки" в 10-ти томах, "История русской музыки" А.Кандінського, "Лекции по истории русской музыки" О.Орлової, "Музика XX века" в 2-х частинах під редакцією Л.Н.Раабена та інші. Ці видання призначалися студентам спеціальних музичних закладів – музичних училищ, училищ мистецтв та консерваторій й самі по собі потребують коригування змісту через ідеологізацію радянського мистецтва та педагогіки.

Крім того, через спеціалізоване музичне викладання та музичний аналіз творів суто професійного рівня в курсі "Всесвітньої історії музичної культури" можливим є використання тільки вступних, оглядових та загальних розділів з історії музичної культури і деяких матеріалів біографій і характеристики творчості окремих композиторів. Тому для визначення місця музичного мистецтва в процесі історико-культурного розвитку необхідно використовувати підручники зі світової художньої культури, наукові та популярні видання про класичну музику, різноманітні довідники і навіть ілюстровані дитячі енциклопедії.

Зважаючи на ці особливості, до переліку літератури у I-II семестрах (курс "Історії зарубіжної музики до XX ст.") можна включити: "Историю художественной культуры: Первобытность. Древний мир" упорядники Шейко В.М., Гавришенко О.А., Кравченко О.В., "Теорію та історію світової і вітчизняної культури" курс лекцій Бичко А.К.(кер.) та ін., "Музикально-историческое наследие" у 8-ми випусках Р.Ролана, "Опера: Путеводитель" Г.Маркезі, "Классическая музика для всех" Д.Кірнарської, "Мир музыки" М.Зільберквіта. Яскравий ілюстративний матеріал та компактна, лаконічна інформація міститься в 3 частині сьомого тому "Энциклопедии для детей: Музыка. Театр. Кино". Багато матеріалів з музичної культури вищевказаного періоду висвітлюються в книгах з літератури, естетики та філософії. Так, досить великі розділи про музику є в книгах "История древнегреческой литературы" С.І.Радцига, "Античная музыкальная эстетика" під редакцією А.Ф.Лосева. Багато цікавих паралелей літератури і музики наводяться в книжці В.М.Брянцевої "Мифы Древній Греции и музыка".

Необхідну інформацію з курсу історії музичної культури можна вилучити з монографій про життя та творчість відомих музичних митців, композиторів та виконавців. У цьому випадку професійно непідготовленим студентам бажано звертатися до доступніших за змістом джерел. Виявляючи процес розвитку музичної культури певної епохи та загальні тенденції, характерні мистецтву цієї доби в цілому, виникає необхідність висвітлення аналогічних процесів, які у той час відбувалися в літературі, театрі,

образотворчому мистецтві та ін. Великий інтерес та переконливість дає використання ілюстративних матеріалів з образотворчого мистецтва, театра: посібників та підручників, довідників та енциклопедій тощо.

До цього короткого аналізу літератури додамо те, що більшість із згаданого видавалося у період до 1990 року російською мовою. Українською мовою видано "Історію української музики" у 6-ти томах та окремі авторські видання тієї ж історії (Л.Корній, Л.Архимович). Особливої уваги заслуговує посібник "Музична культура Франції рубежу XIX – XX століть: К.Дебюссі. М. Равель" (К., 1993) Т.Ф.Гнатів. Загального ж видання "Історії музики" українською мовою не існує. Виключенням з вітчизняних видань можна вважати книжку "Історія опери" Іванової І.Л., Куколь Г.В., Черкашиної М.Р., яка була видана у 1998 році і відразу стала бібліографічною рідкістю.

Спроба заповнити прогалину у вітчизняній музичній педагогіці була здійснена на факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету. Як підсумок узагальнення досвіду викладання І-ого розділу курсу "Історії зарубіжної музики до XX ст." автором даної статті у 2003 році був виданий навчальний посібник "Історія західноєвропейської музики" ч.1 для студентів факультетів мистецтв педагогічних вузів зі спеціальностей "Хореографія" та "Образотворче мистецтво". Посібник призначається також викладачам, студентам вузів, учням музичних та загальноосвітніх шкіл.

В навчальному посібнику розглядається розвиток історії зарубіжної музики до XX ст., створена його періодизація, стислий тематичний план лекцій та література до кожної лекції, перелік питань до заліку чи іспиту, загальний перелік літератури та словник необхідних музичних термінів, якими повинні оволодіти студенти при вивченні цього курсу. Найвагоміше представлені розділи періодизації історичного розвитку та словник найпоширеніших музичних термінів. Основний розділ з тематичного плану лекцій має конспективний виклад змісту лекцій та списку літератури, в якій можна ознайомитися з матеріалами до теми. Цей розділ розрахований на самостійну підготовку студентів. Розділи з теоретичних питань та загальний перелік літератури є допоміжними.

Така будова посібника ставить за мету відобразити й обґрунтувати досить повну картину історичного розвитку музичного мистецтва. Конспективний виклад основного розділу сприяє самостійній роботі студента з матеріалом, умінню вибирати лише необхідне, вільно оперувати фактологічною інформацією. Як свідчить досвід, уміння працювати з великою кількістю різноманітних джерел є одним з основних методів у вивченні та викладанні курсу "Світової художньої культури", а при вивченні історії музики ще й вимушеною необхідністю через те, що базового підручника чи посібника немає.

Досить великий розділ у посібнику присвячено словникові. Це обумовлено тим, що студенти, які вперше вивчають історію музики, повинні отримати чітке визначення як музичних термінів, так і музичних стилів, жанрів, інших понять. Вагомою причиною створення словника є відсутність у бібліотечних фондах пізнавальних музичних довідників, виданих українською мовою.

Теоретичні питання, запропоновані в посібнику, висвітлюють музично-теоретичну проблематику, яка постає в процесі викладення "Історії зарубіжної музики до XX ст." Через те, що курс призначається студентам, які не мають спеціальної музичної підготовки, безпосередньо музичний аналіз творів, численний фактологічний і спеціалізований матеріал, професіональні терміни та поняття надаються лише в необхідному загальному обсязі. У посібнику визначені також основні вимоги щодо вивчення курсу "Історії зарубіжної музики до XXст." Так, на погляд автора, в результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:

- загальні напрями та особливості художніх стилів музики будь-якої культурної доби;
- основні музичні жанри та особливості їх розвитку;
- характерні ознаки певної епохи та творчої спадщини будь-якого композитора; вміти:
- узагальнювати окремі факти і робити висновки стосовно розвитку музичної культури;
- охарактеризувати художній стиль доби, напряму;
- зробити загальний аналіз музичного жанру, твору; порівняльну характеристику творів одного жанру, написаних різними композиторами;
- розкрити співвідношення традиційного і новаторського, загальноєвропейського і національного;
- аналізувати літературу з проблем історії, теорії музичної культури, біографічні та публіцистичні матеріали в контексті напрямів і стилів певної культурної доби.

Семінарські заняття, досвід самостійних контрольних робіт свідчать, що студенти в основному успішно справляються з поставленими перед ними завданнями, грамотно використовують інформаційні джерела, що є в їх розпорядженні.

Крім суто педагогічних та методичних проблем викладання історії музичної культури, найважливішими і найскладнішими є проблеми забезпечення курсу дидактичними матеріалами та технічним обладнанням. Цілком природно, що ніякий лекційний курс з історії музики не може замінити звучання самої музики. Тут виникають найбільші проблеми у викладанні дисципліни "Всесвітньої історії музичної культури". На сьогодні

для повноцінного проведення лекцій з історії музики потрібні не лише сучасні програвачі та музичні центри. Бажано мати також апаратуру для демонстрування відеоматеріалів і комп'ютери зі звуко- та відеокартами. Розповідь про балет бажано завершити переглядом кінозапису оригінальної постановки того чи іншого театру, а про оперу – хоча б фрагментів з оперної вистави.

Сучасна відеоапаратура дозволяє активізувати процес розвитку сприйняття музично-театральних жанрів у студентів без музичної підготовки, навіть якщо у місті немає оперного театру і не можна познайомитися з оперною чи балетною виставою "живцем". Більш того, відео дає можливість переглянути більш широкий, рідкісний і унікальний музично-театральний репертуар, ніж той, що пропонують вітчизняні оперні та музичні театри, а також ознайомитися з найславетнішими театрами, оркестрами та виконавцями усього світу.

Найперспективнішим видом навчання сьогодні є робота з комп'ютером. Однією з найпродуктивніших форм вивчення "Всесвітньої історії музичної культури" могла б стати комп'ютерна версія курсу. Вона дозволяє включити в програму інформаційний матеріал, озвучення музичних творів, ілюстрації різноманітних фото, кінодокументів, а також зразки образотворчого мистецтва. Через недосконалу технічну базу музичних факультетів у педагогічних вузах дидактичні можливості лекцій досить обмежені у сфері цікавого і яскравого ілюстрування історії музики. Якщо факультет забезпечений музичним центром, то відеоапаратура є мрією й зовсім недосяжним постає питання комп'ютеризації навчального процесу. Щодо дидактичних матеріалів: аудіо- та відеозаписів музичних творів чи вистав, які демонструються на лекціях з історії музичної культури, то, як правило, використовуються записи з приватної фоно- або відеотеки викладача. Можна лише констатувати, що без належного технічного забезпечення навряд чи можливе повноцінне викладання курсу "Всесвітньої історії музичної культури".

На початку статті згадувалося, що вивчення історії музичної культури відбувається поряд з вивченням історії образотворчого мистецтва, історії театру та кіно в межах викладання дисципліни "Методика викладання світової художньої культури". Як історично неможливий розвиток одного виду мистецтв без розвитку інших, так і у викладанні неможливе вивчення історії музики без залучення інших видів. Історія музичного мистецтва є однією з складових розвитку культури в цілому. Доречно згадати книгу Р.Ролана "Музиканти минулих днів", в якій понад сто років тому письменник з великою любов'ю та аргументовано приділяє музиці в колі усіх мистецтв таку ж вагомість і значущість, як і будь-якому іншому виду мистецтва.

Великий музикознавець минулого переконливо обгрунтовує, що не може бути просто історії, без уявлення історії мистецтв, і ніяке мистецтво в свою чергу не може існувати само по собі, і впродовж усієї історії людства кожне з мистецтв тим чи іншим чином впливає одне на одне. Тому впровадження курсу історії музичного мистецтва в освітянські програми мистецьких факультетів є нагальною необхідністю не тільки в зв'язку з методикою вивчення світової художньої культури, а й для усвідомлення цілісної картини історичного розвитку мистецтва і людства, а також власних культурних надбань студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Античная музыкальная эстетика / Вст. очерк и собр. текстов А.Ф. Лосева. – М., 1960.
2. Брянцева В.Н. Мифы Древней Греции и музыка. 3-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 47 с.
3. Зав'ялова О.К. Історія західноєвропейської музики: Навч. пос. Ч. 1. – Суми: СумДПІ, 2003. – 72 с.
4. Зильберквит М. Мир музыки: Очерк. – М.: Дет. Лит., 1988.- 335 с., ил.
5. История художественной культуры: Первобытность. Древний мир: Учебник / Сост. Шейко В.Н., Гаврышенко А.А., Кравченко А.В. – Х.: ХГАК, 1998. – 190 с.
6. Кирнарская Д. Классическая музыка для всех: Западноевропейская музыка от григорианского пения до Моцарта. – М.: СЛОВО/SLOVO, 1997. – 272 с., ил.
7. Маркези Г. Опера: Путеводитель / Пер. с ит. Е.Гречановой. – М.: Музыка, 1990. – 383 с.
8. Радциг С.И. История древнегреческой литературы: Учебник. 5-е изд. – М.: Высш. шк., 1982. – 487 с.
9. Роллан Р. Музыкально-историческое наследие: В 8-ми вып. Вып. 3. Музыканты прошлых дней. Музыкальное путешествие в страну прошлого / Ред., сост. и коммент. В.Брянцевой. – М.: Музыка, 1988. – 448 с., нот., портр.
10. Энциклопедия для детей. Т. 7. Искусство. Ч. 3. Музыка. Театр. Кино / Глав. ред. В.А.Володин. – М.: Аванта +, 2001. – 624 с., ил.

О.К. Завьялова. Дидактические основы преподавания истории музыки в специальности «Мировая художественная культура».

Освещаются современные проблемы изучения музыкально-теоретических дисциплин на факультетах искусств педагогических университетов. Поставлены вопросы преподавания истории музыкальной культуры студентам, которые не имеют специальной музыкальной подготовки, раскрываются возможности их решения.

O.K. Zavyalova. Didactic bases of the teaching to histories of the music in professions "Amicable agreement artistic culture".

The modern problems of the study music-theoretical discipline are Illuminated on faculty art pedagogical university. They Are Putdelivered some questions of the teaching to histories of the music culture student, which have no special music preparation, open the possibility of their decision.

УДК 781.68:786.8

Л.В. Зуєва
Сумський державний
педагогічний університет

СПЕЦИФІКА ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОРГАННИХ ТВОРІВ Й.С. БАХА В ПЕРЕКЛАДЕННІ ДЛЯ БАЯНА, АКОРДЕОНА

Обґрунтовується доцільність перекладення органних творів Й.С.Баха для баяна та акордеона, розглядаються особливості їх виконавської інтерпретації.

Одним із найважливіших чинників успішного вирішення завдань музичного виховання і освіти є формування у майбутніх учителів музики практичних навичок гри на музичному інструменті.

Деякі аспекти проблеми, пов'язані з виконавською підготовкою, розглядаються у наукових працях М.Давидова (1997). До найважливіших питань, що вимагають висвітлення, автор слушно відносить: інтонаційно-виражальні можливості інструмента, специфіку виконавського мислення музиканта й комплексний характер художньої техніки. Є.Іванов (1995) доводить, що виражальні засоби інструмента нової конструкції (багатотембрового, готово-виборного) значною мірою розширили та збагатили музично-виконавські аспекти баяністів, акордеоністів. Обертонова сфера багатотембрового готово-виборного інструмента та особливості пневмотичного звуковидобування наблизили його звучання до органного, відтак органні твори природньо вписались в ціннісний репертуарний фонд виконавців.

Д. Кужелев (2002) аналізує тенденції баянно-акордеонного виконавства на сучасному етапі і зокрема спостерігає наявність поліфонічного репертуару для баяна, акордеона як невід'ємну складову частину художнього мислення виконавця. Проблеми виконавської інтерпретації привертають увагу відомих українських педагогів та виконавців (баяністів, акордеоністів). Так, теоретичні основи перекладення музичних творів для дуету баяністів запропоновано О. Міщенком (2000). Питання теорії та практики ансамблевого баянного виконавства аналізують М. Імханицький та О. Міщенко (2001, 2002).

На сьогоднішній день навчальний та концертний репертуар баяністів-акордеоністів ще вимагає збагачення творами поліфонічного стилю. Навчально-методична література перебуває в стадії збирання та узагальнення методичного досвіду, тому важливим завданням є систематизація як нотної,

так і навчально-методичної літератури, де б висвітлювались проблеми виконання поліфонічних творів, зокрема органних.

Метою даної статті є обґрунтування доцільності перекладення органних творів Й.С. Баха для баяна, акордеона та розгляд особливостей їх виконавської інтерпретації.

Результатом тривалої праці став авторський навчальний посібник „Виконавська інтерпретація програмної музики". В своїй останній публікації ми розглянули специфіку роботи над поліфонічними творами Й.С. Баха в класі баяна та акордеона. Дана стаття є органічним продовженням цієї тематики, і складена на основі узагальнення кращих здобутків і творчих пошуків у цьому напрямку відомих українських педагогів та виконавців баяністів, акордеоністів, а також власного педагогічного досвіду роботи в класі основного музичного інструменту.

Творчість видатного німецького композитора Й.С. Баха належить до тих вершинних явищ, які концентрують естетичний, етико-філософський досвід людства, зберігаючи неперевершену цінність і значення для наступних поколінь. Неможливо перебільшити роль органної спадщини великого кантора, яка включає в себе найрізноманітніші твори: від невеликих хоральних прелюдій до крупних багатопланових полотен, насичених справжнім драматизмом. Філософська глибина і багатство змісту, строгість і досконалість форм, образно-емоційна спрямованість творів Й.С. Баха вимагає від майбутнього вчителя музики великої культури, зрілості музичного мислення і технічної досконалості. При виконанні на багатотембровому готововиборному концертному баяні, акордеоні органні твори отримують повноцінне художнє втілення, яке зумовлене спорідненістю принципів звукоутворення вище вказаних інструментів.

В цьому зв'язку доречно навести визначення музичних інструментів (орган, баян, акордеон), їх музично-виражальні та конструктивні характеристики.

Орган – духовий клавішний інструмент, що складається з великої кількості труб, різних за розмірами та пневматичною системою. Труби органу за способом звукоутворення поділяються на лабіальні і язичкові. У лабіальних трубах джерелом звуку є схований вібруючий стовп повітря, а в язичкових – вібруючий під тиском повітряного струменя металевий язичок [7, 26-27].

Баян – язичковий, пневмо-клавішний хроматичний музичний інструмент родини гармонік з кнопочною трирядною правою клавіатурою (*griff inD*) та повним хроматичним набором басоакордового акомпанементу (мажор, мінор, септакорд) – в лівій [3, 64].

Акордеон – язичковий, пневмо-клавішний хроматичний музичний інструмент родини гармонік з фортепіанною правою клавіатурою та повним хроматичним набором басоакордового акомпанементу (мажор, мінор, септакорд) – в лівій [3, 64].

Порівнюючи художньо-виражальні можливості органа, баяна, акордеона, можна виявити такі спільні риси:

–інструменти відносяться до клавішно-духової групи і мають темперований стрій;

–дані інструменти (у різній мірі) здатні відтворювати тривалу протяжність звучання;

–всі інструменти – поліфонічні;

–подібно до органу, сучасний баян чи акордеон має регістри, за допомогою яких можна змінювати тембр, динаміку, а також переміщувати звучання на октаву вгору або вниз;

–права клавіатура акордеона ідентична клавіатурам мануалів органа.

Спільністю музично-виражальних та технічних засобів обумовлюється велика кількість перекладень органної музики для баяна, акордеона. Але поряд із спільними рисами ці інструменти мають також істотні розбіжності:

–у баяна, акордеона набагато скромніші темброві, регістрові, динамічні можливості ніж у органа;

–звучанню органа притаманна більша одноплановість, статичність (в силу механічного піддува струменю повітря); поступове підсилення або послаблення динаміки можливе за рахунок послідовного включення та виключення відповідних регістрів без проміжних відтінків (так звана „терасоподібна" динаміка); у багатьох органах існує „швелерний ящик" за допомогою якого можливе плавне підсилення чи послаблення звуку.

Звучання баяна чи акордеона відрізняється гнучкістю динаміки і можливостями найтоншого нюансування, яке досягається технікою ведення міху, тобто філіровкою звуку.

При виконанні музики Баха слід пам'ятати, що твори написані для органа, який в динамічному відношенні не є гнучким інструментом, баяністам, акордеоністам необхідно намагатися збагатити в динамічному плані, звичайно не виходячи за межі виконавських традицій тієї доби. Не має сумніву, що органісти, якби вони володіли гнучкою динамікою свого інструменту, не втратили б нагоди скористатися такою можливістю.

Проблема динаміки по відношенню до бахівської музики постала лише з появою фортепіано, а пізніше баяна, акордеона. В процесі удосконалення інструментів, а головне – розвитку самого музичного мистецтва, поява нових

естетичних критеріїв, як у самій музиці, так і в виконавстві, динамічне трактування музики Баха зазнає значних змін. Так, відомо, наприклад, що у XIX столітті її виконували динамічно гнучко, „хвилеподібно". Новий підхід до бахівського виконавства пов'язаний з ім'ям Ферруччо Бузоні. На зміну динамічним хвилям, чужим, на його думку, духу музики Баха він висунув терасоподібну динаміку крупних побудов. Безперечно, в цьому виражається більш глибоке розуміння бахівської музики, усвідомлення її величі, монументальності, не особистісний, а такий, який тяжіє до всеузагальненості.

Слід підкреслити, що коли цей, в цілому вірний підхід до динаміки перетворити на догму, то він неминуче вступає у конфлікт з вимогами інструменту. Бо ж динаміка крупних побудов, яка відображає об'єктивні можливості органу, суперечить природі баяна, акордеона. Якщо уявити собі ту чи іншу бахівську мелодію виконану не на органі, кла-весині, а наприклад на баяні, акордеоні, то це змусить шукати вже дещо іншу динамічну форму її звучання. Так, здається цілком природньо на баяні чи акордеоні зробити посилення звуку до мелодичної вер-шини і дещо послабити його в кінці фрази, що суперечить, органній концепції виконання. Наведені міркування переконують, що проблема динаміки у музиці Баха достатньо складна. Педагог зобов'язаний в кожному конкретному випадку ретельно її продумати і зуміти логічно аргументувати своє рі-шення.

Спираючись на досвід роботи на музично-педагогічному факультеті, нами запропоновано декілька педагогічних рекомендацій, що узгоджуються з вимогами виконавської інтерпретації бахівського стилю на баяні чи акордеоні:

- динаміка Баха не повинна бути занадто подрібненою (в ме-жах певного обраного звучання бажано утриматися достатньо довго); динамічні зміни обумовлюються формою твору;

- інтонування мелодичної лінії необхідно узгоджувати з рівнем обраного звучання;

- динамічні контрасти і переходи не повинні згладжуватись (музиці Баха не властиві короткі, швидкі нарощування і спади, які стали характерними для музики пізнішої доби);

Особливої уваги заслуговує динаміка у фугах, оскільки ця музична форма диктує свої закони. Засобами динаміки треба вміти, перш за все, виявити форму, наприклад, появу розробки чи репризи, вступ теми після інтермедії, а також підкреслити гармонічну структуру віддалення або наближення до основної тональності, мажорне чи мінорне проведення теми. Складна ритмічна тканина фуги також потребує динамічної ди-ференціації: наприклад, не можуть мати однакову динамічну ха-рактеристику половинні

ноти і шістнадцяті. При цьому збалансо-вана динаміка цілком виключає у фузі часті динамічні зміни. Сказане дає підстави визначити, що осмислення проблеми динаміки при інтерпретації органної музики Баха на баяні, акордеоні досить складне.

Особливу увагу слід звернути на міховедення в органних творах. Відомо, що орган володіє практично безмежною протяжністю звучання. У баяна, акордеона в цьому відношенні значно менші технічні можливості. При зміні напрямку руху міха, окремі виконавці допускають грубі помилки, які порушують стильові особливості органних творів.

Однією з характерних особливостей органних творів є наявність залігованих басових звуків на динаміці „*f f*" з насиченою фактурою. При зміні міха на залігованих нотах необхідно пам'ятати про те, що музична думка не повинна закінчуватися. Це досягається таким чином:

- необхідно дослуховувати тривалості звуків перед зміною міха до кінця;
- напрямок руху міха потрібно змінювати швидко, не допускаючи появи цезури;
- динаміка після зміни міха не повинна бути меншою ніж це необхідно за логікою розвитку.

Суттєвим засобом адекватної передачі образного строю музики композитора є вибір відповідної темброві палітри. Пізнаючи регістровку, потрібно враховувати, чим являється даний музичний фрагмент у системі цілого, як він узгоджується з попереднім і послідуючим матеріалом, чи являється він кульмінацією, чи лише першим ступенем у процесі загального розвитку? Продуманим і вдалим варіантом тембрових регістрів можна не тільки досягти багатства звукового колориту, але і виявити конструктивні особливості твору, його архітектоніку.

На наш погляд, варто запропонувати деякі загальні поради, стосовно підбору регістрів, наприклад: регістр „тутті" варто приберігати для кульмінаційних епізодів, для „патетичних", урочисто-героїчних" розділів; особлива ретельність мусить бути при підборі регістрів для виконання теми фуги в експозиції. Як правило, тема не подається на регістрі „тутті". В цьому випадку слід використовувати такі тембри, як: „баян"; баян з піккало. В наступних проведеннях теми регістри можна змінювати. При цьому потрібно враховувати, що звучання теми на виборному звукоряді баяна, акордеона є також свіжим тембровим забарвленням. Заміну регістрів краще всього виконувати в будь-які важливі чи відносно важливі ключові моменти: на гранях розділів форми, при збільшенні або зменшенні кількості голосів, зміни фактури і т.п. Знання тембрових можливостей сучасного концертного баяна, акордеона – одна з умов вправної регістровки, яка в повній мірі

відповідає художньому образу музичного твору і розкриває широкий спектр людських почуттів.

Виконання музики І.С. Баха на органі безсумніву відрізняється більшою масштабністю. Виконавці повинні завжди пам'ятати, що не можна від баяна, акордеона вимагати масштабів звучання органа, а значить не має необхідності конкурувати з органом, так як наші багатотемброві інструменти мають свої виразні засоби, самобутні барви, цілком достатні для високохудожнього виконання органної музики І.С. Баха.

Таким чином, аналіз музично-виражальних та технічних можливостей органа, баяна та акордеона дозволяє констатувати спільні риси, які обумовлюють велику кількість перекладень органних творів Й.С. Баха та їх використання в навчальному і концертному репертуарі баяністів, акордеоністів.

Виконавська інтерпретація органних творів є досить актуальною проблемою, яка безпосередньо пов'язана з всіма технічними засобами і прийомами інтонування музики відповідно до її художнього змісту.

Кращі зразки класичної спадщини, як засіб формування художнього інтелекту і культури почуттів майбутніх учителів музики повинні зберігатися в репертуарі баяністів, акордеоністів.

Перспективою подальших баянних навчально-методичних розробок автор вважає ґрунтовний аналіз особливостей інтерпретації клавірних творів Й.С. Баха в перекладенні для баяна та акордеона.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давидов М. Теоретичні основи перекладення інструментальних творів для баяна. – К.: Муз. Україна, 1977. – 120 с.
2. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.
3. Іванов Є. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні: Авторефер. дис. ... канд. мистецтвознавства. – К., 1995. – 17 с.
4. Имханицкий М., Мищенко А. Дуэт баянистов вопросы теории и практики: Учеб.-методич. пособие для учеб. заведений искусств и культуры. Вып. 1. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2001. – 80 с.
5. Имханицкий М., Мищенко А. Дуэт баянистов вопросы теории и практики: Учеб.-методич. пособие для учеб. заведений искусств и культуры. Вып. 2. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2002. – 88 с.
6. Кужелев Д. Художні тенденції розвитку академічного баянного виконавства у другій половині XX ст.: Авторефер. дис. ... канд. мистецтвознавства. – К., 2002. – 20 с.
7. Липс Ф. Об искусстве баянной транскрипции: теория и практика переложений музыкальных произведений для баяна. – М.: Курган, 1999. – 95 с.
8. Міщенко О. Перекладення музичних творів для дуету баянів. – Харків: Крок, 2000. – 254 с.

Л.В. Зуева. Специфика исполнительской интерпретации органных произведений И.С.Баха в переложении для баяна и аккордеона.

Обосновывается целесообразность переложения органных произведений И.С.Баха для баяна и аккордеона, рассматриваются особенности их исполнительской интерпретации.

L.V.Zuyeva. Peculiarities of performer's interpretation of the J.S.Bach's organ pieces in arrangement for the accordion.

The author analyzes the expediency of arrangement of J.S.Bach's organ pieces for accordion, considers the peculiarities of their interpretation by performers.

37. 036: 004 (438)

Мірослав Кісєль
Гурношльонська вища
педагогічна школа (Польща)

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКІЛЬНУ МУЗИЧНУ ОСВІТУ ПОЛЬЩІ

Обґрунтовано необхідність впровадження комп'ютерних технологій у музичне виховання школярів, запропонована низка спеціальних музичних програм, надано адреси відповідних web-сторінок у Інтернеті.

Науково-технічний прогрес, а також прискорений цивілізаційний розвиток мають динамічний вплив на зміни, які відбуваються у сучасній освіті. Все частіше традиційні форми навчання і виховання у дидактичному процесі базуються на таких засобах масового впливу, як комп'ютер чи Інтернет [1]. Розроблені на сьогодні форми музичного виховання не є для молоді такими привабливими, якими були декілька десятків років тому. Сьогодні крім офіційних форм музичного життя (хор, музичні ансамблі, оркестр) багато молодих людей використовує особисті комп'ютери як нову форму музикування.

При розгляді сучасної моделі загального музичного виховання у Польщі, (на І-му етапі – це інтегрована форма навчання, а на ІІ-му і ІІІ-му етапі – музика і пластика, як предмет ***мистецтво)***, необхідно брати до уваги ще один аспект: використання комп'ютерних програм та Інтернету в цій моделі не повинно привести до втрати духовної вартості мистецтва [2].

Молодих людей цікавить заняття з сучасними публікаторами, які мають швидкий, легкий і привабливий доступ до інформації, а також пристроями, які допомагають опрацювати зібраний матеріал у фонічну, візуальну і графічну форму. Така зацікавленість, навіть пристрасть до сучасних технічних приладів пробуджує одночасно і надію, і викликає почуття

неспокою. З одного боку, підростаюче покоління проводить все більше часу перед екраном комп'ютера, тобто вплив медіальної культури на його інтелектуальний розвиток і формування поглядів є беззаперечний. З іншого боку, існують сумніви, чи це спілкування має найвищу цінність. Часто буває так, що в цьому зв'язку виникає конфлікт між батьками і дітьми або вчителем і учнями. У зв'язку з і швидким розвитком різноманітних технік передачі інформації, різниця між двома поколіннями у виборі і користуванні засобами масової інформації є вельми істотною [3] .

Більшість польських навчальних закладів, особливо гімназії і ліцеї, а останнім часом і початкові школи, мають комп'ютерні класи, а дидактичні засоби, у тому числі комп'ютер, допоміжні прилади та Інтернет увійшли до щоденного навчального процесу. Свідомість вчителів у необхідності використання цієї сучасної техніки у процесі організації дидактичного процесу є також значно вища ніж раніше. Багато дослідників вважає, що мультимедіальне навчання у зв'язку з його різностороннім впливом на учня є більш ефективним ніж традиційне. Крім того, одночасна дія багатьох збудників на різні органи відчуттів робить процеси сприйняття і пізнання багатосторонніми, а одержані таким чином знання стають для учня глибшими, міцнішими й інтегрованішими.

Говорячи про комп'ютери у дидактичному процесі деякі педагоги вважають за необхідне впровадження комп'ютерних технологій тільки до окремих елементів навчання. При цьому посилаються на одну з головних функцій, яку виконує комп'ютер, а саме – стимуляцію мислення (W. Srykowski (red.): Media a edukacja. Poznac 1997; J. Gajda: Telewizja, miodzieї, kultura. WSiP, Warszawa 1987; S. Juszczyk: Komunikacja cziowieka z mediami. Wyd. „Ы№sk", Katowice 1998. Стриковскі В. Засоби інформації і освіта. Познань, 1997. Гайда. Я. Телебачення, молодь, культура. Варшава: ВСіП, 1987. Ющик С. Комунікування людини з засобами інформації. – Катовіце: Сілезія, 1998). Комп'ютер увібрав у себе можливості усіх до цього часу відомих дидактичних засобів (простих і складних) і таким чином виконує всі їх функції у процесі розвитку творчого мислення учнів [4]. У зв'язку з новими вимогами, які стоять перед школами, можна виділити такі способи використання комп'ютера у процесі навчання: комп'ютер у ролі інструмента, технічного засобу, комп'ютер у ролі партнера.

Музично-дидактичні комп'ютерні програми ефективно використовуються щодо індивідуальних форм навчання: у фронтальних формах навчання, наприклад, у такій як уроки музики у загальноосвітній школі, використанню комп'ютера заважають методичні бар'єри. Так, роботу з дидактичною комп'ютерною програмою може проводити тільки з невеликою групою осіб. З уваги на економічні умови, а також на

різноманітність форм музичної активності та наявність необхідного обладнання у музичних класах, комп'ютер рідко використовується на типових уроках музики. При цьому слід зауважити, що навіть якщо він і використовується, то вчитель частіше приділяє увагу тільки одноразовому показу або демонстрації музики при його допомозі. частіший контакт з музичними комп'ютерними програмами учні мають під час індивідуальних, позаурочних занять, а також під час самостійного навчання.

Незважаючи на усі подібні незручності, вчитель повинен безпосередньо під час проведення уроку музики стимулювати зацікавленість учнів, вказуючи на такі комп'ютерні програми, які можуть допомогти молоді в розвитку їх музичних здібностей [5]. Вчитель може також для своїх потреб і поставлених дидактичних цілей сконструювати власну музичну програму або використати уже існуючі на ринку з тих, що не являється типовим дидактичним пакетом музичної програми. На сьогоднішній день існують комп'ютерні програми, які індивідуально використовуються самими учнями різних класів і чудово функціонують.

За допомогою комп'ютерних програм учні можуть виконувати завдання, які пов'язані зі створенням музично-ритмічних формул, з подальшою реалізацією їх за допомогою самостійно обраних інструментів. Інша музична програма дозволяє їм слухати музичні твори і робити зміни у мелодії, темпі, а також добирати інструменти, які озвучують музичний твір. Існують також музичні комп'ютерні програми, які мають у собі тести для перевірки знань в сфері читання нот. На основі таких програм можна також записувати фрагменти скомпонованих музичних творів, які записані на магнітофонній касеті, або у пам'яті комп'ютера, або зберігати ці твори у вигляді видрукуваного нотного запису. Використовуючи на уроках музики конкретну програму, можна у графічний спосіб, відобразити на екрані монітора висоту звуків, вартість нот і пауз, ритмічні схеми тощо. За допомогою комп'ютера кожен учень може набувати конкретних виконавських, творчих або слухацьких умінь. Комп'ютер може також бути генератором тембрального звучання різноманітних музичних інструментів. Пізнаючи і прослідкуючи процес створення конкретного музичного твору молода людина може зрозуміти як повстає твір і чому він вважається цінним.

Серед шансів бути творцем, які дають учням деякі комп'ютерні музичні програми, є також можливість написання акомпанементу до будь-якої записаної мелодії, а також фіксування її у нотному едиторі і копіювання. Багато музичних творів, які з'являються у продажу на нашому ринку, записані на дисках *CD-ROM*, а деякі з них містять у собі також частину навчального матеріалу. Гідним подиву матеріалом, який використовують у своїй праці молоді митці, є так звані "*sample*", тобто цифрово награні звукові фрагменти.

За їх допомогою (мелодії, гармонійні секвенції, поодинокі звуки) можна створювати цілі музичні фрази. Досить часто використовується копіювання звукових доріжок з уже записаних цифрових записів. При допомозі комп'ютера можна також виділити окремі зразки звука і його звучання на підставі математичної моделі [6].

У пропозиціях видавництв зустрічаються комп'ютерні програми, які чудово функціонують у індивідуальних покупців, серед яких є чимало учнівської молоді з різних класів. Ці програми можуть бути використані також під час факультативних занять або під час виконання домашніх завдань. Характеризуючи вибрані програми, необхідно звернути увагу на назви: *Fun*, (1995), *Brzdac*- Версія 1,0 (1995), *Simon*-Версія 1,01 (1998), LOGO – ігри і малюнки, що говорять (1992), *Media Plager* (1995), *Шкільний Музичний Словник* (1998), *Пакет "Belfer" - Мала Музична Енциклопедія* (1998), *Музикант* (1993), *Клік вчить співати* (2002).

Необмежені можливості для музичної освіти дає використання Інтернету і найпопулярнішої світової інформаційної мережі *World Wide Web*. Уже зараз електронні мультимедіальні публікації відіграють значну роль у наближенні до молоді класичної музики. Інтернет надає неповторні можливості спілкування людини з цілим світом [7]. Завдяки цьому засобу масової інформації молодь має можливість знайомитись з колекціями найбільших музеїв світу, слухати музичні твори у виконанні найвідоміших митців, брати участь у важливих культурних заходах, які відбуваються майже в усіх куточках землі, а також обмінюватися своїми поглядами і досвідом у різних галузях і представляти іншим свою власну творчість.

У навчанні й освіті Інтернет є важливим засобом масового спілкування і навчання, освоєння усіх новинок сучасної технології. Багато цікавих сторінок у Інтернеті присвячено також музиці. На цих сторінках висвітлюється не тільки комерційна інформація про продаж у формі розсилання дисків CD і магнітофонних стрічок. Є також каталоги, у яких знаходяться назви музичних творів у виконанні славно звісних виконавців. Ці каталоги користуються особливою популярністю серед колекціонерів.

Слід також зазначити, що на сторінках *www* міститься інформація, присвячена видатним композиторам минулих епох (наприклад, Й.С.Баху, Ф.Шуберту, П.Чайковському та іншим), а також популярним представникам сучасної музичної культури різних напрямків (Serwer Classical Net oferuje wiele informacji i ciekawostek o їyciu i twyrczoњci kompozytoryw i ich dzieiami (http://www.classical.net); Wirtualny odpowiednik pisma *Klasyka*, opublikowany przez PWN i zwi№zany z muzyka artystyczn№ (http://www.klasyka.com.pl); Strona poњwiкcona dyrygentom (www.webcom.com) Serwer Classical Net пропонуєбагато інформацій і цікавих подробиць про життя і творчість

композиторів і їх творів (*http://www.classical.net*); Віртуальний відповідник часрпису "Класика", опублікований у ПВН і пов'язаний з музикою (*http://www.klasyka.com.pl);* Сторінка присвячена диригентам (*httpwww.webcom.com*). Використання цих серверів з метою навчання і освіти створює нову форму свідомого позакласного самовдосконалення, корисного для музичного виховання. Багата пропозиція комп'ютерних програм, а також можливість легкого перегляду вітрин Інтернету надихає вчителя до створення і втілення у життя багатьох різноманітних програм занять з музичного навчання при використанні комп'ютера. XXI – сторіччя стає століттям освіти і науки, у якому комп'ютер і Інтернет, як засіб передачі інформації, займають важливе місце у процесі виховання.

Вчитель музики, який уміє добирати інформацію з різних джерел, стає людиною, яка впроваджує учнів у світ великої музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. M. Kisiel: Media w edukacji muzycznej uczniyw szkoiy ogylnoksztaic№cej. Wyd. GWSP, Mysiowice 2003. –285 s.
2. Podstawa Programowa Ksztaicenia Ogylnego dla Szkyi Podstawowych i Gimnazjyw. MEN, Warszawa 1999.
3. W. Strykowski: Media w kulturze i edukacji – szanse i zagroïenia. [W:] Komputery audio, video, tv, sat w kulturze i oњwiacie. Red. W. Strykowski, Tarnyw 1994, s. 12.
4. B. Siemieniecki: Komputer w edukacji. Podstawowe problemy w technologii informacyjnej. Toruc 1997.
5. M. Kisiel: Rola i znaczenie mediyw w ksztaitowaniu kultury muzycznej uczniyw szkyi ogylnoksztaic№cych. [W:] Muzyka њrodkiem wychowania miodych. Red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielicska, Wyd. AB, Bydgoszcz 2001, s. 91.
6. M. Grusiewicz: Twyrczoњж muzyczna miodzieїy z wykorzystaniem programyw komputerowych – zarys problemu. [W:] Edukacja artystyczna wobec przemian spoieczno-oњwiatowych. Red. L. Katarycczuk-Mania, J. Karcz, Wyd. UZ, Zielona Gyra 2002, s. 169.
7. E. Parkita: Muzyka w sieci, czyli edukacyjne zasoby Internetu. „Wychowanie Muzyczne w Szkole" 2000 nr 4.

М. Кисель. Перспективы внедрения информацийных технологий в школьное музыкальное образование Польши.

Обоснованно необходимость внедрения компьютерных технологий в музыкальное воспитание школьников, предложен ряд специальных музыкальных программ, приведены адреса соответствующих сайтов в Интернете.

Miroslaw Kisel. Perspective of introducing the informational technologies in general musical education in Poland.

The author substantiates the necessity of introducing computer technologies in musical education of schoolchildren, offers an account of various musical software and gives the corresponding Internet sites addresses.

УДК 378.937

М.О.Князян
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет

ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПОШУКОВО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема формування пошуково-творчого потенціалу студентів засобами художньої діяльності на заняттях з іноземної мови. Розкривається структурно-компонентний склад пошуково-творчого потенціалу особистості. Здійснено аналіз рівнів розвитку цього психічного феномену. Надається характеристика етапів художньої діяльності студентів, наводяться приклади завдань.

Актуальною проблемою сучасної дидактики є розвиток творчих сил особистості засобами мистецтва. Ця проблема пов'язана з такими важливими науковими завданнями, як оптимізація професійної підготовки спеціалістів, формування їхньої духовності та культури. Означені наукові завдання конкретизуються у таких практичних, як формування пошуково-творчого потенціалу особистості та її дослідницької спрямованості.

Аналіз останніх наукових публікацій свідчить, що подана проблема розглядалася у таких аспектах:

- методологія та методи розвитку творчого стилю особистості (Н.В.Кічук);
- художнє виховання майбутніх учителів (М.Г.Левченко);
- інтеграція мистецтв як засіб формування професійних якостей фахівців (В.Ф.Радкіна);
- мистецька освіта як засіб цілісного впливу на особистість (О.П.Рудницька).

Проте, слід наголосити, що проблема формування пошуково-творчого потенціалу майбутніх учителів музики, образотворчого мистецтва, хореографії та художньої культури засобами художньої діяльності, зокрема у процесі вивчення іноземних мов, залишається поза уваги науковців.

Метою нашої статті є висвітлити структурно-компонентний склад пошуково-творчого потенціалу особистості; розкрити педагогічні принципи організації експериментальної технології художньої діяльності студентів на заняттях з іноземної мови; охарактеризувати етапи художньої діяльності майбутніх фахівців.

Вивчення наукової літератури виявило, що потенціал особистості розглядається як сукупність сталих мотивів (динамічних тенденцій), які зорієнтовують діяльність людини, залишаючись при цьому відносно

незалежними від конкретики ситуації [1]. Пошуково-творчий потенціал відзначається наявністю емоцій, потреб, інтересів, готовності, ідеалів, світогляду.

На основі аналізу сутності елементів, що характеризують пошуково-творчий потенціал особистості, нами були визначені мотиваційно-вольовий компонент, представлений емоціями, прагненнями, потребами, мотивами, інтересами; процесуально-змістовий компонент, в основі якого - психічне явище готовності; конвіктивний компонент, що включає життєві цілі, ідеали, переконання, світогляд.

З метою досягнення високої результативності формування пошуково-творчого потенціалу, мобільної діагностики розвитку цього феномену нами були виокремлені такі провідні рівні: низький, середній, вище середнього, високий.

Низький рівень є характерним для особистості, що виявляє негативне або байдуже ставлення до пошуково-творчої діяльності. Мотиваційно-вольовий компонент представлений переважно зовнішніми мотивами (прагнення отримати більш високий бал, потяг до лідерства, мотиви матеріального заохочення). Простежується початковий ступінь розвитку готовності до пошуково-творчої діяльності. Є сформованими базові дослідницько-креативні дії (висунення оригінальних ідей, їх аналіз, порівняння; використання аналогій), однак ці дії не відрізняються автоматизмом або широтою їхнього перенесення у нові ситуації використання. Стосовно конвіктивного компоненту слід наголосити, що особистість переконана у соціальній значущості пошуково-творчої роботи, однак переконання не створюють цілісної системи.

Середній рівень пошуково-творчої діяльності відбиває позитивне ставлення студентів до означеної роботи. На діяльність особистості продовжують впливати зовнішні мотиви. Внутрішня мотивація носить фрагментарний характер: мають місце інтерес до предмету пошуково-творчої роботи, мотиви самовдосконалення, потреби у накопиченні знань. Спостерігається розвиток таких дослідницько-креативних дій, як систематизація, класифікація, узагальнення результатів пошуково-творчої роботи, генерування ідей, перенесення набутих знань та вмінь у нові ситуації використання тощо.

Рівень “вище середнього” характеризується активно-позитивним ставленням студентів до пошуково-творчої роботи. Простежується мінімальна зовнішня мотивація (на рівні соціальних мотивів) й максимальна внутрішня. Є достатньо високим рівень сформованості дослідницько-креативних дій. Студент у своїй пошуково-творчій роботі орієнтується на певний ідеал вчителя-майстра.

Високий рівень є характерним для особистості, що відрізняється повним, динамічним виявленням усіх складових елементів мотиваційно-вольового, процесуально-змістового та конвіктивного компонентів. При цьому проявляється інтелектуально-пізнавальна мотивація та позитивні емоції. Отримують розвиток такі якості особистості, як самостійність, критичність, гнучкість мислення, творча уява; формуються дослідницько-креативні вміння динамічно згортати та розгортати ідеї, здійснювати мозковий штурм, аналізувати висунуті гіпотези та припущення, критично визначати недоліки тощо.

З метою забезпечення оптимальних темпів формування всього комплексу компонентів пошуково-творчого потенціалу нами було широко використано художню діяльність, що є засобом формування художнього мислення, творчості та сприйняття, а також заохочення особистості до художньої культури [2; 3; ё4]. Слід підкреслити, що упровадження художньої діяльності на заняттях з практичного курсу іноземної мови надає можливість інтегрувати процеси оволодіння студентами художньою культурою та лінгвістично-комунікативними знаннями й вміннями. Така інтеграція є ефективним засобом пізнання світового мистецтва, духовного самовдосконалення особистості, розвитку образного мовлення та світосприйняття. Вивчення творів художньої літератури, музики, образотворчого мистецтва виступає провідною умовою екстралінгвістичного характеру, необхідною для активізації комунікативної діяльності особистості. За таких обставин фонетичні, граматичні категорії, лексичні одиниці засвоюються у процесі навчання як засоби вирішення певних мисленнєвих задач. Ознайомлення з твором, висловлення власного ставлення до нього, аналіз своєрідності стилю митця, засобів вираження авторського задуму, ідеї, концепції, розробка методичних варіантів донесення емоційно-смислового змісту твору до учнів є чинниками, що породжують та керують іншомовною діяльністю особистості.. Більш того, студентам пропонується підготувати власні твори за певною темою. У зв'язку з означеним вище нами були упроваджені блоки інтегрованих завдань, які передбачали комплексне вивчення як творів художньої культури, так і лінгвістичного матеріалу (фонетичного, граматичного або лексичного).

В основі експериментальної технології організації художньої діяльності, що була розроблена нами, закладено такі дидактичні принципи:

-комплементарності, який передбачає широку інтеграцію та взаємодоповнення дисциплін лінгвістичного та мистецтвознавчого циклів;

-адаптивності, що забезпечує поступовий перехід від рецептивної художньої діяльності під керівництвом викладача до самостійної креативної роботи студентів;

-діалогічності, який реалізується шляхом активного використання потенціалу діалогу між викладачем та студентами. Саме діалог, як відомо (Н.В.Кічук), забезпечує можливість створення атмосфери спільної творчості за допомогою включення студентів у колективно-групові види художньої роботи;

-прогностичності, який орієнтує на виявлення багатоаспектних перспектив розвитку особистості.

Експериментальну роботу було проведено на базі педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Були охоплені такі спеціальності: початкове навчання, музика; початкове навчання, образотворче мистецтво; початкове навчання, хореографія. Нами виокремлено три етапи розгортання художньої діяльності в залежності від міри інтеграції мистецтвознавчого та лінгвістичного матеріалу, ступеня актуалізації креативних сил особистості, її професійно-методичних умінь, пізнавальної самостійності: аналітично-художній, модифікаційно-художній, креативно-художній.

Аналітично-художній рівень передбачає рецептивно-репродуктивну діяльність студентів з вивчення художньої культури. На цьому етапі студенти аналізують твір мистецтва, характеризують тему, провідну ідею, ключові проблеми, які розглядає автор. Пропонується здійснити фонетичний або лексико-стилістичний аналіз твору художньої літератури. Такий підхід дозволяє актуалізувати теоретичний та практичний аспекти підготовки студентів до іншомовної комунікації. При цьому спостерігається мінімальний вияв креативних можливостей особистості. Студенти оволодівають низьким та середнім рівнями пошуково-творчого потенціалу. Наприклад, значною дидактичною потужністю відрізнялися такі розроблені нами блоки завдань:

1 блок: Уважно розгляньте репродукцію картини А.Ренуара "Гойдалка". Назвіть тему цього художнього твору, провідну ідею. Охарактеризуйте персонажів. Яке враження справляє на вас ця картина? Завдяки яким художнім засобам досягається таке враження?

2 блок: Прослухайте пісню у виконанні Д.Дассена "Моя музика". Яку роль у житті автора відіграє музика? Які епітети, порівняння та метафори використовує поет з метою відображення своєї любові до музики?

Зробіть фонетичний аналіз тексту пісні. На основі здійсненого аналізу сформуйте правила вживання голосних звуків французької мови.

Більш складними є завдання модифікаційно-художнього рівня. Студенти здійснюють стилістичний аналіз тексту (знаходять у ньому художні тропи, наприклад, метафори, метонімії, порівняння, епітети, гіперболи, літоти, персоніфікації тощо), висовують гіпотези щодо розгортання подій

художнього твору, накреслюють перспективи розвитку характеру персонажів. Підвищується рівень виявлення пізнавальної самостійності. Відповідно до цього поступово зменшується зовнішній контроль керівника. Саме цей етап актуалізує такі дослідницько-креативні вміння, як здійснення нового синтезу інформації, її реконструкція; вміння згортати інформацію, використовувати її з метою екстраполяції. Широко використовується метод колективного "мозкового" штурму. Цей етап забезпечує формування таких новоутворень у структурі пошуково-творчого потенціалу особистості, що дозволяють перевести її на рівень "вище середнього" та підготувати підґрунтя для досягнення високого рівня розвитку означеного феномену. Наведемо приклад такого блоку завдань:

Прочитайте твір А.Моруа "Собор". Здійсніть аналіз головної ідеї автора. Надайте характеристику поведінці головного персонажу. Опишіть його захоплення твором Е.Мане "Собор". Що, з точки зору А.Моруа, є смислом життя людини? У чому полягає справжня краса?

Охарактеризуйте твір Е.Мане "Собор". Які думки та почуття він у вас збуджує? Порівняйте однойменні твори А.Моруа та Е.Мане на предмет їхнього емоційно-смислового навантаження.

Здійсніть порівняльний аналіз творчого та життєвого шляху А.Моруа та Е.Мане. Зробіть висновок про внесок кожного у розвиток світової культури.

Означені вище завдання можуть виконуватися студентами у процесі позааудиторної самостійної роботи; контроль результатів, організація дискусій стосовно вузлових проблем творів мистецтва здійснюються в аудиторний час.

Креативно-художній рівень націлює студентів на підготовку власних творів. На цьому етапі максимально активізуються всі дослідницько-креативні вміння студентів (генерування, згортання, розгортання роздумів-ідей, їх комбінація; вироблення узагальнюючих стратегій стосовно реалізації творчого задуму; прогноз щодо декількох можливих варіантів розвитку явища; перенесення знань та дій у якісно нові, навіть протилежні, й, на перший погляд, неможливі ситуації використання). Передбачається мінімальна регулююча роль керівника, максимально можливий вияв пізнавальної самостійності особистості. Зовнішня регуляція полягає в обговоренні теми художньої діяльності, у консультації щодо певних проблем. Використовуються евристичні засоби "мозкового штурму", евристичних питань, інверсії, емпатії, синектики. Посилюється методичний аспект професійної підготовки студентів. Вони мають здійснити певну пошукову роботу щодо актуальних проблем психології художньої творчості та методів її викладання у загальноосвітній школі, а також розробити власні варіанти

викладання певних аспектів дисциплін художньо-естетичного циклу. Це здатне активізувати процес накопичення своєрідного методичного фонду знань, необхідного для успішного вирішення завдань сучасної мистецької освіти. Оптимальний вплив на розвиток пошуково-творчого потенціалу мав такий блок завдань:

Прочитайте новелу П.Меріме "Кармен". Охарактеризуйте основні проблеми твору. Проаналізуйте поведінку персонажів Кармен та Дон-Хосе.

Здійсніть стилістичний аналіз означеного твору П.Меріме. Які стилістичні засоби використовує письменник з метою розкриття внутрішнього світу головних героїв? Зробіть фонетичний, граматичний та лексичний аналіз мови Кармен та Дон-Хосе. Яким чином специфіка використання лексичних одиниць та граматичних норм, своєрідність вимови французьких звуків характеризує головних персонажів?

Прослухайте оперу Ж.Бізе "Кармен". Яким чином за допомогою музичних засобів вираження композитор передає характер, емоційний стан та настрій персонажів.

Порівняйте засоби вираження однойменних творів Ж.Бізе та П.Меріме. Яким чином вони взаємодоповнюються у висловленні прагнення людини до свободи?

Запропонуйте власні варіанти уроків для учнів передвипускного та випускного класів, метою яких є ознайомити школярів з творчістю П.Меріме та Ж.Бізе. Розробіть розгорнутий план-проспект уроку, підберіть цікаву інформацію про життєвий шлях митців, підготуйте уривки з найбільш відомих творів. Проведіть лекцію та організуйте конкурс "Мистецтво Франції XIX століття", які дозволять поглибити знання учнів про історію розвитку світової культури.

З метою виявлення результатів дидактичного впливу експериментальної технології на розвиток пошуково-творчого потенціалу особистості нами було проведене діагностичне тестування, яке показало наступне: до початку експерименту лише 7% респондентів експериментальної групи виявили високий рівень сформованості пошуково-творчого потенціалу. Після проведення експерименту кількість таких становила 31%. Рівень "вище середнього" до початку експериментальної роботи показали 15% студентів; по її закінченні кількість таких респондентів становила більше половини (54%). Середній рівень розвитку пошуково-творчого потенціалу був характерний для 46% респондентів. Після експерименту середній рівень показали 15% студентів. Низький рівень був характерний для 32% респондентів. По завершенні експериментальної роботи жоден студент не показав низький рівень. Наведені результати підтверджують дидактичну потужність експериментальної технології

художньої діяльності у напрямку активізації пошуково-творчого потенціалу особистості.

Таким чином, розроблена нами технологія художньої діяльності студентів на заняттях з іноземної мови, що передбачає інтеграцію дисциплін лінгвістичного та мистецтвознавчого циклів, поетапне та блокове введення пошуково-творчих завдань, поступовий перехід від рецептивної художньої діяльності під керівництвом викладача до самостійної креативної роботи студентів, сприяє ефективному розвитку пошуково-творчого потенціалу особистості.

Перспективи вивчення цієї проблеми полягають у створенні наскрізної системи хідожньої діяльності всіх освітянських ланок (довузівського, вузівського та післявузівського етапів підготовки спеціалістів), як засобу формування професійно-естетичної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кічук Н.В.Освіта у сучасному світі (порівняльний контекст).– Ізмаїл, 2001.– 88 с.
2. Левченко М.Г. Художнє виховання вчителя художньої культури // Педагогічні науки: Зб.наук.праць. – Вип. XXXII. – Частина II. – Херсон, 2002. - С.21-23.
3. Радкіна В.Ф. Художній образ як естетико-педагогічна цінність // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні технології професійної підготовки учителів іноземних мов". У 2-х томах. – Ізмаїл, 2002. – Т.1. – С.47-51.
4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. Посібник. – К., 2002. – 270 с.

М.А. Князян. Художественная деятельность как способ развития поисково-творческого потенциала студентов.

В статье раскрывается проблема формирования поисково-творческого потенциала студентов способами художественной деятельности на занятиях английского языка. Раскрывается структурно-компонентный склад поисково-творческого потенциала личности. Проанализированы уровни развития этого психического феномена. Дается характеристика этапов художественной деятельности студентов, приводятся примеры заданий.

M.O.Knyazyan. Artistic activity as a means of developing students' creative research capacity.

The problem of developing students' creative research capacity in the process of artistic activity at foreign language class is revealed in the article. The structural componential composition of the individual's creative research capacity is considered. The levels of development of this psychical phenomenon are analyzed. The stages of students' artistic activity are characterized and sample tasks are offered.

УДК: 378.978+378.14+378.126+786

С.О.Корчевна

ПДПУ м. Одеса

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БАЯННОГО ВИКОНАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті актуалізована проблема баянного виконавства в галузі музично-педагогічної освіти. Зроблено огляд методичної літератури з питань підвищення рівню виконавської майстерності баяніста. Розроблені критерії, показники та рівні сформованості культури баянного виконання у майбутніх учителів музики.

Одним з важливих компонентів фахового становлення майбутнього вчителя музики сучасної загальноосвітньої школи визнано музично-виконавську підготовку, яка має поширити художню компетентність студентів-музикантів, їх творчу художньо-інтерпретаційну та виконавську майстерність. Крім того, "живе" високохудожнє виконання музики посилить ефективність впливу на духовний світ та художню культуру дитини. З різних точок зору це питання розглядається такими науковцями, як О.Гданська, В.Крицький, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Саїк, Д.Юник та ін. Якщо звернутися до аспекту спеціалізації музично-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, то очевидним стає факт, що більшість досліджень торкаються питань фортепіанної підготовки студентів-музикантів. Нажаль проблеми баянного виконавства відображені у працях лише тих викладачів, чий педагогічний та науковий досвід стосується виключно підготовки концертних баяністів-виконавців академічного напрямку (М.Давидов, В. Бесфамільнов, В Бонаков, А.Семешко та ін.)

Протиріччя полягає у тому, що баян є інструментом демократичним, доступним та улюбленим серед широкого кола населення, особливо у сільських областях. Підвищується інтерес школярів до музикування на народних інструментах, що підтверджується у дослідженнях А.Болгарського, В.Лапченка, В.Лабунця, В.Лебедєва. Але на сьогодні, як свідчить практика підготовки фахівців, рівень виконавської культури студентів-баяністів у педагогічних закладах освіти досить низький. Мета статті полягає у висвітленні та актуалізації проблеми підвищення рівня культури баянного виконання майбутніх учителів музики на підставі диференційованого підходу до студентів та систематизації репертуару баянного виконавства.

Галузь баянного виконавства є відносно молодою, оскільки широкого розвитку зазнала лише за радянських часів. Професійне навчання грі на баяні у музичних закладах України починає формуватися у 20–30-ті роки, а вузівська методика складалася у повоєнний період. Науково-теоретичні та методичні праці з'являються у 60–80-ті роки. Співіснування масово-побутових форм гри на баяні та академічного виконавства обумовило роз'єднання художньо-ціннісних параметрів цих сфер. І вже на 80–90-ті роки

спостерігаємо утворення самостійного камерно-академічного напрямку баянного виконавства.

Інтенсивна академізація баянного виконавства відбувається на фоні часткової втрати баяном статусу всенародно улюбленого інструмента. На думку фахівців, відходження концертного баяна від масовидного поступово девальвує його адаптивні якості, естетичні пріоритети виходять на передній план. У світовому музичному мистецтві баян сьогодні розглядають як нову *темброво-акустичну фарбу*. Отже, стає очевидним, що стрімкий розвиток культури баянного виконавства народжує серйозну проблему щодо малої кількості високохудожніх оригінальних творів , це по-перше. По-друге, виконавська підготовка студентів-музикантів в умовах педагогічного вузу значно відстає від підготовки фахівців вищих закладів культури *та від можливостей самого інструменту* (готово-виборний, багато тембровий інструменти). Статусна трансформація баяна є сприятливим фактором розвитку концертного виконавства, та має великі перспективи для музично-педагогічного вузу, саме у такій площині баян має підвищувати рівень музичної культури слухачів та замінити фортепіано, там де це необхідно. Але в межах педвузу баян ще не пройшов етап академізації. Крім того, актуальним є питання добору репертуару для музично-інструментальної підготовки студентів-баяністів з урахуванням індивідуально-диференційованого підходу до студентів, поширенням репертуарного спектру оригінальних творів та перекладів.

Питання репертуару є актуальним для формування професійної підготовки музиканта-баяніста. Розробці інструктивного матеріалу присвятили свої роботи М.Давидов, А. Нечипоренко, В.Паньков, М.Різоль, В.Угринович, С.Чапкій, І.Яшкевич. З різних точок зору проблем баянного репертуару торкаються такі музиканти-баяністи як М.Давидов, А.Черноіваненко, В.Бонаков, В.Зубицький, Ф.Ліпс, Ю.Шишкін, В.Бесфамільнов, А.Семешко, В.Підгорний. Узагальнюючи дослідження змісту репертуару концертної та учбової практики, визначимо наступні жанрово-стильові напрямки: обробки народних мелодій, оригінальні твори (написані для баяна), переклади і транскрипції зразків світової класики, сучасний авангард, ретро – джаз, та ін. [1; 2; 5; 7].

Проблеми теорії та методики баянного виконавства також актуальні для мистецької освіти. Методологічного та історичного напрямку набуває енциклопедична книга А. Мірека “ Гармоніка”, у якій описано 200 – річний період вітчизняних та зарубіжних досліджень в галузі гармоніки. Розквіт вітчизняного баянного виконавства розкрито Новожиловим у статті “Пісня про баян”. Методичні аспекти баянного виконавства висвітлено у працях Ф.Ліпса, М.Давидова, В.Власова, В.Бонакова, Б.Єгорова, Ю.Бая, Ю.Акімова,

П.Гвоздєва, П.Говорушко, М.Коцюби, Л.Колесова, В.Моісєєва, В.Мотова, М.Оберюхтіна, О.Панькова, В.Семьонова, І.Яшкевича. Однак проблема диференційованого підходу до формування культури баянного виконавства майбутніх вчителів музики залишається нерозкритою.

Як показує педагогічний досвід роботи у Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д.Ушинського, до музично-педагогічного вузу поступають студенти, які мають принципово різні виконавські можливості, що обумовлено ступенем довузівської музичної підготовки. Звідси й різний рівень їх виконавської культури. Для одних баян – це народний інструмент, що має давню історію, глибоке етнічне коріння, багаті традиції; інші сприймають його як суто розважальний інструмент, що застосовується лише у побуті, надають баяну прикладного значення. Шляхи до вирішення даної проблеми вбачаємо у систематизації репертуарної спадщини баянного мистецтва та у розробці певних методів навчання грі на баяні, які сприятимуть підвищенню рівня виконавської культури всіх студентів з різнорівневою довузівською підготовкою. Систематизація педагогічного репертуару ґрунтувалася на діагностиці визначених рівнів виконавської культури студентів педагогічного факультету.

Під "культурою баянного виконання майбутнього вчителя музики " ми розуміємо сукупність таких компонентів, як вільне володіння інструментом, адекватність сприйняття та відтворення художніх образів, стилістична відповідність їх інтонування при інтерпретації оригінальних творів та перекладів зразків світової класики, накопичення певного репертуарного багажу, артистизм та культура поводження на сцені під час концертних сольних та ансамблевих виступів та на уроках під час педагогічної практики. Певний рівень сформованості цієї сукупності забезпечує поліфункціональність музично-інструментальної підготовки студента-баяніста, майбутнього вчителя музики.

Для діагностики рівня сформованості культури баянного виконання нами було розроблено критеріальний апарат з відповідними показниками до кожного критерію.

Першим критерієм було обрано **критерій вільного володіння інструментом**. Він характеризував технічні можливості студента, об'єктивно необхідні для гри на баяні (посадка, постановка, володіння міховедінням та інше, автоматизм музично-ігрових рухів). *Показниками* критерію були:

- володіння усіма видами баянної техніки та специфічними прийомами гри на баяні;
- культура звуковидобування;
- непомітність оперування інструментом.

Другим критерієм ми ввели **осмислене оперування музичними часовими параметрами,** який характеризував розуміння та відчуття студентом музичної будови, вміння адекватно передати драматургію розкриття образу відповідно до форми та композиції твору. Основними показниками цього критерію є :

· відчуття темпо-метроритму та адекватність до його стильових ознак;

· відчуття цілісності форми та композиції музичного твору;

· динаміка розвитку драматургії музичного образу впродовж усього твору.

Третім критерієм ми визначили **художньо–виконавську майстерність і багатогранність.** Саме цей критерій характеризував відтворення у виконавстві художнього кругозору студента, а також володіння різноманітними напрямками музично-виконавської діяльності, у тому числі наявність певного музичного репертуарного багажу для слухання музики у школі. *Показниками* даного критерію є:

· стилістична адекватність музичних образів під час сприймання та виконання ;

· вміння якісного відтворення інструментальних перекладів для баяна;

· навички аранжування, імпровізації, концертмейстерської та акомпаніаторської діяльності, гра по слуху, кількість накопиченого репертуару.

Останній, четвертий критерій **емоційність виконання та артистизм**. Цей критерій визначав загальну творчу спрямованість студента, здатність до самостійної творчої музично-виконавської роботи, яскравість, емоційність та артистизм музично-виконавської діяльності. Показники дозволяють визначити:

· театральність поводження на сцені (акторське володіння тілом, мімікою, жестами);

· налагодження емоційного контакту з аудиторією;

· творче самопочуття та самоконтроль під час концертних виступів та на уроках.

Спостерігаючи за студентами у процесі складання заліків, виконання академічних програм, під час відкритих концертних виступів та у процесі педагогічної практики, ми визначили наступні рівні прояву сформованості культури баянного виконання майбутнього вчителя музики: високий, достатній, середній, низький.

До першого, вищого, “високохудожнього, творчо–виконавського” рівню ми віднесли студентів, яки вільно володіють усіма технічними засобами, мають добре розвинутий ігровий апарат; віртуозно володіють усіма видами баянної техніки (мілка пасажна техніка, техніка “подвійних нот”,

мелізми, репетиції, акордова техніка, стрибкові рухи, поліритмія); мають високу культуру звуковидобування: володіють основними способами гри міхом (рівне, прискорене, уповільнене, пунктирне, ривок міхом) та специфічними прийомами міховедення (різновиди тремолювання, рикошетів, вібрато, нетемпероване глісандо), основними способами туше (нажим, поштовх, пальцевий та кистьовий удари, ковзання), засобами артикуляції (міхова, пальцева, міхо-пальцева); з художньою майстерністю використовують штрихову палітру (основні види та їх градації) та мають чітко визначену динамічну шкалу. При цьому непомітно оперують інструментом, утворюючи з ним єдиний музичний організм. Такі студенти мають стійку метроритмічну основу, вірно визначають темп виконуваного твору, відчувають музичну форму та слідкують за логікою розвитку музичної думки. Невід'ємною властивістю студентів даного рівня є здатність до виявлення жанрово-стилістичних особливостей музичного твору, сприйняття його ідейно-образної будови та адекватного відтворення музичного образу, а також мистецтво органічного поєднання композиторського задуму із власним творчим "Я". Їх характерною ознакою є вміння професійного відтворення перекладів класичної музики, володіння майстерністю імпровізації, аранжування, концертмейстерства. Це потенційні виконавці, виступам котрих притаманні творча відвертість, художня правдивість, "єдність володіння музично – фактурною технікою і фактурою акторського тіла, міміки, жесту", вони створюють особливу художню атмосферу. Безумовно, такі студенти складають дуже невелику кількість, та взагалі є рідкістю на музично-педагогічних факультетах. Але вони є. Тому їх виконавський рівень було нами враховано як еталонний.

Другий рівень було позначено як достатній, "відповідально - виконавський", до якого належать студенти з високим почуттям обов'язку. Вони добре володіють системою виконавських вмінь та навичок, досить вдало пристосовують свої технічні ресурси до художньо – виражальних можливостей баяна. Завдяки високій внутрішній дисципліні, вмінню організовувати свою роботу та наполегливості у навчанні, такі студенти досягають високих результатів за всіма показниками вище означених критеріїв культури баянного виконавства , а отже, спроможні на якісне художнє виконання музичних творів. Характерним недоліком для цих студентів є неповна емоційна свобода.

Третій, середній, "виконавсько-репродуктивний" рівень вказує на студентів із послабленим почуттям відповідальності. Це є центральним недоліком, який істотно розширює спектр виконавських проблем музиканта-баяніста. За умов поєднання досконалих технічних ресурсів студента з емоційною скованістю та браком творчої ініціативи його гра втрачає

художню змістовність, таке "стерильне" виконання скоріше нагадуватиме баянне ремесло, аніж "живу" музику. Зазвичай такі студенти керуються лише вказівками викладача. І навпаки, наявність емоційного відчуття виконавця у синтезі з його обмеженими технічними можливостями, однаково негативно відбивається на виконавському результаті. Студенти даного рівня складають переважну більшість контингенту музично-педагогічних факультетів, тому особливо ретельно слід підійти до питання добору їх навчального та концертного репертуару.

До четвертого, низького, "проблемно-виконавського" рівня сформованості культури баянного виконання належать художньо неспроможні студенти, з обмеженим технічним потенціалом та слабкою самодисципліною.

Умовою підвищення ефективності виконавської майстерності для студентів усіх зазначених рівнів є постійні цілеспрямовані концертні виступи, що мають стильовий чи тематичний напрямок. Також вважаємо за необхідне постійне перебування майбутнього вчителя музики у контексті розвитку сучасного баянного мистецтва, вдосконалення ним власної виконавсько-педагогічної культури.

Визначене нами співвідношення контингенту вказує на необхідність диференційованої розробки навчальних індивідуальних планів, відповідної організації методичної роботи у поєднанні з творчою ініціативою викладача. Це й визначає подальші перспективи нашого дослідження. Шляхи до вирішення проблеми розвитку та удосконалення виконавської культури баяніста ми вбачаємо у систематизації репертуару за принципом дидактичної послідовності поступового технічного та художнього ускладнення з урахуванням індивідуальних даних та темпів розвитку студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бесфамильнов В. – Семешко А. Воспитание баяниста. Вопросы теории и практики (учебное пособие для средних и высших учебных заведений) - К., 1989. – 200 с.
2. Бонаков В. Размышления об исполнительском искусстве. Творческий портрет. – М., 1999. – 106 с.
3. Горовой С. Шляхи формування виконавської майстерності тромбоніста //Збірник "Науковий вісник" Вип.8. Музичне виконавство. Кн.5 – К., 2000. – 171 с.
4. Давидов М. Київська академічна школа народно інструментального мистецтва. – НМАУ, Київ, 1998. – 223 с.
5. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста – К. 1997. – 240 с.
6. Давидов М. Школа виконавської майстерності баяніста – К., 1998. – 112 с.
7. Липе Ф. Искусство игры на баяне – М., 1985. – 157 с.

С.А. Корчевна. Формирование культуры баянного исполнения будущих учителей музыки”

В статье актуализирована проблема баянного исполнительства в области музыкально – педагогического образования. Сделан обзор методической литературы по вопросам повышения уровня исполнительского мастерства баяниста. Разработаны критерии, показатели и уровни сформированности культуры баянного исполнения у будущих учителей музыки.

S.O.Korchevna. Shaping the culture of accordion playing of the future teachers’ of Music.

The problem of accordion playing in the sphere of musical-pedagogical education is revealed in the article. The review of the methodological publication on the problem of improving the skills of playing the accordion is provided. The criteria, parameters and levels of the formation of the culture of accordion playing of the future teachers of Music are developed.

УДК 008+130.2+371.315.6

С.Г. Крамська-Берестовська,
В.Ю.Панасюк
Сумський державний
педагогічний університет

ДО ПИТАННЯ ГЕНЕЗИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

У статті визначаються світоглядно-культурологічні засади технології діалогу культур, генетично пов’язані з концепцією діалогу філософа М.Бубера і теорією діалогізму філолога та культуролога М.Бахтіна. Доводиться необхідність їхньої актуалізації в процесі застосування відповідної педагогічної технології на практиці, оновлення змісту навчальних програм на основі дидактичного принципу встановлення та максимальної реалізації розвивального потенціалу міжпредметних зв’язків.

Однією з актуальних проблем сьогочасної мистецької освіти є проблема вибору та ефективного застосування сучасних педагогічних технологій. Останнім часом урізноманітнилися тлумачення змісту цього поняття, визначень якого в сучасній педагогічній науці налічується більше трьохсот [4, 10, 13]. Такий широкий діапазон визначень – від ідентифікації з цілісною світоглядною (або психолого-дидактичною) системою до ототожнення її з “професійною майстерністю” – інколи призводить до нівелювання змісту цього поняття, до дискредитації технології як засобу підвищення ефективності навчального процесу. Слід нагадати, що поняття “педагогічна технологія” початково тлумачилося як система методів і прийомів, застосування котрих у відповідних психолого-педагогічних умовах

гарантує досягнення прогнозованого результату. При цьому як безперечний факт технологізації відзначається репродуктивний характер навчання, невтручання до змісту, передбаченого програмою, та визначення за мету засвоєння запрогнозованого об'єму знань, формування відповідних умінь і навичок [8]. Саме такі ознаки легко вирізняються в більшості сучасних технологій, що набули широкого розповсюдження в сучасній українській освіті. Це, зокрема, модульно-рейтингова, адаптаційна, технологія ефективного навчання та інші.

На особливу увагу серед технологій, що ефективно запроваджуються і в загальноосвітніх школах, і у вищих навчальних закладах, заслуговує технологія діалогу культур – унікальна за своїми характерологічними показниками та багато в чому відмінна від інших [6, 7, 9]. Наукові та методичні розвідки останнього десятиліття головним чином присвячені опису особливостей самого технологічного процесу та умовам його організації з урахуванням специфіки викладання конкретної навчальної дисципліни [11, 14, 15]. При цьому поза увагою дослідників залаишаються питання генези технології, яка саме й визначає її унікальність і відмінність від інших. А тому метою статті є визначення світоглядно-культурологічних засад технології діалогу культур, врахування котрих необхідне в процесі її застосування в навчально-виховному процесі. Це завдання кореспондується зі змістом наукової розвідки, присвяченої дослідженню динаміки сьогочасного діалогу різних національних культур, культур різних структурних рівнів [12].

Педагогічна технологія діалогу культур як цілісне освітньо-виховне утворення сформувалася на засадах відповідної філософської школи, створеної російським філософом і культурологом В.Біблером [14]. Вона передбачає досягнення принципово нової мети – формування "людини культури", яка володіє різними механізмами інтерпретації мистецького тексту й яка здатна до ведення діалогу з різними національними та різнорівневими в структурі культури художніми утвореннями, до самостійного творення нових текстів культури. Ця мета кореспондується з новою освітньо-виховною настановою. Якщо до недавна передбачалося формування "людини знань", то на межі тисячоліть метою організації навчально-виховного процесу є розвиток особистості, здатної до життєтворчості, тобто до суспільно корисної та особистісно привабливої діяльності у відповідному соціальному середовищі. У термінах філософської школи діалогу культур і семіотики – це здатність до творення нових текстів у відповідному культурному контексті. Отже, ключовим як для філософської школи діалогу культур, так і для відповідної педагогічної технології, є поняття "діалог", "текст", "контекст". А тому можна твердити, що

педагогічна технологія діалогу культур генетично пов'язана з концепцією діалогу єврейського філософа М.Бубера (1878-1965) і теорією діалогізму російського вченого-культуролога М.Бахтіна (1895-1975).

Так, М.Бубер у своїй праці "Діалог", вперше надрукованій 1930 року, визначає сутність самого діалогічного існування, виводячи її за межі вербального спілкування :"Діалог не обмежується спілкуванням людей один з одним, він, як ми бачили, є відношенням людей один до одного, що виражається в їхньому спілкуванні. Звідси випливає, що, навіть коли можна обійтися без слів, без повідомлення, одне повинне в будь-якому випадку бути присутнім у діалозі – взаємна спрямованість внутрішньої дії. Дві людини, які беруть участь у діалозі, очевидно, повинні бути звернені одне на одного, повинні бути:

– все одно з якою мірою активності або усвідомлення активності;

– звернені одне на одного" [3, с.99-100].

На думку М.Бахтіна, діалогізм – це якість, притаманна будь-якому повідомленню, є тим, що передбачає існування співрозмовника, за визначенням російського вченого, "іншого": "Висловлювання наповнене д і а л о г і ч н и м и обертонами, без урахування яких не можна до кінця зрозуміти стиль висловлювання. Адже сама наша думка – філософська, і наукова, і художня – народжується і формується у процесі взаємодії і боротьби з чужими думками, і не може не знайти свого відображення і у формах словесного вираження нашої думки.

Висловлювання з самого початку будується з урахуванням можливих реакцій-відповідей, заради яких воно, по суті, й створюється. Роль і н ш о г о, для якого будується висловлювання, як ми вже знаємо, особливо важлива. Мовець з самого початку чекає від нього відповіді, активного належного розуміння. Всі висловлювання будуються ніби назустріч цій відповіді" [1, с.315].

Як для М.Бубера, так і для М.Бахтіна принципово важливим є питання активності тих, хто здійснює діалог, зацікавленості одне в одному. А тому, проектуючи на практику застосування педагогічної технології діалогу культур, можна говорити про взаємоактивність учасників діалогу, а саме учня (студента) та вчителя (викладача), як про необхідну умову ефективності здійснення навчального процесу. При цьому визначається характер дидактичного процесу – розвивальний за своєю сутністю (а не репродуктивний, притаманний будь-якій іншій педагогічній технології), такий, шо передбачає співпрацю та взаєморозуміння, застосування інтерактивних методів навчання та відмову від пояснювального – монологічного за своєю сутністю – викладання предмету. Саме про це свідчить одне з тверджень М.Бахтіна: "При п о я с н ю в а н н і – дві свідомості,

два суб'єкти. До об'єкта не може бути діалогічного відношення, тому пояснювання позбавлене діалогічних моментів (крім формально-реторичного). Розуміння певною мірою завжди діалогічне" [2, с.320].

М.Бубер, кореспондуючись з М.Бахтіним, вважає діалог процесом взаєморозуміння та співтворчості. При цьому він наполягає на буденності, повсякденності та "тривіальності" творчого процесу, а не на його унікальності, неповторності, на здійсненні його лише в екстатичному стані: "Діалогічність – не перевага духовності, як діалектичність. Вона виникає не на вершині людства, вона починається не вище, ніж вона починається. Тут немає обдарованих і бездар, а є лише ті, хто готовий віддатися цьому почуттю, й ті, хто протидіє йому. І той, хто відчує це завтра, сьогодні цього ніяк не помічає, навіть сам не знає, що воно в ньому є, що воно є у всіх нас, він віднайде це, "а віднайшовши, здивується".

Діалог – не прояв духовної розкоші та духовного процвітання, він справа створеного, співтвореного, а це – людина, тривіальна незамінність" [3, с.121].

Слід зауважити, що положення М.Бубера про відсутність опозиції "обдарованість – бездарність" протирічить розповсюдженій у сьогочасній освіті України думці про необхідність диференціації навчального процесу, посилення уваги до обдарованої молоді – "майбутньої інтелектуальної еліти нації". Принциповим є залучення будь-кого до діалогу, співпраці, співтворчості, в результаті котрої виникає новий текст.

За М.Бахтіним, текст – "це первинна данність всього гуманітарно-філософського мислення. Текст є тією безпосередньою дійсністю (дійсністю думки та переживань), з яких тільки й можуть виходити ці дисципліни та це мислення"[2, с.318].

Але творення-співтворення будь-якого нового тексту передбачає знання та володіння відповідною "загальнозрозумілою (тобто умовною у межах даного колективу) системою знаків", тобто мовою: "... за кожним текстом стоїть система мови. У тексті їй відповідає все, що повторюється і відтворюється, все, що може бути дане поза цим текстом (данність). Та кожен текст (як і висловлювання) є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в цьому весь його смисл (його задум, заради чого він створений)" [2, с.319].

Отже, результат ведення діалогу – створення тексту, а ефективність цього процесу безпосередньо залежить від володіння тими, хто здійснює цей діалог, спільною знаковою системою – мовою (або мовами). Слід відзначити, що зміст поняття "текст", за М.Бахтіним, дуже широкий: "Людина у її людській специфіці завжди виражає себе, тобто створює текст (хоча б потенційний). Людський вчинок є потенційним текстом і може бути зрозумілим (як людський вчинок, а не фізичне явище) тільки у діалогічному

контексті свого часу (як репліка, як смислова позиція, як система мотивів)"[2, с.319].

Таким чином, людина вступаючи до діалогу, творить новий текст. Система діалогічного спілкування розгалуджується, що сприяє реалізації творчого потенціалу кожного з учасників діалогу. "Та зустріч двох текстів: тексту готового та тексту, що створюється, є реакцією, - це зустріч двох суб'єктів, двох авторів", - підкреслює М.Бахтін [2,с.319].

Реальність існування будь-якого тексту – це його контекст, який створюється з мовних, культурних, історичних і суспільно-політичних реалій. Саме контекст зумовлює відповідну інтерпретацію конкретного тексту, визначаючи його комунікаційну вартість і актуалізуючи його значення. Драматургія взаємодії тексту з контекстом, на думку М.Бахтіна, відображає специфіку гуманітарного мислення взагалі: "Стенограма гуманітарного мислення – це завжди стенограма діалогу особливого виду: складний взаємозв'язок т е к с т у (предмет вивчення та обдумування) і створюваного к о н т е к с т у , в якому реалізується пізнавальна та оцінна думка вченого" [2, с.319].

У сучасній – постмодерній за своїм характером – культурі відбуваються процеси, які, за визначенням культуролога О.Геніса [5], є переорієнтаційними, тобто відбувається зміна пріоритетів. До недавна в утворенні "текст-контекст" провідним був текст, тепер став контекст. А тому "культурна вартість" людини, рівень її творчого потенціалу, що реалізується в процесі здійснення діалогу культур, визначається тим, якими контекстами вона володіє, в якому культурномоу контексті вона перебуває як особистість. Саме це стає причиною того, чому застосування навчальної технології діалогу культур передбачає оновлення навчального матеріалу. Виявляється, що інтерпретація будь-якого тексту – явища, факту, події – потребує знання контексту, в якому цей текст функціонує.

У процесі формування гуманістичного світогляду, розвитку гуманітарного мислення пріоритетними стають зв'язки, які встановлюються між різними видами мистецтва. Художня культура за своєю специфікою діалогічна, "творчопровокуюча". На цьому, наприклад, наполягає М.Бубер: "Те, що мистецтво первісно за своєю сутністю діалогічне, що музика завжди звернена до слуху, не до власного слуху музиканта, живопис – до погляду, не до власного погляду живописця, архітектура – до того, хто обходить споруду довкола, і що всі вони говорять щось тому, хто сприймає, висловлене лише тією мовою (не "почуття", а сприйняту таємницю), відкрите кожному неупередженому розумінню" [3, с.114].

За цієї умови особливого значення та ваги і в змісті навчальних програм, і в самому навчальному процесі набувають міжпредметні зв'язки. Їх

встановлення, максимальна реалізація їхнього розвивального потенціалу сприяє інтеграції різних дисциплін, розвиткові мислення, дає уявлення про цілісну картину світу, про всю складність взаємодії різних елементів різних культур в ньому.

Отже, підсумовуючи, можна говорити про необхідність актуалізації світоглядно-культурологічних засад педагогічної технології діалогу культур, яка генетично пов'язана з теорією діалогу М.Бубера та концепцією діалогізму М.Бахтіна. Є нагальна необхідність усвідомлення навчально-виховного процесу як діалогічного, де спостерігається "взаємна спрямованість внутрішньої дії" учасників. При цьому стверджується їхня духовна рівність, а, отже, й принципова неможливість диференціації учнів на "обдарованих" і "бездар". Результатом продуктивного діалогу стає новостворений текст, функціонування котрого забезпечується відповідним культурним контекстом. Активна взаємодія різних художніх утворень у контексті сьогочасної постмодерної ситуації робить нагальним процес оновлення змісту навчальних програм на основі дидактичного принципу встановлення та максимальної реалізації розвивального потенціалу міжпредметних зв'язків.

Коли ж враховувати розуміння культури як сфери комунікацій людини зі світом, то виявляється, що діалог культур – це складна система взаємодії не тільки текстів, а й контекстів, система повсякчасного творення нового, зокрема продукування нових смислів. Досягнення цього передбачається в результаті застосування педагогічної технології діалогу культур – процесу, успіх котрого неможливий без усвідомлення світоглядних і культурологічних засад цієї – однієї з найперспективніших сучасних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст./ За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С.310-317.
2. Бахтін М. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках // Слово. Знак. Дискурс. Антологія літературно-критичної думки XX ст./ За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С.318-322.
3. Бубер М. Два образа веры. – М.:Республика, 1995. – 464 с.
4. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів // Рідна школа. – 1998.- №6. – С.68-71.
5. Генис А. Вавилонская башня: искусство настоящего времени. – М.:"Независимая газета", 1997. – 256 с.
6. Гусев В.В. Образовательные технологии: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
7. Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1995. – 212 с.
8. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

9. Курганов С. Школа Диалога Культур // Народное образование. – 1990. - №9. – С.8-12.
10. Мазур П. Нові педагогічні технології: Поняття і сутність // Джерела. – 1998. - №1. – С.5-9.
11. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К., 1989. – 356 с.
12. Панасюк В.Ю. "Скільки Баскових за одну Кабальє?", або Особливості взаємодії "високої" та "масової" культури на межі століть // Теоретичні та практичні питання культурології: Зб. наук. статей. Вип. XI.- Мелітополь: Видавництво "Сана", 2002. – С.117-127.
13. Педагогічні технології: Навч. посіб. для вузів. – К.: "Українська Енциклопедія" ім. М.П.Бажана, 1995. – 253 с.
14. Соломонов С.В., Ткаченко А.А. Школа "Диалога Культур": Что это? // Школьные технологии. – 1996. - №3. – С.89-101.
15. Школа диалога культур: Идеи, опыт, проблемы / Ред. В.С.Библера. – Кемерово, 1993. – 405 с.

С.Г. Крамская-Берестовская, В.Ю. Панасюк. К вопросу генезиса педагогической технологии диалога культур.

В статье определяются мировоззренческо-культурологические основы технологии, восходящие к философской концепции диалога М.Бубера и теории диалогизма М.Бахтина. Доказывается необходимость их учета в ходе внедрения педагогической технологии в практику работы учителя.

S.G. Kramskaya-Berestovskaya, V.Y. Panasuk. Towards question on genesis of pedagogical tehnology of cultures dialogue.

The article deals with ideological and cultorological basis of technology rising to philosophy conception of M. Buber dialogue and dialogism theory of M. Bahtin. The necessity of their registration during inculcation of pedagogical technology in teachers' practical work is being proved.

УДК 378'214.46:008

Н.В. Кучерова
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова

ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ТА ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Розглянуто проблему формування світоглядної позиції майбутнього вчителя музики засобами художньої культури. Акцентується необхідність вивчення художніх образів міфології як умови та ефективного способу формування цього центрального компонента світогляду особистості.

Сучасний період соціального, політичного, економічного та культурного оновлення життя суспільства висуває комплекс нових вимог до особистості майбутнього вчителя. Це цілком зрозуміло, бо саме він забезпечує успішність процесів навчання й виховання підростаючого покоління, підготовки до самостійного життя, правильного вибору життєвих орієнтацій, формування і затвердження високих моральних цінностей.

Становлення нової світоглядної парадигми потребує від суспільства та особистості значних зусиль, роботи свідомості, постійної оцінки змін та вибору свого життєвого та професійного шляху. Освіта має можливість та повинна впливати на формування світогляду майбутнього вчителя та особистісних якостей людини, які відповідають сучасним вимогам.

Сьогодні вчені переважну роль у розвитку людини надають педагогу. «От него в решающей степени зависит будущее, и данного локального социума, и человеческой цивилизации в целом. Именно поэтому профессия Педагога, ее высочайший престиж в обществе должны быть в зоне особого внимания социума» [3, 528]. У зв'язку з цим гостро виникає питання про світоглядну позицію вчителя, його духовні, моральні, професійні якості. Все більш вагомим стає дослідження основи духовної сутності педагога.

Сучасна педагогіка особливу увагу приділяє формуванню світоглядної позиції майбутнього вчителя як фундаменту для розвитку всіх інших сторін його особистості.

Проблема дослідження формування світогляду звертає на себе увагу багатьох представників різних галузей науки. У психолого-педагогічному та філософському аспекті її розглядали Ш.А. Амонашвілі, С.Л. Рубінштейн, Г.Д. Дмитрієв, Л.І. Анциферова, П.Ф. Каптєрев, В. Франкл, А. Маслоу. Пошуками шляхів рішення проблеми формування світогляду вчителя займалися Д.С. Лихачов, А.А. Касьян, І.А. Зязюн, Г.Д. Дмитрієв, О.П. Рудницька, Б.С. Гершунський. Світоглядна позиція як компонент світогляду розглядається у роботах І.А. Зязюна, А.А. Касьяна, Б.С. Гершунського, В.І. Шинкарука, О.В. Азархіна, В.А. Малахова.

Світоглядна позиція відіграє особливу роль у феномені світогляду, пов'язує в собі зміст самого світогляду, спосіб цілісного оволодіння їм та присвоєння його особистістю, а також практично-діяльнісне відношення до світу, таким чином поєднує пізнавальну, емоційну та діяльнісну сфери. Цей компонент світогляду виявляє рівень духовного розвитку, сформованості поглядів на світ і місце людини в ньому та визначає стратегію поведінки. Світоглядна позиція є необхідним зв'язком між духовним і практичним способами затвердження людини в світі, її самовизначенням. Це свідома життєтворчість людини, її цілісна самореалізація.

Світоглядну позицію майбутнього вчителя ми визначили як його якісну характеристику, що вказує на рівень духовного розвитку та віддзеркалюється у стратегії поведінки та педагогічній діяльності. В цю характеристику входять такі компоненти: сформованість гуманних поглядів на світ; сформованість знань людини про себе; сформованість системи відносин: «я» – «я»; «я» – «інший»; визначення стратегії поведінки та професійної діяльності. Формування світоглядної позиції студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення себе об'єктом діяльності, соціально корисною особистістю, носієм певних суспільних цінностей.

Слід відмітити, що світоглядна позиція також трансформується разом з новими світоглядними орієнтаціями, які ми сьогодні спостерігаємо. Майбутнє країни залежить від утвердження таких світоглядних орієнтирів, як гуманізм, поліідентичність, толерантність, здатність до діалогу тощо. Тому присутність цих орієнтацій у світогляді вчителя обґрунтовано і має виключний вплив на становлення особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, на знання та переконання учнів.

Педагогічний аспект формування деяких компонентів світоглядної позиції майбутнього вчителя музики засобами художньої культури розглядається у межах культурологічної підготовки студентів (О.Рудницька, Л. Рапацька, О. Щолокова, Г.Падалка). Як самостійний предмет дослідження ця проблема залишається недостатньо висвітленою. Можна назвати лише декілька дослідників, роботи яких присвячені формуванню світоглядної позиції чи її компонентів засобами мистецтва: М.В.Клепар, Н.А. Сегеда, М.О.Сова, Т.Ф. Брайченко, Н.П. Максимчук, В.І. Дряпіка, Б.М.Целковніков.

Особливу увагу О.П. Рудницька, О.П. Щолокова приділяють світоглядній позиції вчителя музики та художньої культури. Його завданням є не лише передавати знання, формувати світогляд, але й ввести у світ прекрасного – мистецтва. Вчитель музики здатен розвивати сферу почуттів, емоцій, що допомагає гармонічному розвитку особистості. Він поєднує в собі професії типу "Людина – людина" та "Людина – художній образ", тому вимог до його особистості висувається більше ніж до інших. Це й художні здібності, наглядно-образне мислення, знання психологічних законів емоційного впливу на людину, творча уява, зорова пам'ять, здатність аналізувати свою поведінку, знання психології людини, доброзичливість тощо. Але саме світоглядна позиція майбутнього вчителя музики, як свідчать її дослідники, є фундаментом для розвитку особистості, а тому одним із завдань провідних інститутів освіти є її формування.

Актуальність зазначеної проблеми обумовлена протиріччям між низьким рівнем сформованості світоглядної позиції вчителя та потребою сучасного суспільства в духовному розвитку особистості вчителя,

ефективністю його педагогічної діяльності та не завжди розкритим виховним потенціалом окремих навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Тому метою статті стала конкретизація ролі курсу „Художня культура" у формуванні світоглядної позиції майбутнього вчителя музики.

І.А.Зязюн підкреслює, що почуття, які живляться змістом загальнолюдського у культурі, мають конструктивний характер. Вони є базисом розвитку пізнавальних здібностей. Наукове пізнання зумовлено не лише практичними потребами суспільства, а й чуттєвою сферою – духовним інтересом людини до навколишнього світу. "Отже формування небайдужого ставлення до світу, розвиток сфери почуттів – основа духовності особи, важлива умова творчого самовиразу" [4, 105]. Організуючою сферою духовного й емоційного життя особи є естетичне світосприймання. Для майбутнього вчителя знання специфіки естетичного відношення до світу є, на думку І.А. Зязюна, основою фахової підготовки, провідним, цементуючим началом духовного розвитку особи [4].

Художня культура відіграє велику роль в рефлексивному осмисленні майбутнім вчителем світу та свого місця в ньому, вона становить художню рефлексію навколишньої діяльності та потребує від сприймаючого відчуття краси художніх образів та осмислення своїх хвилювань. Ця дисципліна має великий потенціал формування позитивних якостей особистості тому, що містить в собі глибинні гуманістичні традиції минулого.

Викладання дисциплін курсу "Художня культура" повинно створювати свого роду "образи" культури кожної історичної епохи як єдності, у якій концентрується, визріває та реалізується новий вищий етап розвитку творчих сил людини. Це пояснює необхідність посилення діалогічності навчання, спеціальної організації педагогічного спілкування, створення для студентів можливості відстоювати власну точку зору. У викладання цієї дисципліни важливо залучати студентів до обговорення проблемних ситуацій, постійно розкривати професійний сенс навчальної роботи, впроваджувати в навчальний процес нетрадиційні форми роботи тощо.

Художня культура є умовою та засобом формування світоглядної позиції. Як показало дослідження, найбільш ефективно впливає на студентів вивчення художньої культури тоді, коли виховний процес побудовано відповідно до ефективної організаційно-методичної системи, що містить: - етапи (інформаційний, ціннісно-оріентаційний, творчо-синтезуючий); форми педагогічної роботи (індивідуальну, групову, фронтальну); методи (соціально-історичний, художньо-педагогічний аналіз творів, творчих завдань проблемного викладання навчального матеріалу, дискусійного обговорення, міжпредметних зв'язків та інтеграції навчальних дисциплін),

педагогічні умови (створення сприятливої творчої атмосфери в процесі занять, тощо).

Завдяки знайомству з культурними універсаліями різних епох та народів, викладач "Художньої культури" має можливість в емоційно-привабливій формі репрезентувати студентам багатоманітність та унікальність світу, його трансцендентальну основу. В межах статті ми не маємо можливості обміркувати всі шляхи вирішення цих питань, тому обмежимося розглядом художніх образів міфу як інваріанту культури, вивчення якого є фактором формування світоглядної позиції майбутнього вчителя музики.

Привабливість цього культурного феномена обумовлена його потенційними можливостями у формуванні: світоглядних знань про світ та людину; світовідношення; духовності; поліідентичності; оптимістичного гармонійного погляду на життя; відкритості світу загальнолюдського; здатності до культурного діалогу; засвоєння системи загальнолюдських цінностей.

У статті ми зосередили увагу на особливостях художніх образів паралельної міфології. Звернення до паралельної міфології цілком зрозуміло, бо у ній віддзеркалився світогляд стародавньої людини, яка гармонійно сприймала світ та вважала себе невід'ємною частиною останнього. Паралельна міфологія вказує на схожі риси в культурі різних народностей, а також такі сторони і властивості культур, які являються особливими і унікальними, тобто відрізняють одну культуру від іншої. Міфи містять образи сприймання, мотиви поведінки, відношення і оцінки настільки стародавнього походження, що вони не можуть значно і принципово відрізнятися у різних народів і свідчать про спорідненість або, майже, єдність їх свідомості.

Паралельна міфологія будується на основі багаточисельних символів. Вони, повторюються протягом історії всюди, де вільно відбувається дія творчої уяви [2]. Тому не дивно, що у мистецтві від стародавніх часів до нашого часу митці звертаються до символів, які породжують різні образи та варіюються. Завдяки митцям передаються емоційно забарвлені знання про життя людини, світ та природу. Символи легко запам'ятовуються, хоча й несуть багато інформації. Ідеї, які виражені символами, мають емоційну забарвленість, набувають нову силу, віддзеркалюють як стародавні, так і нові уявлення людини про світ, своє місце у ньому, свої вчинки, сенс життя.

На заняттях з "Художньої культури" ми зустрічаємось з різноманітними проявами цих символів у художніх образах паралельної міфології. Але, на жаль, їх потенціал у плані формування світоглядної позиції не завжди використовується. Дуже корисним, на наш погляд, є

виявлення художніх образів паралельних міфів у основних народностей, які мешкають на території певного регіону. Ми розглядали багатонаціональний регіон Крим, де мешкають росіяни, українці, татари, греки та інші народи. Апробація феномену паралельних міфів на заняттях з „Художньої культури" дозволила запропонувати на розгляд деякі методичні рекомендації щодо використання художніх образів паралельної міфології в навчальному процесі.

Викладаючи тему "Культура стародавнього суспільства", аналізуючи світогляд стародавньої людини, ми рекомендуємо:

- провести дискусію з питань світогляду стародавньої людини, спираючись на її мистецтво;
- дати поняття "міфу", висвітивши його з різних позицій (розповісти про будову міфу, його символи, навести цитати відомих філософів, психологів, мистецтвознавців);
- провести лекцію "Художні образи паралельної міфології", де висвітити зміст найбільш важливих архаїчних символів та особливості їх функціонування в контексті культури;
- навести декілька прикладів з міфології народів Криму для того, щоб студенти могли самостійно визначити структуру, та функціонування символів;
- запропонувати визначити та пояснити значення символічних зображень на давній зброї, посуді тощо.

При вивченні культур Стародавнього Єгипту, Греції, Міжиріччя, Київської Русі ми рекомендуємо також знайомити студентів з художніми образами паралельної міфології. Найбільш продуктивним, на нашу думку, є публічне обговорення та самостійний творчий пошук студентами паралельних символів у творах мистецтва. Можна дати завдання самостійно прослідкувати виникнення та функціонування будь-якого символу в контексті культури; скласти міф чи легенду, спроекувати героїв чи символ у художні образи. На підсумкове заняття можна запропонувати студентам створити ескіз українського рушника, татарського поясу, східного килиму чи грецької мозаїки, використовуючи орнаменти, символи, образи цих народів та пояснюючи їх внутрішній зміст.

Вивчення культури середньовіччя вимагає обговорення змісту біблейських міфів та їх порівняння з стародавньою міфологією, розкриття тих моральних та духовних цінностей, які містяться в Біблії. На семінарському занятті можна порівняти християнство та мусульманство, виокремити їх спільну духовну основу. Для самостійної роботи (чи

індивідуального завдання) радимо підібрати приклад втілення у творові мистецтва якоїсь певної релігійної цінності.

На заключному етапі вивчення курсу ми пропонуємо зробити екскурс у сферу міфів стародавніх народів та провести дискусію на тему: "Міфи XX століття". Тут буде доречно поговорити про символіку сучасних держав; про міфічних героїв нашого часу; про моральні цінності, які вони стверджують; провести бесіду на тему "Міфологічна модель світу в сучасній фантастиці".

На позакласних заняттях можна інсценувати різні обряди, звичаї, міфи народів Криму, провести прес-конференцію на тему: "Такі різні і такі схожі міфи". Доречно також провести екскурсію до археологічних пам'яток та звернути увагу на асиміляцію мистецтва кримських народів. Особливо це проявляється у Храмі Деметри (Керч), Неаполі Скіфському (Сімферополь). Сприяти формуванню світоглядної позиції варто також пізнавальними іграми, в яких учасникам пропонується подумки змінити свою ідентичність (наприклад, татарин вигадує українську веснянку, обігрує фрагмент грецького весілля або якогось свята тощо).

На закінчення підкреслимо, що цілеспрямоване вивчення міфології у циклі дисциплін "Художня культура" є умовою та ефективним засобом формування світоглядної позиції майбутнього вчителя музики. Розкриття виховного потенціалу художніх образів міфології є вагомим та перспективним завданням подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. - К.: Наукова думка, 1990. – 192 с.
2. Дж. Фр. Бирлайн. Параллельная мифология. – М.:Крон-Пресс, 1997.– 336 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI ст. – М.:Совершенство, 1998 – 608 с.
4. Краса педагогічної дії. – К.: Київська правда, 1997. – 402 с.
5. Касьян А.А. Контекст образования: наука и мировоззрение. – Ростов: Н/Новгород, 1996. – 184 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – К.:Інтерпроф, 2002. – 270 с.
7. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: УДПУ, 1996. – 165 с.

Н.В.Кучерова. Художественная культура как условие и способ формирования мировоззренческой позиции будущего учителя музыки.

Рассмрено проблему формирования мировоззренческой позиции будущего учителя музыки средствами художественной культуры. Акцентируется необходимость изучения художественных образов мифологии как условия и эффективного способа формирования этого центрального компонента мировоззрения личности.

N.V.Kucherova. Arts culture as a condition and means of shaping the future Music teacher's world view.

The problem of shaping the future Music teacher's world view with the help of arts culture is considered in the article. The author emphasizes the need to learn the mythological archetypes as a condition and effective means of shaping the central component of an individual's world view.

УДК 372.212.3

О.В. Лобова
Сумський державний
педагогічний університет

АВТОРСЬКА ПРОГРАМА "МУЗИКА": НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті подано загальну характеристику нової програми "Музика" (1-2 клас), рекомендованої Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів. Розглянуто мету, завдання, концепцію та особливості програми.

Сучасна система музичного виховання учнів у школах України грунтується переважно на навчальній програмі, підготовленій авторським колективом українських педагогів-музикантів: доктором педагогічних наук, професором О.Я.Ростовським, учителем музики Р.О.Марченко, кандидатом педагогічних наук, провідним спеціалістом лабораторії естетичного виховання інституту проблем виховання АПН України Л.О.Хлєбниковою, вчителем-методистом З.Т.Бервецьким [10].

Проте в часи освітянських реформ, зміни парадигм освіти виникає потреба в альтернативних підходах, представлених різноманітними програмами для загальноосвітніх навчальних закладів. Це сприятиме оптимізації музично-естетичного виховання та навчального процесу у конкретних умовах, створюватиме реальні можливості для творчої самореалізації вчителя музики.

У 2003 році Міністерством освіти і науки України було розглянуто і рекомендовано для загальноосвітніх навчальних закладів нову програму "Музика", 1-2 клас (автор – О.В.Лобова). Метою нашої статті є ознайомлення широкого кола спеціалістів (науковців, учителів музики, методистів) з метою, завданнями, концепцією, особливостями, а також загальними підходами до реалізації авторської програми з музики. Дана стаття є першою публікацією, присвяченою новій програмі.

“Музика” - комплексна програма музичного виховання та освіти учнів 1-2 класів загальноосвітніх навчальних закладів, в якій реалізовано змістову лінію “Музичне мистецтво” Державного стандарту початкової загальної освіти. В основу її покладено авторську систему музичного виховання, з якою вчителі й учні України мали змогу ознайомитися за навчально-методичним комплексом “Планета Барвистої Музики” [7; 8; 9].

Мета програми - формування музичної культури молодших школярів з опорою на творчий розвиток дітей.

Завдання програми:

1) органічне введення молодших школярів до світу музичного мистецтва, формування навчальних інтересів, стійкої мотивації музично-естетичної і творчої діяльності;

2) формування музичного світогляду і мислення школярів, розвиток особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва;

3) ознайомлення із здобутками національної і світової музичної культури, музичним фольклором України та інших народів;

4) створення необхідного і достатнього для певного віку фонду навчальних знань у галузі музичного мистецтва, формування комплексу вмінь і навичок у різних видах музично-творчої діяльності;

5) сприяння розвитку емоційної, інтелектуальної, сенсорної, вольової сфер особистості, формуванню широкого кола загальнонавчальних, музичних, творчих здібностей;

6) включення дитини до активної практичної роботи зі сприймання, розуміння і виконання музики, створення умов для художньо-творчої самореалізації особистості у процесі музично-естетичної діяльності;

7) сприяння формуванню гуманістичних ціннісних орієнтацій, духовному самовдосконаленню, морально-етичному, естетичному, національному, громадянському вихованню молодших школярів на уроках музики.

У програмі реалізовано *концепцію комплексного розвитку основних складових компонентів музично-естетичної культури молодших школярів на уроках музики*.

Концептуальні підходи до програми грунтуються на досвіді народної педагогіки, фольклорних традиціях музичного виховання дітей, на провідних ідеях видатних представників педагогічної психології, дидактики і музичної педагогіки: Л.Виготського (діяльнісний підхід до навчання), В.Давидова та Д.Ельконіна (теорія розвивального навчання), Д.Кабалевського (формування музичної культури школяра як частини духовної культури особистості, тематична побудова програми з музики), Б.Теплова (психологічні особливості розвитку музичних здібностей), О.Ростовського (музичне

виховання школярів на основі української національної культури) [2; 3; 4; 10]. Значну увагу приділено здобуткам українських музикантів і педагогів М.Леонтовича, К.Стеценка, Ф.Колесси, Л.Ревуцького (визначальна роль фольклору в музичному вихованні дітей), В.Верховинця (музичний розвиток на основі пісень-ігор з танцювальними рухами), зарубіжних педагогів-музикантів Е.Далькроза, З.Кодая, К.Орфа та інш. [1; 5; 6].

На основі творчого використання цих ідей створено програму і технологію навчання музики, орієнтовану на систематичне *стимулювання мотивації навчальної діяльності* і *різнобічний розвиток* молодших школярів у процесі навчання. Одним з пріоритетних напрямків програми є також *музична освіта* і, зокрема, опанування учнями системою знань з музики, що постає важливим компонентом музично-естетичної культури особистості. Зважаючи на багатоплановість і методичну складність реалізації цього аспекту музичного виховання, програма приділяє значну увагу теорії і практиці формування навчальних знань з музичного мистецтва, озброює вчителя конкретними методами і прийомами введення певних понять, пояснення і закріплення учбового матеріалу тощо.

Таким чином, *особливостями програми* є:

1) підсилення мотиваційного компоненту: спрямованість кожної теми на розвиток навчальних інтересів школярів, залучення учнів до музично-естетичної діяльності, що забезпечується змістом програми, формами і методами подання навчального матеріалу, мережею різноманітних прийомів стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів;

2) підсилення освітнього компоненту: наявність системи теоретичних і практичних знань з музичного мистецтва, якими учні поступово оволодівають у різних видах музично-естетичної діяльності;

3) підсилення розвивального компоненту: широке використання евристичних, проблемних та інших пошукових технологій, які сприяють активізації загального і творчого розвитку дітей у процесі навчання музики.

З метою оптимізації процесу музичного виховання та освіти учнів початкової школи за програмою "Музика" розроблено комплекс навчально-методичної літератури під відповідною загальною назвою. Методичне забезпечення програми складають підручники з музики для молодших школярів і методичні посібники для вчителя.

Підручники "Музика" побудовані у відповідності із сучасними вимогами до навчальної літератури. Вони грунтуються на комплексі основних дидактичних принципів, серед яких провідну роль відіграють: природовідповідність, культуровідповідність, послідовність і систематичність, доступність у поєднанні з достатньо високим рівнем складності, пріоритет розвивального навчання і творчої діяльності,

можливість реалізації особистісного й індивідуального підходів, синтез мистецтв і естетизація навчального процесу.

Навчальні книги вчать дітей здобувати знання, думати, аналізувати, порівнювати, оцінювати, висловлювати власну точку зору у навчальному діалозі, розвивають широкий спектр загальнонавчальних здібностей, вмінь і навичок школяра. Підручники містять відомості з теорії та історії музичного мистецтва, ознайомлюють учнів з видатними представниками національної і світової музичної культури, народною творчістю України та інших регіонів, а також з базовими поняттями елементарної теорії музики.

Програма "Музика" і відповідні підручники мають *тематичну побудову*. Програмовий зміст кожного року навчання присвячено розкриттю певної тематичної лінії. В межах підручника виділені тематичні розділи, які знаходяться у відповідності до семестрової або четвертної організації навчального процесу. Кожний розділ представлений кількома учбовими темами, на вивчення яких передбачено один, іноді два навчальні тижні.

Усі теми програми пов'язані між собою поступовим введенням понять і термінів, ускладненням навчальних завдань, "нарощуванням" вмінь і навичок музично-естетичної діяльності. Деякі теми мають наскрізний розвиток протягом усього курсу навчання, їх матеріал поступово збагачується, стає більш складним і об'ємним, відкриває перед школярами нові підходи та взаємозв'язки.

Основним дидактичним елементом підручника є *навчальні завдання*, які окреслюють логіку розгортання конкретної теми і розкривають зміст навчального матеріалу. Кожну тему представлено комплексом функціонально різнорідних завдань: мотиваційних, інформаційних, розвивальних, формувальних, контрольно-коригувальних, діагностичних. Комплексне використання завдань різних типів забезпечуватиме ефективність навчального процесу на всіх етапах уроку: організаційному, мотиваційному, інформаційному, операційному, контрольному тощо.

У побудові навчального матеріалу ми керуємося дидактичним принципом "перспективи і ретроспективи" або так званого "спірального узагальнення". Наявність завдань, спрямованих на закріплення або повторення вивченого, сприятиме більш міцному засвоєнню навчального матеріалу. Підручники побудовані таким чином, що дитина має змогу самостійно повторювати або опрацьовувати матеріал уроку.

Забезпечення розмаїття видів діяльності обумовлене використанням різноманітних *методів навчання* – словесних, наочних, практичних (за характером сприйняття і джерелом передачі інформації), репродуктивних і проблемно-пошукових (за рівнем пізнавальної активності). Широко

використані ігрові методи навчання: як відомо, ігрова форма здобуття знань є дуже привабливою та ефективною для дітей молодшого шкільного віку.

Навчальний матеріал подано відповідно до логіки введення дитини у світ музичного мистецтва. Для шестирічних першокласників програмою передбачено вступний пропедевтичний інтегрований курс "Музика як вид мистецтва", який у загальних рисах ознайомлює учнів з основами музичного мистецтва і різними видами музично-естетичної діяльності. Він містить 4 тематичні розділи, в яких послідовно розкрито зміст навчального курсу. Їх тематику представлено таким чином: "Здрастуй, Музико!" (музика та її роль у житті людини), "Світ чарівних звуків" (музичні звуки), "Музичні країни" (пісня, танець, марш), "По струнах і клавішах" (музичні інструменти).

До кожного тематичного розділу у програмі представлено яскраву палітру народних і професійних дитячих пісень для виконання, сучасних і класичних творів для слухання, систему різнорідних тематично згрупованих навчальних завдань, а також комплекс підсумкових питань "Поясни Незнайкові…". Навчальні семестри завершено пісенними добірками "Музична вгадайка", які за своєю сутністю є орієнтовним планом заключних уроків-концертів.

Тематичне зерно другого року навчання – музичні звуки. Зміст навчальної програми містить два тематичні розділи:

"Музика – мистецтво звуків" (1 семестр),

"Музичні звуки та їхні властивості" (2 семестр).

Форма подання навчального матеріалу у підручниках максимально відповідає віковим особливостям сприйняття і засвоєння теоретичних і практичних знань молодшими школярами. Тематичний матеріал, як правило, спирається на досвід дитини щодо звуків навколишнього світу, властивостей музичних звуків, музичного "оточення" тощо. Навчальні завдання часто подані у формі гри, з використанням яскравих і доступних дітям образів і сюжетів, казкових персонажів, героїв мультфільмів.

Аналізуючи технологічні особливості роботи за програмою "Музика", слід зазначити, що підручники комплексу інформаційно насичені, містять багато пісень, поспівок, різноманітних навчальних вправ і завдань тощо. Така дидактична наповненість не перевантажує навчальний процес і не передбачає обов'язкове детальне опрацювання всіх завдань тем підручника, проте надає вчителеві можливість оптимального добору (а також доповнення) навчального матеріалу відповідно до власних методичних уподобань, рівня підготовленості учнів і пріоритетних видів музично-естетичної діяльності.

Засвоєнню теоретичних відомостей і практичних навичок музично-естетичної діяльності сприятиме також широке використання у підручнику

різноманітної наочності: малюнків, схем, таблиць, ілюстрацій, графічних зображень ритмічних рисунків і мелодій тощо. Під час розгляду наочних зображень, стеження за текстом, символічним чи нотним записом мелодії до дії залучається зорова пам'ять, що значно покращує якість навчального процесу.

З метою унаочнити типологію різних видів діяльності у підручнику введено систему умовних позначень навчальних завдань:

"проспівай, заграй" – вокальне та інструментальне виконавство,

"послухай музику" – музичне сприйняття,

"вивчи, запам'ятай" – репродуктивно-інформаційне усвідомлення,

"відгадай, виконай" – евристичні, творчі і практичні завдання.

Основою програми "Музика" для 1-2 класу стало прагнення задовольнити потреби природної музичності дітей, захопити учнів світом музики, викликати інтерес до власної музично-естетичної діяльності, закласти початкові основи знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва. Зміст навчального курсу спрямований на морально-етичне, естетичне, патріотичне виховання школярів, значну увагу приділено розвитку креативності, загальнонавчальних здібностей, умінь і навичок.

Таким чином, у межах статті ми розглянули мету, завдання, концепцію, особливості, а також загальні підходи до реалізації авторської програми з музики. У наступних публікаціях ми плануємо зосередити увагу на особливостях різних видів музично-естетичної діяльності за новою програмою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верховинець В.М. Весняночка. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с.
2. Кабалевський Д.Б. Про трьох китів та інші цікаві речі. – К.: Музична Україна, 1980. – 186 с.
3. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.: Музична Україна, 1981. – 320 с.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
5. Колесса Ф. Шкільний співаник (З педагогічної спадщини композитора). – К.: Музична Україна, 1993. – 224 с.
6. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (З педагогічної спадщини композитора). – К.: Музична Україна, 1989. – 136 с.
7. Лобова О.В. Здрастуй, Музико!: Навч. посіб. для 2 (1) кл. – К.: Освіта, 1998. – 96 с. – (Планета Барвистої Музики)
8. Лобова О.В. Світ чарівних звуків: Навч. посіб. для 2 (1) кл. – К.: Освіта, 1998. – 96 с. – (Планета Барвистої Музики)
9. Лобова О.В. Уроки музики в 2 (1) кл.: Посіб. для вчителя. – К.: Освіта, 1998. – 63 с. – (Планета Барвистої Музики)
10. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика. 1-4 класи / О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлєбникова та ін. – К.: Перун,

1996. – 126 с.

О.В.Лобова. Авторская программа “Музыка”: новые тенденции в музыкальном образовании младших школьников.

В статье представлена общая характеристика новой программы “Музыка”, 1-2 класс, рекомендованной Министерством образования и науки Украини для общеобразовательных учебных заведений. Рассмотрена цель, задачи, концепция и особенности программы.

O.V.Lobova. The author’s program ‘Music’: modern tendencies in junior pupils’ musical education

The new program ‘Music’, 1-2 forms, recommended by Ministry of Education and Science of Ukraine for schools of general education, is characterized in the article. The author explains aim, objectives, conception and peculiarities of the program.

378.14’ 134: 78

Ю.С.Лисюк
Київський національний
університет культури і мистецтв.

ДОСВІД САМОРЕГУЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА

З позицій гуманізації освіти виявлено актуальність дослідження проблеми формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів. Розкрито історію становлення та розвитку зазначеної проблеми. Висвітлено сутність поняття “досвід саморегулювання”, наведено та коротко охарактеризовано його вихідні структурні елементи.

Розвиток науки, техніки, виробництва, зміни в соціально-економічному розвитку держави, у сфері культури і мистецтва посилюють необхідність високої професійної компетенції фахівців, їх загальної ерудиції, обізнаності у різних галузях життєдіяльності. Сучасним суспільством затребувана така особистість музиканта-педагога, яка здатна до саморозвитку та самоосвіти у вибраній професії, адже будь-який навчальний заклад дає лише основу освіти, яка має продовжуватися і здійснюватися у подальшому самостійними зусиллями. Проте, для освітньої практики вищих мистецьких навчальних закладів характерний брак уваги до самоосвітньої роботи студентів, до формування їх пізнавальної та професійної самостійності, розвитку якостей та навичок студентів, що складають її основу. Аналіз навчально-виховної практики свідчить, що оволодіння особистісно-значимими прийомами та засобами навчальної роботи, навичками ефективної організації праці та адаптація особистісних якостей до вимог професійної діяльності

залишаються поза увагою, не зважаючи на те, що вирішення цих питань є перспективним та затребуваним сучасним суспільством.

У попередній публікації "Розвиток творчої самостійності студентів музичних спеціальностей в курсі фортепіано: контури нового погляду на проблему" ми розглядали проблему розвитку творчої самостійності майбутнього музиканта-педагога в контексті сучасної освітньої парадигми, зазначаючи, що філософія сучасної освіти бачить перспективу аксіологічного аспекту нової парадигми, в центрі уваги якої – особистість, розвиток її духовних потенцій, здібностей творчої самореалізації.

Отже, у сучасній психолого-педагогічній науці спостерігається тенденція поєднувати вирішення проблеми розвитку самостійності з розвитком індивідуальності у руслі особистісного професійного розвитку. Увага дослідників спрямована на вивчення психологічних механізмів, що лежать в основі зазначених процесів, у тому числі на вивчення феномену саморегуляції.

Таким чином, у цій публікації ми маємо на меті розкрити сутність та зміст поняття "досвід саморегулювання" як психолого-педагогічної умови розвитку самостійності майбутнього музиканта-педагога та його успішного професійно-педагогічного становлення.

Дослідження проблеми саморегулювання має довгу історію, яка зародилась у сфері ідей саморозвитку особистості. Дослідження особливостей управління особистістю собою мають місце у спадщини багатьох попередніх історичних епох. Зародження перших філософських шкіл, які активно розглядали проблему саморегулювання, сягає ще часів давньогрецької демократії. Спроба системного аналізу самоуправління та саморегуляції особистості прослідкується ще у роботах Платона та Аристотеля. Теорія процесу управління собою, та саморегулювання відображена у давньосхідних технологіях саморозвитку та самовдосконалення, в культурах конфуціанства, буддизму, джайнізму тощо.

Надзвичайний інтерес до проблеми саморегулювання особистості виник у другій половині XX століття, що пов'язано з притаманними цьому періоду стрімкою зміною соціальних та економічних умов життя, зростанням нервово-психічної напруженості праці та підвищенням вимог щодо психічної стійкості та адаптації людини. Саме в цей період методи саморегулювання особистості стають предметом наукових психологічних досліджень. Серед науковців, що розробляли цю проблему варто назвати В.К.Каліна, Б.Ф.Ломова, В.Д.Шадрікова, Л.Г.Дику.

Слід зазначити, що проблеми психічної регуляції та саморегуляції, управління діяльністю та станом людини, які почали розроблятися як проблеми професійних груп, що працюють в екстремальних умовах та

забезпечують надійність систем людина-машина, надзвичайно актуальні сьогодні для фахівців соціальної сфери, робота яких пов'язана з міжособистісною комунікацією.

У психолого-педагогічній науці проблема саморегуляції почала досліджуватися в системі психологічних механізмів, що забезпечують розвиток самостійності особистості у навчально-виховному процесі. Саморегуляція розглядається як психологічна основа становлення та розвитку навичок самонавчання та самовиховання, формування індивідуального стилю діяльності та мислення, як засіб ефективного пристосування до навчальної діяльності..

Процес переходу зовнішньої регуляції у внутрішню досліджувався Л.С.Виготським, розвідки щодо саморегуляції діяльності як умови розвитку індивідуальності продовжував Б.Г.Ананьєв, саморегуляцію як ядро індивідуального стилю та індивідуальної регуляції діяльності вивчала К.А.Абульханова-Славська. Значну увага проблемі саморегуляції особистості приділено і в роботах вітчизняних науковців О.М.Олексюк, Г.М.Падалки, О.П.Рудницької, О.П.Щолокової та ін.

Проте, слід зазначити, що у дослідженні проблеми саморегуляції недостатньо уваги приділено вирішенню питань формування досвіду саморегулювання у майбутніх фахівців (педагогів) в процесі вузівської підготовки, зокрема – майбутніх музикантів–педагогів. Актуальність проблеми формування досвіду саморегулювання в процесі навчання у вузі очевидна, адже саме цей період, що передує безпосередньо самостійній практичній діяльності майбутнього фахівця, надзвичайно насичений новими видами діяльності, а отже, потребує від студента умінь адаптації до нових навчальних умовах та навичок саморегулювання, які забезпечать ефективність навчально-виховного процесу.

Музично-педагогічна діяльність є синтезом педагогіки та музичного мистецтва, у зв'язку з чим аналіз сутності саморегулювання та структури його досвіду у музично-педагогічній діяльності передбачає необхідність урахування специфіки діяльності музиканта-педагога при розгляді основних понять даної проблеми, таких як "досвід" та "саморегулювання".

Трактування поняття "досвід" у науковій літературі не є однозначним, а має певні відтінки та розходження. Так у філософії досвід розглядається як чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, єдність знань, умінь та навичок, заснованих на практиці. У тому ж ключі, через поняття "практика ", в педагогічно-словниковій літературі трактується поняття "педагогічний досвід" як "сукупність отриманих на практиці навичок та прийомів виховання та навчання". У психологічному словнику-довіднику під редакцією М.Дяченка та Л.Кандибовича [2] досвід педагога визначається

як набуті учителем в процесі навчально-виховної роботи знання, навички, уміння, звички. Конкретизуючи та розширюючи дане поняття Т.К.Кліменко [3] визначає педагогічний досвід як структурне утворення, передбачаючи у ньому сукупність внутрішніх компонентів: інтелектуального, емоційно-вольового, прогностичного. Отже досвід музиканта-педагога розглядається як стійка система, яка включає у себе сукупність постійно взаємодіючих підсистем (компонентів): педагогічного, соціального та професійного досвіду.

Виявлення сутності поняття саморегулювання неможливе без розкриття суті поняття "регулювання". Так, у психолого-педагогічній науці термін "регулювання" визначається як процес та результат управляючого впливу з метою встановлення оптимальної рівноваги між об'єктом впливу та середовищем. У зв'язку з цим, поняття саморегуляції, яке походить від латинського regulare, що означає приводити до ладу, налагоджувати та кореня «само», який означає спрямованість на себе, виступає як цілеспрямоване, відносно відповідне змінюючимся умовам встановлення рівноваги між середовищем та організмом.

Розглядаючи процеси регуляції та саморегуляції, дослідники відмічають їх глибокий внутрішній взаємозв'язок, в основі якого лежить діалектика взаємодії внутрішнього та зовнішнього, так в процесі становлення особистості об'єктивне та суб'єктивне вступають у взаємодію, що і призводить до прояву саморегуляції.

Розкриваючи механізм пристосування людини до змінюючихся умов життя, дослідники вказують на існування фізіологічної та психологічної саморегуляції та виділяють такі її рівні:

- саморегуляцію, яка здійснюється незалежно від бажань, настроїв та волі людини, тобто мимовільне пристосування до середовища (прикладами такої саморегуляції є температура тіла або пульс);
- саморегуляцію за допомогою неусвідомлюваних у певній ситуації установок , навичок, звичок, досвіду;
- високий рівень саморегуляції – свідома зміна свого стану, підтримка та посилення активності, регулювання своїх дій у відповідності з метою та обставинами.

В основі такої класифікації рівнів саморегуляції лежить усвідомленість чи неусвідомленість процесу особистістю, наявність чи відсутність вольового впливу з її боку. Всі рівні саморегуляції, безумовно, є об'єктом наукового дослідження, проте особлива увага педагогічної та психологічної наук природно приділяється третьому рівню – свідомій, вольовій саморегуляції, що пов'язано з його перспективністю, продуктивністю та затребуваністю навчально-виховним процесом. До того ж, як видно з

визначень всіх рівнів саморегуляції, саме третій рівень, завдяки наявності усвідомлення процесу, дозволяє формувати відповідні якості у особистості.

Намагаючись виділити вищий, свідомо-вольовий рівень саморегуляції поміж інших багато дослідників визначають його як процес саморегулювання, підкреслюючи тим самим усвідомленість його протікання. Отже, за визначенням В.Сохранова, саморегулювання виступає як процес та результат свідомого співвідношення індивідуальних та особистісних начал системи "людина" із сукупністю норм, які існують у історично склавшихся системах комунікації [8], відповідно у музично-педагогічній діяльності саморегулювання виступає як співвідношення індивідуальних якостей особистості музиканта-педагога із сукупністю норм, які існують у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки .

Виходячи з визначення людини як саморегулюючоїся системи, дослідники встановили основні ознаки здатності будь-якої системи до саморегуляції. Такими ознаками є цілісність, стійкість, активність, та регулюємість. Відповідно саморегулювання особистості здійснюється на основі "саморегуляційності", яку визначають як здатність та можливість варіативної самореалізації особистості в індивідуально значимій діяльності. До поняття саморегуляційності особистості належать такі її якості, які є необхідними для здійснення саморегулювання. Отже, науковці зазначають, що в основі саморегулювання лежать якості, що мають інтегративний характер, а саме – працелюбність, активність, цілеспрямованість, наполегливість, витримка, дисциплінованість тощо.

У свою чергу саморегулювання також носить інтегративний характер, виступаючи як інтегративна якість особистості фахівця, за допомогою якої здійснюється цілеспрямований відбір, активізація та взаємодія необхідних якостей, здібностей, знань, умінь та навичок, аналіз, контроль та оцінка результатів професійних дій. Дослідники зазначають, що інтегральний характер саморегулювання визначається наявністю єдності свідомої вольової, інтелектуальної та емоційної саморегуляції. Так процес саморегулювання встановлює інтегральний зв'язок між емоціями, волею та інтелектом.

Слід зазначити, що серед перелічених процесів саме воля та рівень її розвитку характеризує здатність особистості до мобілізації інтелектуальних та емоційних зусиль та до саморегулювання діяльності в цілому. Підкреслюючи матеріальність, соціальну обумовленість, природну опосередкованість, процесуальність та системність волі, дослідники особливо зазначають функціональну залежність саморегулювання від вольового акту, та до того ж детермінованість досвіду саморегулювання рівнем та якістю вольового розвитку особистості.

Отже, забезпечуючи активізацію вольових, емоційних та інтелектуальних процесів та спрямування їх на вирішення педагогічних та професійних завдань, досвід саморегулювання сприяє прояву таких необхідних якостей особистості фахівця як врівноваженість, самовладання, витримка, чим формує його оптимальний функціональний стан, підвищуючи роботоспроможність, змобілізованість, організованість і як результат – продуктивність праці.

Процес формування досвіду саморегулювання, як і самонавчання та самовиховання, має глибоко інтимний характер та являє собою форму саморозвитку особистості. Становлення цієї якості – це тривалий процес що можливий лише за умови активної та цілеспрямованої роботи, до того ж , оскільки неможливо обмежити творчість музиканта-педагога жорсткими нормативними рамками та визначити алгоритми вирішення всіх професійно-педагогічних завдань, виховання свідомого прояву саморегуляції базується на знаннях майбутнього фахівця про особливості своєї психіки, про теоретичні та операційні основи регулювання діяльності, поведінки, функціональних станів людини, тощо.

Незважаючи на великі досягнення у використанні методів саморегуляції на практиці, рівні та компоненти її психологічної системи досі залишаються несформованими - існують різні погляди щодо даного питання. Проте, відносно визначення вихідних структурних елементів процесу саморегулювання погляди дослідників переважно збігаються. Отже, основними компонентами саморегуляції особистості є емоційний, інтелектуальний та поведінковий компоненти які відображають процес саморегулювання особистістю власного емоційного стану, саморегулювання мислення, та поведінки.

Таким чином, досвід саморегулювання музиканта-педагога являє собою взаємодію наступних компонентів: *саморегулювання власного емоційного стану* – це процес свідомої корекції проявів емоційної сфери музиканта-педагога у професійно-педагогічній діяльності та стосунках, що виникають в її наслідок; *саморегулювання інтелектуальної діяльності* – це процес свідомого розвитку власних природних та надбаних інтелектуальних особливостей у сфері музично-пізнавальної та педагогічної діяльності; *саморегулювання поведінки* – процес свідомої самокорекції та ситуативного моделювання можливих форм вияву власної сутності у музично-педагогічній діяльності та професійних відносинах.

Таким чином, на основі аналізу робіт, присвячених вивченню саморегулювання, його структури, механізмів реалізації та специфіки проявів у професійній діяльності, можна зробити висновок, що досвід саморегулювання майбутнього музиканта-педагога носить інтегративний

характер, виступаючи як якість особистості педагога, що допомагає цілеспрямованому відбору, активізації та взаємодії необхідних для здійснення професійно-педагогічної діяльності здібностей, знань, навичок та умінь, і являє собою систему взаємопов'язаних компонентів: досвіду емоційного, інтелектуального та поведінкового саморегулювання.

У даній статті ми розкрили сутність поняття "досвід саморегулювання" та його компонентну структуру, нашу наступну публікацію ми присвятимо розкриттю архітектоніки досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дикая Л.Г. Становление нервной системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности. // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия.– Минск, 1998. – 399 с.
3. Клименко Т.К. Подготовка студентов пединститута к изучению и анализу педагогического опыта: Автореф. Дис…д-ра пед. наук. – М., 1987. – 45 с.
4. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія / Відпов. ред. Л.Г.Коваль, - К.: КДІК, 1996. – 253 с.
5. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Автореф. Дис…д-ра пед. наук. – К., 1989. – 47 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред.І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька. – Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
8. Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования (Теоретические основы). – Пенза, 1996. – 121 с.

Лысюк* Ю.*С. Опыт саморегулирования будущего музыканта-педагога: сущностная характеристика феномена.

С позиций гуманизации образования выявлена актуальность исследования проблемы формирования опыта саморегулирования будущих музыкантов-педагогов. Раскрыта история становления и развития данной проблемы. Освещена сущность понятия «опыт саморегулирования», приведены и коротко охарактеризованы его изначальные структурные компоненты.

Y.S.Lysyuk. The experience of self-regulation of the future teacher of music: the characteristics of the essence of a phenomenon.

The necessity to research the problem of forming the experience of self-regulation by the future teachers of music is proved from the humanistic point of view. The evolution of this problem is described; the content of the concept (experience of self-regulation) revealed its initial components a briefly characterized.

УДК 37.036 : 784.9

О.В. Маруфенко
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

На розгляд винесена проблема формування та розвитку вокального слуху у майбутніх вчителів музики. Репрезентується дефініція "вокальний слух". Вокальний слух розглядається як функціональний для вчителя музики; аналізується його сутність та шляхи формування.

Вокальна педагогіка розглядає проблеми теорії та методики постановки голосу в різний аспектах. Наукові дослідження Л.Работнова, С.Н.Ржевнина, Ф.Ф.Заседателева, Р.Юссона, Л.Б.Дмитрієва, В.П.Морозова заложили фундаментальні теоретичні основи звукообразуючої функції вокаліста. Зокрема, різні аспекти постановки голосу та фізіології цього процесу висвітлені у фундаментальних працях Л.Дмитрієва, В.Морозова, Л.Работнова та ін.; формуванню та розвитку співацьких здібностей присвячені монографії Л.Дмитрієва, В.Юшманова, О.Стахевича, Н.Гребенюк та ін. Біофізичні аспекти цього питання опубліковані в численних працях В.П.Морозова, а також Н.Горбунова, М.Грачової, А.Єгорова. Необхідно відзначити, що в усіх фундаментальних працях з проблем вокальної педагогіки згадується про необхідність наявності спеціального вокального слуху як у педагога, так і в учня. Але не існує єдиного, загальноприйнятого формулювання сутності вокального слуху, його функцій та структури. Тому актуальним є розгляд, аналіз та уточнення дефініції „вокальний слух", а також уточнення місця і ролі вокального слуху у професійній підготовці майбутніх вчителів музики.

Вокальна педагогіка рівня музично-педагогічних та мистецьких факультетів недостатньо висвітлена у наукових дослідженнях. Це питання частково розкрите в дисертаціях та публікаціях А.Г.Менабені, Л.Я.Пашкіної, Г.Урбановича. З українських дослідників цією проблемою займалися Ю.Є.Юцевич, Е.І.Геращенков та Г.Є.Стасько. Однак відсутні дослідження, в яких би всебічно розглядалась проблема формування вокального слуху як професійного „інструмента" вчителя музики (Ю.Є.Юцевич).

Необхідною передумовою для вокального навчання майбутнього вчителя музики є наявність музичного слуху. Він насправді є фундаментом розвитку всіх музичних здібностей, в тому числі і вокальних. Музичний слух, який часто трактується як єдина і нероздільна субстанція, являє собою систему зі складною ієрархією, ансамбль різних локальних здібностей і

властивостей людини. Таким чином, музичний слух – це система, що має низку підсистем: звуковисотну, гармонічну, поліфонічну, тембро-динамічну та інші. З урахуванням різноманітності музичних професій слух набуває спеціалізації. Ця підсистема музичного слуху має назву функціональний музичний слух. Її особливість полягає в тому, що це цілі музично-слухові комплекси, в яких беруть участь як слуховий аналізатор, так і інші: м'язовий, дотиковий, вібраційний і т.п. Функціональний слух, в свою чергу, також має низку підсистем: фортеп'янний слух, оркестровий, вокальний, хоровий та інші. „Спеціалізація не протирічить загальним властивостям музичного слуху, – пише С.А.Козачков, – не протиставляється їм і не замінює їх, а є лише органічним продовженням, підкріпленням і розвитком цих властивостей" [8, 62].

Для розвитку співацьких здібностей треба сформувати вокальний слух, тому що слухове сприйняття - лише перший етап придбання будь-якої співацької навички, засвоєння якоїсь акустичної норми, якій буде підлягати в подальшому вся робота по налагодженню м'язової діяльності голосового апарату. Враховуючи специфіку діяльності вчителя музики, ми стверджуєм, що функціональним для нього є „вокальний слух", найбільш адекватний тим вимогам, що пред'являються його професією, її основними видами і формами роботи. Музичний слух (звуковисотний, ритмічний, динамічний) є складовою частиною того слуху, який потрібен вчителеві музики, щоб він міг вокально правильно визначити спів учня та впливати на якість його вокальної дії.

В історії вокальної педагогіки вказівки на існування специфічної для співу слухової функції зустрічаються вже з кінця XIX ст. М.Н.Глубоковський (1889 р.) відзначав, що „співацький слух" сприяє розвитку розмірів голосу і збереженню його" [9, 92]. А.Кастакас (1896 р.) вказував на „відносини між органами голосу і слухом", які „виникають завдяки глоточному отвору євстахієвої труби і дозволяють регулювати висоту і чистоту тону" [9, 92]. К.М.Мазурін (1902 р.) писав: „В співі ми керуємося слухом, як художник зором, але наше завдання важче, у нас немає прототипу, якщо вухо... не зберегло канон хорошого істинного тону" [9, 92]. В.Л.Карелін (1912 р.) визначає „за красою тембру слух співака" [5, 187].

Дана стаття не має за мету повну хронологію висловлювань по згаданій проблемі. Ми зупинимось лише на фактах, які найбільш значущі для її освітлення та сприяють розв'язку проблеми формування і розвитку вокального слуху у студентів музично-педагогічних факультетів. Певний інтерес представляє вимога українського співака і педагога А.Ф.Мишуги про необхідність формувати разом з голосом вокальний слух і пам'ять відчуттів. В подальшому ця вимога отримала розвиток в педагогічній

діяльності його учня М.В.Микиші. Дослідження Ф.Ф.Засідателева (1937 г.), І.І.Левидова (1933 г.), Л.Д.Работнова (1932 г.) в сфері фізіології співацького голосу і Н.А. Гарбузова (1954 р.), С.І.Ржевкіна (1936 р.), Ю.Є.Юцевича (1956р.) в сфері акустики співацького голосу практично не торкнулися питання про вокальний слух, залишивши його на рівні суб'єктивних висловлювань про роль слуху в процесі співу, які грунтуються швидше на інтерпретації особистих вражень, ніж на об'єктивних і достовірних даних.

Унікальна за своєю глибиною робота Б.М.Теплова (1947 р.) показала, що „голосовий аппарат виконує не тільки функцію відтворення, але і на рівні зі слухом приймає активну участь в сприйнятті музики, будучи своєрідним відчуваючим органом слуху" [9, 94]. Більш вдалу дефініцію запропонував М.І.Фомичов (перше визначення вокального слуху, 1949 р.): „Останнім часом висувається... термін функціональний (вокальний) слух, під яким розуміється здатність вокального педагога по якості звучання голосу співака робити висновок про функцію голосового апарату" [7, 97]. Т.Л.Беркман (1954 р.) писала: „Голосовий аппарат як єдине ціле керується центральною нервовою системою, яка за допомогою такого аналізатора, як слух, не тільки контролює отримані в процесі звукоутворення результати, але й регулює відбір необхідних м'язових рухів у того, хто співає. Координація слуху і рухових функцій голосового апарату – основа для розвитку вокального слуху" [9, 93]. В 1970 році у літературі піднімається питання про вокальний слух у вчителів співу загальноосвітніх шкіл. В цьому році А.Г.Менабені писала: „У співака-початківця ще немає тембрових і динамічних уявлень, пов'язаних з професійними якостями звучання, тобто не розвинутий вокальний слух" [9, 92].

Вперше наукове дослідження природи вокального слуху було проведене В.П.Морозовим (1967 р.).На основі вчень І.П.Павлова і І.М.Сєчєнова В.П.Морозов стверджує, що вокальний слух базується на явищі кінестетичної чутливості (м'язового відчуття), здатності відчувати роботу голосового апарату безпосередньо при співі, а також в процесі сприйняття стороннього голосу. Таким чином, слуховий аналізатор, що сприймає спів ззовні і контролює результат роботи власного слухового апарату,повідомляє центральній нервовій системі, як проходить процес співу. Цей взаємозв'язок є лише основою вокального слуху.

Визначаючи суть поняття вокального слуху, В.П.Морозов писав: „Вокальний слух – це перш за все не тільки слух, а складне музично-вокальне відчуття, що грунтується на взаємодії слухових, зорових, м'язових, дотикових, вібраційних, а може і ще деяких видів чутливості. Суть вокального слуху не просто в сприйнятті, але в активному сприйнятті , співучасті в процесі утворення почутого звуку, вірніше, у вмінні усвідомити

і відтворити принцип його утворення. Слух міцно пов'язується з м'язовими, вібраційними, зоровивми і іншими відчуттями вже в процесі формування нашого власного голосу. Але зв'язок цей ніяк не порушується і при сприйманні стороннього голосу" [4, 83-84]. Л.Б.Дмитрієв (1968 р.) в „Основах вокальної методики" дає більш педагогічне визначення вокального слуху. Згідно з ним, це – „здатність схоплювати не тільки особливості правильного співацького звучання, відрізняти їх від неправильного, але і відчувати роботу голосового апарату, м'язово розуміти те, що робить співак під час того або іншого звучання" [1,14]. В механізмах вокально-слухового сприйняття бере участь не тільки слуховий аналізатор, але і „інші життєво важливі органи відчуттів, в першу чергу м'язове відчуття", пише Г.П.Стулова [4, 19]. Ю.Є.Юцевич розглядає вокальний слух як „складне музично-співацьке утворення, яке поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух і комплекс різнопланових відчуттів - вокально-тілесну схему" [10, 76].

У своїй експериментально-дослідній роботі ми відштовхувались від розробок В.В.Ємельянова. Синтезуючи наукові уявлення про природу даного явища, він визначає вокальний слух як „складну навичку комплексного аналізу явищ голосоутворення, включаючу в себе як аналіз слухового сприйняття, так і ідеомоторний аналіз рухових процесів, що породжують голос, з припущенням імовірних супутних з цими руховими процесами вібро-, баро- і проприорецепцій" [2, 33-34]. Дане визначення містить в собі поняття, які правомірно пояснити. Ідеомоторна інтроекція розуміється В.В.Ємельяновим як сприйняття стороннього голосу через м'язове відчуття, яке базується на явищі кінестетичної чутливості. Віброрецепція - сприйняття вібраційних відчуттів в процесі співу або сприймання стороннього голосу. Барорецепція – сприйняття підзв'язочного тиску голосового апарату, а також тиску, пов'язаного з інтенсивністю опори дихання, і, нарешті, проприорецепція розглядається В.В.Ємельяновим як комплексне сприйняття власних відчуттів.

Таким чином, фізіологічною основою вокального слуху являються умовно рефлекторні зв'язки, що виникають в результаті усвідомлення співвідношення характеру звукового подразника і комплексу відчуттів, одержаних від наших аналізаторів, та прогнозу розвитку співацького голосу.

Специфічним компонентом вокального слуху є вокально-тілесна схема, під якою слід розуміти „комплекс м'язово-вібраційних відчуттів, що виникають у співака під час фонації". Ця схема складена французьким вченим Р. Юссоном і має дев'ять зон відчуття, що складають своєрідну „чуттєву клавіатуру" (термін Р.Юссона). „Чуттєва клавіатура" вокально-тілесної схеми відіграє виключно велику роль у процесі формування

вокального слуху. Відчуваючи збудження в певних зонах і фіксуючи їх, майбутній учитель музики вчиться контролювати процес фонації, діагностувати його та вносити необхідну корекцію.

За думкою Б.М.Сагаловича, звукоутворення і звукосприймання в організмі людини повинні розглядатися в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності, тоді голос і ввесь комплекс почуттів стануть у вигляді „загальної сигнальної системи з афектором і ефектором, що взаємодіють на основі зворотного зв'язку з саморегуляцією"[3,12]. Отже, вокальний слух має пряме відношення не тільки до сприйняття співацького голосу, але і до його відтворення. В процесі сприйняття, крім слуху, беруть участь і всі інші органи відчуттів, породжуючи цілий комплекс почуттів. Саме так ми і розглядаємо вокальний слух – як певне інтегративне утворення.

Слід відрізняти пасивний і активний (необхідний учителеві музики для практичної роботи) вокальний слух. Ми не зовсім згодні з положенням теорії вокального слуху, висунутим В.В.Ємельяновим, про те, що той, хто слухає, проводячи „аналіз голосоутворення... інтуїтивно сприймає весь комплекс рухів голосового апарату, які породжують звук, що аналізується" [2,34]. Розглядаючи вокальний слух як набуту навичку, ми вважаємо помилковим ствердження про автоматичність його надбання в процесі співу. Спираючись на результати наукового дослідження доктора педагогічних наук Л.А.Венгрус, ми розглядаємо пасивний вокальний слух як природну фізіологічну реакцію голосових звўязок на звуковий подразник. З точки зору автора статті, розвинутий вокальний слух – це складна навичка, надбана в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу на формування усвідомленого аналізу співацького звуку.

В процесі співу слухом'язові зв'язки складаються в основному підсвідомо. „Більшість дорослих людей не усвідомлюють ні того, як вони відтворюють звуки, ні того, який механізм утворення голосу у іншого співака. Їх м'язові відчуття невизначені, неясні, а слухові – неусвідомлені" [6, 21]. Основне завдання викладача, що розвиває вокальний слух у майбутніх вчителів музики - зробити ці почуття і відчуття у них усвідомленими.

Результати нашого власного наукового дослідження підтверджують дані Ю.Є.Юцевича про те, що у більшості студентів вокальний слух має низький рівень розвитку. Констатуючий експеримент, проведений на базі шкільного хору Ш курсу (керівник Фалько М.І.), показав, що тільки 3% студентів мають зачатки активного вокального слуху. У більшості студентів, які мали попередній вокальний досвід, виявлено пасивний вокальний слух. Випускники музичних студій, шкіл та музичних училищ по інструментальних класах – фортепіано, баяну, акордеону, духових інструментах - іноді мають розкоординацію між голосом та слухом. Це більш

суттєвий недолік для майбутнього вчителя музики, ніж відсутність яскравого голосу. Щоб зрозуміти причину цього явища, ми провели пілотажне опитування та анкетування серед студентів Ш-V курсів. Аналіз опитування та анкетування виявив дуже низький рівень володіння вокально-слуховим тезаурусом, який є необхідним компонентом формування вокального слуху.

Таким чином, спираючись на ідеї В.В.Ємельянова та вокально-тілесну схему Р.Юссона, ми розпочали дослідно-експериментальну роботу по цілеспрямованому формуванню вокально-слухових навичок. В основу своєї роботи ми поклали вокально-слухові знання (формування вокально-слухового тезаурусу). Перші результати експерименту показали, що у 35% студентів музично-педагогічного факультету вокальний слух просто відсутній, біля 40% мають пасивний вокальний слух і лише у 25% студентів, що мали попередню вокальну освіту, є зачатки активного вокального слуху. Вокальний слух, як і музичний, формується і розвивається під час навчання. Налагоджується взаємозв'язок між голосом і слухом, вирівнюється інтонація. На базі вокально-теоретичних знань і практичних навичок налагоджується кореляція між голосом, м'язовими та вібраційними відчуттями та слухом. Поступово в процесі співу за конкретними м'язовими відчуттями закріплюються певні слухові, зорові, резонаторні і інші відчуття, що виникають при цьому. Правильне звукоутворення як при власному співі, так і при сприйманні співу іншого співака неодмінно супроводжується відчуттям м'язової комфортності, зручності, свободи.

Процес експериметальної роботи підтвердив нашу гіпотезу, що головним шляхом формування вокального слуху є правильна діагностика звучання співацького голосу, яка досягається спрямуванням уваги учня при співі на його внутрішні відчуття. Саме цей фактор сприяє розвиткові у студентів дуже тонких вокально-слухових диференціацій, а також є найкоротшим шляхом до власного відтворення правильного співацького звуку. У вокальній роботі зі студентами абсолютно необхідно звертатись до цілого комплексу відчуттів, запозичуючи характеристики якості звучання із області зорової і дотикової, бо при навчанні співака необхідно виховувати не тільки слух, але і всі інші відчуття. В співацькій практиці найбільше уваги приділяється слуховим і м'язовим відчуттям і менше – вібраційним, хоча відомо, що останні відіграють велику роль в функції вокально-слухового сприйняття. У своїй роботі ми привертали увагу студентів не тільки до слухових і м'язових відчуттів в процесі співу, але і до вібраційних, барорецепторних, а також пропріорецепторних. Поступово у студентів створюється ціла система умовнорефлекторних дій у відносинах між характером звуку і специфічними відчуттями (слуховими, м'язовими та вібраційними). Усвідомлення цих взаємовідносин і дає можливість

майбутнім вчителям музики цілеспрямовано керувати роботою власного голосового апарату, а також дозволяє в певній мірі аналізувати дефекти звукоутворення у інших співаків і на базі цього проводити не тільки корекцію співацького процесу, а найголовніше - виховувати вокальний слух. Таким чином, майбутній вчитель музики , який навчиться фіксувати і контролювати свої вокально-тілесні відчуття, тією чи іншою мірою оволодіє вокальним слухом і зможе свідомо керувати процесом фонації, використовуючи прийоми певної співацької техніки.

В процесі вокально-хорового навчання вокальний слух, взаємодіючи з голосом, розвивається паралельно з ним, трохи випереджуючи рівень практичних вмінь студента. Вокальний слух для майбутнього вчителям музики – це не тільки необхідна умова навчитися співати, але ще і можливість в недалекому майбутньому навчати школярів.

Таким чином, розглянуті історичний та теоретичний аспекти дефеніції "вокальний слух", а також практичні аспекти формування його у майбутніх вчителів музики дозволили констатувати, що:

· в основі вокального слуху лежить рефлекторний взаємозв'язок між звуковим подразником і певним комплексом відчуттів, що супроводжують рух голосового апарату. Тому можна сказати, що вокальний слух – це добре розвинена сенсомоторна координація,

· вміння не тільки сприймати звучання голосу, але і аналітично уявляти собі роботу голосового апарату в процесі співу, діагностувати недоліки голосоутворення та прогнозувати шляхи корекції дитячого співу, розрізняти особливості цієї роботи і контролювати її – це і є вокальний слух, яким має володіти майбутній вчитель музики.

Таким чином, проблема формування та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики, який є важливим знаряддям виховання дитячої співацької культури, потребує подальшого наукового та науково-методичного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. Изд. 2-е, перераб. - М.: Музыка, 1996 – 368 с.
2. Емельянов В.В. Развитие голоса: Координация и тренинг. – СП, изд-во Лань, 2000 - 190 с.
3. Заболотный Д.И., Шидловская Т.А. Слуховые вызванные потенциалы у больных с нарушениями голоса в зависимости от состояния слуха в расширенном диапазоне частот // Вестник отоларингологии, 1998, №2 – с.12-15.
4. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. - М.-Л.: Музыка, 1965 - 88 с.
5. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. - Л.: Наука, 1967 - 204 с.
6. Стулова Г.П. Хоровой класс. - М.: Просвещение, 1988 – 126 с.
7. Фомичев М.И. Основы фониатрии. - Л.: Музгиз, 1949 – 188 с.

8. Щелкалина О.Г. Формирование профессионально значимых качеств учителя музыки (на материале работы дирижерско-хоровых отделений музыкальных факультетов педагогических ВУЗов). – М., 2000 – 181 с.
9. Юцевич Ю.Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педагогических училищ. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – К.: НИИП УССР, 1985 – 206 с.
10. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навчально-методичний посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. – ІЗМН, 1998 – 160 с.

Е.В. Маруфенко. Теоретические и методические аспекты формирования вокального слуха будущих учителей музыки.

На рассмотрение вынесенная проблема формирования и развития вокального слуха у будущих учителей музыки. Репрезентуется дефиниция "вокальный слух". Вокальный слух рассматривается как функциональный для учителя музыки; анализируется его сущность и пути формирования.

E.V. Marufenko. Theoretical and methodical aspects of formation of vocal hearing of the future teachers of music.

On consideration the born problem of formation and development of vocal hearing at the future teachers of music. The definition "vocal hearing" reprezents. The vocal hearing is considered as functional for the teacher of music; its essence and ways of formation is analyzed.

УДК 378.14' 134: 784/1

А.В. Назарук
пошукувач ХДПУ
ім.Г.С.Сковороди.

ХОРОВИЙ КОЛЕКТИВ: АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ ТА ПРОВІДНИХ ОЗНАК

Підготовка студентів до управління хоровим колективом розглядається з позицій соціальної педагогіки і психології. На підставі аналізу дефініцій понять "колектив" та "хоровий колектив" визначаються їх провідні ознаки. Відповідно до проблем хорового колективу виявляється сутність термінів "сумісність", "згуртованість", "спрацьованість" .Підготовка диригентів хору в закладах вищої освіти вимагає їх психолого-педагогічної компетентності, яка стане грунтовною підставою для здійснення численних завдань, що стають перед диригентом у період виховання хорового колективу та його керівництва. Як засвідчує аналіз праць з диригентсько-хорової педагогіки, у більшості робіт автори дотримуються діяльнісного підходу, а тому основна увага акцентується на формуванні диригентської техніки студентів (М.П.Багриновський, Ю.П.Борисов, Г.О.Дмитревський, О.Є.Єгоров, М.Ф.Колесса, М.Малько, І.Мусін, К.А.Ольхов, К.Б.Птиця).

З огляду на цей традиційний підхід, поза увагою навчальних програм, курсів, робочих планів залишаються психолого-педагогічні проблеми управління хором. Але ж практика роботи диригентів свідчить про те, що диригентська техніка є тільки важливою умовою для успішної професійної діяльності диригента, яка є складною і багатоплановою, тому що містить виконавський, педагогічний і організаційно-управлінський аспекти [1, 6]. Якщо виконавський аспект у сучасних закладах, де здійснюється диригентсько-хорова освіта, змістовно і процесуально забезпечується повністю, то педагогічний та організаційно-управлінський аспекти вимагають значного поглиблення. Отже, виникає суперечність між сучасними вимогами щодо підготовки студента до управління хоровим колективом та недостатнім її теоретичним і методичним опрацюванням у теорії вищої диригентсько-хорової освіти.

Безумовно, проблема управління хоровим колективом не може бути вирішеною тільки на практичному рівні, а тому вимагає застосування концептуальних ідей і теоретичних положень соціальної педагогіки і психології, психології управління. Аналіз досліджень з психології (Г.А.Андреєва, А.І.Донцов, М.М.Обозов, А.П.Петровський), педагогіки (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, А.М.Лутошкін, А.В.Мудрик) свідчать про різні підходи до розуміння колективу, що вимагає з'ясування сутності поняття "колектив" і визначення його провідних ознак.

З огляду на це, *метою* пропонованої статті обрано аналіз сутності понять "колектив" та "хоровий колектив" у психолого-педагогічних дослідженнях, а *завданням* – з'ясування специфіки провідних ознак хорового колективу.

Розглянемо існуючі дефініції поняття "колектив". У педагогічному словнику колектив визначають як "групу людей, що взаємодіють між собою, пов'язаних єдністю соціально обумовлених цілей, інтересів, потреб, норм та правил поведінки, єдиною волею, що виражена керівником для досягнення вищого рівня розвитку [2, 122]. Видатний педагог А.С.Макаренко розглядав колектив як контактну сукупність, засновану на соціалістичному принципі об'єднання. Він підкреслював, що "колектив є можливим тільки за умов, якщо він поєднує людей на завданнях діяльності, що є корисною для суспільства"[3, 422]. В.О.Сухомлинський у роботі

"Мудра влада колективу", висловлюючись стосовно шкільного колективу, визначав його як об'єднання педагогів і учнів, кожне з яких живе своїм життям і має свої закономірності становлення та розвитку. Видатний педагог підкреслював, що колективом слід вважати "складну духовну спільноту людей, які стоять на різних щабелях інтелектуального, ідейного, морального, суспільного, трудового, естетичного розвитку, мають різні

потреби та інтереси" [4, 207]. Зміст досліджуваного поняття найбільш узагальнено розкриває відомий педагог М.М.Фіцула, який визначає колектив як "групу людей, для якої важливо мати суспільно значущу мету, щоденну спільну діяльність, спрямовану на її досягнення, наявність органів самоврядування, встановлення певних психологічних стосунків між його членами" [5, 355].

У психологічному словнику поняття "колектив" визначається як "вищий ступінь розвитку і функціонування соціальної групи, що відзначається єдністю ідейних, організаційних, ділових і міжособистісних стосунків. Для колективу характерна єдність цілей і високий рівень спілкування" [6, 78]. Відомий російський психолог А.В.Петровський тлумачить колектив як "організовану форму об'єднання людей на основі цілеспрямованої діяльності" [7]. Автор вітчизняного посібника з психології управління Л.Л.Мельник у своїй дефініції колективу розглядає його як "групу людей, яка характеризується організованістю і психологічною згуртованістю при досягненні спільних цілей діяльності, зумовлених суспільно корисними мотивами" [8, 151]. Відомий вітчизняний психолог В.А.Семиченко розглядає колектив як "групу, усередині якої міжособистісні стосунки опосередковуються змістом спільної діяльності, яка одночасно відбиває суспільно і особистісно значущі цілі та цінності" [9, 14].

Аналіз представлених дефініцій дозволяє дійти висновку, що у тлумаченні сучасними дослідниками поняття "колектив" можна простежити кілька напрямів:

1. Провідними рисами колективу у загальнопедагогічному аспекті визнають:

а) взаємодіючу діяльність, її цілеспрямованість на досягнення суспільних цілей;

б) взаємодопомогу, встановлення певних психологічних стосунків між його членами;

в) наявність органів самоврядування (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, М.М.Фіцула, А.В.Мудрик).

2.Опрацювання соціально-психологічної літератури свідчить, що суттєвими рисами колективу визнають: а) єдність цілей та цінностей; б) цілеспрямовану діяльність; в) високий рівень спілкування; (А.В.Петровський, В.А.Семиченко, В.В.Шпалінський, А.І.Донцов).

Отже, на підставі порівняльного аналізу визнаємо, що поняття "колектив" є багатоаспектним, а його суттєвими ознаками вважаються: 1) наявність суспільнозначущої мети та цілеспрямованої діяльності для її досягнення; 2) продуктивна взаємодія та високий рівень спілкування між його членами; 3) єдність цінностей керівника та членів колективу.

Враховуючи, що загальнопедагогічне та соціально-психологічне тлумачення колективу має бути основою для з'ясування сутності поняття "хоровий колектив", проаналізуємо відомі дефініції останнього. Зокрема, провідний хоровий диригент і педагог В.Г.Соколов, підкреслюючи значущість засобів хорової діяльності, визначає хор як "колектив, який володіє технічними і художньо-виразними засобами виконання, необхідними для передавання думок, почуттів, ідейного змісту, які закладені у творах" [10]. Видатний діяч національної хорової культури К.К.Пігров розглядає хор як "організовану творчу групу, головною метою якої є ідейно-художнє та естетичне виховання народних мас" [11]. Автор акцентує у своєму визначенні мету та творчий характер діяльності хорового колективу. Відомий радянський хормейстер Г.А.Струве тлумачить хор як "колектив, у якого мета кожного підкоряє власне "Я" завданнями та цілями колективу", підкреслюючи колективний характер діяльності хорового колективу [12, 13].

Отже, більшість авторів-практиків традиційно для означення хорового колективу використовують термін "хор", проте проблеми колективу як соціального організму у визначеннях простежуються опосередковано. Слід зазначити, що для сучасного навчального процесу наведені визначення є корисними, але ж недостатніми для вирішення завдань управління хоровим колективом. Зокрема, у визначеннях не висвітлюються ті ознаки колективу, що впливають на якість колективного виконання, зокрема: єдність, злагодженість і винятковий ансамбль творчих індивідуальностей.

Певною мірою ці аспекти висвітлені у визначенні, наданим Т.А.Смирновою, яка визначає хоровий колектив як "стійку у часі організовану групу співаків із специфічними органами самоврядування, поєднану загальною метою, змістом, цінностями, сумісною діяльністю та складною динамікою формальних та неформальних відносин" [13, 94]. Але ж і в ньому не повною мірою акцентуються такі провідні ознаки колективу як сумісність, згуртованість та спрацьованість. Невід'ємною ознакою хорового колективу, який динамічно розвивається, необхідно вважати *сумісність* співаків. Адже вона свідчить про найсприятливіше поєднання властивостей хористів, забезпечує успіх спільного виконання та особисте задоволення диригента і кожного хориста від хорового співу [13, 94]. Для нашого дослідження особливо цікавим стає аналіз психологічної сумісності, враховуючи, що вчені класифікують сумісність фізіологічну, психофізіологічну та психологічну [8]. Сумісність як психологічний феномен є результатом ефекту взаємодії співаків хору під час репетицій та концертів, вона характеризується емоційним задоволенням та "збереженням" позитивних відношень у хоровому колективі. Вчені відмічають, що сумісність формується за умов вивчення диригентом ціннісних орієнтацій,

ідеалів, лідерських тенденцій членів колективу. Натомість, вона закріплюється завдяки механізму уподібнення та взаємного підсилення позитивних якостей, компенсації і взаємодоповнення недостатньо розвинутих особистісних властивостей та професійних (вокально-хорових) умінь співаків хору. Яскравим проявом сумісності визнають наявність згуртованості.

Згуртованість як найважливіша характеристика колективу розглядається у американській літературі у контексті поняття "узгодженість" (consensus) та "привабливість" (attraction) [9, 130]. Вітчизняні психологи визначають, що емоційної єдності для формування згуртованості замало. Для її набуття необхідні впорядкованість, узгодженість та сталість внутрішньогрупових міжособистісних взаємозв'язків, які й забезпечують стабільність та наступність життєдіяльності групи. Вчені виділяють такі чинники згуртованості: а) міжособистісні емоційні взаємовідносини членів колективу; б) структуру взаємодії між ними; в) характер ціннісних орієнтацій, установок і норм, що виникають між членами колективу [14, 35]. З огляду на це, під згуртованістю хорового колективу Т.А.Смирнова розуміє "міру єдності співаків, яка народжується завдяки усвідомленню ними загальної мети, завдань та ідеалів хору, а також міжособистісних відносин, що здобувають характер взаємодопомоги" [13, 97]. Ця думка спирається на твердження В.Ф.Чабанного, який вважає, що "згуртованість є безпосередньою умовою творчої атмосфери хорового колективу, вона відображається у здатності керівника хору розуміти і відчувати духовне життя співаків, їх внутрішню культуру, рівень виконавської майстерності" [15, 35]. Одним з факторів, що посилює згуртованість хорового колективу, вважають *спрацьованість*, яку визначають як узгодженість в роботі між співаками і диригентом, тобто найкраще поєднання їх дій у часі й просторі. Аналіз психолого-педагогічної та хорознавчої літератури доводить, що спрацьованість можна розглядати у двох аспектах. У першому під спрацьованістю хорового колективу вважають сумісно-взаємодіючу одночасну діяльність співаків та диригента хору. У другому аспекті йдеться про виконавську спрацьованість, яка має підставою попередню, народжує ансамбль усіх елементів хорової звучності і служить показником звукової єдності хорового колективу.

Представники радянської психології, зокрема А.В.Петровський та А.І.Донцов найважливішим показником згуртованості та спрацьованості визнають ціннісно-орієнтаційну єдність колективу. У ході дослідження було з'ясовано, що ціннісно-орієнтаційну єдність хорового колективу слід розуміти у контексті збігу поглядів, оцінок та позицій співаків і диригента щодо напрямків і теми хорового виконання, стилю керування,

концептуальних підходів та ідей [7, 95]. Головним фактором ціннісно-орієнтаційної єдності, вважає Т.А.Смирнова, є єдність співаків і диригента хору як визнання ними спільної мети та завдань виконавської діяльності хорового колективу, спільних поглядів на зміст і засоби хорового виконання, яке має носити суспільно корисний характер.

У літературі підкреслюється, що сумісність, згуртованість та спрацьованість певною мірою відбивають наявність позитивного психологічного клімату, під яким розуміють сукупність внутрішніх умов, що створюються керівником у процесі розвитку і життєдіяльності колективу. Це, передусім: а) позитивна перспектива як для колективу в цілому, так і для кожного його члена; б) моральна атмосфера та домінуючий настрій; в) взаємодопомога та авторитет керівника; г) продуктивність праці членів колективу. Саме позитивний психологічний клімат сприяє формуванню почуття задоволеності у членів колективу від спільної діяльності, він справляє великий вплив на життя та діяльність усього колективу. Результати проведеного нами анкетування та огляду діяльності виконавських та навчальних студентських хорових колективів підтверджують слушність положень сучасної педагогіки та соціальної психології про те, що важливими завданнями керівника мають стати дотримання вимог сумісності між хоровими співаками, виховання згуртованості і спрацьованості, створення комфортного і здорового психологічного клімату у хоровому колективі.

Отже, на підставі опрацювання психолого-педагогічної літератури слід визначити, що колективу як соціальному організму притаманні такі ознаки, як наявність мети, цілеспрямована і соціально значуща діяльність, продуктивна взаємодія, єдність цінностей та ідеалів. Хоровому колективу притаманні усі наведені ознаки, натомість для досягнення виконавської майстерності й хорової культури диригентові хору слід враховувати показники сумісності членів хору, оволодівати знаннями та способами виховання згуртованості, спрацьованості, удосконалювати прийоми створення позитивного психологічного клімату. До перспектив дослідження відносимо опрацювання методичних засад проблем управління хоровим колективом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования.-М.: Музыка, 1988.- 80 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь: Научн. изд-во: Большая Российская энциклопедия.-М., 2002.
3. Макаренко А.С. Избр. педаг. соч: В 5-ти т., Т.5.- М., 1957.
4. Сухомлинский В.А.Избр. педаг. соч.: В 3-х т. Т.3.: Мудрая власть коллектива. - М., 1981. – 640 с.
5. Фіцула М.М. Педагогика. - “Академія”. - 2000. - 542 с.

6. Психологічний словник .- К.: Вища школа. - 1982. – 215 с.
7. Петровский А.В. Личность-Деятельность-Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
8. Мельник Л.П. Психологія управління. - К., 1999. - 176 с.
9. Семиченко В.А. Психология социальных отношений. - К., 1999.
10. Соколов В.Г. Работа с хором. - М.: Музыка, 1983.
11. Пігров К.К. Керівництво хором. - М., 1964.
12. Струве Г.А. Школьный хор. - М.:Просвещение, 1981. - 191с.
13. СмирноваТ.А. Диригентсько-хорова освіта в Україні. - Х.: Константа. - 2002. - 256 с.
14. Донцов А.И. Проблема групповой сплочённости. - М., 1979.
15. Чабанный В.Ф.Самодеятельный хоровой коллектив.- Л, 1980. - 73 с.

А.В. Назарук. Хоровой коллектив: анализ дефиниций и ведущих признаков.

Подготовка студентов к управлению хоровым коллективом рассматривается с позиций социальной педагогики и психологии. На основе анализа дефиниций определяются существенные признаки понятий "коллектив" и "хоровой коллектив". Применительно к проблемам хорового коллектива выявляется сущность терминов "совместимость", "сплочённость", "сработанность"

A.V.Nazaruk. Choir collective: the analysis of the definition and basic characteristics.

Training students in choir conduction is considered from social-pedagogical and psychological point of view. By means of analysis of the definitions the essential features of the concepts 'collective' and 'choir collective' are revealed. The essence of the terms 'compatibility', 'cohesion', 'co-ordination' in reference to the problems of choir collective is analyzed.

УДК 371.036 (4)

Г.Ю. Ніколаї
Сумський державний
педагогічний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

Розглянуто сутність та зміст інтеграційних процесів у європейській освіті, визначено особливості їх інтерпретації в сфері педагогіки мистецтва, висвітлено специфіку реалізації ідеї інтеграції в рамках освітянської реформи в Польщі.

Сьогодні політики, науковці та економісти всього світу називають інтеграцію (поряд з інформаційним вибухом) провідною тенденцією розвитку людства у XXI сторіччі. Осмислення світу все частіше відбувається в глобальних і холістських категоріях щодо вирішення таких загальнолюдських проблем, як мир на Землі, охорона середовища і здоров'я, зростаюча багато культурність (мультикультурність) суспільства. Вже з

другої половини минулого століття інтеграційні тенденції починають проявлятися і в сфері освіти, особливо мистецької.

Хоча в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі проблема інтеграції висвітлюється із завидною сталістю, дефініції цього поняття відрізняються неоднозначністю. Оскільки інтеграційні процеси в науці, виробництві та суспільстві в цілому набули на сучасному етапі небувалої амплітуди й категорія "інтеграція" використовується вченими у різноманітних галузях, вона у кожному окремому випадку конкретизується з деякими відмінностями.

Аналіз філософських джерел (В.Г.Кремінь (2002), В.І.Шинкарук (1986), F.Adamski (1999), A.E.Szoitysek (2003), D.Throsby (1998), A.Wachowiak (2002)) та вивчення останніх досліджень проблеми інтеграції в сфері освіти, особливо мистецької (С.У.Гончаренко, І.М.Козловська (1997), , В.В.Кузьменко (2000), Л.П.Пуховська (1997), О.П.Рудницька (2000; 2002), А.А.Сбруєва (2001), M.Jakowicka (2000), J. Jakubowski (2002), J. Knight (1999), H.Moroz (2001), J.Uchyia-Zroski (1999), A.Waluga (2002), E.Zwolicska (2002)), дозволив встановити, що існують протиріччя як у теоретичній площині (термінологічний та нормативний аспекти), так і в педагогічній практиці. Найгостріше ця проблема постає в галузі мистецької освіти, де процеси інтеграції мистецьких дисциплін сприймаються вельми неоднозначно. Наявність протиріч між провідною сучасною тенденцією розвитку суспільства у всіх його сферах і недостатньою її усвідомленістю та теоретичною і методичною розробленістю в педагогічній науці обумовило *мету* пропонованої статті – визначення сутності інтеграції в галузі мистецької освіти – та її *завдання* – вивчення існуючих поняттєво-термінологічних підходів, а також аналіз інтеграційних процесів у вітчизняній та європейській педагогіці мистецтва.

Поняття **інтеграція** – (лат. *integratio* – поповнення, відновлення, від *integer* – цілий) зазвичай тлумачиться як об'єднання в ціле раніше ізольованих частин. У „Філософському енциклопедичному словнику" інтеграція трактується як сторона процесу розвитку і пов'язується з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів системи (або зі створенням нової системи), завдяки чому підсилюється інтенсивність і збільшується об'єм взаємозв'язків і взаємодій між елементами, надбудовуються нові рівні управління. Соціально-економічна інтеграція означає наявність відповідних відносин між індивідами, групами, державами [4, 215].

Зазвичай інтеграцію розглядають разом з диференціацією як парну філософську категорію, яка характеризує процес формоутворення в розвитку систем згідно закону єдності та боротьбі протилежностей. Диференціація

виділяє елементи змісту певної системи, а інтеграція систематизує цей зміст, утримує елементи в єдиному цілому. Спенсер визначає ці категорії як основні моменти еволюції матерії від простого до складного на біологічному, психологічному і соціальному рівнях [там само]. Таким чином, як закономірність, що розкриває механізми пізнання, диференціація і інтеграція обумовлює наявність у процесі навчання двох протилежних тенденцій – розподілу на окремі дисципліни і необхідність пошуку взаємозв'язків між ними, які б об'єднували в уяві учня окремі знання, отримані на різних навчальних предметах, в цілісну картину світу.

Своєрідною реакцією на кризу культури, яка у XX столітті позначається філософами як "смерть людини", "кінець історії", "агонія філософії", стали пошуки системи інтегративної освіти. На думку Василя Кременя саме освіта спроможна "знайти шляхи виходу з духовної кризи людства" [1, 15]. Зазначимо також, що без відповідної перебудови системи освіти Україна не може інтегруватися в європейський культурний та економічний простір. Орієнтиром для такої перебудови стає спільний стандарт, який називають "європейським виміром освіти". Яскравим прикладом конкретизації інтеграційних процесів у галузі вищої освіти на теренах Європи стало таке явище як *інтернаціоналізація.* За визначенням D.Throsby "у найширшій інтерпретації інтернаціоналізація означає будь який аспект інтеграції вищої освіти у глобальне середовище" [9, 9]. На думку А.А.Сбруєвої у змістовному аспекті інтернаціоналізацію можна визначити як запровадження міжнародного виміру у навчальні програми та організаційні структури закладів вищої освіти [3, 158]. Стає очевидним, що термін "інтеграція" використовується в широкому контексті різних явищ та сфер і як релятивне поняття відноситься до всіх процесів гармонізації, об'єднання в ціле окремих компонентів. Показовим є його визначення у польській науковій літературі через слово *scalanie ("оцілювання")*.

В теоретичних дослідженнях зв'язок між видами мистецтва визначається суміжними поняттями *взаємодія, синтез, інтеграція.* Амплітуда дефініцій у різних авторів коливається від розведення цих понять до їх синонімічного ототожнення, що свідчить про складність та недостатню вивченість проблеми. О.П.Рудницька пропонує розвести ці категорії наступним образом. Поняття в*заємодія* розкриває динаміку взаємовпливу та взаємопроникнення різних видів мистецтва, поняття *інтеграція* охоплює варіанти комплексного використання окремих видів художньої діяльності, під *синтезом* мається на увазі їх органічне злиття у новому виді мистецтва (опера, кіно тощо). Зазначимо, що принципово загальним для всіх визначень є розуміння природи мистецтва як системи взаємопов'язаних способів художнього пізнання світу. І хоча знайомство з мистецтвом в школі

відбувається як правило диференційовано – окремим його видам відповідають окремі навчальні дисципліни, – проте слід ураховувати ієрархічну природу зв'язків у художній картині світу і при кожній можливості роз'яснювати їх учням. Оксана Петрівна Рудницька підкреслює, що інтеграція *знань* у галузі мистецької освіти може відбуватися на різних рівнях – теоретичному і емпіричному, міжпредметному і внутрішньопредметному, художньому і позахудожньому [2, 108].

Інтеграційні тенденції в сучасній шкільній освіті тісно пов'язані з її гуманізацією, збільшенням уваги до особистості учня. Серед джерел, які дозволяють задовольнити освітянські потреби, звертають на себе увагу педагогічні концепції, що декларують власну активність дитини. Спостерігається ренесанс педагогічної думки творців "Нового виховання" (J.Dewey, O.Decroly, M.Montessori, C.Frenet). Для початкової освіти, зорієнтованої на інтегроване навчання, особливо близькою є модель школи Celestyna Freineta, в якій великого значення надається художньо-експресивній діяльності дитини, її вільній музичній творчості, найчастіше інтегрованої з малюванням і власною дитячою поезією або з імпровізованими драматичними сценками. Френетовський рух, започаткований в сфері початкової освіти Польщі у 60-ті роки H.Semenowicz, сьогодні стимулюється Польським товариством аніматорів Селестина Френета.

Аналітичне вивчення відповідних науково-педагогічних розвідок (E.Filihiak, K.Lenartowska, E.Misiorna, H.Smolicska-Rкbas) дозволило нам виділити в сучасній *Французькій школі технік C.Freneta* такі інтеграційні сфери:

• інтеграція внутрішнього світу дитини, його емоційного, інтелектуального і вольового досвіду;

• "персональна" інтеграція особистісних якостей вчителя, перетворення його на професіонала, який майстерно використовує спеціальні педагогічні техніки (вільний текст, дослідницькі проекти, міжшкільна кореспонденція, вернісаж дитячих шедеврів і т.д.) щодо координації своєї та учнівської активності, стимуляції процесів розвитку та *освічування* школярів, пред'явлення позитивних зразків поведінки;

• інтеграція в рамках взаємодії учителя та учня, включення педагога в дитячу діяльність в якості спостерігача і радника, посередника і зв'язківця, рівного серед рівних;

• організаційно-змістова інтеграція – заміна структурної одиниці навчально-виховного процесу (окремі уроки об'єднуються наскрізною тематикою в цілісний робочий день, наповнений багатоспрямованою активністю учнів);

• інтеграція класного колективу як громадської, демократичної комірки суспільства зі власними органами управління;

• інтеграція "середовищ" життєдіяльності дитини – родинного дома, школи і мікросередовища ровесників.

Freinet завжди підкреслював значення особистості вчителя для духовного становленні дитини. На підтвердження процитуємо звернення до педагога з однієї з його славнозвісних бесід (gawkd). "Твої діти в принципі мають хліб і для тіла, і для мислення, але ще сильніше, ніж хліба, вони потребують твого зичливого ставлення, усмішки, голосу, твоїх думок і обіцянок. Бажали би відчути, що знайшли в тобі і в класі той тон, який надає сенс і мету їх життю... Відчувають потребу творити речі корисні і прекрасні, які стають виразом всього того, що носять у собі в надмірності щедрості і шляхетності... Дітям потрібні хліб і рози" [5, 39].

Починаючи з 60-х років минулого століття ідеї інтеграції проникають в сферу художньо-естетичного виховання школярів, в тому числі й музичного. Так, в цей час у Музичній академії *Mozarteum* (Зальцбург), незалежно від загальновідомих Відділу музичного виховання і Інституту Орфа, було створено Інститут музичної педагогіки та інтегрованого естетичного виховання (Institut fьr integrative Musikpдdagogik und polydsthetische Erziehung). Цей заклад починає проводити багатогранну діяльність: дослідницьку (теоретичну та експериментальну), видавничу, а також організаційну (проведення міжнародних симпозіумів та курсів).

В останній чверті XX століття UNESCO на своїх конгресах також часто визначає проблему інтеграції як центральну. В 1984 році в Угорщині під патронатом цієї організації при співпраці з Відділом філософії Будапештського університету відбувся міжнародний семінар "Interart", повністю присвячений проблемі інтеграції в навчанні, а особливо – в естетичному вихованні. В цей же період в Угорщині група педагогів, художників та музикантів створили в місті Pecs художню школу, в якій функціонували курси інтегрованого естетичного виховання для вчителів – як вітчизняних, так і з закордону. Концепція програми цієї школи була досить специфічною: стислий переклад мови образотворчого мистецтва на мову музичну; фортепіанна імпровізація, що інспірується образотворчими композиціями (картинами, скульптурами, графікою) тощо.

Пошуки шляхів інтеграції естетичного виховання в цей же період у Чехословаччині йшли дещо іншим шляхом. На шкільних заняттях з музики та малювання вивчалося вузьке коло питань, проте в рамках багатьох предметів велися пошуки елементів, які здійснюють інтегральний вплив на естетичну вихованість особистості учня. В цьому зв'язку згадаємо думку провідного польського науковця і педагога-музиканта М.Пшиходзіньскої,

яка стверджує, що інтеграція естетичного виховання є справою слушною та необхідною, проте воно не повинно замінювати специфічного предметного виховання – музичного, образотворчого, літературного тощо. Тільки в умовах близького, активного і систематичного контакту з різними видами мистецтва існує шанс на формування специфічних уявлень (музичних, мовних, малярських), які становлять непохитний фундамент діалогу особистості з художніми творами в будь-якій галузі мистецтва [6, 91-92].

Зі середини 60-х років XX століття питання інтеграції в сфері музично-естетичного виховання стають постійною темою досліджень таких знаних в Польщі науковців як S.Szuman, W.Tatarkiewicz і I.Wojnar, M.Przychodzicska і A.Trojanowska. В кінці 70-х років серед польських прибічників художньо-естетичного виховання розгорнулися запеклі дискусії з проблеми інтеграції розрізнених мистецьких дисциплін. Педагоги, занепокоєні вадами предметної системи навчання, стверджували, що метою освіти повинно бути не стільки передача спеціальних знань, репрезентованих через різні шкільні предмети, скільки уведення учнів до пізнання й розуміння світу у всіх його різноманітних зв'язках. Було запропоновано два основних підходи – індуктивний і дедуктивний. Перший скеровував "від малого музикування (малювання, ліплення)", пов'язаного з елементами теорії, до "великого мистецтва", від естетичного переживання до естетичного узагальнення. Другий, більш новий, вказував протилежний шлях: від оволодіння загальними відомостями про мистецтво до зацікавлення різними його сферами, до естетичного переживання, до власної художньої творчості.

Однією з головних ідей польської шкільної реформи на рубежі тисячоліть стає ідея інтеграції на всіх рівнях. Згідно розпорядження міністра освіти від 8 січня 1999 року про впровадження шкільної реформи (DzU Nr 12, poz. 96) остання розпочалася в Польщі з 1-го вересня 1999 року. Нова структура системи освіти обіймає три рівні: шестирічну основну школу, гімназію і "понадгімназіальну" школу.

Основна (неповна середня) школа працює сьогодні під гаслом *активність* і розрахована на шість років навчально-виховної роботи. За цей період учні повинні усвідомити складність світу та місце людини в природничому, соціальному і культурному середовищі. На початковому етапі (1-3 класи, *навчання інтегроване*) навчальний процес не повинен розпадатися на окремі предмети, а учням слід засвоювати знання та вміння інтегрального типу. На другому етапі базової освіти (4-6 класи, *навчання блокове*) подальший розвиток учнів здійснюється в рамах блоків: гуманістичного (культура і польська мова), суспільно-історичного (історія і

суспільство), математичного, природничого та художньо-технічного – такого, що розвиває музичні та образотворчі здібності в рамках єдиного предмету "мистецтво", а також вміння користуватися комп'ютером. Крім цього в 4-6 класах вивчається іноземна мова і здійснюється фізичне та морально-релігійне виховання [7, 11-126].

Подальше навчання в Польщі здійснюється у гімназіях – обов'язкових непрофільних загальноосвітніх школах з трирічним строком навчання, в яких під девізом *самостійність* набуває освіти молодь у віці 13-16 років. В навчальних закладах цього типу вже існує розподіл на окремі предмети, в рамках яких гімназисти повинні отримати базові знання. Крім цього виділено *міжпредметні стежки* (виховання до життя в родині, формування досвіду здорового способу життя, основи цивільної оборони, філософська й екологічна освіта, а також інформаційна культура), які, з урахуванням специфічних можливостей окремих дисциплін, повинні впроваджувати всі вчителі [там само]. Зазначимо, що дисципліни художньо-естетичного циклу можуть бути включені в навчальні плани тільки факультативно – з директорського резерву.

Стає очевидним, що інтеграційні процеси, віддзеркалені в польській освітянській реформі, спричинилися до фактичної ліквідації музики як самостійної дисципліни. Серед найбільш серйозних аргументів, за допомогою яких переконливо обґрунтовується необхідність інтеграції музики з образотворчим мистецтвом в єдиний предмет в 4-6 класах основної школи, постачаються з області естетики.

Генетичний аналіз свідчить, що в ході розвитку мистецтва відбувалося розмежування його видів, створювались окремі мови: музична, образотворча, поетична, пластична. Проте одночасно цей процес супроводжувався пошуком нового синтезу, який здійснювався на інших засадах, ніж синкретизм примітивного мистецтва. Зазначимо, що зв'язки музики зі словом і рухом є очевидними і обумовлюють виникнення як окремих жанрів так і синтетичних видів мистецтва (пісня, музичний театр, балет), а найбільш віддаленими з точки зору засобів виразності та художньої форми є музика та образотворче мистецтво. Музика репрезентує озвучений і ритмічно організований перебіг часу, а її зміст, що розуміється як комунікат (повідомлення), відносно поглядів естетиків різної орієнтації, не існує взагалі, або є неоднозначним. Образотворче мистецтво репрезентує статичний, незмінно триваючий простір і може передавати зміст в більш однозначний спосіб. Саме тому синтез тих двох областей мистецтва не є простим, як не є і досконало дослідженим.

Барбара Смолєньска-Зєліньска підкреслює важливість інтегрованої музично-образотворчої діяльності, яка інтенсивно формує і розвиває уяву,

творче мислення, еластичність апарату перцепції, і в той же час дає можливість будь-якому учню обирати ту мову (музичну чи образотворчу), якою він може "висловлюватися" в силу особливостей свого обдарування [8, 169].

Ідея інтеграції, що пронизує шкільну реформу в Польщі, обумовлює кардинальні зміни в навчальних планах на мистецьких відділах напряму *Педагогіка* в університетах і вищих педагогічних школах. Студенти, які готуються працювати в початковій школі, повинні отримати широкі компетенції в сфері музичного і образотворчого мистецтва. Майбутні учителі, які в реформованій школі будуть викладати предмет "мистецтво" (4-6 класи основної школи), повинні поєднати досвід викладання музики з досвідом викладання живопису і графіки в рамках однієї дисципліни. В умовах автономії вищих закладів освіти щодо навчальних планів з'являється безліч інноваційних пропозицій.

Так, керівник Інституту шкільної освіти Бидгощської академії ім. Казиміра Великого Jan Jakybowski презентує нову концепцію підготовки вчителів основної школи, зорієнтовану на потреби шкільної реформи. Головною ідеєю цієї концепції стала ліквідація поділу на учителів початкової школи 1-3 класів (навчання інтегроване) і учителів 4-6 класів (навчання предметно-блокове). В Інституті була розроблена еластична і відкрита модель навчання вчителя основної школи (1-6 класи), добре підготовленого до інтегрованого викладання в 1-3 класах, а також для інтегрованої освіти школярів в рамах предметного блоку або окремого предмету в 4-6 класах. Jan Jakybowski підкреслює, що в реформованій школі вчитель повинен бути не одностороннім транслятором знань, а скоріше поводирем дитини в світ, що оточує, тобто посідати компетенції порадника. Це означає, що підготовка вчителя повинна з двовимірної (викладач – вихователь) стати тримірною (викладач – порадник – вихователь) [5, 14].

Створена в Інститут шкільної освіти Бидгощской академії ім. Казиміра Великого модель підготовки учителя спирається також на таке важливе положення реформи, як отримання кваліфікації з двох спеціальностей (викладання двох предметів) на магістерському рівні. В цьому сенсі підготовка студентів до вчителювання у молодших класах (навчання інтегроване) розглядається як перший предмет, а другий, додатковий предмет студент обирає за своїм бажанням. Це має важливе значення з погляду потреб малокомплектних шкіл у селах та невеликих містечках, де неможливо знайти повне навантаження для викладача окремих дисциплін. Саме такий учитель буде користуватися великим попитом на ринку праці – як з педагогічної, так і з економічної точок зору.

Інститут шкільної освіти вже розпочав підготовку вчителів-двопредметників на напрямі *Педагогіка* на *монолітних магістерських студіях* (jednolite studia magisterskie), випускники яких будуть отримувати професійний титул „magister edukacji". Крім обов'язкового, основного предмету "інтегроване навчання" до вибору студентів пропонується одна з іноземних мов (англійська, німецька або російська), історія і суспільство або навчання природниче. Така додаткова спеціальність, з одного боку, тісно пов'язана зі змістом інтегрованого навчання, а з іншого – надає відповідної кваліфікації для викладання в 4-6 класах основної школи в рамах відповідного блоку або окремого предмету. Згідно очікувань Яна Якубовського випускник такої кваліфікації, крім профільних знань, буде оснащений широкими компетенціями, а в особистісному плані буде відкритий на власний професійний розвиток, а також розуміти процеси трансформації польської педагогічної думки і освітянської практики [5, 16-17].

Стає очевидним, що презентована концепція є скерованою на підготовку вчителя майбутнього, який буде не тільки спеціалістом-предметником, а перед усім – компетентним вчителем, здатним інтегрувати знання з різних сфер у цілісну картину світу, бути доброзичливим вихователем, готовим до співпраці з батьками учнів.

Про інтенсивну трансформацію мистецької освіти в Польщі свідчать кардинальні зміни в структурі підготовки вчителів цієї галузі за останнє десятиріччя XX століття. Характерним прикладом може стати історія становлення Мистецького відділу Університету Марії Кюрі-Склодовської в м.Люблін (UMCS), який на порозі шкільної реформи складався з двох інститутів, де відповідно готували вчителів музики і вчителів образотворчого мистецтва. Проте необхідність поєднання предметів *музика* та *образотворче мистецтво* примусила професорсько-викладацький склад організувати дворічне *doksztaicenie (донавчання)* магістрів-спеціалістів музичного виховання в рамках образотворчого мистецтва і навпаки – магістрів-*plastykyw* (спеціалістів образотворчого мистецтва) в рамках музики.

В зв'язку зі шкільною реформою, за якою урок малювання та урок музики поєднані сьогодні в Польщі в один урок – урок мистецтва, сьогодні виникла парадоксальна ситуація. Формально профіль професійної підготовки шкільного вчителя мистецьких дисциплін визначається дипломом магістра педагогіки в сфері образотворчого або музичного виховання, а не магістра мистецтва, як у випадку закінчення художніх навчальних закладів – Музичної академії або Академії вишуканих мистецтв. Директори шкіл приймають на роботу осіб з відповідною до назви навчального предмету кваліфікацією – магістр мистецтва. Таким чином, вчити дітей малюванню

та музиці буде випускник музичної академії, спеціаліст вузького профілю (наприклад, контрабасист), який не вміє малювати, не володіє методикою роботи з хором і не має до того ж спеціальної психолого-педагогічної підготовки.

На закінчення підкреслимо, що інтегративні тенденції в розвитку європейської освіти (особливо мистецької), які особливо активізувалися в останні десятиліття XX сторіччя, загострили закономірні протиріччя між інтеграцією і диференціацією навчання. Вони проявляються перед усім у тому, що стара предметно-дисциплінарна побудова навчальних планів вже не відповідає новітнім освітянським цілям (розвиток цілісної особистості), а модернізація структури цих планів часто виходить зі штучних дидактичних побудов і здійснюється без урахування суттєвих взаємозв'язків між вихідними компонентами та елементами інтеграції: основами наук, галузями знань, видами мистецтва тощо.

Слід пам'ятати, що інтеграція не може існувати без своєї протилежності – диференціації. Перші результати освітянської реформи в Польщі свідчать, що тільки теоретично обґрунтований, збалансований підхід до удосконалення художньо-естетичного виховання, в якому тенденція до інтеграції гармонізується належною диференціацією, має право на своє існування. Порівняльний аналіз впливу інтеграційної тенденції на розвиток галузі мистецької освіти України в цілому і підготовки вчителів відповідного профілю, особливо музичного, зокрема буде здійснено в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремінь В.Г. Сучасна філософія освіти і педагогічна наука// Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2002. – № 4. – С. 11-20.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. Посібник. – К., 2002. – 270 с.
3. Сбруєва А.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми// Педагагічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ, 2001. – С.157-167.
4. Философский энциклопедический словарь/ Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
5. Muzyka w nauczaniu zintegrowanym/ red. Ewa Zwolicska. – Bydgoszcz: Wydaw. Akademii Bydgoskkiej im.Kazimierza Wielkiego, 2002. – 384 s.
6. Przychodzicska Maria. Wychowanie muzyczne – idee, treńci, kierunki rozwoju.- Warszawa: WSiP, 1989. – 200 s.
7. Reforma systemu edukacji: projekt / Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 228 s.
8. Smolecska-Zielicska Barbara. Unia muzyki z plastyk№ w szkole// Wychowanie muzyczne w szkole. – №4. – 1999. – S.168-170.
9. Throsby D. Finencing and Efftcts of Internationalization. OECD. Centre for Educational Research and Innovation. 1998. – 57 p.

Г.Ю.Николаи. Интеграция как ведущая тенденция развития современного художественного образования в Европе

Рассмотрены сущность и содержание интеграционных процессов в европейском образовании, определены особенности их интерпретации в сфере педагогики искусства, освещена специфика реализации идеи интеграции в рамках реформы образования в Польше.

H.Y.Nikolayi. Integration as a leading tendency of modern artistic education development in Europe.

The author considers the essence and content of the processes of integration that take place in the European education, defines the specific features of their interpretation in the sphere of Theory of Artistic Education, reveals the peculiarities of implementing the idea of integration as a part of the education reform in Poland.

УДК 37.036:78

В.М. Новікова
Сумський державний
педагогічний університет

АКТИВНЕ СЛУХАННЯ МУЗИКИ В ПЕРШОМУ КЛАСІ: ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

У статті розглянута проблема організації слухацької діяльності молодших школярів; проаналізовано вплив авторської методики активного слухання музики Б. Штраус на розвиток музичного сприймання та творчих здібностей дітей.

У нашому сьогоденні все, що пов'язане зі шкільними уроками музики, виглядає досить несерйозно на фоні пріоритетності економічної освіти, освоєння можливостей Інтернету і вивчення мов. Між тим у США важливою проблемою стало проведення реформи музичного виховання у школі, оскільки новітні досягнення психології та педагогіки довели важливу роль уроків музики не тільки в естетичному, але і в інтелектуальному розвитку учнів. Тому американці вирішили не тільки зрівняти музику в правах з усіма шкільними предметами, а і зробити її якісне викладання важливим державним завданням [5, 6].

Якщо до середини XX століття у переважній більшості країн уроки музики в школі проходили як уроки співів, то наприкінці минулого століття на перший план висувається проблема формування музичної культури школярів у процесі слухання музичних творів. Так, проблема слухання музики досліджується польськими авторами (Яцек Тарчиньскі, Марія

Пшеходзиньска, Софія Буровська, Тадеуш Йотейко, Юзеф Рейс)[6, 200]. У Росії в 70-ті роки з'явилася концепція формування музичної культури школярів Д. Б. Кабалевського. Ця концепція була реалізована в програмі "Музика" для загальноосвітніх шкіл. Тепер сприйняття музичних творів, в ході якого у школярів формувалось вміння "слухати музику і роздумувати про неї", ставало стрижневою педагогічною проблемою [1, 54].

На основі педагогічних ідей Д. Б. Кабалевського та концепції музичного виховання школярів з огляду української національної культури [3, 4] була створена програма О. Я. Ростовського, Р. О. Марченко, Л. О. Хлєбниковою, З. Т. Бервецьким. В останні роки ведеться інтенсивна розробка методик музичного виховання школярів. Проте проблема слухання музики на уроках в школі, особливо в перших класах, стоїть досить гостро, оскільки на сьогоднішній день немає загальновизнаної програми, яка б враховувала вікові та психофізіологічні особливості музичного сприймання шестиліток. Ізабелль Карлей, відомий американський педагог-музикант вважає, що дітям потрібне активне музикування, а не пасивне слухання музики та розмови про неї [4, 12]. Цим вимогам задовольняє методика Батії Штраус, яка дозволяє розвивати музично-творчі здібності молодших школярів у процесі активної музичної діяльності.

Наша попередня публікація "Сприймання музики: сутність поняття, аналіз дефініцій" висвітлювала проблему формування слухацької культури школярів в аспекті теоретичного аналізу понять "сприймання", "музичне сприймання", "художнє сприймання", "сприймання музики" та "слухання музики", визначаючи їх суттєві ознаки. *Метою* цієї статті є конкретизація організаційно-процесуального аспекту зазначеної проблеми, ознайомлення педагогів-музикантів з відомою на Заході методикою *активного слухання музики* Батії Штраус. Саме ця технологія найбільш ефективно може використовуватися як в молодших класах, так і в дитячих садках.

При характеристиці видів музичної діяльності дітей схему Б.В. Асаф'єва (композитор – виконавець – слухач) треба читати починаючи з кінця: сприймання – виконання – творчість. Обґрунтовується це тим, що первинним, домінуючим видом музичної діяльності дітей є сприймання музики [2, 58]. Цей вид діяльності доступний дитині з моменту народження, тобто сприймання музики здійснюється вже тоді, коли дитина ще не може включитися в інші види музичної діяльності, а також не в змозі сприймати інші види мистецтва.

Слід зауважити, що музичне сприймання досліджується в багатьох напрямах. Цікаві дослідження проведені в психофізіологічних науках

М.П. Бліновою, О.М. Гарбузовим, А.Л. Готсдинером, І.Р. Тархановим, які, зокрема, вивчають зафіксовані приладами органічні реакції слухачів на музику або її окремі компоненти.

Опорою у вирішенні проблем формування музичного сприймання є дослідження, проведені музикознавцями та психологами щодо розкриття сутності музичного змісту, специфіки музичного мислення, взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі музичного сприймання (Б.В. Асаф'єв, О.Г. Костюк, В.М. Максимов, В.В. Медушевський, А.Н. Сохор, О.О. Фарбштейн). За останні десятиріччя виділився соціологічний напрям досліджень проблем музичного сприймання (А.Н. Сохор, Г.І. Головінський, І.А. Лукшин, В.А. Цукерман та ін.).

Питання методики формування музичного сприймання розглядаються у працях О.А. Апраксіної, Н.А. Ветлугіної, Н.Л. Гродненської, Д.Б. Кабалевського, А.Г. Костюка, В.Н. Шацької.

На думку ізраїльського педагога, багато вчителів, нажаль, зосереджуються на конкретних задачах типу: вивчати елементи музичної мови, форми, знайомитися з музичними інструментами. Самі твори для слухання даються, як ілюстративний матеріал до тих понять, які діти вивчають. А згідно цієї технології, активізація слухання музики, здійснюється завдяки введенню до нього інших видів музичної діяльності: руху (прості танцювальні форми), інструментального супроводу (необов'язково на фабричних інструментах), мелоречитації, фабуляризації.

Методика Б. Штраус спрямована на більш повне і глибоке знайомство з п'єсами різноманітного музичного репертуару: творами різних епох і стилів, включаючи фольклор і іноді музику легких жанрів. Однією з важливих технологічних вимог стає ретельний відбір репертуару для слухання. Так, автор методики висуває такі критерії вибору п'єс для слухання:

- п'єса повинна містити мінімум одну характерну рису, щоб учні могли простежити за нею в процесі слухання (наприклад, чітке фразування, мотив чи фраза, що повторюється, контрасти, характерний ритм, програмність, звукові ефекти і т.д.);
- п'єса повинна бути близька світу почуттів дитини;
- п'єси в своїй сукупності повинні відбивати розмаїтість жанрів і стилів музики.

Важливо пам'ятати, що характерні риси музичного твору повинні бути тим більше яскраво виражені, чим менше вік учня. Бажано, щоб мотив чи фраза, що повторюються ясно прослуховувались, а контрасти були більш гострими, полярними. Варто просуватися від «простого» до «складного», але при цьому поняття «простого» і «складного» відносяться не до самих

музичних п'єс (наприклад, «проста» п'єса Гайдна на відміну від «складної» п'єси Стравінського), а до завдань, поставлених при слуханні. Можна пропонувати ту саму п'єсу для слухання в різних класах: у I класі учні визначають зміни в темпі, а в VII — простежать за багатоголоссям у тій же музиці.

Ми з успіхом використовували методику Б Штраус, яка включає в себе різноманітні техніки. Проаналізуємо їх.

· Техніка *власного досвіду*, базується на тому, що учням дається назва чи напрямок для власної імпровізації. Наприклад, зобразити кування зозулі на фоні кроків; придумати діалог двох інструментів; зіграти на металофоні мелодію з повторюваних чотирьох звуків, супроводжуючи акомпанементом ударних. Завдання вчителя – у ході творчої діяльності учнів ненав'язливо підвести їх до таких композицій, які були б схожі в чомусь головному на те, що він збирається дати в класі для слухання.

· Техніка *міміки й жестів*. Завдяки цьому способу, під час слухання музики, вчитель може міняти вираз обличчя відповідно до настрою твору, за допомогою пантоміміки відмічати зміну елементів форми, показувати якимось жестом учням вступ окремих інструментів.

· Техніка *"читання" партитур*. Серед видів музичної діяльності, які Батія Штраус використовує для активізації слухання музики, ми особливо виділяємо гру на елементарних музичних інструментах за партитурою, велику кількість яких створила ізраїльський педагог. Не всі вчителі прийняли ідею такого «перекручування» реально існуючої, авторської музики. Вивчення партитури починається з аналізу композиційних особливостей твору у доступній дітям формі. Цей аналіз проходить за допомогою заздалегідь продуманих питань типу: які рядки партитури однакові? який інструмент перший закінчує грати в нашому оркестрі? скільки разів зустрічається знак повторення? чи грає бубон разом з китайською коробочкою й у якому рядку? Педагог вважала таке попереднє знайомство з партитурою дуже важливим.

Тільки після загального знайомства з партитурою Б. Штраус пропонує розучувати її групами інструментів. Важливо відзначити, що вона постійно прагнула, як зробити вивчення партитур не формальним, а пошуково-творчим процесом. Наприклад, давала учням завдання перевірити, на якому з інструментів можна зіграти самий довгий звук, а на якому — самий короткий. Для тренування злагодженості звучання вона придумала цікаву гру для групи інструментів: «Я відвернуся, а ви домовитеся, скільки чоловік буде грати потрібний ритм. Я спробую здогадатися: грає одна особа, дві чи ціла група». Бажаючи «обдурити» вчителя, діти намагаються грати всі, як один, і розуміють, наскільки це важко і важливо. Для того щоб повторне

виконання не було нудним, Б. Штраус пропонувала замінювати інструменти, відмовитися від допомоги вчителя в показі партитури, викликати когось з дітей показувати по партитурі замість учителя. Істотне зауваження: перед початком виконання обов'язково дати два такти пульсації, настроївши оркестр на потрібний темп.

Б. Штраус з успіхом використовувала аналогічну партитуру на початковому етапі в роботі з дошкільнятами, але в цьому випадку діти не читали ноти, а просто грали «по руці» учителя, що показував відповідній групі то два пальці (дві чверті), то три (дві восьмі і чверті), то один (половинна), то рух, що імітує потряхування бубна. Звичайно, учитель при цьому повинен сам відмінно знати всю послідовність «ручних знаків» і показувати їх ледь-ледь раніш необхідного часу, щоб діти встигали вчасно зреагувати і виконати необхідний ритм [7, 92].

Аналіз методики *активного слухання музики* Б. Штраус дозволяє виділити її характерні риси:

- ідентифікація слухача з виконавцями музичного твору;
- формування системи звукових уявлень необхідних для ефективного сприйняття музичних творів;
- невербальне спілкування за допомогою міміки й жестів учителем та учнями під час активного слухання музики.

Завдяки цьому атракційність (привабливість) музичного твору при багаторазовому повторі не зменшується, в той час, як при традиційній організації слухання музики важко зберегти увагу дітей навіть до кінця першого прослуховування; відбувається інтеграція слухання; і відносно за короткий час досягається поставлена мета – за кілька прослуховувань діти детально запам'ятовують музичні твори.

На закінчення зауважимо, що впровадження методики активного слухання музики в українські школи буде досить ефективно сприяти не тільки ефективному розвитку музичного сприймання, але й музично-творчих здібностей молодших школярів. Методика Батії Штраус заохочує школярів до творчої активності; надихає вчителя на створення власних версій технології активного слухання музики; дозволяє використовувати методику вчителями з невеликим музичним досвідом, наприклад, учителями початкових класів. Зазначимо, що проблема розвитку музично-творчих здібностей молодших школярів не вичерпується аналізом теоретичних та методичних аспектів організації сприйняття музичних творів, а потребує вивчення інших видів діяльності шестиліток на уроках музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп.

– М.: Просвещение. 1984. – 206 с.
2. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников. – М.: Академия., 2000. – 240 с.
3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
4. Тютюнникова Т.Э. Всему свое время // Искусство в школе. – 1999. – № 4 . - С. 9-13
5. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. – М.: АСТ, 2000. – 96 с.
6. Przychodzinska-Kaciczak Maria: Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: Tradycje wspolezesnose. – Warszawa: WsiP, 1979. – 264 s.
7. Tarczynski J. Aktywne sluchanie muzyki wedlug Batii Strauss // Wychowanie muzucne w szkole. – 2000. - №2/3. - S. 90-100.

В.Н. Новикова **А**ктивное слушание музыки в первом классе: перспективы внедрения.

В статье рассмотрена проблема организации слушательской деятельности младших школьников; проанализировано влияние авторской методики активного слушания музыки Б. Штраус на развитие музыкального восприятия и творческих способностей.

V.M.Novikova. Active music listening in the first form: outlook for inculcation.

The article dwells on the problem of arranging the listening activity of junior pupils. The influence of Schtrauss's author method of active music listening on the development of the perception of music and creative abilities.

373.31’ 036: 78

Л.Д.Ороновська
Тернопільський державний
педагогічний університет ім. В.Гнатюка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

В статті розкривається сутність аксіологічних орієнтирів духовного потенціалу музики. Розглядаються педагогічні умови ефективного залучення молодших школярів до духовних цінностей на уроці музики. Аналізується особливість використання духовного розвитку молодших школярів.

Актуальна на сучасному етапі розвитку суспільства потреба здійснити переоцінку духовних цінностей, проникнути у глибинні шари існування, доторкнутися до джерел буття ініціює прагнення до дослідження музичного мистецтва, його природи, сутності і ролі у формуванні духовної культури особистості. Це пояснюється тим, що досвід культури укорінився в самому “первісному” безпосередньому бутті, є його символічним розкриттям, а

музика під час звучання, навіть короткочасного, розкриває, як пейзаж під час спалаху блискавки, обличчя культури.

У попередніх наших публікаціях, присвячених висвітленню сутності духовності, зазначено, що цілісність особистості визначається мірою сконцентрованості певної системи культурних цінностей. Розглядаючи феномен цінностей у музично-педагогічному процесі, ми дійшли висновку про те, що музика, як вид мистецтва, об'єкт пізнання, носій цінностей – стає могутнім стимулом пізнання і самопізнання, самоактуалізації і самореалізації особистості в світі музично-педагогічних цінностей. Підкреслено, що сучасна українська освіта ставить за мету насамперед відновлення втрачених національних духовних принципів, утвердження загальнолюдських моральних норм, гармонії знання і віри. Найбільш сприятливим періодом емоційної безкорисливої взаємодії людини зі світом духовних цінностей є молодший шкільний вік, тому саме початкова школа повинна систематично і цілеспрямовано залучати дітей до духовних цінностей у сфері музичного мистецтва.

З огляду на вікові особливості молодших школярів можна стверджувати, що на даному етапі розвитку дитини неможливо повністю сформувати які-небудь поняття, виховати ті чи інші якості. Вихователь створює умови для того, щоб молодший школяр став суб'єктом діяльності, тобто *залучився* до духовних цінностей. Загострюючи цю проблему в контексті нашого дослідження, логічно віднайти відповідь на питання: за яких умов мистецтво, зокрема музика, може стати рушієм духовного зростання особистості школяра, чинником піднесення високих ідеалів стимулом для осягнення Істини, Добра, Краси? Саме тому основним завданням даної статті стало обґрунтування педагогічних умов ефективного залучення молодих школярів до духовних цінностей на уроках музики.

У сучасній психолого-педагогічній літературі категорія "умова" розглядається як видова пара, яка стосується родових понять "середовище", "обставина", "обстановка" (Р.А.Нізамов, М.А.Ушакова, Ж.Г.Шокіна та ін.). Проте різні дослідники (Е.Ю.Нікітіна, Н.Ю.Посталюк, Н.М.Яковлєва та ін.) вважають, що сюди можуть потрапити й випадкові стосунки, об'єкти і т.д., які не чинять ніякого впливу на зумовлюваний об'єкт. Стосовно даного об'єкта умови можуть бути тільки зовнішніми, тоді, як в перелік умов часто входять і внутрішні характеристики педагогічної конструкції.

Для виявлення комплексу педагогічних умов, необхідного для підвищення ефективності процесу залучення молодших школярів до духовних цінностей, нами була проробленa така робота:

- проаналізовано психолого-педагогічну літературу і дослідження з проблеми формування духових цінностей особистості у сфері музики;

- виявлено специфіку педагогічного процесу у початковій школі та у дитячих творчих об'єднаннях;

- виявлено особливості процесу залучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики;

- використано можливості аксіологічного і особистісно-діяльнісного підходів.

Визначаючи першу педагогічну умову ми виходили насамперед з необхідності ціннісного осмислення музичних процесів в контексті розвитку духовної культури людства. На ранніх етапах історії людства художня цінність музики сприймалася поряд із її практичною цінністю. Тріада цінностей, яка стала відомою з ХУШ століття, - "істина - добро - краса" зі своїм значенням для людського існування відрізняється стабільністю, і ці цінності мають право бути названими вищими. Вони містять відповідно світоглядні, етичні, естетичні ідеї.

Розглядаючи музику в контексті духовної культури, змістове ядро якої становить цінності людського духу, можна говорити про присутність у ній загальнолюдських цінностей і про внутрішній діалог "ціннісного центру" особистості з ціннісним світом музики на основі загальнолюдських цінностей. Критерієм цінності музики як мистецтва є естетичний ідеал Прекрасного, оскільки втілює ідею автономії від морального (доброго), приємного (корисного), істинного. Музика як мистецтво існує для того, щоб людина реалізовувала себе у вільній творчості і одержувала високу духовну насолоду від співпричетності до великої таємниці народження музики з небуття. Поняття про красу музики включає такі моменти: 1. Краса звучання як "природного закону" звуку. 2. Краса музики – це "правильно створена" музика. 3. Краса музичного твору закладена в його формі.

За визначенням, істина є повною і абсолютною відповідністю дійсності і людських уявлень про неї, отже, істина осягається розумом. Істина належить інформаційному шару світобудови і є орієнтиром, еталоном, ідеалом людського пізнання.

Існує істина наукова, художня, суб'єктивна, релігійна тощо. На відміну від наукової, інші види істини не є доказовими. Різноманітні істини об'єднує знання, виражене в знаковій формі властивостей і зв'язків будь-якої реальності. Істину неможливо переживати, відчувати, уявляти. Істина *пізнається* в розмірковуванні, проте її можна зафіксувати в будь-якій знаковій системі (в словесній формі, мовою мистецтва, за допомогою математичних формул тощо).

Істина в музиці – це те, що ми знаємо *про неї. Наприклад, обертонова побудова музичного звуку, закони класичної композиції, історичні відомості про композиторів та їхню творчість тощо. Слухаючи музику, ми осягаємо*

й інші істини: нескінченність простору і часу, ілюзорність межі між життям і смертю, всемогутність кохання – для кожного ці знання є особистісними, але, виражені в музичних інтонаціях, вони стають надбанням усіх, хто розмірковує про музику, світ, про себе. В космологічному смислі музика – це проекція світобудови, отже осягаючи музичний Логос, людина пізнає істину світу. Факти про те, що коливання Землі і Сонця відповідають звучанню основних звуків "до" і "ля" – не випадковість, а закон "гармонії сфер."

Пошуки вічних і незмінних основ добра і зла не припиняються впродовж усієї історії людства. Їх вбачають у божественній волі, в абсолютному дусі, в самій природі людини, а також у суспільному устрої. Первісний смисл категорії "добро" збігається з поняттям блага. *Благо – кінцева, досконала мета людської діяльності, що включає також інші компоненти – корисність, істину, красу. Відокремившись згодом у самостійні сфери (ідеали), що характеризують відношення людини до світу, категорія добра якнайповніше зберегла духовно-змістову спрямованість, яка відобразилась у моральній стороні людських вчинків. Отже, добро можна характеризувати як духовну досконалість у вчинках.*

Ідеал добра в музиці розкривається через глибоке осягнення духовної сутності феномена музики в процесі вищої духовної діяльності людини – творчості (композиторської, виконавської, слухацької, музично-педагогічної тощо). Музика підносить людський дух до вершин божественного, і тоді людина, мов Бог, творить з небуття. Музика – це створене боголюдиною буття.

Із розглянутих трьох аксіологічних орієнтирів лише один є по суті естетичним. Однак відсутність меж між ними дає змогу кожен аксіологічний орієнтир розглядати під естетичним кутом зору. Естетичне, проникаючи в інші сфери, розширює свої межі, набуваючи нових смислових відтінків

Світ музики має певний смисл. *Музика як явище духовної культури несе в собі ідеї, думки, переживання, передані в знаково-звуковій формі засобами музичної виразності. Слухаючи музику, людина вступає з нею в контакт, діалог: "Чого хоче від мене ця музика?" – розмірковує про владу музики Л.М.Толстой в "Нарисах про минуле". Впливаючи, музика вимагає відповіді.*

Видатний педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський писав: "Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури." [4, 553].

Викладене вище дає змогу намітити особливості молодшого школяра. У програмі "Музика" для 1-4 класів загальноосвітніх шкіл, розробленій О.Я.Ростовським, Р.О.Марченко, Л.О.Хлєбніковою, зазначається, що вчитель має розвинути чутливість учнів до музики, ввести їх у світ добра і краси, допомогти відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, виховати здатність до активної різнобічної діяльності, сформувати ціннісно-орієнтаційне ставлення до музичного мистецтва, розвивати художньо-творчі здібності дітей [2].

Важливою для нашого дослідження є ідея взаємозв'язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва. Автори вищезгаданої програми справедливо стверджують, що на основі формування музичного сприймання вчитель має розвивати творчі здібності учнів до різних видів музичної діяльності, доцільно використовувати інтегративний підхід у вирішенні складних завдань націлення учнів на естетичне сприйняття і переживання змісту музичних творів з опорою на весь художній досвід дітей.

Розвиваючи цю думку, О.П.Рудницька підкреслює, що зміст предметного навчання мистецтва доцільно розглядати в інтегративному контексті – як спорідненість різних елементів знань про особливості багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності розмаїтою "мовою" ліній, барв, звуків, які учні сприймають за допомогою зору, слуху, дотику та інших органів чуття [3, 193]. Автор акцентує увагу на тому, що художня інформація містить знання не про об'єкт, а про значення, смисли, цінності, які об'єкт має для суб'єкта. В зв'язку з цим у реалізації інтегративного підходу вирішуються два основні завдання: теоретичний рівень узагальнення і систематизації знань учнів і емпіричний рівень стимулювання особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття. При цьому на уроці музики художньою домінантою, яка визначає педагогічну доцільність використання творів інших видів мистецтва, має виступити саме музика. Йдеться не про заміну предметного викладання музики інтегративним курсом, а про використання інтегративних зв'язків, що сприяє узагальненню різнопредметних елементів знань з метою одержання знань про духовні цінності в сфері музичного мистецтва. Завдяки цьому окремі засоби музичної виразності набувають більш широкого системного значення, пронизуючи всі елементи художнього синтезу. Адже, як стверджує О.П.Рудницька, у мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення процесів здобуття знань [3, 196]. Основний шлях набуття мистецьких знань веде від поступового накопичення музично-слухових вражень і досвіду музичної діяльності до їх узагальнення на рівні художнього синтезу, що, в кінцевому підсумку, є одним із механізмів залучення до духовних цінностей.

Отже, *першою* педагогічною умовою ефективного залучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики є інтеграція мистецьких знань в єдину духовну антропологію. Реалізація цієї педагогічної умови буде успішною, якщо робота музиканта-педагога спрямовуватиметься на виховання в учнів здатності цінувати, розуміти, емоційно і свідомо сприймати музику в усій сукупності її зв'язків з життям і явищами духовної культури.

В основі реалізації *другої* педагогічної умови лежить особистісно-діяльнісний підхід, особливостями якого є:

- послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії;

- вибір і організація діяльності дитини з активізації та переведенню його у позицію суб'єкта виховної взаємодії;

- вибір і організація діяльності дитини з активізації та переведенню його у позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування (навчання вибору цілі, плануванню й організації діяльності, регулюванню, контролю, самоаналізу й оцінці результатів діяльності);

- орієнтація не тільки на засвоєння знань, але і на способи цього засвоєння, способи мислення і діяльності (здібність дитини самостійно здобувати, засвоювати і використовувати знання). Отже, особистісно-діяльністий підхід дає змогу дитині стати суб'єктом виховного процесу.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу у залученні молодших школярів до духовних цінностей вимагає розробки такого змісту виховання, куди включаються не тільки знання про духовні цінності, а й такі знання та уміння, які необхідні вихованцю для того, щоб усвідомлювати мотиви своєї поведінки та оточуючих, оцінювати будь-які ситуації, планувати свою діяльність відповідно до прийнятих цінностей.

У теорії гуманістичної педагогіки, де особистість дитини є вищою цінністю, поширене таке поняття як особистісно-орієнтоване виховання.

Особистісно-орієнтоване виховання – це розвиток і саморозвиток особистісних якостей на основі загальнолюдських (духовних) цінностей. Е.В.Бондааревська вважає, що "гуманістичне особистісно-орієнтоване виховання – це педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації і творчої самореалізації особистості, у процесі якого відбувається входження дитини до культури, до життя соціуму, розвиток усіх його творчих здібностей та можливостей" [1, 11-17].

Парадигма особистісно-орієнтованого виховання висуває перед музикантом-педагогом такі вимоги:

- постійно вивчати і добре знати індивідуальні особливості темпераменту, риси характеру, погляди, звички, смаки вихованця;

- уміти діагностувати і знати реальний рівень сформованості таких якостей, як художньо-образне мислення, мотиви, інтереси, установки, спрямованість особистості, ставлення до життя, праці, ціннісні орієнтації, життєві плани та ін.;

- постійно залучати вихованців до посильної виховної діяльності, яка постійно ускладнюється і забезпечує прогресивний розвиток особистості;

- вчасно виявляти й усувати причини, що можуть зашкодити досягненню цілі, або оперативно змінювати тактику залежно від нових умов;

- максимально спиратися на власну активність особистості;

- поєднати виховання із самовихованням;

- розвивати самостійність, ініціативність, не керувати, а вміло направляти діяльність вихованців;

- знати і використовувати такі прийоми, застосовуючи які, кожний учень почуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до нього (його поважають, ніхто не може його образити).

Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її також самоцінною, як і свою власну, є необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці. Поза особистісним спілкуванням між учителем і учнем не може бути пізнання світу, залучення учнів до духовних цінностей. Отже, другою педагогічною умовою ефективного залучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики є організація навчально-виховного процесу з використанням особистісно-діяльнісного підходу.

Третя педагогічна умова ефективного залучення молодших школярів до духовних цінностей – стимулювання потреби творчого самовираження молодших школярів у різних видах музичної діяльності. Дана умова може бути реалізована різними способами на уроці музики і на позаурочних заняттях (театральні та хореографічні гуртки). Доцільними видами творчого самовираження, згідно з О.П.Рудницькою, є використання міжсенсорних уявлень у процесі комплексної характеристики явищ навколишнього світу, їх вербальної естетичної оцінки та відтворення за допомогою різновидів мистецтва [3, 198].

Відповідно до перелічених вище вимог музикант-педагог вибирає оптимальну сукупність методів, яка забезпечить реалізацію третьої педагогічної умови. Володіння методами організації художньо-творчої діяльності, здійснення міжхудожніх зв'язків, організації самостійної роботи школярів, контролю і оцінки інтегрованих знань має бути у центрі уваги

музиканта-педагога, який здійснює мету залучення молодших школярів до духовних цінностей.

На закінчення зауважимо, що тільки вдумливе ставлення до вікових особливостей, фізичного і психологічного розвитку дітей, розуміння того, що окремі педагогічні умови не можуть істотно вплинути на ефективність залучення молодших школярів до духовних цінностей, дасть музиканту-педагогу можливість цілеспрямовано здійснювати їх духовний розвиток.

Вірогідність такого припущення доводиться результатами експериментальної перевірки, які будуть висвітлені у наступних наших публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондревська Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика, 1997/ - №4
2. Ростовський О.Я., Марченко Р.О., Хлєбнікова Л.О. Музика. Програма та поурочні методичні розробки для 1-4 класів загальноосвітніх шків. – К.: Навчальна книга – Богдан, - 2001. – 56 с.
3. Рудницька О.П. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: науково-методичний щорічник. – К., 2001. – 348 с.
4. Сухомлінський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – т.3.

Ороновская Л.Д. Педагогические условия эффективного привлечения младших школьников к духовным ценностям

В статье раскрывается сущность аксиологических ориентиров духовного потенциала музыки. Рассматриваются педагогические условия эффективного приобщения младших школьников к духовным ценностям на уроке музыки. Анализируются особенности использования духовного потенциала музыки в духовном развитии младших школьников.

L.D.Oronovska. Pedagogical conditions of junior pupils' effective familiarizing to spiritual values.

The essence of values of the spiritual potential of music is revealed in the article. The pedagogical conditions of effective junior pupils' familiarizing to the spiritual values at the Music class are considered. The specific features of the use of spiritual potential of music in the moral development of junior pupils are analyzed.

УДК 37.013:378

Олена Отич
Інститут педагогіки і психології
професійної освіти АПН України
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу основних психологічних напрямів, підходів та концепцій, які, на думку автора, утворюють психологічні основи мистецької освіти.

Надаючи особливої уваги асоціативній психології, гештальтпсихології та теорії безсвідомого, автор аналізує їх значення для обґрунтування психологічних аспектів мистецько-педагогічної діяльності, виявлення потенційних можливостей застосування мистецтва у навчально-виховній роботі у загальноосвітній та вищій школі, пошуку шляхів підвищення ефективності формування якостей особистості учнів і студентів мистецькими засобами.

Зміна соціальних функцій та значення мистецтва, зумовлена утвердженням нової гуманістичної освітньої парадигми, викликає необхідність переосмислення цілей і завдань сучасної мистецької освіти та обґрунтування її теоретичних, зокрема, психологічних, засад.

Останнє уможливлюється на основі критичного аналізу основних наукових підходів та концепцій, розроблених представниками психології мистецтва, у яких розкривається психологічна сутність цього феномена, обґрунтовуються психологічні механізми впливу мистецтва на особистість, виявляються психологічні особливості процесів мистецької творчості та художнього сприйняття, встановлюється психологічний взаємозв'язок особистості митця та створених ним шедеврів тощо.

Аналітичний огляд означених підходів і концепцій, що розглядаються нами як психологічні основи мистецької освіти, становить мету даної статті.

Психологія мистецтва як самостійний міждисциплінарний науковий напрям виокремилася відносно нещодавно — у другій половині XIX ст. Найбільш вагомий науковий внесок у її розвиток зробили З. Фрейд, К. Юнг, Е. Нойманн, А. Берталанфі, Ш. Бюлер, О. Веселовський, Л. Виготський, В. Вундт, О. Потебня, С. Раппопорт, Б. Теплов, П. Якобсон, а також сучасні вчені: Д. Абрамян, Б. Ананьев, М. Арнаудов, Є. Басін, М. Блінова, В. Дранков, А. Готсдінер, П. Єршов, О. Костюк, О. Кривцун, 1. Лейтц, А. Логінова, Є. Назайкінський, Н. Рождественська, М. Петрушин, Г. Ципін та ін.[2;3;4;5;8;9].

Ці вчені розробили нові методи загальнотеоретичного й прикладного аналізу мистецтва і художньої творчості, а також інтегрували у своїх наукових працях проблематику психологічної науки та естетики, філософії, фізіології вищої нервової діяльності, теорії та історії мистецтва тощо.

Однак, аналіз наукової літератури з проблем психології мистецтва свідчить, що у ній майже не знайшли відображення психологічні аспекти мистецької освіти. Це пояснюється тим, що остання як самостійна наукова

галузь виокремилася відносно нещодавно і її психолого-педагогічні та методичні основи ще майже не розроблені. У зв'язку із цим головним завданням даної статті є виявлення взаємозв'язків психології мистецтва та мистецької освіти і обґрунтування психологічних засад останньої.

Ретроспективний аналіз історії розвитку психології мистецтва свідчить, що її становлення відбувалося у взаємодії їз двома основними психологічними напрямами: біотропним (похідним від експериментальної прикладної психології, предметом вивчення якої були фізіологічні чинники психіки) та соціотропним, орієнтованим на вивчення соціокультурних факторів психічної діяльності [6, 311].

У контексті останнього підходу особливого значення для формування проблематики психології мистецтва і розвитку мистецької освіти як самостійної наукової галузі набули три основні психологічні напрями: асоціативна психологія, гештальтпсихологія й теорія безсвідомого.

Представники першого напряму, зокрема, А. Кестлер, зосереджували свої зусилля на вивченні способів і принципів з'єднання уявлень. Основними з цих принципів вони вважали суміжність, подібність і контраст. Для мистецької освіти дослідження у галузі асоціативної психології мають важливе теоретичне значення, оскільки дозволяють педагогам мистецьких дисциплін ефективно здійснювати керування процесами художньої перцепції на основі виявлення її механізмів та обґрунтування взаємозв'язків образної системи художнього твору.

Прихильники гештальтпсихологічного напряму (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка) досліджували природу психіки людини з позицій теорії цілісності і, обстоюючи ідею примату цілого над частинами, форми над матеріалом, відносили культурні й мистецькі утворення до цілісностей, елементи яких поєднуються й визначаються єдиною структурою [6, 77-78]. Теоретичне значення гештальтпсихології для мистецької освіти ми вбачаємо у тому, що вона дозволяє встановити і розкрити перед учнями й студентами залежність особливостей художніх творів та їх елементів від психологічних якостей художника.

Теорія безсвідомого є цінною для мистецької освіти, з нашого погляду, тому, що вона "проливає світло" на маловивчені процеси художньої творчості й художнього сприйняття, встановлює їх зв'язок із фізіологією та психічною діяльністю людини, її інтуїцією тощо. Основоположники даного вчення (Г. Лейбніц, З. Фрейд, К. Юнг, Е. Гартман, А. Шопенгауер) обстоювали думку, що немає таких наукових процедур, які б дозволили повністю "десакралізувати" таємницю людської поведінки й творчості ані за рахунок аналізу впливу зовнішніх чинників, ані завдяки розкриттю механізмів внутрішніх фізіологічних процесів.

Найбільш відомим представником теорії безсвідомого є творець психоаналізу Зигмунд Фрейд.

Свої дослідження у галузі безсвідомого він розпочинав як лікар, з подолання неврозів. Отримані ним результати вивели вченого у сферу культурології, соціології й філософії. Спрямувавши свої наукові пошуки на дослідження психології художньої особистості, Фрейд розробив нову, за його висловом "археологію особистості", висунув гіпотезу, що в основу будь-яких форм людської активності покладається єдиний стимул -прагнення до задоволення. Усі модуси поведінки, і особливо творчості, він поставив у пряму залежність від потреби людини у його отриманні.

Причина невротичних станів особистості, за Фрейдом, полягає у тенденціях розвитку цивілізації, що еволюціонує на противагу інтересам окремого індивіда й "накидає вузду" на повноту прояву ним своїх схильностей. Конфлікт сучасної культури з егоїстичними прагненнями людей виявляється у посиленні різноманітних табу, заборон, нагромадженні уніфікованих норм, які здійснюють спотворений вплив на можливості емоційного самовираження особистості, гальмують і заганяють усередину багато свідомих поривів.

Таким чином, усі лінії емоційного життя людини фокусуються на єдиній пристрасті, яку З. Фрейд називає "лібідо". Це поняття він розуміє не лише як прагнення до сексуального задоволення, але й у більш широкому смислі - як енергію, що випромінює стать. Ця енергія конфігурується у ряді комплексів: едіповому комплексі, комплексі електри; комплексі апріорної бісексуальності, комплексі агресивності, спрямованої як зовні, так і всередину людини. Оскільки суспільство не може дозволити вихід усім без винятку прагненням індивіда, то виникають трансформовані форми сексуальності, що знаходять свій вияв у різних видах людської творчості й поведінки, які є реалізацією процесу сублімації як непрямої, опосередкованої дії лібідо. Таким чином, лібідо, за З. Фрейдом, набуває значення потужного мотиваційного чинника мистецької творчості.

Новий етап у розробці психологічної проблематики мистецтва пов'язаний з іменем учня З. Фрейда - Карла Гюстава Юнга, який серйозно критикував свого вчителя за гіпертрофію ролі індивідуальних сексуальних комплексів у творчості й діяльності окремих особистостей. "Те, що є прийнятним стосовно художника як особистості, не є неприйнятним стосовно нього як творця", - вважав К. Юнг [7, 215].

Народження кожного значного твору, на думку вченого, завжди пов'язане з дією могутніх сил, що до часу спочивають у колективному безсвідомому, яке виявляє себе через творчість окремого художника. Тому достоїнства твору він вбачав у його спроможності виражати глибини

всезагального духу. Проникнення автора художнього твору до колективного безсвідомого К. Юнг вважав однією з головних умов продуктивності його творчості: "... не в змозі окремий індивід розгорнути свої сили повною мірою, якщо одне з тих колективних уявлень, що звуться ідеалами, не прийде йому на допомогу й не розв'яже усю силу інстинкту, ключ до якої звичайна свідома воля сама знайти ніколи не зможе" [7, 230].

Не заперечуючи наявності в індивіді психічних комплексів, обгрунтованих З. Фрейдом, К. Юнг дає своє власне їх тлумачення, називаючи останні "архетипами". Згідно із Юнгом, вони виступають у якості всезагальних образів, ідей, передуючих досвіду форм знання, безсвідомих мислеформ, які найбільш яскраво й повно втілюються у народній творчості і так чи інакше впливають на природу творчої фантазії окремого митця.

Безпосереднє відношення до проблематики мистецької освіти має розроблена К.Юнгом теорія психологічного й візіонерського типів творчості.

Перший тип грунтується на художньому втіленні знайомих і повторюваних переживань, щоденних людських радощів і туг. Він експлуатує "денний" зміст свідомості, що "висвітлюється у своєму поетичному оформленні". Приклади творів психологічного типу містить, передусім, реалістичне мистецтво.

Візіонерський тип творчості – це "погляд у прірву", у глибини підсвідомості, у приховані першооснови людської душі. Саме такого роду першопереживання, на думку вченого, наближає особистість до осягнення онтологічної сутності світу. Прикладами художньої творчості візіонерського забарвлення К. Юнг вважав другу частину "Фауста" В. Гете, діонісійські переживання Ф. Ніцше, творчість Р. Вагнера, малюнки і вірші У. Блейка тощо. "Ніщо із царини денного життя людини, не знаходить тут відгуку, але натомість оживають сновидіння, нічні страхи, жахливі передчуття темних куточків душі" [7, 130].

Яскравими прикладами візіонерської творчості є сучасні містичні фільми жахів, художня література і фільми стилю фентезі. Одні з них можна узагальнено назвати "dream" – чарівний сон, мрія, інші – "horror, nightmare" – нічне жахливе марення.

Незвичайність та ірреальність цих творів сприяють все зростаючій їх популярності серед сучасної молоді. Зокрема, володарями чотирьох Оскарів і лідерами касових зборів у кінопрокаті 2002 року стали кінострічки режисера П. Джексона "Братерство кільця" та "Дві башти", зняті за мотивами трилогії Дж. Толкієна "Володар кілець". Оцінюючи їх шалену популярність серед глядачів, оглядач "Newsweek" Д. Енсен писав: "Кільце Всевладдя, що заволоділо екраном! Неповторний шедевр Пітера Джексона, пройнятий стародавніми легендами, що вражають уяву!".

Романи Дж. Толкієна та їх екранізація здійснили настільки сильний вплив на сучасну молодь, особливо підлітків і юнацтво, що зумовили появу нової течії молодіжної субкультури - толкієнізму.

У чому ж полягає сила їхньої психологічної дії? Чому молодь обирає їх з-поміж такої значної кількості різноманітної кінопродукції? Якими будуть психологічні наслідки їх впливу? Чому церква так категорично виступає проти цих (а також цілого ряду інших) фільмів і книг; вбачаючи у них отруту для душі юної людини?

Знання відповідей на ці запитання конче необхідні сучасному педагогу для того, щоби прогнозувати, а в разі необхідності – нейтралізувати негативний вплив сучасної масової культури на підростаюче покоління.

Досліджуючи шляхи досягнення мистецьким твором художнього ефекту, психологія мистецтва забезпечує основу для розуміння природи художнього сприйняття, механізмів впливу мистецьких явищ на людину і цим самим сприяє педагогам у пошуку нових методів виховання і розвитку особистості мистецькими засобами.

Ефективність використання цих методів значною мірою залежить від виявлення мотивів залучення сучасної молоді до мистецтва.

З метою дослідження останніх вченими Росії у 1988 році був проведений соціолого-психологічний експеримент, у ході якого вони дійшли висновку, що типологія сучасного масового художнього сприймання охоплює чотири групи споживачів мистецтва: проблемно орієнтовану; морально орієнтовану; гедоністичне орієнтовану та естетично орієнтовану. Ці групи були утворені у відповідності з характером художніх установок, що визначають потребу широкої публіки у мистецьких творах [5, 339].

Результати проведеного дослідження засвідчили, що метою спілкування з мистецтвом для першої групи глядачів (25-27% респондентів) є збагачення життєвого досвіду, отримання можливості пережити ситуації, які ніколи не відбудуться з ними у реальному житті.

Представники морально орієнтованого типу глядачів (14-15%) залучаються до мистецтва з метою засвоєння моделей поведінки, способів розв'язання конфліктних ситуацій. Цікавість до мистецьких творів викликана в них в основному потребою в отриманні моральної стійкості, формуванні навичок спілкування тощо.

Гедоністичне орієнтовані глядачі, які складають найбільш чисельну групу реципієнтів (понад 40%), очікують від мистецтва, перш за все, насолоди, задоволення, розваги. Тому воно є цінним для них переважно тим, що здатне виконувати компенсаторну й гедоністичну функції, відволікати від сірої одноманітності повсякденного життя. З усіх різновидів,

стилів та жанрів мистецтва гедоністично орієнтована публіка обирає ті, сприймання яких не вимагає від неї особливих зусиль.

Естетично орієнтованим глядачам (близько 16%) притаманні усі, зазначені вище, потреби. Однак, будучи добре обізнаними у галузі мистецтва, вони ставляться до акту художнього сприймання не як до засобу реалізації певних прагматичних установок, а як до самоцінної мети, характер якої зумовлений особливостями самого мистецького твору.

Отже, результати проведеного експерименту засвідчили, що твір мистецтва як самостійний художній феномен, відповідаючи на запити реципієнта, дає йому рівно стільки, скільки той здатен від нього узяти [5, 340].

При низькій перцептивній культурі глядачеві чи слухачеві важко зрозуміти ідейно-емоційний зміст мистецького твору, дати йому належну естетичну оцінку. Зустрівшись із твором, що занадто складний для його сприймання, реципієнт інколи починає відчувати апатію або навіть антипатію до цього твору. А це, у свою чергу, ускладнює подальше спілкування людини із серйозним мистецтвом, перешкоджає виникненню емоційно-естетичного відгуку та інтересу до нього і цим, фактично, нівелює його психологічний та виховний вплив.

Разом з тим, людину, не освічену у мистецтві, нерідко вражають твори, далекі від естетичної досконалості. Меланхолійний шлягер вона може сприймати, як справжню душевну драму, а трагічну класичну музику (наприклад, Реквієм В.А.Моцарта; Сонату в-moll Ф. Шопена; Шосту симфонію П. Чайковського, Тринадцяту симфонію "Бабин Яр" Д. Шостаковича та ін.) вважати невиразною, нудною. Такий слухач, за висловом О.Г. Костюка, схожий на глядача, який, дивлячись комедію, не відчуває власне комедійності ситуації і надзвичайно щиро хвилюється або радіє, залежно від змісту епізода [4, 37].

Інший видатний вчений у галузі психології мистецтва І.І. Вінкельман порівнював "недосвідчене почуття" із плющем, який однаково легко чіпляється як за дерево, так і за стару стіну [2, 232]. Емоційно-естетичне пізнання в процесі такого сприймання не має самостійного характеру, а враження від твору за своєю сутністю різко відрізняється від дійсно художнього враження. Мистецький твір, збуджуючи активність уяви такого реципієнта, викликає в нього асоціативний комплекс почуттів, іноді яскравих, але, як правило, далеких від художніх смислів, закладених у ньому. Не є естетичними за своєю природою й емоції, які зумовлює твір мистецтва у недосвідченому слухачеві.

Для того, щоби виховати в особистості навички грамотного і адекватного розуміння багатосмислового змісту художніх творів, необхідно

у співдружності сім'ї, школи та інших культурно-освітніх закладів і установ з раннього дитинства ознайомлювати її з найкращими зразками цих творів, формуючи навички їх сприймання у єдності із вміннями самостійної художньо-творчої діяльності. Великі можливості у цьому плані мають музичні, хореографічні, художні, театральні школи та студії, різноманітні гуртки художньої творчості, інші форми мистецької освіти. Естетичний досвід, набутий під час занять у них, дозволить особистості краще відчувати мистецтво, розуміти його художню мову, осягати смисли, закладені у ньому. На підтвердження цього можна навести думку Г.Ващенка, який зазначав, що взаємодія людини з мистецтвом, навіть при відсутності великих природних здібностей, справляє значний вплив на розвиток її особистісних якостей і діяльності, а також "нерідко є джерелом моральної втіхи і чистих радостей". Крім того, "людина, що здібна сама щось творити у галузі мистецтва, - зазначав вчений, - може глибше розуміти мистецькі твори, ніж людина, що зовсім не володіє технікою мистецької тиопчости" П. 1871.

Формуючи в особистості навички художнього сприймання, педагог повинен значну увагу приділяти виробленню в неї вибірковості у мистецьких явищах, неупередженості й незалежності в естетичних судженнях, уміння протистояти інформаційному тиску сучасних мас-медіа та уніфікованості мас-культури.

Осягти, зберегти і розвинути художніми засобами індивідуальність особистості - найважливіші завдання залучення її до мистецтва. Реалізувати ці завдання можна, лише обираючи відповідні творчі лінії, що найкраще відповідають індивідуальності, темпераменту та типу особистості молодої людини.

Викладене у даній статті дозволяє зробити такі висновки:

- психологічними засадами мистецької освіти можна вважати три наукові течії: асоціативну психологію, гештальтпсихологію й теорію безсвідомого;

- психологія мистецтва, пояснюючи механізми психологічного впливу художніх творів на особистість, створює теоретичне підґрунтя для розробки ефективних мистецько-педагогічних засобів керування, а при необхідності - нейтралізації цього впливу;

- психологія мистецької освіти, інтегруючи проблематику психології мистецтва й мистецької педагогіки, обґрунтовує психологічні аспекти мистецько-педагогічної діяльності, виявляє потенціальні можливості застосування мистецтва у навчально-виховній роботі у загальноосвітній та вищій школі, шукає шляхи підвищення ефективності формування якостей особистості учнів і студентів його засобами тощо.

Оскільки незначний обсяг статті не дозволяє розглянути у ній усі психологічні аспекти мистецької освіти (зокрема, проблеми психологічного взаємозв'язку процесів музичної перцепції та музичної творчості, особливості психологічного впливу на особистість різних видів мистецтва, значення історичної психології для розвитку мистецької педагогіки тощо), то висвітлення їх у наступних публікаціях становить перспективи наших подальших розвідок у даному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді ... Брюссель .... - 1976. - 190 с.
2. Винкельман И.И. Избранные произведения и письма / Под ред. А.В. Луначарского. - М.: Ладомир, 1996. - 686 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Педагогика, 1987. - 344 с.
4. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. - К.: Наукова думка, 1965. - 122 с.
5. Кривцун О.А. Эстетика: Учебник. - М.: Аспект Пресе, 2000. - 430 с.
6. Современная западная философия: Словарь /Сост.: Малахов В.С., Филатов В.П. - М.: Политиздат, 1991. - 414 с.
7. Юнг К. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // Зарубежная эстетика и теория литературы. - М., 1987. - 280 с.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М., 1997.
9. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. - М., 19 с.

Елена Отыч. Психологические основы художественного образования.

Статья посвящена анализу основных психологических направлений, подходов и концепций, которые, по мнению автора, составляют психологические основы художественного образования. Уделяя особое внимание ассоциативной психологии, гештальтпсихологии и теории бессознательного, автор анализирует их значение для обоснования психологических аспектов художественно-педагогической деятельности, выявления потенциальных возможностей использования искусства в учебно-воспитательной работе в общеобразовательной и высшей школе, поиска путей повышения эффективности формирования качеств личности учащихся и студентов художественными средствами.

O.M.Otych. Psychological background of artistic education.

The basic psychological trends, approaches and conceptions, which in author's opinion make up the psychological background of artistic education are analyzed in the article. Giving special attention to the Associative Psychology, Gestalt Psychology and the Theory of Unconscious, the author analyzes their importance for the substantiation of the psychological aspects of artistic pedagogical activities, revelation of the potential possibility of the use of art in teaching and

upbringing at schools of general education and higher schools, quest for ways of enhancing the efficiency of shaping pupils' and students' personality treats by means of art.

УДК 378. 147: 373. 3

О. В.Павленко
Переяслав-Хмельницький
ДПУ ім.Григорія Сковороди

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається своєрідна модель формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів. В ній дається характеристика комплексу прийомів пізнання та осмислення змісту музичних творів, а також обґрунтовується ідея того, що, використовуючи його, студенти навчаться визначати ціннісну значимість кожного зразка, який звучить. Це, в свою чергу, призведе до зміни їх установки на музичне мистецтво як мистецтво тільки розважальне.

Перебудова всіх сфер життя нашого суспільства вимагає вирішення завдань формування у людей високої культури, громадської активності, національної самосвідомості. Успіх таких перетворень значною мірою залежить від удосконалення гуманістично спрямованої системи освіти й виховання, де чільне місце належить мистецтву як засобу відкриття і розвитку творчих здібностей та образного мислення підростаючого покоління.

Наукові дослідження переконують, що недооцінка ролі естетичного фактору в загальноосвітній школі за останні роки призвела до порушення пропорційності формування особистості, негативно відбилася на процесі розширення кругозору та розвитку емоційності сучасної молоді. Зросло нове покоління, яке не спроможне повноцінно сприймати справжні духовні цінності, здатні пробуджувати розум і почуття, давати поштовх плідній роботі, надихати на творчість. Коло інтересів більшості молодих людей, на жаль, обмежується нині лише низькопробними зразками "мас-культури".

У цій ситуації незмірно зростає роль і значення вчителя, сукупність знань, переконань, моральних позицій та естетичних поглядів якого є своєрідним "представництвом" дорослого світу для школярів і визначально впливає на формування їхнього світогляду, культури, системи цінностей загалом.

©. О. Павленко. 2003.

Серед найрізноманітніших засобів ефективної підготовки вчителя, що широко обговорюються у вітчизняній і зарубіжній науково-методичній

літературі, важливе місце відводять творам мистецтва, зокрема, музиці. Її різнобічний вплив на виховання майбутнього покоління набуває дедалі все більш широкого визнання.

Проте сьогодні ми спостерігаємо непомірне прагнення значної частини молоді до музики низької художньої якості. Згадана проблема викликає значне занепокоєння громадськості, адже відомо, що в своєрідності мелодично-інтонаційного впливу криється могутня сила емоційного потенціалу. Досконало володіючи ним, вона, як жоден інший вид мистецтва, діє на психіку людини, безпосередньо викликаючи при цьому відповідні настрої, стани та переживання.

Не маючи достатнього досвіду та належного рівня підготовки, більшість сьогоднішніх слухачів не може компетентно розібратись в оточуючому їх мелодично-звуковому розмаїтті, визначити дійсну художню цінність кожного трансльованого твору. Тому не дивно, що значна частина молоді, не маючи ні достатніх знань, ні стійких навичок тлумачення інтонаційної мови, ні традицій слухання класичних зразків, найчастіше звертається до легкої розважальної музики, що не потребує для свого усвідомлення ні значних витрат нервової енергії, ні великої емоційної та інтелектуальної напруги, ні спеціальної підготовки та досвіду, які так необхідні для пізнання серйозного мистецтва.

Проте, зрозуміло, небезпека криється не в самому прагненні даної вікової групи до популярної музики. Це цілком природне явище опосередковане специфікою психологічних емоційних реакцій молодіжної спільноти. Загроза полягає в перетворенні його в самоціль, в єдину естетичну потребу, що визначає смаки, мову, поведінку, спосіб життя, а інколи і світогляд молодої особи.

Така сама соціокультурна ситуація простежується і серед студентів факультету підготовки вчителів початкових класів, у сфері інтересів яких саме розважальна й рок-музика займає одне з провідних місць. Тому ***метою*** даної статті є розкриття комплексу прийомів і операцій пізнання й осмислення змісту музичного мистецтва майбутніми вчителями молодших класів, який є основою процесу формування їхніх ціннісних орієнтацій у галузі мелодично-інтонаційної форми освоєння дійсності.

Але перш, ніж приступити до характеристики цього комплексу, що зможе допомогти студентам засвоїти високохудожні “серйозні” жанри, потрібно визначити сам механізм зміни існуючих ціннісних установок завтрашніх педагогів початкової школи, адже саме вони спрямовують і визначають результат художнього сприйняття реципієнтів.

Процес зміни соціальної установки – досить складне явище, зумовлене багаточисленними зовнішніми й внутрішніми факторами. Він включає в

себе найрізноманітніші загальносоціальні та соціально-психологічні чинники різного рівня та порядку. Одним із них, на думку Д.Чарквіані, є початковий етап цієї дії – етап об'єктивації [8, 28]. Тобто період психологічної затримки роботи існуючої установки та усвідомлення особистістю тієї перешкоди, що призвела до відстрочки конкретних її проявів. Саме така психологічна несумісність або дисонанс і є тим причинним й направляючим фактором поведінки особистості, який обумовлює процес зміни установки.

Функціонування соціальної установки можливе лише в ході комунікації. Для того, щоб її зміна відбулася, комунікатору і повідомленню повинні бути притаманні надійність, престижність, привабливість, соціальна сила, ефективність аргументації, величина впливу позитивної та негативної інформації та порядок подачі. Звертаючись до академічних та фольклорних зразків, з впевненістю можна сказати, що вони відповідають високому рівню художньої досконалості, перевіреної суспільною практикою і як комунікативна система задовольняють всі висунуті вище вимоги, а тому мають реальні можливості для переконуючої особистісної дії.

Проте успішність здійснення зазначеного психологічного акту у великій мірі залежить від особливої естетичної підготовки слухача. Від набуття і засвоєння ним спеціальних знань, умінь ы навичок глибокого пізнання й самостійної оцінки мелодично-ритмічного матеріалу, без яких проникнути у сутність його образного змісту по-справжньому неможливо.

Необхідність такої підготовки обумовлена характерологічними особливостями самої музики, а саме, невизначеністю предметності змісту, позбавленого будь-якої конкретності, наочності зображення та хронології подій. Тому, щоб навчити студентів педфаку цілісно сприймати і розкривати для себе суть мелодично ритмічного матеріалу не тільки розважальних жанрів, але і класики, визначати його цінність й значимість, необхідно озброїти їх спеціальними знаннями та вміннями комплексного аналізу творів. Саме вони, за твердженнями вчених [2; 5; 7], лежать в основі розуміння цього виду мистецтва і сприяють виникненню такого психологічного механізму як об'єктивація.

Фізіологічною основою утворення вмінь є аналітико-синтетична робота великих півкуль головного мозку людини, внаслідок якої в суб'єктивній свідомості виникають і закріплюються часові зв'язки (асоціації) між завданням, що вимагає свого виконання, сукупністю відповідних знань і використанням їх на практиці. Звідси необхідною умовою процесу формування будь-яких умінь є наявність визначеної мети, комплексу необхідної інформації та застосування відносно них доцільних зважених дій. Тому вміння аналізувати музичні твори, що передбачає їхнє усвідомлення, включає в себе систему спеціальних знань про даний вид

мистецтва й засоби його виразності та сукупність цілого спектру прийомів і операцій глибокого проникнення у сутність репродукованої мелодично-ритмічної інформації.

Оскільки розуміння музики неможливе без особистісного засвоєння смислового змісту й трактується в педагогічній, музикознавчій і психологічній літературі як індивідуальний шлях пізнання, слід розглянути складові частини означеного процесу. Узагальнюючи наукові підходи стосовно усвідомлення людиною закономірностей мистецької діяльності [1; 3; 4], в них можна виділити три основні якісно різні етапи або рівні пізнання художньо-образного змісту творів музичного мистецтва. Це перцептивне сприймання звукового матеріалу, його осмислення і творча інтерпретація.

Розглянемо конкретніше суть кожного із них.

Відомо, що будь-яке пізнання навколишньої дійсності розпочинається з її сприйняття або перцепції. У фізіологічному плані, за словами А.Н.Сохора, ми маємо справу з безпосередньо-чуттєвим відбиттям інформації, джерелом якого є лиш матеріальна, акустична сторона музичного твору, а не ідеальна, змістовна, пов'язана з його розумінням і утворенням емоцій естетичної насолоди [6, 326].

Оскільки вся звукова інформація має часову природу, а музична до того ж ще й постійно змінюється та розвивається, створюючи тим самим своєрідний художній образ, необхідно розглянути особливості її пізнання.

Так, однією з них є здатність центральної нервової системи людини фіксувати розрізнені звукові сигнали, стежити за їх перебігом та об'єднувати в єдину цілісність. Другою є фрагментарність, тобто розподіл репродукованого звукового потоку на значимі моменти і другорядний фон. Третя представляє собою багатократність зустрічей слухача з трансльованим зразком. Четвертою є специфічність побудови самого музичного твору як предмету сприйняття, своєрідність якого втілена у звуковій інтонаційній мові.

Найважливішою складовою частиною змісту інтонації вважається емоція, яка виникає в свідомості людини під дією певним чином організованих мелодично-звукових сигналів. Вона є втіленням конкретного психологічного стану і вміщує в собі цілком визначене почуття, яке може бути відчуте кожним у реальному житті. Застосовуючи ці якості емоції, композитори використовують їх для впливу на найпотаємніші струни людської душі. Тому усвідомлене пізнання творів цього виду мистецтва передбачає не лише просте сенсорне сприйняття запропонованої мелодично-ритмічної інформації, а й осмислення тих чуттєвих переживань, що закладені в ній.

Для того, щоб декодування емоції було адекватним експонованому художньому зразку, реципієнту необхідно оволодіти певними навичками

порівняння й зіставлення поданих у творі почуттів із чіткими уявленнями про них в реальній дійсності та асоціативними зв'язками вираження цих переживань специфічними звуковими засобами. Такі зв'язки формуються протягом всього життя людини, утворюючи систему її музичних стереотипів.

Отже, враховуючи визначену специфічність побудови вмінь і розглянуті особливості музичного пізнання, можна визначити ті основні способи дій, яким необхідно навчити студентів педфаку для осмисленого проникнення у сутність репродукованої інформації на рівні перцептивного сприйняття. До них належать: виділення основних мелодичних інтонацій експонованого зразка; характеристика їхніх зовнішніх рис; фіксація своїх безпосередніх, інтуїтивних переживань, породжених почутими темами; визначення жанрових особливостей твору на основі актуалізації попередньо набутого індивідуального досвіду.

Проте обмежуватися тільки цими діями не можна, оскільки це одна, але далеко не головна сторона пізнання музики. Для того, щоб глибоко проникнути у внутрішню сутність запропонованої художньо-естетичної композиції й відчути всі ті емоційні відтінки почуттів і настроїв, що закладені в ній, необхідно вдатися до детального аналізу інтонаційно-смислового значення засобів виразності та семантичного синтаксису основних мелодичних утворень, здатних породжувати у свідомості слухача певні асоціативні ефекти. Потрібно уважно прослідкувати за їхнім розвитком і взаємодією протягом звучання всього музичного твору й поєднати сприйнятий образ із соціально-історичним фоном розвитку мистецтва, бібліографічними даними композитора, його творчим кредо тощо.

Здійснюється це на другому рівні пізнання композиційної структури, який умовно визначається як її осмислення і передбачає перехід від перцепції основних інтонаційно-мелодичних комплексів до освоєння їхнього виразно-смислового значення, до наповнення їх "первинного" (мимовільного, емоційного) змісту "вторинним" (узагальненим, усвідомленим).

До основних способів дій другого рівня можна віднести: характеристику внутрішніх рис тем музичного зразка; спостереження за їхнім розвитком і взаємодією протягом всього текстового звучання композиційної структури та аналіз своїх переживань у відповідності з детальним дослідженням її засобів виразності; утворення в свідомості слухача цілісної, збагаченої історико-культурним контекстом і біографічними даними композитора художньо-образної концепції твору.

Третій рівень пізнання зразків музичного мистецтва пов'язаний із особистісним трактуванням сприйнятої й осмисленої слухачем звукової інформації. Він включає в себе: аргументоване теоретичним матеріалом

тлумачення свого враження від почутої музики; логічне порівняння та співставлення власного судження з нормативною оцінкою твору; чітке визначення та формування на основі правильної критичної інформації художньо-естетичної цінності музичного зразка та мотивування можливості його використання у педагогічній практиці з молодшими школярами.

Отже, виходячи з викладеного матеріалу, можна зробити ***висновок,*** що в основу процесу формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх вчителів молодших класів покладений широкий комплекс прийомів і операцій духовно-практичної діяльності людини по пізнанню й осмисленню інтонаційно-образного змісту мелодично-ритмічних утворень. Творчо засвоєний та включений в особистісний індивідуальний досвід, цей комплекс дозволить студентам педфаку визначати ціннісну значимість кожного конкретно взятого твору, розкривати для себе його художню сутність, давати обґрунтовану характеристику сприйнятого композиційного матеріалу, а також призведе до природнього перегляду існуючих установок, які змінять встановлене попереднім дослідженням ставлення завтрашніх педагогів початкової школи до даного виду мистецтва як дозвіллєво-розважального.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган М.С. Познание и оценка в искусстве //Проблема ценности в философии. – М.-Л.:Наука ЛО, 1966. – С.98-112.
2. Кадцын А.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1990. – 303 с.
3. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 123 с.
4. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. – М.: Музыка, 1968. – 160 с.
5. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навчальний посібник. – К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
6. Сохор А.Н. О задачах исследования музыкального восприятия. // Художественное восприятие. – Л.: Наука ЛО, 1971. – С.325 - 326.
7. Холопов Ю.М. Очерки современной гармонии. – М.: Сов. Композитор,1974. – 160 с.
8. Чарквиани Д. Информация, противоречие и смена установок. – Тбилиси: Мецниереба, 1980. – 120 с.

Е.В. Павленко. Формирование музыкально-эстетических ориентаций будущих учителей начальных классов.

В статье рассматривается своеобразная модель формирования музыкально-эстетических ориентаций будущих учителей начальных классов. В ней даётся характеристика комплекса приёмов по познанию и осмыслению содержания музыкальных произведений, а также обосновывается идея того, что, используя его, студенты сумеют определять ценностную значимость каждого звучащего образца. Это, в свою очередь, изменит их установки на музыкальное искусство как искусство только развлекательное.

O.V. Pavlenko. Shaping the musical aesthetic orientation of the future junior school teachers.

A specific model of shaping the future junior school teachers' musical aesthetic orientations is considered in the article. The author characterizes the complex of techniques of perception and interpretation of the contents of a piece of music, substantiates the idea that using it students will be able to determine the value of each piece, which in its turn will change their attitude to Music as a purely entertaining art.

УДК: 378.978+378.14+378.126+786

О.Є. Реброва
ПДПУ м.Одеса

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО – ТВОРЧОГО КОМПОНЕНТУ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена актуалізації формування наукового стилю мислення фахівців в галузі мистецької освіти. Узагальнюється досвід роботи і пропонується програма спецкурсу "Основи науково-пізнавальних процесів мистецької освіти як ефективної умови формування науково-творчого мислення майбутнього вчителя .

Науковий стиль мислення – один з компонентів творчої особистості майбутнього вчителя, оскільки наука – вищий прояв творчості. Крім того, студенти-музиканти, хореографи, викладачі художньої культури мають справу зі специфічним проявом творчості у мистецтві – це з одного боку. З другого, підготовка їх як майбутніх вчителів висуває необхідність розвитку науково-педагогічного творчого мислення. Таким чином, науково-творчий компонент у підготовці фахівців мистецької освіти є складним та інтегрованим за суттю.

Проблема формування науково-творчого стилю мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін розглядається в контексті викладання основ педагогічних досліджень у роботах А.Г.Болгарського, Г.Ю.Ніколаї, О.П.Рудницької, Т.Ю.Свистельнікової. У своїх дослідженнях вчені посилаються на загальні закономірності проблеми педагогічного дослідження, розроблені Ю.К.Бабанським, Ф.С.Веселковим, П.М.Воловиком, С.У.Гончаренком, В.М.Полонським. Однак, науковий стиль мислення майбутніх учителів музики та інших мистецьких дисциплін відрізняється наявністю специфічного художньо-теоретичного компоненту, який є науковим з точки зору методології мистецтва.

Є.Назайкинський, звертаючись до питання підготовки музикознавців, з цього приводу стверджує, що взаємозв'язок художньо-естетичного та наукового компонентів в їх діяльності є необхідною умовою. Без них неможливі ні дослідження музичних явищ, ні критична їх оцінка, ні педагогічна, виховна, редакторська робота [3]. Це підкреслюється в працях В.Цуккермана та В.Конен, Л.Мазеля та Б.Ярустовського. Однак, поліфункціональність діяльності вчителя музики та інших мистецьких дисциплін також передбачає наявність вміння аналізувати та визначати художню вартість будь-якого мистецького явища, навичок редакційної роботи, і, безумовно, педагогічної та виховної. Тому цілком правомірно вважати методологічну підготовку студентів-музикантів обов'язковим компонентом у процесі формування наукового стилю мислення.

Отже, сучасна мистецька освіта вважає актуальним вивчення взаємозв'язку мистецтва та науки. Інтенсивний розвиток науки в цілому, посилення інтердисциплінарних контактів, упровадження точних методів дослідження в гуманітарні сфери, перетворення матеріальної, технічної бази мистецтва, крім того, подальша еволюція самого мистецтва та його функцій у суспільстві – все це впливає на структуризацію та інновації естетичного виховання, викликає до життя безліч нових питань і по-новому ставить проблеми підготовки фахівця мистецьких дисциплін.

Нових підходів потребує і проблема формування інтелектуальної сфери особистості в процесі її професійного становлення в рамках мистецької освіти. У своїй попередній публікації "Теоретичні основи розвитку музично-естетичної свідомості" ми виявили сутнісні характеристики музичного мислення як компонента музично-естетичної свідомості. Мета даної статті полягає у висвітленні нестандартних підходів до процесу формування наукового стилю мислення у майбутніх учителів мистецьких дисциплін, які протягом 5 років впроваджуються на музично-педагогічному факультеті Південноукраїнського педагогічного університету Ім. К.Д.Ушинського.

Звісно, основними видами діяльності студентів мистецького профілю є: репродуктивна навчальна, самостійна навчальна, навчальна виконавська та творча виконавська. Наукова пізнавальна діяльність у своєму повному обсязі реалізується лише на 5 курсі під час роботи над дипломним дослідженням. Лише за один рік наукової роботи не може бути сформований науковий стиль мислення за об'єктивних причин. Крім того, сам зміст наукового дипломного дослідження у галузі мистецької освіти потребує ґрунтовної методологічної, теоретичної бази, операціональних навичок мислення, вміння аналізувати, поєднувати, узагальнювати, бачити інтегровані процеси усіх фахових і гуманітарних дисциплін, які вивчалися протягом попередніх років.

Науково-педагогічне мислення майбутнього вчителя музики та інших видів мистецтва має особливу, багаторівневу та варіативну структуру. Є.В.Назайкінський пов'язує це з тим, що у педагогічній сфері особливо виразно виявляє себе комплексна природа наукової основи. Саме тут помітний зв'язок теорії музики з емпіричними знаннями утилітарно-практичного характеру, стосовно яких термін ***наука*** виступає переважно в його первинному, буквальному значенні – як позначення системи розпоряджень, нормативів, зведень, правил, використання яких підлягає головній педагогічній задачі: **навчити** тому чи іншому виду музичної діяльності. Разом з тим, в процесі вирішення цієї задачі музикант постійно зіштовхується з необхідністю пізнання закономірностей самої музики. Отже, музичне виховання пов'язано із розвитком *інтелектуальних* здібностей особистості. Аналогічні процеси відбуваються і в інших сферах мистецької освіти. Оцінна діяльність є атрибутом спілкування особистості з мистецтвом в будь-яких формах, потребує операційних навичок мислення, в тому числі аналізу та синтезу [4].

Стає очевидним, що процес формування наукового стилю мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін відбувається одночасно з будь-якими процесами. В науці пізнання розглядається як процес засвоєння нових знань, їх вдосконалення, поповнення, уточнення; виступає в різних видах діяльності та є їхнім продуктом, тому що кожна з них, крім результату, має ще певний смисл. Усвідомлення нових знань, їх засвоєння, розуміння цього смислу не можливі без розвинених навичок мислення, тобто без самого процесу мислення, який залежить від інтелекту людини. Інтелект (розумові здібності людини) передбачає: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його сприймати, відображати і перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати досвід, а також спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати. На думку Л.Столовича, специфічна риса пізнавальної активності людини, сприймаючої художній твір, – в нероздільності пізнання та оцінки, думки та почуття [7 .117].

Процес пізнання музики школярами як складова музичного виховання відображений у роботах О.Абдуліна, А.Пілічаускаса, О.Ростовського, О.Рудницької, Е.Печерської, С.Шипа та інших вчених-педагогів. Між тим, кількість фундаментальних педагогічних досліджень, які б мали методичну спрямованість саме у напрямку процесів пізнання музики, дуже обмежена. Звертає на себе увагу робота А.Пілічаускаса " Пізнання музики як виховна проблема" [5].

Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння та переживання музики. Дійсно, пізнання мистецтва починається там, де людина осягає для

себе прекрасне. Саме на цьому рівні сприйняття мистецтва здатне пройти якісні зміни у самій людині, в її думках. Але для цього необхідні певні навички розумової діяльності, знання, досвід. Отже, для адекватного сприйняття музики (як і будь-якого іншого виду мистецтва), необхідна певна пізнавальна діяльність, спрямована на отримання інформації, яка безпосередньо знаходиться в музичному творі та передається специфічною музичною мовою. Важливим компонентом такої діяльності є знання та розуміння специфічних засобів музичної мови, музичної виразності, а також всього того, що відображає історичну епоху, особливості культури та світогляду композитора. Таким чином, активізація пізнавальних процесів є необхідною умовою в удосконаленні естетичного виховання особистості, її духовного становлення. В.Рубцов пояснював цю значущість таким чином, що пізнавальні процеси відбивають просторово-тимчасові характеристики об'єктивного світу і співвідносяться з ними. Пам'ять співвідноситься з минулим часом, у ній зберігаються сліди пережитих думок, образів, дій, емоцій і почуттів. Відображенням актуальної реальності, що забезпечує адаптацію до сьогодення, відають сенсорно-перцептивні процеси. Уява, прогнози, фантазії, цілеполягання – ці процеси співвідносяться з майбутнім. І нарешті, мислення – процес, що як би пов'язує минуле, сьогодення та майбутнє, стає над часом, встановлюючи зв'язок причин (минулого), наслідків (майбутнього) та умов реалізації причинно-наслідкових відносин (сьогодення) [6].

Пізнання завжди опосередковано практикою, минулим досвідом, зафіксованим в знаннях, уміннях, навичках. Воно визначається потребами людини – цілями, мотивами, інтересами. Тому пізнання завжди має активний, вибірковий характер і пов'язано як із потребами, так і з мотивами особистості.

О. Васюкова у своїй статті "Рівні розвитку пізнавальної потреби і їхній прояв у мисленні" стверджує, що проблема мотивації мислення відноситься до числа важких і недостатньо досліджених у психології. Л. Виготський писав, що сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, що охоплює наші прагнення та потреби, наші інтереси та спонукання, наші афекти і емоції; за думкою стоїть афективна і вольова тенденція [1]. Нажаль ця теза не була розвинена Л.В.Виготським.

У рамках значеннєвої концепції мислення О. Тихомирова була виявлена структуруюча функція мотиву в мисленні. Це означає, що мотив не тільки спонукує розумову діяльність і додає їй особистісний зміст, але й організує, структурує її. Мотиви, виконуючи функцію структурування, включаються в процеси цілеутворення та впливають на результати і творчий

характер мислення. З нашої точки зору, формування науково-пізнавального мислення у майбутнього вчителя мистецьких дисциплін відбувається більш ефективно за умов цілеспрямованого введення цього завдання в систему мотивацій студента. Тобто важливо, щоб наукова-пошукова діяльність, яка разом з художньо-творчим компонентом забезпечує науково-пізнавальне мислення усвідомлювалася студентами як можливість творчої самореалізації. Для цього ми пропонуємо введення спецкурсу "Основи науково-пізнавальних процесів мистецької освіти" на 2-му курсі, в межах якого розкриваємо студентам стратегічний шлях їхньої науково-пізнавальної діяльності, яка поєднує у собі науково-педагогічний та науково-художній компоненти. Науково-педагогічний компонент поступово реалізується у роботі над курсовими проектами та педагогічній практиці, науково-художній – в процесі музично-виконавської інтерпретації, розуміння художніх творів, аналізу художніх образів тощо. Таким чином, спецкурс виконує цілеспрямовану, інтегровану, комплексну, науково-світоглядну, художньо-світоглядну та настановчу функції.

Завданнями спецкурсу є:

1. Ознайомлення студентів з особливостями науково-пізнавальних процесів, з природою та закономірностями наукової творчості, зі специфікою науково-педагогічної та науково-мистецької діяльності.

2. Формування ґрунтовної бази методологічної культури, усвідомлення основних категорій мистецької освіти, закономірностей прояву та дослідження мистецьких явищ.

3. Формування основ професійного світогляду студентів з його головною складовою – науково-педагогічним мисленням.

4. Здійснення підготовчого етапу теоретичної та практичної роботи над дипломним проектом шляхом виконання таких педагогічних функцій:

· інтегруючої, суть якої полягає у формування навичок інтегрувати наукові знання усіх дисциплін з подальшою реалізацією під час педагогічної практики;

· систематизуючої, яка полягає у систематизації та вибору серед потоку інформації найбільш значущої в професійному та особистому напрямку;

· настановчої, яка націлює студента на науково-пізнавальну, пошукову діяльність у мистецько-освітньому просторі;

· мотивуючої, яка збільшує професійну спрямованість підготовки, підвищує інтерес до мистецької освіти школярів.

5. Формування навичок роботи з науковою літературою, використання теоретичних методів дослідження мистецьких явищ, надання методичної допомоги у самостійній організації науково-пізнавальної діяльності.

Змістовну основу лекційної частини курсу складають такі теми, як:

1. “Закони та принципи науково-пізнавальної діяльності”, “Науково-пізнавальні процеси”, “Педагогіка як наука”, “ Науково-педагогічне мислення.”

2. “Сутність і особливість процесу пізнання у галузі мистецьких явищ”, “Наука як творчість”, “Художньо-образне мислення, музичне мислення, хореографічне мислення”.

3. “Специфіка наукової мови”, “Семіотика та мова мистецтва”, “Категорії науки, категорії мистецтва” ,”Образ світу як художньо освітня категорія “, “Художній світогляд”.

4. “Музика та хореографія в контексті пізнавальних процесів”.

5. “Теоретичні методи дослідження в науково-пізнавальної діяльності”.

6. “Трансформація науково-пізнавальних методів у дослідженнях педагогіки мистецтва”.

7. “Експериментальні напрямки у мистецькій освіті” .

Практична частина курсу спрямована на:

· визначення теми дослідження для подальшої наукової студентської роботи (дипломне дослідження художньо-педагогічного напрямку);

· формування навичок роботи з літературою, джерельною базою дослідження;

· формування навичок визначення головної ідеї, наукового понятійного апарату, визначення змістовних блоків, складання плану дослідження;

· розвиток операційних навичок мислення, їхній прояв у науковій та мистецько-педагогічній, художньо-творчій діяльності;

· оволодіння ефективними методами самостійної організації пізнавальної діяльності;

· розвиток навичок формулювання критичного судження, розумової самодисципліни.

Спецкурс складається з 20 годин. З них 12 лекційних та 8 практичних.

Наприкінці курсу студент складає залік, до вимог якого входить теоретична пізнавальна робота, та теоретично дослідна. По-перше, студенти відповідають на основні запитання лекційного блоку курсу, висвітлюють сутність розумової діяльності, різновиди пізнавальної діяльності; сутність і специфіку науково-пізнавальної діяльності; особливості мови науки та мови побутової, їх порівняльна характеристика; особливості науково-педагогічного мовлення; основні категорії мистецької освіти; принципи науково педагогічного пізнання та художньо-предагогічного пізнання; особливості музично-педагогічного науково-пізнавального процесу; класифікацію теоретичних методів дослідження; специфіку реалізації індукції та дедукції у науково-педагогічному та художньо-естетичному дослідницькому процесі; особливості пізнання художньо-естетичних явищ;

специфіку використання методів аналізу та синтезу у художньо-педагогічних дослідженнях; та багато інших питань. Крім того, студенти до заліку мають підготувати наступне:

1. Обрати та сформулювати наскрізну науково-педагогічну проблему з питань мистецької освіти, в межах якою вони будуть займатися науково-пізнавальною діяльності продовж останніх років навчання;

2. Визначити ключові поняття, основні категорії обраної наукової проблеми.

3. Проаналізувати декілька джерел, в яких є інтерпретація визначених категорій.

4. Продемонструвати навички впровадження наукових методів у мистецько-освітніх процесах (робота над музичними творами, їх інтерпретація, композиція танцю, уроки музики, уроки хореографії).

5. Скласти бібліографію (до 20 джерел) за визначеною науковою проблемою.

6. Контент-аналіз 2-х статей за темою наукової проблеми.

Впровадження спецкурсу в 3-му семестрі (2 курс) дає можливість студенту поступово доповнювати щодо обраної наукової проблеми інформацію з усіх навчальних дисциплін як загально-гуманітарних, так і фахових. Робота над курсовими проектами здійснюється в одному науковому напрямку, процес педагогічної практики є спрямованим в деяких аспектах також на наукову проблему. Поступово ведеться пошук ефективних методів, шляхів удосконалення елементів, які обираються в якості експериментальної перемінної. Отже, процес формування наукового мислення здійснюється поступово та ефективно. Крім того, активізується процес усвідомленого ставлення до художньо-творчих, музично-виконавських форм діяльності студентів. Такі форми передбачають не лише емоційне, образне ставлення, але й поглиблений розумовий підхід до певного виду мистецтва, які проявляються у конкретному художньо-творчому акті (інтерпретація твору, імпровізація, створення нового образу).

Наш педагогічний досвід по впровадженню спецкурсу довів, що поступове накопичення потрібної інформації щодо обраної наукової проблеми з різних галузей знань потребує від студента активної пошуково-пізнавальної діяльності, формування навички системності мислення. А стратегія плану наукової діяльності на весь термін навчання з перспективою самостійного науково–творчого експерименту на останньому курсі підвищує мотивацію цієї діяльності, яка є дійсною умовою самостійної, науково-творчої самореалізації.

Результати впровадження спецкурсу позначилися на підвищенні рівня дипломних робіт та рівня наукової компетенції студентів, на їхньому

позитивному ставленні до роботи вчителя. Цілеспрямоване формування навичок педагогічного діагностування та прогнозування позитивно вплинуло на розвиток науково-творчого мислення майбутніх працівників галузі мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васюкова О. Є. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении //Вопросы психологии.- 1998.-№.3, -С.91.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. 2 –е изд. – М.: 1968., – С. 312-317.
1. 3.Назайкинский О.В. Искусство и наука в деятельности музыковеда //Музыкальное искусство и наука. Сб.статей. Вып 2.- Москва: Музыка, 1973.
3. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972. – 382 с.
4. Пиличаускас А. Познание музыки как воспитательная проблема: Науч.-метод. пособие, – М.: МИРОС, 1992. – 40 с.
5. Рубцов ВА. Художественное произведение как модель “завершённого познания” // Вопроси философии, – 1979. – №3.- С. 110.
6. Столович Л.М. Жизнь, творчество, человек. М.: Политиздат, 1985. – 415 с.

Е.Е. Реброва. Специфика формирования научно-творческого компонента мышления будущих учителей художественно-эстетического цикла.

Статья актуализирует проблему формирования научного стиля мышления у будущих учителей музыки и других видов искусства. Обобщается опыт роботы и предлагается программа спецкурса “Основы научно-познавательных процессов педагогики искусства” как эффективное условие формирования научно-творческого мышления будущего учителя дисциплин художественно-эстетического цикла.

O.Y.Rebrova. Specific features of developing the scientific creative component of thinking of future teachers of arts subjects.

The problem of developing the scientific way of thinking of the future teacher of arts is brought up in the article. The experience is reviewed and the program of the course ‘The basic principles of scientific cognitive processes of arts education’ is offered as an effective condition of developing the future teacher’s scientific creative thinking.

УДК 792.8(07)

Ю.О.Ростовська
м. Ніжин

СУТНІСТЬ І ТИПИ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ УЧИТЕЛЯ

Професійні переконання розглядаються як центральний елемент складної структури свідомості вчителя. На основі теоретичного аналізу визначено сутність і типи професійних переконань учителя, шляхи їх формування у студентів педагогічних вузів.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності молодих випускників педагогічних вузів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються при вирішенні освітніх завдань. На нашу думку, ці труднощі значною мірою визначаються слабкістю професійних переконань молодого вчителя, переважанням у його діях шаблону, бездумного копіювання та некритичного використання досвіду педагогів-наставників. Відтак постає необхідність такої фахової підготовки, яка б формувала у майбутніх учителів професійні переконання, активно-діяльне ставлення до обраної професійної сфери, творчий стиль поведінки.

Серед значущих особистісних якостей вчителя (соціальна активність, педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, здатність до духовного спілкування, творчої діяльності) професійні переконання виступають центральним елементом складної структури свідомості. Вони дозволяють учителеві визначати орієнтири своєї діяльності, вірити у перетворюючу функцію навчання і виховання дітей, бачити діалектику педагогічного процесу, його суперечливий характер, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати.

Незважаючи на важливість формування професійних переконань майбутніх учителів, ця проблема у психолого-педагогічному аспекті досліджувалась лише побіжно або опосередковано (Л.Арчажникова, Л.Виготський, І.Зязюн, Г.Костюк, Н.Кузьміна, А.Линенко, Г.Падалка та інші), що, безперечно, відбивається на ефективності педагогічної освіти. Це й зумовило звернення автора статті до розкриття сутності і типів професійних переконань учителя, шляхів їх формування у студентів педагогічних вузів.

Філософська наука під переконанням розуміє інтелектуально-емоційне відношення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри. Якщо знання є духовним відношенням людини до предмета знання, а істина – відношенням знання до предмета знання, то переконання становить *відношення людини до знання як до істини.* Доведення, яке в складі переконання є обгрунтуванням істинності знання за допомогою інших знань, і віра як почуття в істинності знання можуть узгоджуватися між собою, певним чином суперечити одне одному, перетворюватися одне в одне [3, с.485].

Психологи розглядають переконання як психічний стан, який характеризується стійкими поглядами, щирою впевненістю у правильності своїх думок і поглядів; як усвідомлену потребу особистості, яка спонукає діяти у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями. Утворюючи

упорядковану систему поглядів, сукупність переконань виступає як світогляд людини [2, с.413].

Для глибшого з'ясування суті означеного явища розглянемо основні наукові категорії, які допомагають розкрити його зміст: *знання, істина, істинність, віра, доведення.*

Знання, як основа формування переконань, є формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності. Сумнів щодо істинності пізнавального результату виключає можливість зведення його до знання і перетворює цей результат на гадку [3, с. 213]. Статус знання як права на істину здатна забезпечити лише практика. Підміна критерію практики суб'єктивною впевненістю у безперечності пізнавального результату може призвести до заміни знання вірою.

Істина, як якісний показник відношення людини до знання, є адекватним відтворенням у пізнанні об'єктивної дійсності, результатом певного, визначеного практикою гносеологічного відношення, при якому пізнавальний образ суб'єкта виступає як правильне відображення дійсного стану об'єкта; виразом зв'язку пізнання з дійсністю, збігом пізнавальних образів з об'єктом. Збіг на практиці змісту пізнання з предметністю явищ, що існують незалежно від суб'єкта, є об'єктивною істиною. [3, с. 247-248].

Істинність, як гносеологічна оцінка висловлювань щодо їх адекватності певним явищам, характеризує відношення висловлювань до предметної дійсності. Якщо висловлювання відображає те, що має місце в дійсності, то його розглядають як істинне, і навпаки, якщо висловлювання не відповідає дійсності, його вважають хибним [3, с. 513]. У цьому плані *істинність* відрізняється від поняття „*істина*", оскільки характеризує не саму адекватність пізнавальних образів дійсності, а знання про цю адекватність чи про формально-логічні вимоги виразу й оцінки істинних висловлювань

Важливою складовою процесу формування переконань людини виступає *в і р а*. У філософському розумінні *віра* - це форма і спосіб сприйняття соціальної інформації, норм, цінностей та ідеалів суспільного життя, коли вони, не будучи даними власним практичним чи пізнавальним досвідом, приймаються як очевидні факти чи характеристики об'єктивної дійсності, сущого і належного; засіб освоєння досвіду попередніх поколінь; одна з категорій світогляду [3, с.81]. Віра формується як здатність сприймати і переживати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне. У системі наукового світогляду віра спирається на досягнення науки і становить важливий момент формування переконань.

Психологи розглядають *віру* як особливий стан психіки, який полягає в повному і безумовному прийнятті людиною певних відомостей, явищ, подій або власних уявлень і висновків, які можуть виступати в подальшому основою її „Я", визначати її вчинки, судження, норму поведінки і ставлення [2,с.49]. Прийняття певного твердження за істинне ґрунтується не стільки на об'єктивному факті чи доведенні, скільки на емоційно-вольовій сфері.

Отже, знання стають переконанням лише тоді, коли збагачуються вольовим ставленням особистості до змісту цих знань і практичних результатів, які випливають з них. Це ставлення виявляється у поведінці особистості: ***дії*** або ***протидії*** як двох полюсах активності. Відтак обов'язковими елементами переконань є, по-перше, певна сукупність знань (концепція), по-друге, діяльно-вольове ставлення до них. Окремо слід виділити ціннісні орієнтації, під впливом яких учитель обирає певні ідеї, концепції.

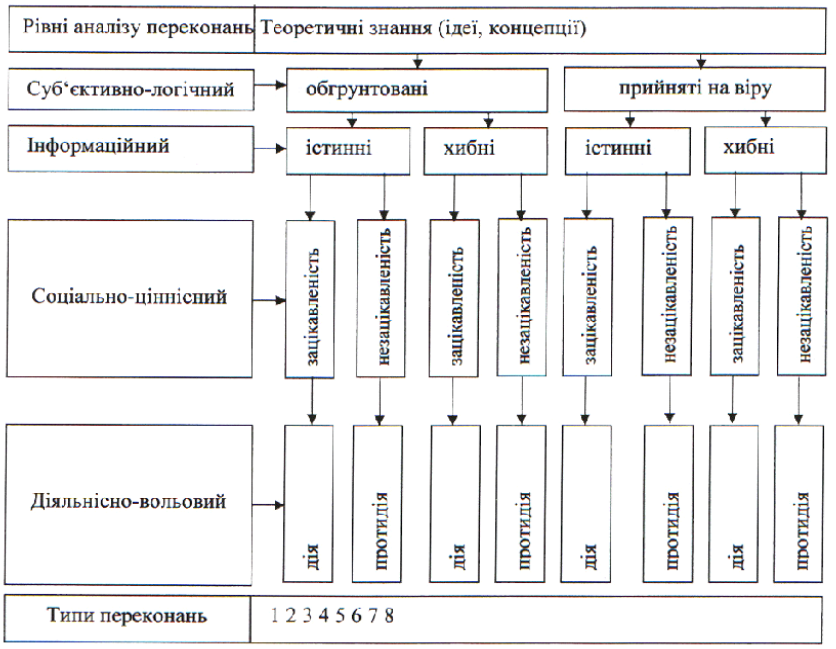
Категорія „переконання" тісно пов'язана з діяльністю людини. Поза цим зв'язком неможливо говорити про наявність будь-яких переконань взагалі. Ідея стає переконанням, коли вона конкретно реалізується в житті, так само, як теорія набуває життєвого смислу лише поєднуючись з практикою. Для характеристики переконання необхідно також враховувати те, як вони сформувалися: ***стихійно*** чи на основі ***усвідомлення*** людиною суті знань, які складають його основу.

Здійснений аналіз дає змогу виділити чотири істотних ознаки будь-якого переконання: а) соціально-ціннісні орієнтації особистості; б) інформаційний зміст знання (ідеї, концепції); в) логічна оцінка отриманої інформації; г) діяльно-вольове ставлення особистості до змісту знань і результатів їх практичного втілення. Кожна з виділених ознак може виступити вихідною точкою аналізу конкретних переконань. Зокрема, ми обрали такі рівні аналізу переконань: суб'єктивно-логічний, інформаційний, соціально-ціннісний, діяльно-вольовий.

Суб'єктивно-логічний рівень аналізу переконання виявляє пізнавальне ставлення особистості до знань (ідей, концепцій), які лежать в його основі. Це виражається в ***доведенні*** (раціональному поясненні) або ***недоведенні*** (стихійному сприйнятті) вихідної інформації. У першому випадку людина вимагає, щоб її зміст був достатньо обґрунтований в межах набутих знань, у другому – не розуміє або не задумується над питанням про те, наскільки вони обґрунтовані. У такий спосіб раціонально-критичному підходу протиставляється некритичне прийняття ідей, концепцій на віру. Відтак усю сукупність ідей, концепцій (положень) можна поділити на дві групи: до однієї з них відносяться концепції, що ґрунтуються на знанні, до другої – основані на вірі (див таблицю 1).

Таблиця 1

Рівні аналізу і типи переконань



Розглянемо детальніше першу групу ідей, положень, концепцій, що ґрунтуються на знанні. Оскільки доказовість переконань визначається змістом ідей і концепцій, необхідний **інформаційний підхід**, що дозволяє проаналізувати певні знання з позиції того, ***правильно*** (істинно) чи ***неправильно*** (хибно) відображають вони дійсність.

Схема типів переконань на цьому етапі ускладнюється, що добре видно з таблиці. Помітна велика відмінність не тільки між обґрунтованим (раціонально оформленим) хибним і раціонально обґрунтованим істинним переконанням, але й між обґрунтованим істинним переконанням і переконанням, в істинність якого людина тільки вірить.

У запропонованій таблиці поєднуються різні ознаки переконань, а саме: обґрунтованість або некритичне сприйняття на віру вихідної інформації; істинність або хибність концепції; зацікавленість або незацікавленість у них; активна дія особистості по практичному впровадженню певної ідеї або протидія їй.

Логічне поєднання цих ознак дозволяє виділити вісім типів переконань, позначених у таблиці цифрами від 1-ї до 8-ї. Якщо 1-4-й типи переконань об'єднуються за ознакою обґрунтованості, то 5-8-й типи – за протилежною ознакою - прийняттям знання на віру.

Оперування цими логічно визначеними типами професійних переконань цілком правомірне, оскільки у шкільній практиці можна зустрітися з усіма означеними типами. Зрозуміло, що тільки перший тип відповідає вимогам суспільства як найбільш змістовний, стійкий і надійний. Третій тип переконань, навпаки, у професійному плані найнесприятливіший, оскільки хибні переконання підкріплюються зовні логічною системою помилкових думок і упереджень, і в цьому випадку вплинути на людину з метою переконати її у хибності її поглядів досить складно. Другий і четвертий типи переконань, при всій їх відмінності, теж несприятливі, оскільки незацікавленість людини в них викликає протидію або байдужість.

Соціально-ціннісний і діяльно-вольовий рівні аналізу тісно пов'язані між собою, оскільки зацікавленість у певній ідеї (концепції) здебільшого зумовлює відповідну їй дію, і навпаки.

Зацікавленість у певній концепції - важливий чинник поведінки особистості. Це положення дає можливість зрозуміти парадоксальність таких типів переконань, як 2-й і 6-й за нашою таблицею, коли особистість розуміє істинний характер певної концепції, але, не будучи в ній зацікавленою з тих чи інших причин, протидіє їй.

Зрозуміло, що у професійній підготовці слід прагнути до формування першого типу переконань, який спонукає до активної дії на основі обґрунтованих уявлень особистості про істинність і ефективність певних ідей і знань. Протилежний першому третій тип переконань, оскільки це свідоме, з розумінням хибності вихідної ідеї переконання, що опирається на зацікавленість людини в реалізації застарілих ідей.

На перший погляд, близький до 3-го 4-й тип переконання більш прогресивний, оскільки він передбачає протидію впровадженню хоча й обґрунтованої, але хибної ідеї. Цей тип є своєрідним доповненням до першого: особистість не тільки свідомо сприймає і впроваджує в життя переконання, які відповідають її інтересам та ідеалам, але й знає, як обґрунтовується регресивна концепція і вміло протидіє їй. Отже, завданням професійної підготовки майбутніх учителів є не тільки їх озброєння істинними знаннями, але й розумінням сутності регресивних обґрунтувань.

Аналізуючи запропоновані типи переконань, можна визначити, які з них сприятливі для педагогічного впливу, для яких необхідні пояснення і просвітницька робота (5-8-й типи), для яких слід створити такі умови, за

яких особистість діяла б на основі відомих їй істинних знаннях, зрозумівши їх відповідність її інтересам (2-й і 6-й типи).

Аналіз типів переконань у їх залежності від інформаційного змісту теоретичних концепцій, соціально-ціннісних установок і суб'єктивно-логічного ставлення особистості до вихідної інформації, дає підставу для висновку щодо необхідності диференціювати професійну підготовку студентів не тільки з урахуванням зовнішніх умов (освітнього рівня, вікових особливостей тощо), але й з урахуванням більш суттєвих внутрішніх чинників - типів переконань, що переважають у даній аудиторії.

Таким чином, **професійне переконання вчителя – це сукупність знань і уявлень про явища педагогічної дійсності, які переживаються як істинні і зумовлюють його діяльно-вольову поведінку.** Це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до педагогічної праці, стійким способом поведінки; визначається рівнем розвитку педагогічних знань і формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення професійної значущості мети діяльності.

Становлення професійних переконань учителя є насамперед формуванням його як особистості, а вже потім як педагога, який володіє знаннями й уміннями в педагогічній галузі діяльності. Пізнання педагогічної професії – це процес об'єктивного відображення соціально-педагогічної діяльності у формі знань (ідей, теорій, закономірностей), що визначають ціннісні аспекти освітньої діяльності вчителя та уміння мислити і діяти професійно. Критеріями сформованості професійних переконань виступають зміст потреб і мотивів педагогічної діяльності, ґрунтовність знань, професійна поведінка, світоглядні установки, воля до подолання педагогічних труднощів.

Проведений аналіз дає підстави для висновку, що урахування особистісних якостей майбутнього вчителя, зокрема, його професійних переконань, має величезне значення для вирішення завдань удосконалення підготовки вчителя. Фахова підготовка майбутніх учителів повинна орієнтуватися на формування педагогічних переконань, у правильність яких вони повинні вірити. Формування ставлення студентів до професійних знань як до істини має досягатися шляхом створення ситуацій самостійного доведення істинності цих знань, переживання почуття віри в їх істинності. Цьому сприятиме створення творчої атмосфери в навчальному процесі, що має базуватися на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, корекції змісту і технології педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, ціннісних орієнтацій та мотивів, індивідуально-особистісних

особливостей та можливостей майбутніх педагогів; максимальне наближення змісту навчальних занять з фахових дисциплін до шкільної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологічний словник /За ред. В.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. - 216 с.
2. Психология: Словарь /Под общей ред. А. В. Петровского и М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.

Ю.А. Ростовская. Сущность и типы профессиональных убеждений учителя.

Профессиональные убеждения рассматриваются как центральный элемент сложной структуры сознания личности. На основе теоретического анализа выявлены сущность и типы профессиональных убеждений учителя, пути их формирования у студентов педагогических вузов.

Y.A. Rostovska. The essence and types of the professional convictions of a teacher.

Professional convictions are considered as the central component of the complex structure of human conscience. By means of the theoretical analysis the essence and types of teacher's professional convictions, the methods of their acquirement by the students of pedagogical institutions are revealed.

УДК 372.025

С.М.Садовенко
Сумський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ТА МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ РАННЬОГО І МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглянуто проблему наявності творчих та музичних нахилів у дітей раннього і молодшого дошкільного віку. Пропонуються засоби розвитку музичних здібностей та творчого потенціалу малюків.

Сучасна психолого-педагогічна наука досить активно займається дослідженням розвитку музично-творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Між тим, вивчення психології творчих та музичних нахилів дітей раннього і молодшого дошкільного віку ще залишається проблемою, яка потребує активізації дослідницьких пошуків. Період наймолодшого дошкільного віку є дуже відповідальним. На цьому етапі життя людини

закладаються такі її важливі якості як творчі здібності та прихильність до творчості. Саме вони мають вплив на загальний розумовий розвиток особистості. Тому важливим завданням є вияв творчих здібностей в ранньому і молодшому дошкільному віці та їх подальший поступовий розвиток.

Метою нашої роботи є пошук теоретичного обґрунтування необхідності розвитку творчих та музичних здібностей дітей раннього і молодшого дошкільного дитинства та виявлення практичних засобів впливу на формування цих здібностей у малюків.

Основою людської діяльності є творчість – та історично-еволюційна форма активності людей, що знаходить відображення в різних видах повсякденної діяльності і веде до розвитку особистості. Творчість є похідною реалізації індивідом своїх унікальних потенцій в конкретній області. Між процесом творчості і реалізацією здібностей людини в суспільно значимій діяльності існує прямий зв'язок. Найбільш повне розкриття здібностей людини можливе лише в площині суспільно значимої діяльності. Її здійснення повинно детермінуватися не тільки зовні (суспільством), але і внутрішньою потребою особистості. Певна діяльність її в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей в даному напрямку набуває характеру самореалізації, самодетермінації.

Самодіяльність, яка викликає зміну дійсності і самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, сприяє розширенню меж людських можливостей, розвитку індивідуальності, підкреслює, поряд з загальними ознаками, її унікальні і неповторні риси.

Ґрунтуючись на філософській ідеї про унікальність особистості, можна стверджувати, що сама природа зберігає в людині не тільки її родову сутність, а й те особливе, унікальне, яке є в її генофонді. Всі клітини організму мають в собі генетичні специфічні молекули, які, так би мовити, контролюють суть індивіда, роблять його біологічно неповторним, тобто дитина з'являється на світ вже зі своїм даром унікальності, своєрідним кодом.

В психолого-педагогічних дослідженнях особливостей психології дітей раннього і молодшого дошкільного віку констатується наявність у малюків творчих задатків та музичних здібностей. Якщо своєчасно не виявляти задатки від народження і не розвивати їх, то найбільша частка творчої унікальності втрачається назавжди [2; 4; 5; 7; 8; 9].

Аналізуючи проблему розвитку творчих задатків та музичних здібностей, ми розглядаємо задатки як фактор вроджених анатомо-фізіологічних особливостей організму. Це, насамперед, особливості будови головного мозку, органів відчуття і руху, властивостей нервової системи індивіда. Задатки означають лише можливості і передумови розвитку

здібностей, але ще не гарантують їх появи чи розвитку. Виникаючи на основі задатків, здібності розвиваються в процесі і під впливом певної діяльності, поза якої ніякі здібності розвиватися не можуть. Жодна людина, які б задатки вона не мала, не може стати талановитим математиком, музикантом чи художником, не займаючись цілеспрямовано цим видом діяльності. Слід зауважити, що задатки багатогранні. На основі генетично-подібних задатків можуть розвиватися неоднакові творчі здібності. Це залежить від соціальних умов та виду діяльності, якою займається людина.

Задатки, що здатні до саморозвитку, можуть проявляти нові якості. Тому, анатомо-фізіологічною основою здібностей дитини є не просто наявність задатків, а їх розвиток, не просто прояв природних особливостей організму (безумовні рефлекси), але і те, що надбано нею в процесі життя – системи умовних рефлексів.

Згідно гіпотези виникнення та розвитку творчих здібностей, висунутої Б.П.Нікітіним, кожна фізично і розумово здорова дитина, народжуючись, наділена специфічно побудованим людським головним мозком, нервовою системою та колосальним потенціалом розвитку людських можливостей. У неї можуть розвиватися як виконавські, так і творчі здібності до всіх, без винятку, видів людської діяльності [8,7]. Тут потрібно підкреслити, що умови розвитку розумових здібностей дитини відрізняються від умов фізичного розвитку. Якщо фізичний розвиток значно зумовлений генетичною програмою, то розумовий розвиток дитини залежить не тільки від її спадковості, а значною мірою – від строків початку, методів впливу та умов розвитку особистості .

Мозок дитини, який складає при народженні всього 25% від маси мозку дорослої людини, особливо швидко росте і “дозріває” в перші місяці і роки життя. До дев’яти місяців він подвоюється, до двох з половиною років - потроюється, а до семи років він складає уже 90%. Це час найвищої пластичності та чутливості дітей до зовнішніх умов, час найвищих та найширших можливостей до розвитку, найблагодатніший час для початку розвитку всієї багатогранності людських здібностей. Дана гіпотеза, розкриваючи явище Незворотного Згасання Можливостей Ефективного Розвитку Здібностей (НЗМЕРЗ), надає першочергове значення ранньому розвитку здібностей, а точніше, оптимальному строку їх розвитку.

Б.П.Нікітін, спираючись на матеріали Всесвітньої асамблеї міжнародних організацій з питань дошкільного спілкування та виховання (Афіни), звернув увагу на висновки психолога Рене Заззо (Париж) про значимість перших років життя, а саме на те, що в віці трьох років людська істота пройшла вже половину шляху свого розумового розвитку. Згідно наукових досліджень шведського нейробіолога Холгера Хідена, Б.П.Нікітін

підкреслив чисто біологічне підтвердження явища НЗМЕРЗа. Цікавий його висновок про те, що нові дослідження можуть потягти за собою великі зміни в області освіти, бо вже зараз існує рух за те, щоб почати освіту на першому році життя [8, 8-10].

Таким чином, надаючи першочергове значення більше "набутому", ніж "вродженому", гіпотеза виникнення та розвитку творчих здібностей ставить як батьків, так і вихователів в активну позицію. Успіх розвитку творчих здібностей залежить від того, наскільки рано з дитиною починають працювати, виховувати і навчати, розвиваючи в ній окремі творчі задатки та нахили.

Слід наголосити, що дослідити і змоделювати процес розвитку творчих здібностей дітей наймолодшого дошкільного віку надзвичайно важко, оскільки творчий акт відбувається позасвідомо і в кожному випадку індивідуально. Але складність цієї проблеми не знімає необхідності і можливості свідомого впливу на механізм творчості. Завданням батьків, вихователів, викладачів, науковців завжди є вирішення питання природного і раціонального навчання дітей з самого раннього віку. Це також повинно гармоніювати з внутрішнім світом дитини. Концентрація дитячої уваги можлива лише тоді, коли перед маленькою дитиною є або реальний наглядний образ, або яскравий словесний образ. Дитина обов'язково повинна уявляти те, про що їй розповідають. Це допоможе зберегти у неї творчу зацікавленість, що є головною передумовою в навчанні. Підтвердженням тому може стати стрункa система традиційного народного виховання, яка до нас дійшла з глибокої давнини.

Наші предки використовували дитячу прихильність до творчості, спираючись саме на образність мислення, музичність та на природні музичні задатки дитини. Враховуючи те, що музичні нахили та задатки мають емоційно-рухову природу, вони, по-перше, проявляються дуже рано, майже з народження, по-друге, становлять основу психічного розвитку дитини.

Музичні заняття в самому ранньому віці дуже ефективні для загального розвитку дитини. Вже немає сумніву в тому, що завдяки розвитку музичних здібностей діти починають раніше і чіткіше говорити, краще володіти координацією рухів, почувають себе більш впевнено на музичних заняттях в дитячому садочку, а потім і в школі. Зводяться підвалини до загального розвитку особистості, який може включати в себе швидкісне вивчення іноземних мов, логічне мислення, заняття ритмікою та хореографією, що гарантує майбутнє успішне навчання в загальноосвітній школі. Для цього дорослим треба тільки одне – трішечки допомогти вродженому вмінню малюка слухати і чути. Крім того, згідно досліджень С.І.Науменко, "...музичні здібності, маючи комунікативний характер, несуть в собі

спілкувальні можливості ..., що дозволяє дитині легше входити в новий для неї світ (адаптуватися в ньому)" [5, 3].

З дитиною з перших днів її життя починають гратися, бо гра являється головною умовою її духовного розвитку. Духовність включає в себе етичний, релігійний і естетичний досвід людини. Тому метою духовного розвитку треба визначити виховання в дитині доброти, порядності, прихильного відношення до природи, здібності цінувати красу. Розвиток у дітей раннього і молодшого дошкільного віку здібностей до прояву цих якостей є першочерговим завданням батьків та викладачів. В.Л.Макаров в своїй "Методиці навчання" приділяє велику увагу взаємодоповнюючим і взаємопов'язаним напрямкам роботи, які допомагають у вирішенні саме цієї задачі [6, 3].

Обов'язковим у вихованні малюків повинно бути стимулювання розвитку дитячої фантазії, здібностей виказувати оригінальні ідеї, що формує у дитини художню інтуїцію та ті якості, які потрібні для творчої діяльності людини в цілому. Також стимулювання дитячої уяви має великий вплив на мотивацію до навчання. Рівень уваги, який приділяється дорослими для розвитку творчого початку у дитини прямо пропорційний рівню пізнавальної активності та продуктивності мислення дітей. Батьки турбуються про дитину, пестують її, співають чи наспівують їй народні пестушки, потішки, а це саме те, що потрібне емоційному та інтелектуальному запиту немовляти.

Великими виховними можливостями володіє дитячий фольклор: потішки, пестушки, забавляння, небилиці, колискові. Особливості фольклорної музичної мови дозволяють кожній дитині швидко запам'ятати і репродукувати їх композиційну побудову. Перевага веселих, бадьорих, ігрових інтонацій повчального змісту несе в собі велике виховне та емоційно-моральне навантаження. Пестушки, забавляння, потішки тощо – це невеличкі приговори, пісеньки, які супроводжують різні дії з дитиною. Пестушка, потішка, пестощі мають загальнослов'янську основу pest – їда, їжа, пожива. Пестувати, потішати – начебто насичувати духовно, морально, тобто – виховувати, граючись.

Дитячий фольклор є на всі випадки життя малюка. Дитина прокидається вранці, і перше, що вона робить - потягується. Бабуся чи матуся, погладжуючи дитині животика, промовляють: „Тягни, тягни, потягусі! На дитинці підростусі! У ручки хватушки! А в ніжки подушки! У роток говірок, в голівоньку розумок!" Для дитини ніхто не жалкує лагідних та теплих слів, на які так багаті народні приговори, вірші, пісеньки. В цьому якраз проявляються характерні риси дитячої народної поезії та пісенної творчості, в яких передається обережне ставлення як до немовляти, так і до нашого майбутнього в цілому. Тут також йде надбання дитиною навичок

слухання музики, що має важливе значення для розвитку музичних здібностей дитини.

Гра для дитини є основним видом діяльності, суттєвою рисою якої є добровільність. Гра також є стимулом до творчості. Тому нам, дорослим, треба дбати про такі умови пропонування ігор дітям, які будуть привабливими для них, враховуватимуть особливості дитячого віку та специфіку музики як виду мистецтва.

Всім нам знайомі з дитинства пісеньки-ігри "Ладусі", "Сорока", "Коза-дереза", "Сонечко", "Ой, дзвони дзвонять" та багато інших прикладів, які можна знайти в сучасній музичній літературі [1; 3]. Слухаючи ці народні пісні-потішки, діти поступово починають проявляти зацікавленість, реагувати на них своїми діями, плескати в маленькі долоньки, наважуючись попасти в їх ритм. Малюки обожнюють, коли їх гойдають або легенько ритмічно підкидають під супровід якоїсь пісеньки чи віршика. Вже з цього і розпочинається робота над ритмікою, йде розвиток музично-творчих здібностей дитини. Головним при цьому мають бути гарний настрій як у малюка, так і у дорослих. Треба пам'ятати також, що довжина занять з малятами повинна бути не більше трьох-шести хвилин, а чергування ритмічних вправ з відпочинком дитини – просто необхідні. Тому, коли мати, за народними традиціями, бере в руки ніжки малюка, легенько та ритмічно постукує по п'яточкам маленькою торохтілкою у вигляді музичного молоточка і при цьому наспівує: „Куй, куй чобіток; подай, діду, молоток; не подаси молотка – не підкую чобітка," то проходить ігровий процес, в якому водночас присутні декілька складових: своєрідний масаж під акомпанемент пісеньки, фізичний і емоційний контакт з дитиною, а головне те, що в ігровій формі йде процес розвитку музичних здібностей дитини – слуху, ритму, емоцій, уяви, пам'яті, інтелекту.

Ритмічні вправи у супроводі народних пестушок та потішок збуджують енергію дитини, розвивають і звеселяють її. Коли ж малюка укладають спати, то обов'язково йому співають колискової пісні, яка допомагає заспокоїти і приспати його. Звичайними словами в колискових стали "люлі", "баю-баю", "качи-качи". Це і зрозуміло, бо всі ці слова пов'язані з "улюлюканням" немовляти, гойданням колисанки та убаюкуванням, тобто, в уяві матері, зашепочуванням, заговорюванням дитини від напасті, що є своєрідним оберегом. Отже, народні пісенно-ігрові методи є самими ефективними з точки зору розвитку у малят активного спілкування, емоційного прояву, пізнання оточуючого світу і свого "я" в ньому, вивчення рідної мови, а також розвитку їх творчих, музичних та розумових здібностей. В процесі виховання та навчання своїх дітей батьки теж мають великий простір до творчості: слова народних пісень можна змінювати, вигадувати свої рими, вірші,

мелодії, історії та казки, збуджуючи при цьому образність дитини, її фантазію та уяву.

Ефективним засобом розвитку пізнавального інтересу в роботі з дітьми дошкільного віку є казка, бо вона для дитини є чимось реальним, тим, що допомагає їй в доступному обсязі пізнавати дорослий світ почуттів та переживань. У малюків дуже розвинуті механізми ідентифікації, об'єднання себе з казковими персонажами і, як результат, – присвоєння собі їхніх норм, цінностей, зразків. Ототожнюючи себе з позитивним героєм із улюбленої казки, дитина має змогу повірити в себе, засвоїти людські моральні норми та цінності, вчиться розрізняти добро і зло, тим самим, набуває духовності. А якщо це є музична казка, то додатково проходять ще й процеси розвитку музичних здібностей, образно-асоціативного мислення, здібностей до інтерпретації. Йде загальний процес розумового розвитку та формування особистості.

Таким чином, аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури по проблемі розвитку творчих та музичних здібностей дітей раннього і молодшого дошкільного віку, особистий багаторічний досвід роботи та його певні позитивні результати дозволяють констатувати:

- стимулювання мистецьких здібностей дітей є ефективним засобом для загально-розумового розвитку особистості;

- починати розвиток творчих та музичних здібностей дітей необхідно з самого їх народження;

- обираючи засоби впливу на розвиток музично-творчих здібностей малюків, слід звертатися до народних традицій, дитячого фольклору, казки (вони є першоджерелом пізнавального інтересу, образно-асоціативного мислення, уяви, здібностей до інтерпретації та впливають на зростання творчого потенціалу дітей).

В результаті розвитку творчих та музичних здібностей відбувається ранній розвиток розумових здібностей дитини, а ранній підйом розумових здібностей може бути передумовою прояву справжнього таланту. Тому поставлена в статті проблема вимагає подальших комплексних психологічних та музично-педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л., Перунова Н. Путь к музыке. Книжка с нотами для начинающих обучаться игре на фортепіано. – Л.: Советский композитор, 1989. – 168 с.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальный букварь. – М.: Музыка, 1989. 111 с.
4. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от трех до пяти лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. – М.: АРКТИ,

2001. – 95 с.
5. Кочерга О.О. Розвиток творчих здібностей дитини. – К.: Навчальні посібники, 1998.– 80с.
6. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе. - Харьков, 1997. – 120 с.
7. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. – Київ.:Магістр-S, 1996. – 96 с.
8. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. М.: Просвещение, 1991. – 130 с.
9. Karen L. Freiberg. Education exceptional children. University of Maryland, Baltimore, 1995, 240 p.

С.Н. Садовенко. Развитие творческих и музыкальных способностей детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В статье рассматривается проблема наличия творческого начала и музыкальных задатков у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Предлагаются способы развития музыкальных способностей и творческого потенциала малышей.

S. Sadovenko. Develop creative and musical abilities of preschool aged children since their first years of life.

In the article is examined the problem of presence children's creative and musical facilities in the early age. It is proposed the revealing methods of their progress of musical facilities and rid dies creative potential.

УДК: 378.978+378.126=155.5+78.01

М.І. Сибірякова
ПДПУ м.Одеса

ДІАГНОСТИКА ПОЛІФОНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування та розвитку поліфонічного мислення майбутнього вчителя музики Для діагностики рівнів його сформованості пропонується критеріальний апарат, спеціально розроблений автором.

Поліфонічне мислення є різновидом більш широкої категорії, а саме мислення музичного, яке, в свою чергу, являє собою необхідний атрибут професіограми вчителя музики. Таким чином, формування та розвиток поліфонічного мислення вчителя музики належить до галузі актуальних проблем професійного ставлення студента-музиканта. Проблеми оптимізації професійної музичної підготовки відображені в наукових дослідженнях таких вчених, як Ю.Б.Алієв, Л.Вітанова-Сталєва, Л.В. Григоровська, З.А.Рінкявичус, О.П.Рудницька, О.Я.Ростовський, А.Н. Сохор, Г.М. Ципин.

Мета статті полягає в актуалізації проблеми формування поліфонічного мислення майбутнього вчителя музики, подальшої його реалізації у музично-педагогічної діяльності. Спираючись на розробку понять *музичне мислення* та *поліфонічне мислення* таких вчених, як А.Н. Сохор та З.А. Рінкявичус ми пропонуємо педагогічну інтерпретацію категорії *музичне мислення школярів*. На підставі існуючих в науці інтерпретацій поліфонічного мислення (З.А. Рінкявичус) нами репрезентується його компонентна структура та критеріальний апарат для діагностики рівня сформованості поліфонічного мислення майбутніх учителів музики в проекції на музично виконавську та музично-педагогічну діяльність.

У музикознавстві проблеми музичного мислення відображені у дослідженнях И.Котляревського, Л.И.Диса, А.Н.Сохора. Так Сохор, розглядав аспекти музичного мислення з функціональної точки зору, вважав, що воно принципово відрізняється у композиторів (як творче музичне мислення) та у виконавців (як співтворче, творчо вторинне). Якщо притримуватися цієї точки зору, то музичне мислення слухача також відрізняється від двох попередніх, а музичне мислення школярів до того ж обумовлено віковими особливостями, тому має педагогічне визначення. Процес формування музичного мислення в музично-педагогічних дослідженнях розглядається у тісному зв'язку з процесами сприйняття (О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька). Проблеми музичного мислення школярів знайшли відображення в дослідженнях Л.В. Григоровської, Л.Вітанової-Сталєвої та інших. Музичне мислення школярів трактується нами як різновид пізнавально-творчої, художньої діяльності, спрямованої на поступове формування синтезу чуттєвого й усвідомленого пізнання та сприймання музики на основі накопичення музично пізнавального, художньо-асоціативного досвіду та розвитку музично-слухових уявлень у школярів.

Різновидом музичного мислення, яке пов'язане із сприйняттям, слуховим уявленням, виконавським відтворюванням багатоголосної музичної ткані є поліфонічне мислення. В галузі шкільної музичної освіти проблема поліфонічного мислення іще не знайшла достатньо повного відображення. Воно навіть позначено не як поліфонічне, а як гармонічне, що розвивається засобами поліфонії (Ю.Б.Алієв, Б.М.Теплов). Найбільш вагомим дослідженням проблеми формування поліфонічного мислення в контексті завдань шкільної музичної освіти набуває дослідження З. Рінкявичуса. За визначенням вченого, поліфонічне мислення - це здібність диференційовано-цілісно уявляти одночасний розвиток мелодійних ліній, музичних тем, а ширше - паралельний розвиток декількох фактурних шарів з їх політональним, поліладовим, полігармонійним, полімелодійним

багатством [3, 16]. Таке розуміння поліфонічного мислення в контексті педагогічного простору висуває особливі вимоги до формування поліфонічного мислення у майбутніх вчителів музики.

У процесі формування навичок поліфонічного мислення школярів важливим фактором ефективності є певний рівень підготовленості вчителів музики до цього процесу. Такий рівень, перед усім, припускає міцну музично-теоретичну базу і високий рівень поліфонічного мислення студентів-музикантів – майбутніх вчителів музики. Таким чином, від якісної підготовки майбутнього вчителя музики залежить рівень як загально–музичного мислення школяра, так зокрема, і поліфонічного.

Важливість питання розвитку поліфонічного мислення майбутніх учителів музики пов'язана з тим фактом, що вчитель музики в школі зіштовхується з поліфонією різних видів у всіх формах своєї роботи. Вже з других – третіх класів він співає зі школярами різні твори, що є чи цілком, чи частково поліфонічними. Навчаючи школярів гармонії, неможливо пройти повз основних понять, зв'язаних із поліфонією, це по-перше, багатоголосся, тема, мелодія, імітація, канон. У шкільній практиці частіше зустрічається процес розвитку поліфонічного мислення через виконавську співацьку діяльність. Інколи діти в загальноосвітніх школах уже в молодших класах розспівуються каноном.

П.П. Блонський писав, що одним з етапів музичної освіти дітей є «...слухання зразкових творів для збагачення своєї музичної творчості і своїх естетичних емоцій» [2, 145]. Але музичне навчання в школі - це також закладання основ музичної грамоти, навчання красивому співу музичних творів, у тім числі і поліфонічних, утримуючи підголоски й імітації. Інші вчені, педагоги вважають більш необхідним сформувати у школярів навички сприймання поліфонічної тканини шляхом багаторазового прослухування, активізації слухового аналізу, усвідомлення варіативності художнього образу. Тобто «більш важливо навчити школярів повноцінно сприймати поліфонічні виклади у вокальній і інструментальній музиці, відчувати художній зміст поліфонічних прийомів викладу і розвитку, розуміти, що таке поліфонія, які її види, у яких жанрах вона зустрічається і які типові границі її виразних можливостей» [4, 157]. Ми вважаємо, що навички сприйняття поліфонічної музики необхідно починати закладати й прищеплювати ще в період молодшого шкільного віку, так як активне сприйняття поліфонічної тканини потребує довготривалого та систематичного тренування музичного інтелекту та сприйняття. Адже, якщо "робота над виконанням поліфонічних творів вимагає більшого тренування музичного мислення, ніж при роботі над гомофонічними творами, то й більшого тренування музичного мислення потребується для їх сприйняття. Тільки при визначеному рівні розвитку слуху

та музичного мислення, синтетичне звукосприйняття може цілком поєднати пізнавальне та емоційне спілкування з музичним образом, що призводить до справжнього естетичного задоволення...” [1, 116] . З нашої точки зору, важлива комплексність розвитку поліфонічного мислення в цілому, тому підготовка майбутніх вчителів музики до цієї роботи у школі також повинна бути комплексною.

Професійна спрямованість поліфонічного мислення буває різною, що пов’язано з різновидами діяльності музиканта. У зв’язку з тим, ми розрізняємо інтерпретаторську й педагогічну спрямованість поліфонічного мислення. Інтерпретаторська спрямованість є вузько спеціалізованою і виявляється у процесі виконання поліфонічних творів. Педагогічна спрямованість пов’язана зі специфікою діяльності вчителя музики. Вчитель повинен мати високу емпатичну культуру, вміти створювати визначене емоційне середовище на уроці, необхідне для співтворчості, мати високу професійну теоретичну підготовку. Крім того, учитель повинен вміти чути поліфонічну тканину самого уроку, яка складається з: музично-ілюстративного матеріалу, індивідуального сприйняття матеріалу кожним учнем, а також – із цілісної драматургії уроку як музичного твору з кульмінацією, до якої підводять різні види творчої діяльності дітей (різновиди творчих завдань) і в якій досягається мета уроку.

Поняття поліфонічної тканини уроку, на наш погляд, правомірно використовувати, тому що, на уроці одночасно можуть функціонувати різні види діяльності дітей при виконанні різних творчих завдань. Також можуть одночасно виявлятися різні види відносин до музично-ілюстративного матеріалу (суб’єктивний, об’єктивний, суб’єктно-об’єктний). І при різних видах творчої діяльності дітей вчитель, цілісно сприймаючи весь клас, повинний одночасно бачити лінію розвитку кожної дитини. Крім того, важливим принципом побудови уроків музики, з точки зору гуманізації освіти, є включення полілогу та елементів педагогіки співтворчості, які також мають поліфонічні аспекти.

Як бачимо, процес формування поліфонічного мислення майбутніх вчителів музики складний, багатоаспектний. Задля ефективності формування поліфонічного мислення слід враховувати деякі фактори, а саме: рівень довузівської музичної підготовки, рівень індивідуальних музичних здібностей (слух, пам’ять), рівень розвитку слухової уяви, слухо-моторних уявлень, емпатійно-емоційного досвіду. На підставі цього можна вважати, що поліфонічне мислення складається з деяких компонентів: музичний інтелект; музичний слух; внутрішні слухові уявлення; музична пам’ять у сукупності усіх її різновидів та музично-виконавський компонент, який складається з технічно – відтворюваного та художньо-інтерпретаційного

елементів, що мають бути пов'язані між собою, та проявлятися у органічній єдності. Зрозумілим є той факт, що усі студенти за усіма цими компонентами мають різні рівні професійної підготовки. Для визначення рівня сформованості поліфонічного мислення під кутом зору вказаних компонентів, нами був розроблений критеріальний апарат. Виходячи з двох напрямків формування поліфонічного мислення, а саме виконавсько-інтерпретаційного та музично-педагогічного ми розробили два блоки критеріїв.

Перший блок – музично-професійний. Він показує ступінь прояву поліфонічного мислення студентів-музикантів з погляду сприйняття й відтворення поліфонічної тканини і містить у собі наступні критерії:

1.Музично-інтелектуальний. Був розроблений для діагностики рівня інтелекту, як загального, так і сугубо музичного. Показує рівень обсягу і якості спеціальних знань, а також уміння ними оперувати. Його показники:

· обсяг загально-музичних знань;

· наявність спеціальних знань щодо поліфонії.

2. Досвідно-слуховий. Використовувався для діагностики рівня музичного слуху у всіх його різновидах (ладове почуття, мелодійний, гармонійний, ритмічний, тембральний і поліфонічний слух). Також показує рівень сформованості внутрішніх слухових уявлень.

Його показники:

· рівень музичного слуху за всіма його різновидами;

· рівень сформованості та емоційної адекватності внутрішніх слухових уявлень.

3. Операційно-когнітивний. Застосовувався для діагностики рівня слухового контролю, який є необхідним при сприйнятті й виконанні поліфонічних творів. Слуховий контроль забезпечується в процесі операційної обробки музичної інформації, яка надійшла, шляхом порівняння її з «еталонним» (визначення Рінкявичуса) звучанням поліфонічних творів. Його показники:

· навички слухового контролю;

· вміння оперувати інтонаційно-слуховими та музично-образними уявленнями (використання операційних навичок мислення: аналіз, синтез; порівняння, співставлення; абстрагування, конкретизація, моделювання)

4. Творчо–виконавський. Був розроблений для діагностики рівня інтерпретації поліфонічного твору студентом-музикантом у процесі його виконавської діяльності. Його показники:

· технічна майстерність виконання поліфонічної тканини;

· художня адекватність втілення образу при виконанні поліфонічних творів.

Другий блок критеріїв – професійно-педагогічний. Він безпосередньо зв'язаний з діяльністю вчителя музики. Містить у собі наступні критерії:

1. Педагогічно-комунікативний критерій. Використовувався для діагностики педагогічної майстерності вчителя прослідкувати індивідуальний розвиток кожного з учнів класу паралельно, протягом усього уроку. Тут важливе не монодичне спілкування, при якому вчитель є авторитарною стороною, а полілогічне, яке за суттю є поліфонічним, що дає можливість вчителю одночасно впливати на весь клас, а учням – взаємодіяти з учителем. При цьому необхідною умовою є цілісність сприйняття викладачем усього класу. Його показники:

· увага та розуміння вчителем кожної дитини в класі, емпатичність ставлення до кожного, полілогічність спілкування;

· цілісне сприйняття та створення поліфонічної драматургії уроку;

2. Критерій сформованості поліфонічного мислення школяра. Був розроблений для діагностики рівня музичного інтелекту, музичного слуху учня у всіх його різновидах (ладове почуття, мелодійний, гармонійний, ритмічний, тембральний і поліфонічний слух), рівня слухової уваги, необхідної під час сприйняття та хорового виконання поліфонічних творів. Виявляє, також, рівень сформованості внутрішніх слухових уявлень, розуміння художнього образу поліфонічного твору з адекватним його переживанням, та виконанням під час співу. Його показники:

· досвідно-слуховий, що включає у себе музичний інтелект, музичний слух та слухову увагу.

· художньо–творчий, що вказує на рівень сформованості та емоційної адекватності внутрішніх слухових уявлень.

За наданими критеріями був проведений діагностичний зріз рівня сформованості поліфонічного мислення студентів-музикантів. Діагностика виконана методами педагогічного спостереження, тестування, анкетування. За отриманими результатами діагностики ми відокремили чотири рівня сформованості поліфонічного мислення студентів–музикантів: високий, достатній, середній та низький. Отже, розроблений критеріальний апарат забезпечив наукову коректність та грунтовість дослідження рівня сформованості поліфонічного мислення майбутніх вчителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блинова М. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. Л.: «Музыка», 1974.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические произведения в 2-х томах. Т. I / Под ред. А. В. Петровского. - Г., 1979.
3. Ринкявичус З. Воспринимают ли дети полифонию? Л., 1979.
4. Ройтерштейн М. И. Практическая полифония. – М., «Образование», 1988.

5. Ростовський О.Я.Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі. Методичні рекомендації. – К.: Рад.шк.; 1989, - 70с.
6. Рудницька О.П. Музика та культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1998, - 248 с.
7. Сохор А. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия.// Вопросы социологии и эстетики музыки, т.1, Л.: Советский композитор, 1980, 213-233 с.

М.И. Сибирякова. Диагностика полифонического мышления будущих учителей музыки.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования и развития полифонического мышления будущих учителей музыки. Для диагностики уровней его сформированности р предлагается критериальный аппарат, специально разработанный автором.

M.I.Sybiryakova. To the problem of diagnosing the polyphonic thinking of the future teachers of Music.

The article is devoted to the vital problem of forming and developing the students' polyphonic thinking. The author offers the system categories worked out especially for this purpose for its diagnosing.

Т.А. Смирнова
ХДПУ ім. Г.С.Сковороди

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА ОСВІТА

У статті здійснено спробу надати визначення поняттю "дирегентсько-хорова освіта". На підставі порівняльного аналізу родових и видових термінів "освіта", професійна освіта" , професійна підготовка", "музична освіта", "музично-педагогічна освіта" виявлено суттєві ознаки та якості, визначено зміст та обсяг терміну.

Процес розвитку педагогіки, як і будь-якої науки, супроводжується визначенням основних понять, змінами та уточненнями робочих термінів, встановленням взаємозв'язків та залежностей між ними, без чого стає неможливим однозначне сприйняття педагогічних явищ, провідних тенденцій та умов реалізації освіти**.** Сучасний період становлення вищої диригентсько-хорової освіти, що почався за часів незалежності України, вимагає осмислення на нових засадах змісту ряду провідних понять.

Аналітичне вивчення сучасних наукових праць у галузі теорії і методики вищої диригентсько-хорової освіти (В.А. Васильєв, Г.Г. Голик, В.С. Єлісеєва, Р.Н. Ерман, М.А. Жутанова, С.А. Казачков, К.П. Матвеєва, П.М. Ніколаєнко, К.Ф. Нікольська-Береговська, К.Б. Птиця, Г.П. Сагайдак,

Е.К. Сет, Н.В. Соколова, М.П. Сорокіна, М.І. Тукмачова, В.П. Фомін), дозволяє встановити, що єдиного підходу до тлумачення поняття "диригентсько-хорова освіта" серед науковців і педагогів-практиків немає, що призводить до неоднозначного розуміння одних і тих же педагогічних явищ, розбіжностей у трактуванні сутності диригентсько-хорової освіти і шляхів її практичної реалізації. З огляду на це, *метою* пропонованої статті є визначення змісту поняття диригентсько-хорова освіта, а *завданням* – вивчення існуючих понятєво-термінологічних підходів, уточнення обсягу та змісту термінів, що з ним пов'язані.

У ході семантичного аналізу було виділено такі провідні поняття теорії диригентсько-хорової освіти: "освіта"; "професійна освіта", "професійна підготовка"; "професійна мистецька освіта"; "музична і музично-педагогічна освіта"; "диригентсько-хорова освіта"; "диригентсько-хорова підготовка"; "диригентська освіта"; "вокально-хорова освіта"; "хорова освіта"; "диригентсько-хорова діяльність".

Для науково обгрунтованого визначення терміну диригентсько-хорова освіта вважаємо необхідним з'ясувати сучасне розуміння поняття "освіта", що є загальним і родовим. На XX сесії ЮНЕСКО освіту було визначено як "*процес і результат* удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання". Жак Делор у доповіді для Міжнародної комісії ЮНЕСКО (1996) визначає освіту не тільки як перманентний процес поповнення знань та умінь, а й насамперед як першочерговий засіб формування особистості, взаємин між індивідами, групами, націями [1, 2].

У сучасній науковій літературі прийнято трактувати поняття "освіта" одночасно як педагогічний *процес та результат* становлення і формування особистості, на що звертає увагу В.С.Ледньов [2, 6]. Автор визначає освіту особистості як навчально-виховний-розвиваючий процес і на цій підставі виділяє три основні структурні аспекти освіти: *пізнавальний*, що забезпечує засвоєння досвіду особистості; *виховний,* спрямований на становлення особистості; *розвивальний,* що сприяє розумовому і фізичному розвиткові особистості учня.

Провідний український вчений-педагог С.У.Гончаренко у визначенні освіти виділяє два аспекта: формальний, тобто духовну діяльність або духовну здатність, та матеріальний**,** тобто зміст освіти. Автор у наведеній дефініції акцентує не стільки обсяг знань, скільки духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей і є надбанням її культурного кола, а також процесу виховання, самовиховання, впливу, тобто процесу її формування [3, 242]. Отже, С.У.Гончаренко наголошує важливість

поєднання набутих у процесі освіти знань та умінь з особистісними якостями, вмінням самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

У більшості визначень підкреслюється взаємозв'язок освіти та культури. Зокрема, В.І.Лозова і Г.В.Троцко визначають освіту як «процес і результат засвоєння індивідом досвіду, досягнення ним значного освітнього рівня, прилучення індивіда до культурних цінностей людства» [4, 6]. О.П. Рудницька тлумачить освіту як «процес і результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства» [5,30]. Авторка підкреслює, що саме культура фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в більш осмислений та упорядкований спосіб буття [5, 39].

Розглядаючи освіту як спосіб входження людини у світ науки і культури, Н.В.Бордовська та А.О.Реан пропонують таке визначення: "Освіта - це процес передавання набутих поколіннями знань та культурних цінностей. Зміст освіти поповнюється зі спадщини культури та мистецтва, а також із життя та практики людини». Автори виділяють соціокультурні функції сучасної освіти, яка: 1) є способом соціалізації особистості та наступності поколінь; 2) являється середовищем для спілкування та залучення до світових цінностей і досягнень мистецтва, науки і техніки; 3) прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності; 4) забезпечує формування у людини духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій та моральних принципів [6, 67].

Відтак, культура у найширшому її розумінні (матеріальна і духовна) вважається єдиним джерелом і нормативною основою освіти, яка втілюється у соціальному досвіді, який у свою чергу конкретизується через поняття «змісту освіти», що спрямовується на розвиток цілісної особистості. З огляду на це, І.Я.Лернером зміст освіти було обгрунтовано як сукупність чотирьох основних елементів: а) системи знань, накопичених людством, що розкриває картину світу; б) досвіду здійснення відомих людству способів діяльності (умінь, навичок); в) досвіду творчої діяльності; г) досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу [2, 500]. В.І.Лозова та Г.В.Троцко визначають зміст освіти як..."систему чотирьох елементів соціального досвіду, віддзеркалену у видах і галузях діяльності, втілених у навчальних предметах і програмах позаурочної діяльності" [4, 206].

В іншому значенні, що акцентує його обсяг, поняття "освіта" визначається як розгалужена система освітніх закладів дошкільної, шкільної, вищої і післявузівської освіти. У цьому аспекті до структури системи загальної освіти цілком логічно включити підсистему професійної освіти,

яка озброює людину знаннями, уміннями та навичками, необхідними для працівника певної галузі.

Професійну освіту С.У. Гончаренко визначає як "підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних видів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури; як невід'ємну складову частину єдиної системи народної освіти". Автор підкреслює, що зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраної праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності. Термін "професійна освіта", зазначає автор, розуміють і як сукупність знань, навичок і вмінь, володіння якими дає змогу працювати спеціалістам різної кваліфікації [3, 274-275].

Інше визначення професійної освіти, надане російськими вченими, акцентує увагу на "процесі і результаті професійного становлення і розвитку особистості, що супроводжується оволодінням знань, умінь і навичок з конкретних професій і спеціальностей" [7, 505].

Зауважимо, що у науковій літературі поряд з поняттям "професійна освіта" часто вживається термін "професійна підготовка", який тлумачать як "сукупність професійних знань, навичок і вмінь трудового досвіду, які забезпечують можливість успішної роботи за певною професією; процес повідомлення учням відповідних знань та вмінь" [8, 390]. Порівняльний аналіз наведених визначень дозволяє зазначити, що поняття "освіта" і "підготовка" не є синонімами, тому що мають різний смисловий зміст. Зокрема, зміст поняття "освіта" концентрує не тільки сукупнісь знань, умінь та навичок, а й ознаки становлення особистості, розвиток її духовності, а відтак, освіту взагалі і професійну освіту, зокрема, можна вважати більш широким і багатоаспектним явищем, ніж поняття професійна підготовка.

Спираючись на зміст визначення, наданий у роботі російських вчених під керівництвом С.Батишева, можна припустити, що термін "професійна підготовка" має використовуватися як допоміжний при необхідності визначення певного етапу або аспекту у процесі набуття студентом професійної освіти (вищої, середньоспеціальної та початкової професійної та елементарної).

У сучасних дослідженнях широко вживається термін "мистецька освіта", що вимагає з'ясування обсягу та значення цього поняття. О.П.Рудницька визначає мистецьку освіту як "освітню галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої

культури" [5, 30]. Автор підкреслює особистісну зорієнтованість мистецької освіти, у процесі якої відбувається самостійна художня діяльність у вигляді виконавських інтерпретацій, ефектів співпереживання та оцінок у ході художнього сприймання. Зазначається, що функція мистецької освіти не зводиться до набуття художніх знань та ерудиції. Адже, підкреслює О.П.Рудницька, мистецька освіта характеризується майже невловимим для формальної фіксації духовним розвитком особистості засобами мистецтва, який визначає можливості підвищення загального культурного потенціалу всього суспільства [5, 29]. Як систему навчальних закладів і педагогічний процес, мистецьку освіту розподіляють на загальну та спеціальну, або професійну мистецьку освіту, яку класифікують відповідно до виду мистецтва або майбутньої професійної діяльності фахівця (літературна, музична, театральна, образотворча, естрадна тощо).

Відповідно з цим у сучасному музикознавстві та музичній педагогіці традиційно використовуються терміни "музична освіта" та "музично-педагогічна освіта". Зокрема, у музичній енциклопедії поняття музична освіта визначається як "процес засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для музичної діяльності, як сукупність знань та пов'язаних з ними умінь та навичок, набутих у результаті освіти" [9, 763]. Автор статті - відомий педагог і науковець Л.Баренбойм підкреслює, що під музичною освітою розуміють також систему її організації, яку розподіляють на загальну та спеціальну. Зазначається, що на відміну від загальної музичної освіти, для якої є достатнім обсяг знань та умінь аматорського музикування, спеціальна музична освіта (середня, вища, післядипломна) здійснює підготовку спеціалістів до професійної роботи (композиторської, виконавської, наукової, педагогічної). У статті підкреслюється органічна єдність для музичної освіти процесів музичного виховання та музичного навчання, що передбачає не тільки набуття учнями або студентами певного обсягу знань та вмінь, а й виховання особистості майбутнього музиканта, її світогляду, ідеалів, волі та характеру. Характерним є те, що автор до структури вищої музичної освіти включає систему композиторської, інструментальної, співацької, диригентської (оперно-симфонічної і диригентсько-хорової) та музично-педагогічної освіти вчителів музики.

В цілому погоджуючись з наданою Л.Баренбоймом дефініцією поняття, після необхідного уточнення його змісту ми будемо тлумачити музичну освіту як освітню галузь, що забезпечує процес і результат професійного становлення і розвитку творчої особистості музиканта, який супроводжується оволодінням знань, умінь і навичок, необхідних для певного виду професійної музичної діяльності.

У ході з'ясування значення поняття "музично-педагогічна освіта" встановлено, що більшість авторів вказує на її комплексний характер. Підкреслюється, що у процесі музично-педагогічної освіти передусім здійснюється освіта не музиканта-виконавця, а вчителя музики до музичного виконання, естетичного виховання та розвитку школярів засобами музики. З огляду на це термін "музично-педагогічна освіта" ми трактуємо як процес і результат професійної освіти і виховання особистісних якостей вчителя музики, необхідних для музично-педагогічної діяльності: виконавської (інструментальної, вокальної, диригентсько-хорової), педагогічної (навчальної, виховної, розвивальної), просвітницької тощо.

Опрацювання наукових досліджень з питань вищої музичної та музично-педагогічної освіти дозволяє встановити функцію хорового співу як важливого виду професійної діяльності як музиканта-виконавця, так і вчителя музики. З огляду на це виникає необхідність понятєво-термінологічного аналізу змісту та обсягу поняття диригентсько-хорова освіта. Сам термін "диригентсько-хорова освіта" у наукових дослідженнях тлумачиться за допомогою таких понять, як "диригентсько-хорова підготовка", "диригентська освіта", "вокально-хорова освіта", "диригентсько-хорова діяльність". Зокрема, про диригентсько-хорову підготовку йдеться у роботах В.С. Єлісеєвої (1970), Е.К. Сет (1973), О.Ю. Петровського (1981), М.П. Сорокіної (1981), Т.А. Первушиної (1985), Р.Н. Єрман (1988), Л.В. Остапенко (1999). Питанням диригентської освіти студентів присвячено роботи Г.М. Сагайдака(1972) і Г.М. Панкевича (1984). Проблеми вокально-хорової освіти розглянуто у роботах К.Ф.Нікольської-Береговської (1970), П.М. Ніколаєнко (1981), К.П. Матвеєвої (1981), Н.В. Соколової (1981). Завдання адаптації студентів до диригентсько-хорової діяльності розглядає Н.В. Венедиктова (1988), а А.В. Козир, аналізуючи проблему диригентсько-хорової освіти, вивчала питання формування стилю педагогічного керівництва хоровим колективом (1987).

Зазначимо, що більшість дослідників у галузі вищої музично-педагогічної освіти використовує термін "диригентсько-хорова підготовка", розуміючи під ним сукупність знань та умінь фахівців, необхідну для роботи з хоровим колективом (В.С. Єлісеєва, Г.М. Сагайдак). При цьому автори використовують форму генетичного визначення, а тому або здійснюють перелік навчальних дисциплін, що забезпечують підготовку студентів до роботи з хоровим колективом (хорове диригування, хоровий клас, хорознавство, практикум роботи з хоровим колективом), або акцентують увагу на окремих аспектах диригентсько-хорової підготовки (диригентська підготовка, освіта співаків хору, підготовка до спілкування у хоровому колективі, підготовка до управлінської діяльності у хоровому колективі

тощо). Зрозуміло, що таке визначення є недостатнім, тому що у ньому акцентується скоріше зміст та структура освіти, ніж її провідні ознаки.

Фахівці, що вивчають проблему з позицій історії та теорії музичного мистецтва (В.О.Васильєв, П.П.Левандо, С.А.Казачков), хоча й використовують термін "диригентсько-хорова освіта", проте не надають його дефініції. З огляду на це стає необхідним з'ясувати різницю у змісті понять "диригентсько-хорова освіта" та "диригентсько-хорова підготовка".

Виходячи з порівняльного аналізу змісту загальнопедагогічних термінів "підготовка", "освіта", "професійна підготовка" та "професійна освіта", цілком логічним є тлумачення диригентсько-хорової підготовки як комплексу професійних (теоретичних і практичних) відомостей і способів діяльності співака і диригента хору; як процесу повідомлення студентам теоретичних і практичних знань та вмінь у галузі хорової культури. Така дефініція засвідчує дещо менший, на відміну від поняття"диригентсько-хорова освіта" зміст суттєвих ознак.

Дослідники застосовують термін "вокально-хорова освіта", який, зокрема, П.М.Ніколаєнко визначає як коло знань, умінь, навичок, необхідних для успішного керівництва хоровим колективом і виконання усього обсягу вокально-хорової роботи. На наш погляд, такий підхід не є вірним. Оскільки автор до змісту вокально-хорової освіти включає ще й сукупність диригентських знань та умінь, ми вважаємо таке тлумачення терміну надто широким. Під вокально-хоровою освітою ми будемо розуміти процес і результат виховання, навчання та розвитку особистості студента, його професійної підготовки до сольного або хорового співу, а також педагогічної діяльності у цій сфері. Цілком зрозуміло, що поняття "диригентсько-хорова освіта" та "вокально-хорова освіта" є близькими, але не тотожніми, тому що їх предметом стають дещо різні аспекти професійної освіти і діяльності диригента хору або вчителя музики.

Цілком логічним для розуміння сутності поняття "диригентсько-хорова освіта" стає з'ясування змісту терміна "диригентсько-хорова діяльність". Діяльність у психологічному словнику тлумачать як "динамічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається втілення психічного образу та його реалізація у предметну дійсність". До структури діяльності як процесу включають дії та операції як складові одиниці, що співвідносяться з потребами, мотивами, цілями суб'єкта [10, 101]. Зазначається, що "можна виділити у структурі діяльності суб'єкт, процес, предмет, умови та її продукт" [11, 45]. У науковій та науково-методичній літературі диригентську діяльність визначають як багатоаспектну і комплексну. Зокрема, видатний диригент і педагог І.Мусін підкреслює складність діяльності диригента, яка не обмежується процесом виконання,

а вимагає від нього здатності бути педагогом, грамотно спілкуватися з виконавським колективом у ході репетиційної діяльності. Крім того, диригент - це керівник виконання, а тому він має набути особистісних якостей управлінця, володіти методами ефективного впливу на виконавський колектив [12, 24]. Про поєднання різних аспектів диригентської діяльності йдеться у дослідженні Г. Єржемського. "Диригування як професія, представляє собою цілий комплекс діяльностей, до якого входять: інтерпретаційна (аналітична); виконавська (евристична); управлінська (реалізуюча); репетиційна (педагогічна) і організаційна (плануюча) діяльність", зазначає автор [13, 7-8].

З огляду на проведений порівняльний аналіз дефініцій, диригентсько-хорову діяльність можна визначити як складний вид професійної діяльності диригента і співаків хору, що як процес містить у собі три основних аспекта: виконавський, педагогічний (у тому числі діяльність спілкування) та організаційно-управлінський. Її суб'єктами слід вважати диригента і співаків хору, а предметом – процес хорового співу, у ході якого відбувається виконання хорового твору. Опосередковується і регулюється диригентсько-хорова діяльність музичним і словесним текстом хорового твору, який інтерпретується і втілюється у реальне хорове звучання (який можна вважати продуктом діяльності диригента і хору) у ході хорових репетицій та концертного виконання. З огляду на складність диригентсько-хорової діяльності, її залежність від часу та професійного рівня виконавців, слід визнати провідним чинником, який підвищує її ефективність та рівень, диригентсько-хорову освіту.

Відтак, результати проведеного аналізу наведених дефініцій дозволяють здійснити сучасне визначення поняттю "диригентсько-хорова освіта", у змісті якого мають бути врахованими суттєві ознаки освіти як процесу і результату: а) опанування досвіду хорової культури (знань, умінь, цінностей, виконавського досвіду); б) розвитку і становлення особисті студента у ході навчально-професійної діяльності; в) підготовки до основних аспектів діяльністі у сфері хорової культури.

Отже, на підставі понятєво-термінологічного аналізу, в результаті з'ясування змісту семантичного кола ми визначаємо диригентсько-хорову освіту як процес і результат духовного і практичного виховання, навчання та розвитку творчої особистості студента, що забезпечує оволодіння науковими основами, професійними уміннями та цінностями хорової культури, підготовку до професійної виконавської, педагогічної та організаційно-управлінської діяльності у хоровому колективі. Предметом подальшого дослідження має бути педагогічний аналіз існуючих підходів до диригентсько-хорової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ж.Делор Освіта - справжній скарб// Шлях освіти.- 1997.- №3.
2. Леднёв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы.-М.: Высш. школа, 1991.- 224 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.-Київ: Либідь, 1997.-376 с.
4. Лозова В.І., Троцко Г.В.Теоретичні основи виховання і навчання.- Харків, 1997.-338 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька.- К.: …2002.- 270 с.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика.- Спб: "Питер", 2000.- 304 с.
7. Профессиональная педагогика.-М.: Ассоциация профес. образования, 1997.- 512 с.
8. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. /Под ред С.Я. Батышева.- М.: АПО, 1998.- Т.2.- 440 с.- С..390.
9. Л.Баренбойм Музыкальное образование //Музыкальная энциклопедия.- М.:Советская энциклопедия, 1976.-Т.3.
10. Психология. Словарь /Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.- М.: Политиздат, 1990.- 494 с.
11. Психологічний словник /За ред. В.І. Войтка.- К.:Вища школа, 1982.- 215 с.
12. Мусин И. О воспитании дирижёра: очерки.-Л.: Музыка, 1987.- 245 с.
13. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования.-М.: Музыка, 1988.- 80 с.

Т.А. Смирнова Дефиниция понятия "дирижерско-хоровое образование".

В статье предпринята попытка дать определение понятию "дирижёрско-хоровое образование". На основе сравнительного анализа родовых и видовых терминов "образование", профессиональное образование" , профессиональная подготовка", "музыкальное образование", "музыкально-педагогическое образование" выявлены существенные признаки и свойства, определено содержание и объём понятия.

T.A. Smirnova. The definition of the concept quire conductor training.

The author makes an attempt to give a definition of the concept 'choir conductor training'. By means of comparative analysis of the terms 'education', 'professional training', 'musical education', 'musical pedagogical education'. The essential features and characteristics are revealed, the content and volume of the concept are defined.

УДК 371.214:784.9(073)

О. Г. Стахевич
Сумський державний
педагогічний університет

СОЛЬНИЙ СПІВ. ПРОГРАМА ДЛЯ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ ТА ШКІЛ МИСТЕЦТВ ЗА ФАХОМ "СОЛЬНИЙ СПІВ"

В програмі викладені основні теоретичні положення вокального виховання дітей, методичні поради вокально-педагогічної роботи, рекомендований репертуар і література з питань історії, теорії й методики сольного співу.

Пояснювальна записка

Сольний спів – одна зі спеціальних дисциплін, яка визначає вокальну підготовку обдарованих дітей віком 9-17 років з метою подальшого музичного навчання. Заняттям з фаху «сольний спів» повинні передувати дворічні підготовчі класи для дітей 6-8 років з основ музичної грамоти, оволодіння інструментом (фортепіано) тощо. Підготовка та впровадження відповідної програми за фахом «Сольний спів» є нагальною потребою щодо забезпечення навчального процесу як певним професійним рівнем викладання, так і охороною дитячого голосу.

Курс сольного співу розрахований на 74 години (двічі на тиждень) протягом шести років навчання в дитячій музичній школі. В період сьомого-восьмого року навчання – 111 годин (тричі на тиждень).

Мета курсу: музично-естетичне виховання засобами вокального мистецтва; освоєння специфіки сольного співу та співу в дитячому, академічному хорі.

Завдання курсу: поступовий розвиток голосового матеріалу дитини та вокально-виконавської майстерності зі зважанням на вікові та психологічні властивості дитячого голосу; оволодіння вокальною технікою, необхідною для співу Solo і в хорі.

Форма занять – індивідуальна.

Необхідною умовою професійного навчання дитини сольному співу є оволодіння співацькими навичками та спеціалізована методика вокальної роботи педагога-вокаліста. Протягом восьмирічного навчання діти повинні засвоїти теоретичні основи, методику і прийоми:

- якісного звукоутворення голосу; зважаючи на особливості фонетики мови – вирівнювання та змішування чітких голосних “у”, “о”, “і”, “е”, “а” з метою формування єдиної позиції їх вимови; активної вимови та озвучення приголосних за зразком «М-М», «Н-Н»;

- визначення грудного та фальцетного типу голосоутворення та принципів їх використання у виконавстві (як в сольному, так і в хоровому співі); з’єднання голосових регістрів в єдиний діапазон та їх акустично-тембральне вирівнювання на рівні регістрового і внутрішньорегістрового (від “відкритого” на “прикритий” звук) переходів;

- виявлення акустичних можливостей голосового апарату дитини: носової, горла і ротової порожнин з метою їх максимального резонансу та

посилення імпедансу надставної трубки, а також грудної клітки з метою виявлення грудного резонансу;

- зважаючи на вищевказані пункти, опанувати основні принципи роботи голосового апарату в співі (голосових складок – щільне замикання при твердій, м'якій та придихальній атаці звука в процесі оволодіння типами вокалізації і штрихами *legato*, *glissando*, *staccato*, *non legato*; розкриття рота; положення язика, горла і м'якого піднебіння, горла, грудної клітки, голови і тулуба в цілому);

- оволодіти установками співацького подиху в співі (глибокого вдиху на рівні преса живота та вдихальної установки грудної клітки і нижніх ребер, які не повинні спадати в співі; активної роботи діафграгми-живота за формулою "глибокий вдих – поступовий видих"; затримки позиції вдиху як порожнин надставної трубки, так і органів подиху в процесі співу);

- розвитку внутрішніх співацьких відчуттів: відчуття затримки – глибокого вдиху, резонування порожнин надставної трубки, координації роботи артикуляційного апарату, взаємодії дикції і кантиленного звуковедіння, вільного від зайвого напруження як в одноregістровій, так і в дворегістровій манері сольного співу;

- досягнути високого рівня художньо-виконавської майстерності, випрацьовуючи кантиленний спів, штрихи, динаміку (філіровку), фразування, драматургічні елементи виконавства; акторські здібності; образну та емоційно-психологічну сферу, стилістику і характер творів.

Індивідуальні заняття проводяться протягом навчального року. Форми контролю - контрольний урок (перше півріччя навчального року), академічний концерт (друге півріччя навчального року), іспит (перевідна оцінка до наступного класу). Необхідною умовою вокального навчання є публічні виступи дітей та створення концертної святкової атмосфери.

Вікові та фізіологічні особливості дитячих голосів та їх класифікація

Класифікація дитячих голосів не піддається типізації за зразком голосів дорослих людей і залежить від вікових і фізіологічних особливостей дитини, її характеру, темпераменту. За діапазоном і теситурою (ділянкою співацького навантаження в діапазоні голосу) дитячі голоси розділяють, як правило, на дисканти й альти.

Процес вокального навчання дитини (хлопчика, дівчинки) умовно можна поділити на три етапи:

- етап домутаційного періоду (9-13 років);

- етап посиленого статевого формування дитячого організму і голосової мутації, що в свою чергу поділяється на початковий, основний або гострий

період мутації – власне мутація та кінцевий, коли закріплюється основний механізм голосоутворення дорослої людини зі всіма ознаками регістрового розмежування співу юнаків та дівчат (14-16 років);

- постмутаційний етап статевого визрівання юнацтва (17-20 років) з характером і ознаками звукоутворення повнолітньої людини (чоловіка та жінки).

В перший домутаційний етап процес вокального навчання хлопчиків і дівчаток співпадає – переважає фальцетний режим роботи голосових складок в співі, який визначає виявлення акустичних можливостей голосового апарату дитини, звучання голосних, приголосних, внутрішніх співацьких відчуттів, координацію роботи голосового апарату.

В наступний складний мутаційний етап відбувається розмежування вокального навчання хлопчиків і дівчаток залежно від статевого визрівання голосових регістрів: основним співацьким режимом роботи голосових складок підлітків поступово стає грудний, а дівчаток – фальцетний. Охорона дитячого голосу в цей період набуває вирішального значення.

В постмутаційний етап відбувається повне регістрове розмежування вокального навчання юнаків і дівчат за статевими ознаками. Типізація співацьких голосів піддається класифікації дорослої людини (чоловіка чи жінки). В цей період розвиток голосових регістрів голосу юнаків та дівчат визначає подальший процес виявлення нових акустичних можливостей голосового апарату (техніка резонансу), оволодіння прийомом змішування голосних, озвучування приголосних, взаємодії дикції та кантиленного звуковедіння, свідомої координації роботи органів голосового апарату в співі, розвитку співацьких внутрішніх відчуттів щодо подиху, резонансу, артикуляції та свободи співу.

Співацький голос людини, здатної до професійної вокальної діяльності, визначається:

- регістровою природою та ступенем її розвитку;

- акустикою голосового апарату та ступенем виявлення його акустичних (резонансних) можливостей;

- особливостями фонетики мови: голосних (прийом змішування) та приголосних (прийом озвучування) – вирішенням проблеми «мовлення-спів»;

- свідомою координацією роботи органів голосового апарату: відкриття рота, положення горла, піднебінної фіранки, артикуляції (губи, язик, щоки), подиху (глибокий вдих – затримка вдихальної установки – спів на поступовому видиху зі збереженням вдихальної установки, відчуття глибокого вдиху), відчуття направлення струменю видиху, резонансу звука – упору в точку за верхніми зубами твердого піднебіння та грудної опори

(грудний резонанс); взаємодія подиху та техніки резонансу, особливо порожнини носоглотки і рота надставної трубки (імпеданс);

- розвиненими внутрішніми співацькими відчуттями;
- переважно однорегістровою манерою та свободою співу;

Отже, теорія, методика вокального навчання та процес виховання співацького голосу визначається необхідністю: розвитку регістрової природи; виявлення акустичних (резонансних) можливостей голосового апарату (порожнин надставної трубки і грудної клітки); координації роботи органів голосового апарату; оволодіння чіткими голосними та озвученими приголосними; переходу на переважно однорегістрову манеру співу; формування внутрішніх співацьких відчуттів.

Музично-естетичне виховання дітей визначається розвитком вокально-виконавських навичок: відтворенням стилю, жанру, емоційно-психологічної образної сфери та драматургії вокального твору.

ЗМІСТ КУРСУ

В першому класі педагог сольного співу складає характеристику музичних, вокальних здібностей дитини. В педагогічній практиці виявляє регістрову природу голосу дитини віком 9-10 років, демонструє різне звучання голосових регістрів і розвиває фальцетний тип звукоутворення на ділянці f^1-d^2, e^2, формуючи початкові навички вокального слуху - розрізняти тембр регістрів голосу. Вправи обираються невеликого діапазону. Звертається увага на чіткість голосних, кантиленний характер звуковедіння, озвучування приголосних без співу голосних, вправи на окремі склади слів «до-ре» тощо. В першому півріччі вивчаються різнохарактерні вправи та вокалізи в діапазоні d^1-d^2, e^2, залежно від індивідуальних особливостей дитини. Використовуються ігрові ситуації вокального навчання «артист-слухачі», коли одна дитина в процесі заняття співає, зображаючи поведінку артиста, інші діти слухають і аплодують, дають свою «оцінку» поведінки «артиста-співака» тощо. Саме в такому ракурсі необхідно провести заключний контрольний урок.

В другому півріччі вивчаються різнохарактерні твори з текстом невеликого діапазону, які необхідно транспонувати на ділянку e^1-d^2 в діапазоні d^1-e^2, на яку повинна припадати основне співацьке навантаження. Вокалізи і твори з текстом складають репертуар академічного концерту і перевідного іспиту в кінці навчального року.

В другому класі (віком 10-11 років) розвиваються вокальні навички: розвиваються внутрішні відчуття резонансу носоглотки за зразком приголосних «М-М», «Н-Н» на голосних, встановлюється регістровий перехід на d^1-e^1 спеціально підібраними мелодіями невеликої протяжності,

яку можна виконати і в грудному регістрі на ділянці *a*-d^1, e^1, і в фальцетному регістрі октавою вище на ділянці a^1-d^2, e^2. Тренування регістрів – основний метод розвитку голосового матеріалу в процесі навчання, який сприяє виявленню акустичних (резонансних) можливостей порожнин голосового апарату і розвитку діапазону уверх до g^2, a^2, інколи й вище. Підбір репертуару вокалізів і творів з текстом закріплює вокальні навички, опрацьовані в процесі співу вправ. Можливе створення ігрових ситуацій в співі: запропонувати пропищати окремі більш високі звуки на зразок колоратур «видатної» співачки. Підібрати репертуар видатних співаків з метою постійного прослуховування й розвитку вокального слуху та аналізу рівня вокального виконавства.

В третьому класі (віком 11-12 років) збільшується навантаження на діапазон голосу d^1-e^2, fis^2, g^2 залежно від індивідуальних особливостей голосу хлопчика чи дівчинки. Вводяться елементи техніки швидкості, виконання штрихів staccato, non legato. Приділяється увага художнім засобам виконавства, артистизму. Набуває значення охорона дитячого голосу через наближення етапу мутації голосу.

В четвертому класі (віком 12-13 років) поступово розмежовувати співацьке навантаження у дівчаток на фальцетно-мікстовий регістр в діапазоні d^1-a^2, b^2, а у хлопчиків на грудний в поєднанні з фальцетним в діапазоні *g*, *a*-f^1, g^1. Репертуар хлопчикам необхідно підбирати, зважаючи на можливості фальцету окремо, а грудного регістру окремо.

Цей принцип зберігається і в 5 та 6 класі (віком 13-14 років) через мутацію та фізіологічне формування грудного регістру підлітків як основного співацького. Фізіологічний розвиток грудного регістру підлітків сприяє поступовому зниженню діапазону голосу. Фальцет постає як допоміжний регістр голосу. У дівчаток звучання фальцетно-мікстового регістру міцніє. Грудний постає як допоміжний регістр. Регістрова природа співацького голосу дівчаток і хлопчиків поляризується на основі статевого визрівання. Одночасний розвиток обох регістрів дає можливість уникнути помилок вокально-педагогічної роботи, не зашкодити здоров'ю дитячого голосу. Виявлення акустичних можливостей голосового апарату є пріоритетною роботою. У дівчаток зберігається співацьке навантаження на ділянку e^1-f^2, g^2 в діапазоні d^1-g^2, a^2, h^2 за принципом індивідуального підходу. У хлопчиків співацьке навантаження знижується на ділянку c-d^1, e^1 грудного регістру. Виникає питання класифікації типу голосу (тенор, баритон чи бас в майбутньому). Дворегістровий спів, який історично виник в епоху класичного Bel canto XVII-XVIII ст., є основою вокально-педагогічної практики в період мутації голосу дітей. Регістровий перехід у дівчаток і хлопчиків віком 13-14 років зберігається на рівні d^1-e^1.

У 7-му та 8-му класі (15-16 років) приділяється увага розвиткові основного співацького регістра (фальцетно-мікстового у дівчаток; грудного у юнаків). Постає питання подальшої класифікації голосу, особливо юнаків, які з теситури дитячого дисканта чи альта переходять в теситуру тенора, баритона чи баса.

Цей перехід означає, що подальші орієнтири вокального виховання дівчат і юнаків змінюються та ускладнюються проблемами формування мікстового звучання та прикриття звуку основного співацького регістра. Випрацьовується внутрішньорегістровий перехід від «відкритого» на «прикритий» звук. Закріплюються попередньо одержані співацькі навички: щільність атаки звука (твердої, м'якої, придихальної), відчуття резонансу порожнин надставної трубки, особливо носоглотки та рота; відчуття глибокого подиху; змішування голосних та озвучування приголосних з метою опрацювання чіткої дикції тощо. Питання розвитку голосової рухливості вирішується спеціальними вправами та підбором відповідних вокалізів.

У процесі вивчення музичних творів з текстом акцентується увага на музичній виразності, фразуванні, емоційно-образній сфері та драматургії виконання. Поглиблюється робота саме в сфері виконавства – вміння розкрити характер, зміст, стиль, визначити виконавський план твору.

ПРОГРАМНІ ВИМОГИ

Кожного навчального року учням необхідно вивчити 6-8 вокалізів, 10-12 творів з текстом.

1-2 клас: вокалізи; романси; народні пісні; дитячі та шкільного репертуару пісні; ансамблі (дует, тріо).

Рекомендований репертуар

Воронін О., Вороніна Р. 30 вокалізів на основі народних пісень. - К.: Музична Україна, 1991.

Лютген Б. Ежедневные упражнения: 20 маленьких вокализов для высокого голоса. - М.: Музыка, 1965.

Карпенко Є.: "Квітне земля", "Сопілочка".

Савельєв Б. Песенка Леопольда из мульфильма "Леопольд и золотая рыбка".

Вітлін В.: "Серенькая кошечка", "Храбрый кот" // Четыре детские песенки.

Українська народна пісня "Їхав козак за Дунай".

Українські народні пісні в обробці Л. Ревуцького: "Подоляночка", "Ой, єсть в лісі калина".

Карпенко Є. Светит солнышко для всех: Песни для детей на стихи русских и украинских поэтов. - Сумы: Мрія, 1992.

Карпенко Є. Нові пісні для дітей. – Суми: Мрія, 1993.

3-4 клас: вокалізи; старовинна арія композиторів XVIII-XIX століття; класичні романси (один з них українського композитора); народні пісні; сучасна авторська пісня; шкільний репертуар; ансамблі.

Рекомендований репертуар

Воронін О., Вороніна Р. 30 вокалізів на основі народних пісень. - К.: Музична Україна, 1991.

Мельницька М., Кос-Анатольський А. Вокаліз // Бахуташвили Н. Сборник упражнений и вокализов для постановки голоса: Уч.-метод. пос. – Л.: Музыка, 1978.

Лютген Б. Ежедневные упражнения: 20 маленьких вокализов для высокого голоса. - М.: Музыка, 1965.

Перголезі Дж. “Пастораль”.

Каваллі Ф. “О любов, ти дар прекрасний”.

Гуно Ш. Балада Маргарити з опери “Фауст”.

Моцарт В.: “Колискова”, “Смуток за весною”, “Дитячі ігри”.

Гріг Е. “Лісова пісня”.

Кюї Ц. “Осінь”.

Бак. М. “Осінь”.

Бірнов. Л. “Сонечки на яблуньці”.

Долуханян О. “Котик”.

Лобачов Г. “Кіт Васька”.

Телічеєва О. “Батьківщина моя”.

Глінка М. “Не щебечи, соловейко”.

Українські народні пісні: “Ніч яка місячна”, “Ой, на горі женці жнуть”, “Хусточка моя”.

Польська народна пісня “Зозуля”.

Швейцарська народна пісня “Зозуля”.

Італійська народна пісня “О, що за муки”.

Паулс Р. Дуети: “Кашалотик”, “Колискова”, “Казка”.

Хрестоматия для пения: Песни народов мира / Сост. К. Тихонова, К. Фортунатова. – М.: Музыка, 1982.

Педагогічний репертуар співака-початківця: Пісні, арії, романси / Упор. І. Вілінська. – К.: Музична Україна, 1969.

Милькович Ек. Систематизированный вокально-педагогический репертуар. Т. 1. – М.-Л.: Госмузгиз, 1939.

5-6 клас: вокалізи; класичні арії; романси та народні пісні (західноєвропейських, українських і російських композиторів); ансамблі.

Рекомендований репертуар

Бахуташвили. Н. Сборник упражнений и вокализов для постановки голоса: Уч.-метод. пос. – Л.: Музыка, 1978.

Конконе Дж. Избранные вокализы для высокого голоса. – М.: Музыка, 1984.

Збірник вправ для розвитку техніки легких жіночих голосів. Вип. 6 / Упор. М. Донець-Тессейр; Заг. ред. С. Павлюченка. – К.: Музична Україна, 1972.

Лютген Б. Ежедневные упражнения: 20 маленьких вокализов для высокого голоса. - М.: Музыка, 1965.

Моцарт В. Арія Бастьєни з опери "Бастьєн и Бастьєна".

Моцарт В. Каватина Графині из опери "Весілля Фігаро".

Паізіелло Дж. Аріетта Мельничихи з опери "Прекрасна мельничиха".

Бетховен Л.: "Сурок", "Чарівна квітка", "До Моллі", "Люблю тебе", "Прощання Моллі", "Миліший всіх був Джеммі", "Під камнем могильним", "Тірольська пісня".

Даргомижський О. Пісня Ольги з опери "Русалка".

Дюбюк О. "Свеж и душист мой роскошный цветок".

Варламов О. "Роза ль ты, розочка".

Глінка М. "Жаворонок".

Гурільов О. "Отгадай, моя родная".

Гречанінов О. "Колыбельная".

Чайковський П. "Мой садик".

Векерлен Ж.: "Лізетта", "Роженька", "Блукаючи в лісах", "Пастушка", "Ой, чому я не галявина", "Ліс", "Пори року".

Майборода Г. "Запливай же, роженько весела".

Боллаті Дж. "Фіалка".

Тірольська народна пісня "Мисливець".

Фінська народна пісня "Нічна пісня".

Італійська народна пісня "Щасливчик".

Чеська народна пісня "Ой, танцюй, танцюй, крутійка".

Фінська народна пісня в обробці О. Вішкарьова "За ягодами".

Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для сопрано: Муз. училище 3-4 курсы. Ч. 1 / Сост. С. Фуки, К. Фортунатова. – М.: Музыка, 1969.

7-8 клас: вокалізи; класичні арії; романси та народні пісні (західноєвропейських, українських і російських композиторів); ансамблі

Рекомендований репертуар

Абт Ф. Школа пения. – М., 1965.

Вілінська І. Вокализы для высокого и среднего голоса.- М., 1966.

Зейдлер Г. Искусство пения. - Ч. 1. - М., 1964.

Конконе Дж. 40 упражнений для баса и баритона в сопровождении фортепиано. - М., 1964.

Конконе Дж. 50 упражнений для высокого и среднего голоса. - М., 1966.

Арии композиторов 16-18 веков. - М., 1971.

Арии итальянских композиторов 17-18 веков. - М., 1975.

Арии зарубежных композиторов для меццо-сопрано. Вып. 1. - М., 1984.

Вокальные произведения итальянских композиторов. Вып.1. - М., 1961.

Вокальная музыка итальянских композиторов 16-18 веков. - М., 1978.

Избранные арии: И.С.Бах, Г.Гендель, Х.Глюк, И.Гайдн: Для тенора в сопровождении фортепиано. - М., 1964.

Моцарт В. Арія Церліни з опери “Дон Жуан”.

Бах Й.: “Весняна пісня”, “Рідний край”, “Життя хороше”, “Зникає день”.

Брамс Й.: “Соловейко”, “Колискова”, “Даремна серенада”, “Пісня дівчини”, “В зелених вербах”, “Ода Сафо”, обробка народних пісень: “Пісковий чоловічок”, “Гри в конячки”, “Мисливець у лісі”.

Гайдн Й.: “Серенада”, “Пісня пастушки”.

Гріг Е.: “Дитяча пісенька”, “Стара мати”, “Лісова пісня”, “Стара пісня”, “Ніжна, біла, як сніг вона”, “По дорозі на батьківщину”, “Хатинка”, “Захід сонця”, “До батьківщини”, “Колискова”, “Соловейко”, “Травнева пісня”, “В альбом”, “Батьківщина”, “Пісня Сольвейг”, “В човні”, “З лілією водяною”.

Гуно Ш.: “Скажи, куди нам плисти”, романс Зібеля з опери “Фауст”.

Джордані Д. “О, милий мій”.

Каччіні Дж. “Амарілліс”.

Моцарт В.: “Маленька пряха”, “Фіалка”, арія Бастьєни, арія Бастьєна з опери “Бастьєн і Бастьєна”, арія Барбарини “Упустила, загубила”, арія Графині, арія Сюзанни з опери “Весілля Фігаро”, арія Лепорелло “День і ніч”, дві арії Керубіно з опери “Дон Жуан”.

Скарлатті Д.: “Ой, немає сил зносити страждання”, “Ерос, що ти зволікаєш”.

Шуберт Ф.: “До лютні”, “Роженька в полі”, “Скарга дівчини”, “Хлопчик і рожа”, “Дівчина і смерть”, “В дорогу”, “Форель”, “Нічна серенада”, “Весняна серенада”, “Баркарола”, “До музики”.

Шуман Р.: “Вечірня зірка”, “Весняна звістка”, “Метелик”, “У старому замку”, “У легкому серпанку”, “Літнім ранком”, “Пролісок”, “Прихід весни”, “Лотос”, “Ліщина”, “Присвячення”.

Твори українських і російських композиторів

Арії та ансамблі з українських опер: Вип. 1. - К., 1980.

Арії та ансамблі з українських опер: Вип. 2. - К., 1982.

Арии, романсы, песни из репертуара А.Пирогова. - М., 1969.

Гулак-Артемовский С. Пісня Одарки з опери “Запорожець за Дунаєм”.

Кос-Анатольський А. Вокальні твори. - К., 1969.

Лисенко М.: Пісні Наталки, пісні Петра, пісні Миколи, пісня Виборного з опери “Наталка-Полтавка”.

Педагогічний репертуар співака-початківця: Пісні, арії, романси для сопрано. - К., 1969.

Педагогічний репертуар співака-початківця: Пісні, арії, романси для тенора. - К., 1969.

Педагогічний репертуар вокаліста: романси та обробки народних пісень українських композиторів-класиків / Упор. Н.В.Татаринова. - К., 1966.

Романсы композиторов Украины: Н. Лысенко, Я. Степовой, К. Стеценко. - М., 1970.

Романсы и песни из репертуара Н. А. Обуховой. - М., 1964.

Старовинні популярні побутові романси та пісні / Упор. Л.О.Ржецька. - К., 1969.

Українські класичні романси. - К., 1974.

Алябьєв О.: “Я вас любил”, “Соловей”, “Зимняя дорога”, “Я вижу образ твой”, “И я выйду на крылечко”, “Вечерний звон”.

Балакірєв М.: “Взошел на небо месяц ясный”, “Слышу ли голос твой”, “Введи меня, о ночь”, “Песня старика”.

Булахов П.: “И нет в мире очей”, “Колокольчики мои”, “Элегия”, “Тук, тук, тук, как сердце бьется”, “Не пробуждай воспоминаний”, “Степь одна кругом глухая”, “Что мне жить и тужить”.

Варламов О.: “Ненаглядный ты мой”, “Красный сарафан”, “На заре ты ее не буди”, “Белеет парус одинокий”, “Горные вершины”, “Песнь цыганки”.

Верстовський О. Песня Торопки из оперы “Аскольдова могила”.

Глінка М.: “Что, красотка молодая”, “Ах ты, ночь ли, ноченька”, “Грузинская песня”, “Ты, соловушко, умолкни”, “Жаворонок”, “Люблю тебя, милая роза”, “Я люблю, ты мне твердила”, песня Ильинишны “Забуду ль я” из музыки к трагедии “Князь Холмский”, “Северная звезда”, “Венецианская ночь”, “Зацветет черемуха”, “Только узнал я тебя”, “Бедный певец”, “Память

сердца", "Не искушай", вторая песня Баяна из оперы "Руслан и Людмила", романс Антониды, ариозо Вани из оперы "Иван Сусанин".

Гурільов О.: "Улетела пташечка", "Отгадай, моя родная", "Пробуждение", "Сарафанчик", "Домик – крошечка", "Сердце", "Грусть девушки".

Даргомижський О.: "Лихорадушка", "Влюблен я, дева-красота", "Я вас любил", "Песня рыбки", "Юноша и дева", "Шестнадцать лет", "Не скажу никому", "Ночной зефир", "Мне грустно", "Титулярный советник", ариозо Наташи, песня Ольги из оперы "Русалка", вторая песня Лауры из оперы "Каменный гость".

Жербін М. Два романси. - К., 1961.

Кабалевський Д. "Серенада Дон-Кихота".

Кос-Анатольський А. "Ой, ти дівчино, з горіха-зерня".

Косенко В. "Колискова".

Майборода Г. "Запливай же, роженько весела".

Рахманінов С. "Сирень", "Островок", "Сон", "Ночь печальна", "Не пой, красавица", "Маргаритки", "У моего окна", "Ночь печальна", "В молчаньи ночи тайной", "Она, как полдень, хороша".

Римський-Корсаков М. "Звонче жаворонка пенье", "О чем в тиши ночей", ария Снегурочки "С подружками", ариозо Снегурочки "Слыхала я", третья песня Леля из оперы "Снегурочка".

Рубінштейн А. "Желание", "Певец", "Восточный романс", романс Тамары, романс Демона "Я тот" из оперы "Демон".

Чайковський П. "Осень", "Детская песенка", "Я сначала тебя не любила", "Мой садик", "Зима", "Весна" ("Уж тает снег"), "Цветок", "Кукушка", "Колыбельная", "Хотел бы в единое слово", "Ни слова, о друг мой", "Ночь", "Растворил я окно", "То было раннею весной", куплеты Трике из оперы "Евгений Онегин".

Народні пісні

Українські: "Вечір на дворі", "Ніч яка місячна", "Зайчик", "Веснянка", "Реве та стогне", "Ой, джигуне, джигуне", "Карі очі", "Хусточка" (обр. А.Єдлички), "Дивлюсь я на небо", "Взяв би я бандуру.

З репертуару Оксани Петрусенко: Українські народні пісні. - К., 1971.

З репертуару С.Крушельницької: Українські народні пісні. - К., 1971.

Українські народні пісні з репертуару М.І.Літвіненко-Вольгемут. - К., 1969.

Російські: "Во поле береза стояла", "Как пошли наши подружки", "На горе-то калина", "Отдавали молоду", "Я по садику гуляла", "Как ходил-гулял Ванюша", "Родина", "Не велят Маше".

Русские народные песни из репертуара Л.Руслановой. - М., 1973.

Русские народные песни. - М., 1957.

Білоруські: “Сів комарик на дубочок”, “Перепілочка”, “На вулиці скрипка грає”, “Ти біла берізонька”, “Прилетіли гуси”.

Грузинські: “Світлячок”, “Чонгурі”, “Цицинатела”, “Суліко”.

Литовські: “Добрий мельник”, “Тихо, тихо тече Леман”, “Дудочка”.

Німецькі: “Весна”, “Зоря не так ясна”, “Сьогодні щастям я багатий” в обробці Й.Брамса.

Збірники вокальних творів

Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для сопрано: Музыкальное училище. 1 - 2 курси. - М., 1966.

Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для сопрано. - Ч. 1. / Сост. С. Фуки, К. Фортунатова. - М., 1969.

Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для сопрано. - Ч. 2. / Сост. С. Фуки, К. Фортунатова. - М., 1971.

Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для баритона и баса: Музыкальное училище 1-2 курси / Сост. Г.Аден. - М., 1966.

Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для баритона и баса: 1-2 курси отделений музыкальной комедии театральних институтов / Сост. П. Понтрягин и С. Трегубов. - М., 1969.

Хрестоматия для пения: для женских голосов: Для дирижерско-хоровых факультетов музыкальных вузов / Сост. Л.Сакельцева и И.Поморцева . - М., 1971.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. - М., 1952.
2. Багадуров В. Очерки по истории вокальной педагогики. - М., 1956.
3. Багадуров В. Вокальное воспитание детей. - М., 1953.
4. Багадуров В., Орлова Н., Сергеева А. Начальные приемы празвития детского голоса. – М.: АПН РСФСР, 1954.
5. Барсов Ю. Вокально-исполнительские и методические принципы М. Глинки. - Л., 1968.
6. Варламов А. Полная школа пения. - М., 1953.
7. Вербов А. Техника постановки голоса. - М., 1962.
8. Вопросы вокальной педагогики. Вып.1-7. - М., 1962-1984.
9. Гарсиа М. Школа пения. - М., 1957.
10. Голубев П. Советы молодым педагогам-вокалистам. - М., 1962.
11. Детский голос / Под ред. В. Шацкой. - М., 1970.
12. Дмитриев Л. Голосообразование у певцов. - М., 1962.
13. Дмитриев Л. Основы вокальной методики. - М., 1968.
14. Добровольская Н., Орлова Н. Что надо знать учителю о детском голосе. - М., 1972.
15. Злобин К. Физиологические основы вокального искусства как метода

предупреждения профессиональных заболеваний / Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов. - Л., 1958.
16. Євтушенко Д., Михайлов-Сидоров М. Питання вокальної педагогіки. - К., 1963.
17. Егоров А. Гигиена певца и ее физиологические основы. - М., 1962.
18. Левидов И. Вокальное воспитание детей. - Л., 1936.
19. Левидов И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. - Л.-М., 1939.
20. Луканин В. Мой метод работы с певцами. - М.-Л., 1972.
21. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. - К., 1988.
22. Малинина Е. Вокальное образование детей. - Л., 1967.
23. Менабени А. Методика обучения сольному пению: Пособие. - М., 1987.
24. Методика детского хорового воспитания и образования: Программа для музыкальных вузов по специальности «Хоровое дирижирование» / Сост. Л. Школьная, под общ. ред. М. Берлянчикова. - М., 1985.
25. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. - К., 1971.
26. Морозов В. Вокальный слух и голос. - М.-Л., 1965.
27. Морозов В. Тайны вокальной речи. - Л., 1967.
28. Назаренко И. Искусство пения. - М., 1968.
29. Основы вокальной методики: Программа для вокальных вузов и дирижерско-хоровых факултетов музыкальных вузов / Сост. Л. Дмитриев. - М., 1976.
30. Охорона дитячого голосу: Методичний лист. - К., 1974.
31. Павлищева О. Методика постановки голоса. - М.-Л., 1964.
32. Прянишников И. Советы обучающимся пению. - М., 1958.
33. Развитие детского голоса: материалы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодежи 26-30 марта 1961 года. - М., 1963.
34. Сергеев А. Воспитание детского голоса. - М., 1950.
35. Стахевич А. Искусство Bel canto в итальянской опере XVII-XVIII веков: Монография. - Харьков: ХДАК. 2000.
36. Стахевич А. Вокальное искусство Западной Европы: творчество, исполнительство, педагогика. Исследование. - К., 1997.
37. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки. Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій: Навч. пос. – Харків-Суми: ХДАК-СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002.
38. Стулова Г. Хоровой класс. - М., 1968.
39. Стулова Г. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре: Уч.пособие. - М., 1988.
40. Юссон Р. Певческий голос. - М., 1974.

А. Г. Стахевич. Сольное пение. Программа для детских музыкальних школ и школ искусств по специальности “Сольное пение”.

В программе изложены основные теоретические положения вокального воспитания детей, методические рекомендации вокально-педагогической работы, рекомендуемый репертуар и литература по вопросам истории, теории и методики сольного пения.

A.G.Stahevych . Solo singing. Curriculum for children musical schools and schools of arts by speciality «Solo singing».

Principle theoretical theses of voice training of children, recommendations on procedure of vocal teaching, advisable repertoire and suggested reading concerhing problems of history, theory and technigue of solo singing are set out in the curriculum.

УДК 37.036

Н.В. Стефіна
Сумський державний
педагогічний університет

СПЕЦИФІКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ СПІВАЦЬКИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Автор висвітлює особливості формування співацьких навичок учнів молодших класів у процесі співацької діяльності, розкриває її специфіку.

Реформа сучасної загальноосвітньої школи наголошує на необхідності покращити художнє та естетичне виховання учнів, що можливе лише завдяки вдосконаленню методів і засобів навчання і виховання. До загальної проблеми підвищення ефективності відноситься як теоретичне їх обґрунтування, так і пошуки нових шляхів естетичного виховання дітей засобами музики, залучення їх до музичного мистецтва через спів (частіше хоровий) – як один із найдоступніших для усіх здорових дітей видів музично-естетичної діяльності. Незважаючи на усі позитивні фактори, завдяки яким музично-естетична діяльність чинить суттєвий вплив на виконання соціального заказа суспільства (виховання всебічно і гармонійно розвинутої особистості), в сучасних шкільних програмах досить мало часу відводить ся для занять музикою, зокрема співом.

Проблема формування співацьких навичок досліджувалась цілим рядом вчених: О.О.Апраксіною (1983), Б.В.Асафьєвим (1920), Н.О.Ветлугіною (1967), Г.М. Падалкою (1982), Е.П.Печерською (2001), Ю.С.Прокошиним (2002), О.Я.Ростовським (2000), Г.П.Стуловою (1988), В.М.Шацькою (1919), Б.Л.Яворським (1905) та ін. Тому достатньо актуальним, на наш погляд, є пошук таких шляхів і технологій вокально-хорової роботи з дітьми, які б стимулювали більш інтенсивний роз виток співацьких навичок учнів молодших класів в процесі музично-естетичної діяльності як на уроці музики, так і в позанавчальний час.

Як відомо, виховні можливості музичного мистецтва досить великі. Воно розвиває культуру почуттів молодших школярів, творчу уяву, асоціативність мислення, готовність до творчості, які реалізуються майже у всіх сферах життєдіяльності учнів, формують у них естетичне відношення до дійсності, мистецтва, праці, природи, тощо. Отже такий процес пізнання

дітьми усіх граней музичного мистецтва можна, на нашу думку, назвати музично-естетичною діяльністю. Співацька діяльність молодших школярів на уроках музики і в позакласній роботі пронизує всі види музично-естетичної діяльності. Саме вона, співацька діяльність, виступає головним фактором і умовою становлення співацьких навичок учнів молодших класів. У попередній статті нами була визначена і представлена структура співацьких навичок на основі існуючих класифікацій, їх аналізу та переосмислення [8, 445-452].

Мета даної публікації полягає у визначенні сутності та специфіки музично-естетичної та співацької діяльності зокрема, як провідного засобу формування співацьких навичок молодших школярів. Ефективність музичного розвитку дітей в цілому і формування у них співацьких навичок зокрема, залежить в повній мірі від систематичності занять музикою, співом, від того, які методи використовуються в ході цих занять, від відповідних педагогічних умов.

Вивчаючи існуючі моделі співацької діяльності [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9;], ми прийшли до висновку, що вони не відповідають в достатній мірі сучасним вимогам до становлення співацьких навичок молодших школярів, їх можливості себе вичерпали. Тому ми вбачаємо, що одним із кардинальних шляхів вирішення досліджуваної нами проблеми є науково-обґрунтована, співзвучна сьогоденню організація співацької діяльності учнів початкових класів. У зв'язку з цим необхідно, на нашу думку, створити принципово нову, відкриту, гнучку модель співацької діяльності, яка б включала нові, відповідні часу, принципи, цілі, задачі, структурні компоненти, активні творчі методи. Потрібно створити такі оптимальні педагогічні умови, які б у максимальній мірі забезпечували та стимулювали динамічне, інтенсивне формування співацьких навичок молодших школярівназвемо найважливіші з цих умов: - надання молодшим школярам творчої свободи на уроках музики, в позакласній роботі (з опорою на їхні рефлексивні здібності: силу волі, самокритичність, бажання співати, творити, фантазувати, музикувати і т.д.); - створення педагогом-музикантом атмосфери психологічного комфорту для дитячої творчості, для творчого самовираження кожної дитини.

У відповідності з названою мікро-гіпотезою нами були визначені наступні етапи формуючого експерименту:

1. Створення моделі співацької діяльності.

2. Розробка системи співацьких вправ.

3. Впровадження моделі співацької діяльності з конкретними програмами для учнів експериментальних класів.

4. Перевірка ефективності даної моделі у визначених мікро- та макроумовах, охорона співацького голосу.

5. Корекція моделі співацької діяльності.

6. Виявлення результативності нової моделі співацької діяльності у формуванні співацької мотивації, співацьких навичок, музично-творчих здібностей у порівнянні з традиційними програмами і методами.

Досліджуючи характер і зміст співацької діяльності молодших школярів на уроках музики і в позанавчальний час в ході неперервної педагогічної практики студентів на 2-му курсі факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка у навчально-виховному комплексі естетичного профілю №29 та класичній гімназії №2 м. Суми, ми прийшли до висновку, що тільки через особисте активне діяльнісно-творче включення кожного молодшого школяра в процес оволодіння співацькими навичками поряд із цілеспрямованим навчанням правильному, красивому співу можливе інтенсивне становлення співацьких навичок учнів початкових класів.

Дані позиції і обумовили розгляд змісту співацької діяльності як структурного компоненту музично-естетичної діяльності на уроці музики і в позакласній роботі. У процесі нашої дослідницької роботи ми зрозуміли, що потрібно створити нову модель співацької діяльності, яка повинна базуватися як на загальнопедагогічних, так і на специфічних [7] (притаманних лише музично-естетичній діяльності, співацькій зокрема) принципах, які допоможуть нам у ході педагогічного експеримента здійснювати педагогічний прогноз ефективності різних методів, заходів і форм навчання співу, об'єктивно оцінювати співацьку діяльність учнів і педагогічну діяльність учителя, коректувати процес становлення співацьких навичок молодших школярів.

Найважливіші педагогічні принципи розробили і обгрунтували видатні вчені-педагоги: Ш.Амоношвілі (1991), Ю.К. Бабанський (1985), Н.П. Волкова (2001), А. Дістервег (1811), Я.А. Коменський (1648), А.С. Макаренко (19200, О.Я. Ростовський (2001), В.О. Сухомлинський (1875) та інші.

Педагогічні принципи у підході до створення нової моделі співацької діяльності на уроках музики, в позакласний час розглядаються нами як вимоги до всієї системи, від витримання яких залежить успішне функціонування як усієї системи (моделі), так і кожного її елемента.

Провідним принципом у підході до розробки своєрідної моделі співацької діяльності став *принцип гнучкості* (наявність багатьох варіантів, із яких учитель має можливість зробити вибір) і *відкритості* (можливість внесення щоденних змін у раніше визначений зміст, корекція у залежності від педагогічних ситуацій, які виникають та від індивідуальних особливостей молодших школярів).

Наступний, не менш важливий *принцип демократизації і гуманності* включає в себе: а) рівноправність учнів і учителя у колективно-творчій діяльності на уроці музики, у позанавчальній роботі; б) рівноправність у визначенні змісту і видів музично-естетичної діяльності, співацької зокрема;

в) гуманне відношення до своїх колег учителів, дітей, оточуючих людей, яке базується не тільки на гуманістичних мотивах, але й на засвоєній технології гуманістичного навчання.

Принцип оптимізації змісту уроку музики, позакласного заходу орієнтує учителів і учнів, перш за все, на постійний пошук невикористаних резервів, динамізує цей процес, робить його оригінальним, неповторним. Такий підхід дає імпульс до творчого самовираження кожній дитині, стимулює розвиток співацької мотивації, співацьких умінь і навичок молодших школярів.

До *принципу співтворчості учителя і учнів* примикає *принцип креативності* (власне музично-художньої творчості) та рефлексії (самоконтроль, саморегуляція, самооцінка, самоаналіз), так як найвищим рівнем розвитку музично-творчої активності, співацької зокрема, на нашу думку, є музично-творча, новаторська, створювально-перетворююча діяльність, яка значима у особистісному і соціальному змісті.

Принципи позитивного настрою і *атмосфери успіху* також дуже важливі як на уроці музики, так і в позанавчальній роботі, оскільки вони спрямовані на створення ситуацій успіху, стимулювання творчої співацької діяльності молодших школярів особливо у тих випадках, коли вони виявляють старанність, але відчувають труднощі у досягненні успіху.

Із усією відповідальністю педагог-музикант повинен підходити до принципу охорони дитячого голосу. Адже ті співацькі навички, які діти набувають у школі, залишаються у них на все подальше життя і впливають на розвиток співацького голосу дорослої людини. При вихованні співацького голосу слід опиратися на знання анатомії та фізіології голосового апарата, які допоможуть зрозуміти досить складний процес голосоутворення, порушення голосової функції та визначити методи і прийоми їх попередження. Правильний спів сам по собі є охорона голосу. Тому учитель повинен пам'ятати, що для збереження голосу дітей, крім правильного підбору репертуару і його використання, необхідно знати ті профілактичні заходи, які попереджують різні зміни та захворювання голосового апарата [8].

Принцип випереджувального навчання припускає організований певним чином процес навчання на уроці музики, в позаурочний час, який стимулював би, вів за собою розвиток молодших школярів. Таке навчання викликає до життя цілий ряд процесів розвитку, які були б неможливі поза

ним. У основі такого навчання лежить *принцип перспективності*, який припускає просування вперед розвитку учня. Він не дозволяє обмежуватися тільки досягнутим рівнем, характерним нібито для даного віку, а потребує постійного орієнтування на перспективи розвитку (близька, середня, дальня), тобто на те, що може бути передумовою цього розвитку.

Принцип свідомого оволодіння дітьми основними співацькими навичками в досить важливим і впроваджується шляхом послідовного формування у учнів молодших класів музично-слухових уявлень. Адже саме послідовне і планомірне формування цих уявлень є вирішальною умовою для розвитку всіх музичних здібностей, співацьких зокрема.

Усі ці принципи, як підтверджує наш досвід, не існують самі по собі. Вони закономірно витікають один із одного, взаємопроникають у інтегративному взаємозв'язку.

Наша модель співацької діяльності базується на нових діяльнісно-творчих принципах (гнучкості і відкритості, оптимізації, співтворчості учителя і учнів, креативності, рефлексії, позитивного настрою і атмосфери успіху, охорони дитячого голосу, випереджувального навчання, перспективності, свідомого оволодіння дітьми основними співацькими навичками, ін.), які визначили загальний зміст, цілі і задачі, управлінські, змістовно-часові, технологічні компоненти співацької діяльності.

Навчання будь-якій діяльності – це процес планомірного оволодіння школярами системою знань і навичок, обов'язкових для даної діяльності. У співі це, головним чином, система взаємозв'язаних між собою співацьких і слухових навичок, які опираються на: 1) наявність співацького голосу;

2) музичну грамотність; 3) розуміння дітьми доступних рівню їх загальної і музичної підготовки музичних явищ.

Виходячи із вищевказаних принципів, нами були визначені ціль, задачі, структурні компоненти співацької діяльності на уроці музики, у позаурочний час.

Ціль співацької діяльності ми вбачаємо в становленні як співацьких навичок, так і у розвитку музично-творчих здібностей молодших школярів взагалі.

У відповідності із принципами і ціллю нами були сформульовані наступні *задачі співацької* діяльності: а) засвоєння знань про природу співацького голосу, про способи звукоутворення; б) накопичення досвіду здійснення різних способів співацької діяльності, формування співацьких навичок; в) формування емоційно-оцінювального відношення до вокально-хорового мистецтва; г) перенесення одержаного співацького досвіду в особисту практику, накопичення досвіду співацької діяльності; д) створення оптимальних умов для творчості молодших школярів.

Дана організаційно-методична модель співацької діяльності базується на системно-структурному підході до неї і включає такі взаємозв'язані *елементи системи;*

1. *Управлінські компоненти співацької діяльності* (на уроці музики, у позанавчальній роботі):

- планування;
- створення оптимальних умов;
- організація колективної, групової, індивідуальної творчості;
- контроль та діагностика результатів співацької діяльності.

2. *Змістовно-часові компоненти*, які визначають зміст співацької діяльності молодших школярів на конкретних часових етапах:

- перший часовий етап (4-та чверть- квітень, 1-й клас) адаптація, спостереження, засвоєння знань про природу співацького голосу, про способи звукоутворення, знайомство із різними способами співацької діяльності, прогноз співацької діяльності;
- другий часовий етап (4-та чверть, 2-й клас) – оволодіння співацькими навичками, формами і методами співацької діяльності;
- третій часовий етап (4-а чверть, 3 клас; 4-й клас) – удосконалення співацьких навичок, вироблення індивідуального стилю співацької діяльності; формування емоційно-оцінювального відношення до вокально-хорового мистецтва.

3. Технологічні компоненти;

- оволодіння практичними основами співацької діяльності (принципи, механізми);
- засвоєння знань про природу співацького голосу, про способи звукоутворення;
- розвиток діагностичних (прогнозування співацької діяльності) та рефлексивних (самоконтроль, саморегуляція, самоаналіз, самооцінка) здібностей; визначення рівня розвитку співацьких навичок;
- формування співацьких навичок (співацького дихання; співацького звукоутворення; дикції; музично-слухових навичок; навичок емоційної виразності виконання; навичок співу багатоголосся та співу без супроводу – а капела), накопичення досвіду здійснення різних способів співацької діяльності;
- оволодіння комунікативно-творчими уміннями у різних ситуаціях (діалогічний стиль спілкування);
- формування емоційно-оцінювального відношення до вокально-хорового мистецтва.

Вищевказана модель співацької діяльності учнів 1-4-х класів на уроках музики, в позанавчальний час, на наш погляд, суттєво до помагає зняти у

молодших школярів невпевненість у своїх силах, закріпаченість особистісних творчих потенціалів (ініціативи, самостійності), сприяє швидкому переборенню труднощів, протиріч, які виникають. Таким чином, дана модель у значній мірі стимулює успішне становлення співацьких навичок молодших школярів, інтенсивний розвиток їх музично-творчих здібностей вцілому.

Проблему формування співацьких навичок учнів молодших класів ми розв'язували в умовах позакласної роботи та на уроках музики, В ході педагогічного експерименту ми визначили базу для його проведення – НВК естетичного профілю № 29 м.Суми. Нами вирішувались такі задачі: 1) оцінка різних моделей співацької діяльності учнів молодших класів на уроках музики, в позанавчальний час; 2) побудова нової моделі співацької діяльності;

3) визначення експериментальних та контрольних груп; 4) виявлення результативності моделі співацької діяльності у формуванні співацьких навичок молодших школярів.

Для підвищення наукової доказовості у ході перетворювального експеримента ми використали багаторазовість і тривалість його про ведення і перевірки. Роботу під час формуючого експеримента ми проводили із двома групами учнів 1-4-х класів: експериментальною і контрольною. Ці групи були підібрані на основі рівних соціально-демографічних ознак. Роль експериментатора полягала в: а) складенні експериментальних програм співацької діяльності, творчих завдань, ігор для учнів 1-4-х класів;

б) організації роботи по реалізації експериментальної програми, зібранні матеріалів, їх обробці, подаванні одержаної інформації. Дана програма являлася складовою частиною моделі співацької діяльності молодших школярів. Вона була розрахована на чотири роки навчання (1-4-ті класи). Впроваджувалась вона в обох групах (експериментальній і контрольній), але технологія її організації, проведення, виконання була в даних класах різною. Робота із учнями контрольних класів проводилась учителем музики, в експериментальних класах – експериментатором. Вона базувалася на новій моделі співацької діяльності, включала різноманітні творчі методи, вправи, завдання, ігри та ін.

При виборі методів ми спирались на досвід багатьох педагогів-вокалістів, методистів, хормейстерів, таких як: О.О. Апраксіна, Н.О. Ветлугіна, Д.М. Зарін, С.І. Миропольський, Г.М.Падалка, Е.П. Печерська, О.Я. Ростовський, Г.П. Стулова, В.М. Шацька та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 7; 9]. Для того, щоб досягти певної (відповідності між навчанням і розвитком співацьких навичок учнів 1-4-х класів, ми ускладнювали співацький навчальний матеріал - включали в нього новий, більш складний, поступово закріплюючи засвоєне раніше. Разом з тим, ми старались не

перенавантажувати учнів експериментальних класів музичним співацьким матеріалом. Спостереження за дітьми в ході педагогічного експерименту ми проводили по таким параметрам: 1) діагностика музичних здібностей (ладогармонійне почуття; музично-ритмічні здібності; звуковисотний слух); 2) діагностика співацьких навичок (співацьке дихання; співацьке звукоутворення; дикція; музично-слухові навички; навички емоційної виразності виконання; навички співу багатоголосся та співу без супроводу – а капела).

Поряд із колективними, індивідуальні спостереження за молодшими школярами в ході педагогічного експерименту, суттєво допомагали нам вивчати, діагностувати, прогнозувати, коректувати процес становлення співацьких навичок учнів початкових класів (експериментальних і контрольних), враховувати при цьому індивідуальні та вікові можливості дітей, перевіряти якість засвоєння ними різних вправ, пісенного матеріалу, диференціювати творчі завдання в експериментальних класах, створювати проблемно-пошукові ситуації. Наш педагогічний експеримент тривав чотири роки (1999-2003 н.р.) і мав три змістовно-часові етапи, які були закладені в моделі співацької діяльності. Учні експериментальних класів показали значно вищі у якісному відношенні результати в оволодінні співацькими навичками, ніж учні контрольних класів. У дітей контрольних класів досить час то спостерігався низький рівень розвитку співацьких навичок: недостатнє володіння співацьким диханням, дикцією (погане вимовлення слів), крикливий спів (невірне звукоутворення), неемоційне виконання пісенного матеріалу, більш репродуктивний стиль виконання ніж творчий; неточне інтонування; майже повна відсутність ініціативи і бажання співати соло, або ж малими вокально-хоровими формами (дует, тріо, ансамбль).

Прослідкувавши динаміку розвитку співацьких навичок у учнів експериментальних (ЕК) та контрольних (КК) класів в ході формуючого етапу нашого педагогічного експерименту можна зробити такі *висновки*:

1) у першому класі учні з деякими завданнями справляються приблизно однаково і досить успішно (повторення поспівки за учителем – 30% ЕК і КК; відтворення голосом ритмічного рисунка – 45% ЕК і КК; визначення характеру твору – 65% КК і 75% ЕК);

2) у другому класі із завданнями учні ЕК справляються значно скоріше, більш якісно, ніж учні КК (це говорить про те, що закладені в модель співацької діяльності технологічні компоненти дали свої позитивні результати). Діти ЕК досить вільно голосом відтворюють мелодії, аналізують музичні твори, люблять імпровізувати голосом, співати соло, та в малих вокально-хорових формах. Це свідчить про те, що процес засвоєння

співацьких навичок у ЕК проходить більш активно, ніж у КК. Тому результати, одержані в КК, виявились значно нижчими;

3) у третьому і четвертому класах при проведенні цілого ряду дослідів ми могли констатувати, що учні ЕК із любими завданнями справлялись легко, підходили до них творчо з великим бажанням, при цьому якість співацьких навичок у більшості учнів досить висока (в основному високий і середній рівень). В той час як дітям із КК потрібно було більше часу на виконання завдань, причому помітною була відсутність творчого мислення у більшості учнів, елементів імпровізації голосом, співацькі навички (дихання, звукоутворення, дикція, емоційність виконання) сформовані значно слабіше ніж у учнів ЕК.

Дослідження процесу формування співацьких навичок не може бути обмежене однією публікацією, тому природа цього досить складного явища, умов його розвитку потребує подальшого вивчення.

Таким чином, теоретичне і експериментальне дослідження співацької діяльності учнів молодших класів на уроках музики і в позанавчальний час показало: будь-яка оптимальна модель діяльності повинна базуватися на ретельно обгрунтованій системі принципів. Такими принципами в нашому дослідженні виступають гнучкість, відкритість, гуманність, демократичність, позитивний настрій, атмосфера успіху, креативність, рефлексія, охорона голосу, випереджувальне навчання, усвідомлене оволодіння співацькими навичками, перспективність розвитку. Саме на цій основі здійснено відбір змістовного компонента співацької діяльності та її операціонального фактора – оволодіння механізмами і прийомами співацької діяльності з позицій творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О.А. Методика музикального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин.-тов. – М.: Просвещниие, 1983. – 222 с.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.
3. Из истории музикального воспитания: Хрестоматия /Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207с.
4. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
5. Печорська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. –К.: Либідь, 2001. – 27 2с.
6. Прокошин Ю.С. О развитии музыкальних способностей в раннем возрасте // Музыка в школе. – №3. – 2002. – С. 34-44.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
8. Стефіна Н.В. Наукові основи формування співацьких навичок учнів початкових класів // Педагогічні науки. Збірник наукових праць (частина перша). – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2002. – С.445-452.

9. Стулова Г.П. Дидактические основи обучения пению: Учебное пособие. – МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 69 с.

Н.В. Стефина. Специфика вокально-хоровой деятельности и ее роль в формировании певческих навыков младших школьников.

Автор освещает особенности формирования певческих навыков учащихся младших классов в процессе музыкально-эстетической деятельности, раскрывает ее специфику.

N.V.Stephina. The specific features of vocal activity and its role in the formation of the junior pupils' vocal skills.

The author outlines the peculiarities of the formation of the junior pupils' vocal skills in the process of the musical aesthetic activity and reveals its specific features.

УДК 3782 214.46:78.01

Л.Г. Тарапата-Більченко
Сумський державний
педагогічний університет

ФІЛОСОФІЯ МУЗИКИ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовується необхідність впровадження філософії музики в систему фахової підготовки музиканта-педагога, репрезентуються зміст та принципи побудови магістерського курсу "Філософія музичного мистецтва".

Сучасний стан філософії музики об'єктивує драму музики в "глухій" культурі та викликає щире співчуття. Минули часи, коли музика мала статус науки про закони всесвіту, вважалась комунікативним каналом між суспільством та природою, використовувалась як дієвий засіб оптимізації психосоматичного стану людини, а тому знаходилась на апікальних рівнях аксіологічної системи. Сьогодні музика – це мистецтво, функціональні можливості якого обмежено рекреаційно-гедоністичною сферою, а статус обумовлено невибагливими смаками масового споживача.

В античній культурі музика вважалась конститутивним елементом світобудови, тому теорія та практика музики входили до переліку обов'язкових для вивчення дисциплін, адже уточнення космічних параметрів вимагало знання музичних закономірностей. Філософ був музикантом, а музикант філософом, що освітлював за допомогою музики темряву буття, відкриваючи за хаосом космос. Разом з арифметикою, геометрією та астрономією музика допомагала людині піднятися від вічно сущого космосу, який сприймається почуттями, до вічно сущого космосу, який осягається тільки розумом, тобто пізнати "справжнє буття". Сьогодні мова музики

зрозуміла лише невеликому колу знавців. Навіть професійні музиканти блукають у лабіринтах філософського сприйняття музичної творчості. За допомогою музики більше не осягають сутності речей, не консонують з гармонією світу. Музика як об'єктивація глибинного досвіду осягнення всесвіту та людського "Я" практично зникла зі сфери споживання сучасної культури.

Кризовий стан мелосферної аури культури та маргінальне місце філософії музики у просторі сучасної культур-філософської думки детермінували відсутність зазначеної проблематики в системі мистецької освіти. Між тим, наявність курсу "Філософія музичного мистецтва" в контексті хоча б музично-педагогічної освіти вкрай необхідна. Виконуючи світоглядну та інтегративну функції, зазначений курс міг би суттєво удосконалити фахову підготовку музиканта-педагога.

Зазначимо, що, попри всі негаразди, проблематика філософії музики все ж починає привертати до себе увагу науковців. На шпальтах сучасних наукових видань аналізуються причини та наслідки постмодерних трансформацій філософсько-музичної епістеми (Бурова О.К.) [2], обговорюються проблеми онтології музичної гармонії та основи метафеноменології музики (Рябініна О.В.) [4; 5], інтерпретуються генезові та буттєві структури музичного способу освоєння світу (Суханцева В.К.) [6], конкретизуються форми осягнення музичного буття (Холопов Ю.М.) [7]. З'являються наукові розвідки, які досліджують можливості музики в процесі управління динамічним хаосом мозку (Євін І.О.) [3]; підтверджують гіпотезу про універсальність музичних законів та пропонують синергетичну апологію музики сфер (Буданов В.Г.) [1].

Однак проблеми філософії музики як навчальної дисципліни на сьогодні не оприлюднювались, зміст та принципи побудови курсу "Філософія музичного мистецтва" публічно не обговорювались. Зазначений курс взагалі не входить до навчальних планів музично-педагогічних факультетів (навіть у блок професійно-орієнтованих дисциплін).

Можна, звичайно, покластися на думку А.Шопенгауера, який стверджував, що практичне музикування – це вже філософія, "… несвідома метафізична вправа душі, яка не відає, що вона філософує" [8, 261]. За таких умов музикантам зайва не тільки "Філософія музики", але й "Філософія" взагалі. Між тим, музикантам-педагогам доцільно було б обрати музику камертоном як несвідомої, так і свідомої філософської рефлексії про світ. Переконаність у важливості розуміння філософського рівня музики майбутніми викладачами змушує нас поставити за мету обгрунтувати необхідність впровадження філософії музики в систему музично-

педагогічної освіти та запропонувати на розгляд широкого загалу авторський варіант програми курсу "Філософія музичного мистецтва".

Зазначений курс репрезентує певні світоглядно-теоретичні системи, що пояснюють феномен художньо-звукової творчості та належать до різних культурно-історичних контекстів. В процесі вивчення дисципліни студенти знайомляться з історичними і регіональними особливостями поглядів на природу музики та її функції в культурі, отримують інформацію про своєрідність та універсальність музичних законів. Курс узагальнює знання студентів з музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, допомагає орієнтуватись в тенденціях розвитку сучасної філософсько-культурологічної думки про мистецтво звуків.

Знайомство з філософією музики доцільно розпочати з висвітлення проблем та змісту музичної естетику античного світу. Розгляд піфагорійської ідеї про "гармонію сфер", виклад музично-числової структури космосу в натурфілософії Платона дозволить познайомити студентів з античними поглядами на природу звуку (Архіт, Гіппас, Арістотель, Філолай); розкрити функцію музичного звукоряду як масштабу для визначення параметрів світобудови та рівня узгодженості між елементами всесвіту; підкреслити античне усвідомлення гармонії як онтологічної та естетичної основи макро- і мікрокосму.

Ставлення до музикування як до процесу ментальної концентрації, в результаті якого людині вдається сприймати і відтворювати універсальні вібраційні зв'язки, існує, наприклад, в культурі стародавнього Китаю. Саме на матеріалі цієї культури слід конкретизувати можливості музичного звукоряду як взірця для параметризації та структуризації універсального світового субстрату; показати роль музики в процесі усвідомлення та тлумачення принципу резонансу як наріжного принципу функціонування космосу. Семінарське заняття, присвячене компаративному аналізу західних та східних інтерпретацій музики, дозволить довести тотожність семантики давньокитайських та піфагорійських музично-космологічних ідей.

Античність ставиться до музики як до невід'ємної ланки світобудови, що дозволяє людині власну музику вважати міметичним відтворенням універсальної гармонії. При цьому всесвіт є самоцінною та самозаконною сутністю. В умовах християнського світорозуміння всесвіт - це задум Творця. Репрезентуючи місце музики в умовах теологічно-орієнтованої культури доцільно вказати на асиміляцію культурою середньовіччя античних музично-космологічних ідей, розглянути погляди на музику Макробія, Кассіодора, Аврелія Августина. На особливу увагу заслуговує також теорія Боеція, який поділяє музику на "світову" (гармонія небесних рухів та природних процесів), "людську" (гармонія душі, тіла і злагода між ними) та

“інструментальну” (міметичне відтворення універсальної світової гармонії). Завдяки Боецію музику вважають наукою, яка проливає світло розуму на гармонію всесвіту.

Еволюція поглядів на природу музики та її функціональні можливості детермінує необхідність висвітлення причин та наслідків переходу музики з нормативно-ціннісної системи “наука” в нормативно-ціннісну систему “мистецтво”. На межі XV11 століття відбувається трансформація мислення, що тільки “причащалось”, у мислення, що прагне пізнавати. Глибинні зміни механізмів свідомості обумовлюють деструкцію традиційних зв’язків музики з онтологічними та аксіологічними структурами світового порядку. “Світова” музика остаточно зникає з конструкції новочасового всесвіту. Екзистенційне відчуття самоцінності творчого акту, прорвавшись на понятійний рівень ще у просторі ренесансної думки, призводить до теоретичного обгрунтування уявлень про музику як про творчість. Як один із засобів людського самовиразу, “мова почуттів” (барочна теорія афектів), музика втрачає число та онтологічні конотації. За таких умов вона вже не може претендувати на універсальність своїх законів та зберігати статус джерела інформації про будову світу, тому з “музики-науки” перетворюється на “музику-мистецтво”.

Саме ці парадигмальні зміни обумовлюють умови функціонування та статус музики на сучасному етапі її історичного розвитку, тому їх доцільно розглянути не тільки на лекції, але й на семінарському занятті. Розкрити парадокси раціонального XУ11 століття допоможе порівняння концепцій “механічного універсуму” та “світових гармоній” (М.Мерсен, Р.Флад, І.Кірхер, І.Кеплер), які є зразками протилежних напрямків смислотворення в ситуації світоглядної кризи.

Необхідною темою лекційного заняття є також знайомство з музичною естетикою романтизму. Тут музика трактується як форма самооб’єктивації душі (К.Зольгер, І.Шайбе, Г.Гегель), як чуттєвий образ внутрішніх почуттів (Й.Гьоррес), як мистецтво внутрішніх розумових коливань, що втілює вібрації самосвідомості (Т.Мундт). Ставлення до музики як до засобу самовиразу дозволяє романтикам використовувати це мистецтво як засіб самопізнання.

Екстраполюючи результати самоаналізу на навколишній світ, романтична думка створює образ світу-гармонії. Ідея паневфонії – музики у кожному звуці (І.Гердер), образ Еолової арфи всесвіту (С.Кольрідж), бачення світу як результату вібрації однієї безмежної струни (Й.Ріттер), проголошення музичних пропорцій основними співвідношеннями природи (Ф.Новаліс), філософське обгрунтування правомірності музично-космологічних кореляцій (Ф.Шеллінг), ототожнення структури всесвіту та звуко-музичного континууму (А.Ф.фон Тімус) дозволяють стверджувати,

що романтизм має всі підстави проголошувати себе спадкоємцем піфагорійської традиції. У змісті самостійної роботи слід передбачити завдання порівняти піфагорійську та романтичну модель всесвіту, звертаючи увагу на відмінність стратегій пізнання та посередників між законами музики та законами світобудови.

Погляд на музику як на результат самовиразу дозволяє романтикам використовувати її як засіб пізнання. Ставлення до музики як до унікальної форми несвідомої об'єктивації людиною глибинної сутності світу дозволяє А.Шопенгауеру використовувати музику як джерело інформації про граничні підвалини світу – "світову волю". Інтерпретація музики як несвідомої об'єктивації соціальних імпульсів дозволяє Т.Адорно вивчати за її допомогою латентні тенденції розвитку суспільства та моделювати світоглядні засади "іншого" соціального світу – "світу свободи". Наведені концепції музики розглядались нами у попередніх публікаціях та безперечно заслуговують на детальний аналіз свого змісту в курсі "Філософія музичного мистецтва".

Одним з важливих завдань зазначеного курсу є репрезентація статусу та функцій музики на сучасному етапі історичного розвитку. Студентам необхідно познайомитися з панорамою сучасних поглядів на природу музики та обговорити стратегії звільнення музики з рекреаційно-гедоністич-ної неволі. Кожному музиканту важливо також визначити власний внесок у збереження мелосферної аури культури. Тільки за таких умов можна сподіватися, що драма музики в "глухій" культурі закінчиться всупереч законам жанру. Повернення музики до діалогічного простору культури дозволить людині знову почути досконалу "гармонію сфер"; усвідомити, що консонанс людини, суспільства та природи - це запорука здоров'я, благополуччя та краси світу.

На завершення зазначимо, що факультет мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка, керуючись нагальним завданням оновлення змісту музично-педагогічної освіти, вже започаткував на магістерському етапі фахової підготовки вчителів курс "Філософія музичного мистецтва". Як спецкурс філософія музики також апробувалась на заключних етапах підготовки спеціаліста "вчителя музики та світової художньої культури".

Таким чином, результати теоретичної роботи над змістом та принципами побудови курсу "Філософія музичного мистецтва" та практичний досвід його викладання дозволяють стверджувати, що впровадження філософії музики в систему музично-педагогічної освіти є важливою умовою підготовки музикантів-педагогів. Курс знайомить з різними інтерпретаціями музики та демонструє її важливу роль в процесі

семантизації світу. У смисловому просторі культури музика як сукупність звуків-явищ є ще й сукупністю звуків-символів, що містять унікальну інформацію про усталені зв'язки і принципи будови глобального, соціального та індивідуального рівнів буття. Розгляд онтологічних, соціальних та антропологічних вимірів музичних понять конкретизує позитивний вплив музики на процес формування світогляду. Узагальнюючи знання про природу музики та її функції в культурі, курс "Філософії музики" слугує формуванню спеціаліста, який може свідомо використовувати функціональний потенціал музичного мистецтва; пропагувати музику як дієвий засіб семантизації світу, гармонізації соціуму та позитивної комунікації людини і природи.

Як навчальна дисципліна "Філософія музики" потребує подальшого вдосконалення змісту та методики викладання. Однак більш складним та вагомим є завдання адептів філософії Музики. Колективними зусиллями науковцям необхідно уточнити природу однієї з найзагадковіших сфер людської діяльності, де вібраційні зв'язки універсуму перетворюються на відчутні акустичні коливання, де звуко-інтонація та організований час кодують інформацію про глибинні засади людського "Я" та фундаментальні закони світобудови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буданов В.Г. Синергетическая алгебра гармонии // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С.123-137.
2. Бурова О.К. Постмодернистские трансформации философско-музыкальной эпистемы // Философские перипетии. – Харьков: ХДУ, 1998. – С.83-87.
3. Евин И.А. Синергетика мозга и теория музыки // Язык науки – язык искусства. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 100-103.
4. Рябинина Е.В. К онтологии феномена музыкальной гармонии // Проблеми буття людини / Вісник ХДУ, № 501/2. – Харків-Дрогобич, 2001. –С.95-99.
5. Рябинина Е.В. Основания метафеноменологии музыки. Метафизика музыки: проблема метода // Философские перипетии. – Харьков: ХДУ, 1998. – С.256-267.
6. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки. – К.: Факт, 2000. – 176 с.
7. Холопов Ю.Н. О формах постижения музыкального бытия //Вопросы философии, 1993, №4. – С.106-121.
8. Шопенгауер А. Мир как воля и представление // Собр. соч. в 5т. Т.1.- М.: Московский клуб, 1992. – 395 с.

Л.Г.Тарапата-Бильченко. Философия музыки в системе музыкально-педагогического образования.

Обосновывается необходимость внедрения философии музыки в систему специальной подготовки музыканта-педагога, репрезентируются содержание и принципы построения магистерского курса «Философия музыкального искусства».

L.H.Tarapata-Bilchenko. The Philosophy of Music in the System of musical pedagogical education.

The author substantiates the necessity of integrating the philosophy of Music in the system of future teachers' of music training, describes the contents and basic principles formation of the Master course 'Philosophy of Musical Art'.

УДК 378: 78: 001.89

М.І.Фалько
Сумський державний
педагогічний університет

СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті аналізуються теоретичні питання підготовки студентів педагогічних університетів до науково-пошукової роботи, а також пропонується структура дослідницьких умінь майбутнього вчителя, яка конкретизується в структурній моделі цих умінь щодо майбутнього вчителя музики.

Розбудова системи освіти України вимагає пошуку та апробації шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі. Державні документи орієнтують викладацьку та наукову громадкість на інноваційну діяльність. В навчальний процес вищих закладів освіти впроваджуються спеціальні курси, що стимулюють науково-пошукову роботу студентів. Тому вивчення проблеми вдосконалення роботи педагогічних університетів щодо підвищення рівня дослідницької підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів музики саме на часі.

Теоретичні та організаційні аспекти науково-дослідної роботи студентів мистецьких спеціальностей в педагогічних ВНЗ вивчали А.Г.Болгарський, В.В.Борисов, С.А.Ірігіна-Сидоренко, А.В.Козирь, Г.Ю.Ніколаї, Л.М.Пичугіна, О.Є.Реброва, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, Т.Ю.Свистельникова, В.І.Столяров, М.П.Черниш. Серед польських дослідників проблеми організації науково-пошукової діяльності студентів університетів напрямів "Педагогіка" і "Музичне виховання" в першу чергу слід назвати А.Бялковського, Г.Котарську, М.Мантурську, М.Пшиходзінську, А.Чекановську. Актуальним у підготовці до дослідницької роботи майбутніх учителів музики є вивчення систем, які були розроблені в XX ст. відомими зарубіжними музикантами і педагогами Ж.-Далькрозом, З.Кодаєм, К.Орфом, Д.Кабалевським, Е.Гордоном.

Спроби побудувати професійно зорієнтовану систему формування дослідницьких умінь та навичок у майбутніх учителів на протязі останніх десятиліть робилися неодноразово, проте вони стикалися з характерними

для нашого часу постійними перебудовами навчальних планів. Так, значні втрати щодо системності підготовки педагога-дослідника нанесло вилучення з молодших курсів безвідривної педагогічної практики, в рамках якої з першого ж року навчання можна було формувати аналітичні та діагностичні навички.

У сучасних умовах реформування освіти, пошуку нових нестандартних засобів навчання і розвитку учнів, педагогічна праця все більше набуває характеру дослідницької. Це вимагає від майбутніх учителів систематичного аналізу фактів, необхідності передбачення результатів своєї діяльності, узагальнення педагогічного досвіду, прийняття інноваційних рішень. Тому, на наш погляд, особливе місце у підготовці учителя нового типу займає формування його дослідницьких умінь.

У попередніх наших публікаціях, присвячених висвітленню сутності дослідницької діяльності, зазначено, що формування дослідницьких умінь здійснюється ефективніше в ході інноваційної діяльності; що формування досвіду дослідницької діяльності майбутнього вчителя музики є необхідною умовою організації педагогічного процесу. Аналіз наукової, науково-методичної та методичної літератури дозволив визначити, що єдиної думки щодо сутності і змісту науково-пошукової роботи студентів педагогічних університетів немає, а структура дослідницьких умінь випускників мистецьких спеціальностей цих навчальних закладів виявлена слабо. Але, враховуючи актуальність і недостатню розробленість цієї проблеми, метою статті стало визначення структури дослідницьких умінь майбутніх учителів музики.

Аналіз структури педагогічної і дослідницької діяльності вчителя у психологічній та педагогічній літературі розглядалися науковцями: В.І.Андрєєвим, Ю.К.Бабанським, В.І.Загвязінським, О.Й.Мітрош, В.О.Сухомлинським, Н.М.Яковлевою та іншими. Як вказує Л.В.Костенко, вузівська практика часто обмежується формуванням окремих операцій навчальних умінь, тому засвоєне вміння носить характер вузької практичної навички, яка не сприяє дійсному оволодінню змістом відповідних понять. Незнання складу і послідовності операцій будь-якого навчального вміння приводить до того, що студенти, які вирішують задачі, йдуть нераціональним шляхом, роблять помилки у своїй практичній діяльності [3, 52].

Н.М.Яковлева визначає педагогічні дослідницькі вміння студентів як вміння із діалектико-матеріалістичної позиції вести спостереження та аналізувати педагогічні явища (факти) і на їх основі складати та вирішувати педагогічні задачі; опрацьовувати та узагальнювати результати експерименту, узагальнювати матеріал у вигляді звіту-реферату, доповіді, розробки, навчально-виховного заходу; працювати з першоджерелами,

використовувати досягнення суміжні з педагогічними науками [8, 42]. В.І.Андреєв під навчальними дослідницькими вміннями студентів розуміє вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах рішення навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання [1, 107].

На думку В.М Литовченко, дослідницькі вміння в широкому розумінні слова є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, її поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність студента до творчого, пошукового рішення пізнавальних задач. У вузькому значенні – це здатність студентів ефективно виконувати дослідницьку діяльність, яка складається з дій [6, 39]. За Н.Г.Недодатко, під навчально-дослідницькими вміннями студентів розуміється складне психічне утворення, синтез інтелектуальних та практичних умінь, що застосовуються для розв'язання навчально-дослідницьких завдань і виникають у результаті управління психічним розвитком учнів [7, 163].

Спробу виділити основні компоненти педагогічної діяльності була зроблена Н.В.Кузьміною (1970), яка показала, що вона складається з цілого ряду взаємопов'язаних компонентів [5]. Кожному з них відповідає визначена група робочих функцій, педагогічних здібностей як індивідуальної форми відбиття структури педагогічної діяльності, а саме: конструктивних, організаторських, комунікативних, проектувальних, пізнавальних. Запропонована Н.В.Кузьміною типологія основних компонентів педагогічної діяльності намітила новий, прогресивний підхід до дослідження цієї структури. Але ми визначаємо, що названі компоненти відносяться не тільки до педагогічної діяльності. Вони входять до складу й дослідницької діяльності. Крім цього, виділені Н.В.Кузьміною структурні елементи педагогічної діяльності не розкривають всі сфери цієї діяльності. Тому вони постійно змінюються різними науковцями.

Спираючись на різні концептуальні підходи до розгляду дослідницької діяльності, ряд авторів виділяє відповідно компонентам цієї діяльності такі групи умінь: операціональні, інтелектуальні, конструктивні (В.К.Єлманова); пізнавальні, діагностичні, прогностичні, конструктивні (Л.Л.Горбунова); прогностичні, діагностичні, конструктивні (М.Є.Лазарев).

С.П.Балашова вважає в своєму дисертаційному дослідженні, що формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя - це педагогічний процес, який забезпечує розвиток особистісних якостей та професійних умінь, що сприяють педагогічній пошуково-перетворюючий діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток та саморозвиток вчителя як дослідника. Науковець розкриває структуру дослідницьких умінь майбутнього вчителя, в який виділяються: *інформаційні вміння* (вміння

здійснювати інформаційний пошук; уміння працювати з книгами, довідниками та іншими першоджерелами); *аналітико-синтетичні вміння* (уміння аналізувати, синтезувати інформацію; уміння виділяти головне, суттєве; уміння описувати явища (процеси); уміння систематизувати і класифікувати інформацію); *креативні вміння* (уміння генерувати ідеї, висувати гіпотезу дослідження; здатність до фантазії, уяви; уміння переносити знання у нові проблемні ситуації; уміння виділяти протиріччя; здатність до подолання інерції мислення); *прогностичні вміння* (уміння передбачати наслідки педагогічного процесу; уміння здійснювати ретроспективний аналіз педагогічного процесу) [2, 9-13].

Цікавою, на нашу думку, є робота В.М.Литовченко, в якій науковець надає класифікацію дослідницьких умінь, поділяючи їх на групи: *операційні* дослідницькі вміння: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, висунення гіпотези, співставлення та узагальнення та інші розумові операції; *організаційні* дослідницькі вміння: застосування прийомів самоорганізації в науково-дослідній діяльності, планування науково-дослідної роботи, проведення самоаналізу та самоконтролю, регуляція своїх дій в процесі дослідницької діяльності; *практичні* дослідницькі вміння: опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробка даних спостережень, впроваджування результатів в практичну діяльність; *комунікативні* дослідницькі вміння: застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, взаємодопомога, взаємоконтроль обговорення результатів [6].

На основі вивчення змістовних характеристик різних структурних компонетів дослідницької діяльності Каташинська І.В. надає наступну класифікацію дослідницьких умінь: перспективно-пізнавальні вміння; методичні вміння; операційно-логічні вміння; інструментально-прикладні вміння; організаторські вміння [4, 11].

Аналіз джерел з проблеми виявлення структури дослідницьких умінь майбутнього вчителя дозволив об'єднати їх в групи з варіативними назвами: аналітико-синтетичні або операційні та операційно-логічні; пізнавальні або перспективно-пізнавальні; конструктивні; організаторські або організаційні; комунікативні; інтелектуальні; діагностичні; прогностичні; практичні; креативні; інформаційні; методологічні; методичні; інструментально-прикладні.

Якщо розглянути наданий перелік, то можна побачити, що вміння, які автори відносять до дослідницьких, частіше зустрічаються у розгляді педагогічних та професійних умінь майбутніх учителів. Так, наприклад, їх розглядали такі науковці: організаційні (Ю.К.Бабанський, В.І.Загвязінський,

О.О.Абдуліна, С.О.Сисоєва, В.Г.Боброва та ін), комунікативні (В.І.Загвязінський, Л.О.Хомич, О.І.Щербаков, К.Й.Щербакова та ін.), інтелектуальні (Ю.К.Бабанський, Т.І.Шамова, І.І.Кулібаба, Н.А.Лошкарьова та ін.). Кожен студент у процесі навчання використовує пізнавальні вміння, томи ми їх відносимо до навчальної діяльності, а не до дослідницької. Всі вміння повинні формуватися в практичній діяльності з використанням методичних та інформаційно-прикладних вмінь.

На нашу думку, до дослідницької діяльності необхідно віднести аналітико-синтетичні, конструктивні, діагностичні, прогностичні, інформаційні, креативні вміння тому, що вони пропонують творчий та пошуковий підхід до навчання. Але ми пропонуємо до прогностичних умінь ввести елемент конструктивності з передбаченим результатом дій, до аналітико-синтетичних умінь – інформаційні вміння, у креативних уміннях враховувати інноваційність.

Підставою для класифікації дослідницьких умінь є визначені нами складові дослідницької діяльності майбутніх учителів, яка є складною системою з тісно пов'язаними компонентами, а саме: педагогічною діагностикою, моделюванням навчального процесу, застосуванням новітніх сучасних технологій і авторських програм. Крім цього, в практиці для успішного здійснення пошукової роботи необхідні такі універсальні вміння як аналітико-синтетичні та інформаційні. Діагностичні вміння формуються у майбутніх учителів при використанні педагогічної діагностики в процесі навчання та педагогічної практики. Прогностичні та проектувальні вміння потрібні під час моделювання навчального процесу. При застосуванні новітніх технологій та розробці авторських програм необхідні інноваційні та креативні та вміння.

Таким чином, на основі існуючих досліджень і практичного досвіду роботи ми пропонуємо таку структурну модель дослідницьких умінь майбутнього вчителя відносно складових дослідницької діяльності:

1) аналітико-синтетичні та інформаційні вміння: вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати наукову інформацію та здійснювати інформаційний пошук в системі Internet; вміння описувати факти та явища з використанням наукової термінології; вміння глибоко й вільно володіти навчальним матеріалом, методами та прийомами його викладання;

2) діагностичні вміння: вміння визначати конкретний предмет діагностики; вміння визначати критерії якостей, які діагностуються; вміння розробити діагностичний інструментарій і чітко описати техніку його використання у педагогічному процесі; вміння самодіагностики;

3) прогностично-проектувальні вміння: вміння прогнозувати шляхи виправлення недоліків; вміння проектувати та моделювати педагогічну діяльність; вміння передбачати наслідки педагогічного процесу;

4) креативно-інноваційні вміння: вміння виділяти і вирішувати нові науково-педагогічні проблеми; вміння проведення дослідно-експериментальної роботи; вміння націленості на відкриття нового; вільно почуватися у нових проблемних ситуаціях.

Ми конкретизували наданий вище перелік щодо структури дослідницьких умінь майбутніх учителів музики. Урок музики відрізняється від таких, як математика, фізика, хімія, що відносяться до відповідних наук. Музика – це вид мистецтва, яке і складає основний зміст предмету. Вчитель музики повинен навчити дітей слухати музику, співати, рухатися під музику, грати на музичних інструментах; закласти в учнях основи музичної грамотности. Майбутньому вчителю музики слід підходити до розробки кожного уроку творчо, з великою відповідальністю, знаходитися в постійному пошуку нових форм його проведення. Ми пронуємо наступну структурну модель дослідницьких умінь майбутнього вчителя музики:

1) аналітико-синтетичні та інформаційні вміння: вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати теоретичний матеріал (аналіз музичних творів); вміння проводити аналіз фактів і явищ при вивченні музичної грамоти, слуханні музики, вокально-хоровій роботі, грі на музичних інструментах; вміння класифікувати музичні твори за їх жанрами; вміння орієнтуватись у вірному виборі наукової та методичної літератури; вміння працювати з музичною методичною літературою; вміння переробляти різнорідну літературу з тим, щоби вміти створювати фрагменти авторських програм; вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet на відповідних музичних та мистецьких сайтах; вміння використовувати програми “Музичний редактор”, “Урок”, “Екзамен”, “Нова мелодія” та інші, які потребують роботу на персональному комп’ютері;

2) діагностичні вміння: вміння визначати рівень музичного розвитку кожного учня та передбачати тенденції розвитку шляхом їх діагностування; вміння виявляти і формулювати виконавські завдання та визначати шляхи їх вирішення; вміння проводити діагностичні срези під час уроку і описувати їх; вміння визначати кращу методику музичного виховання за результатами музичного розвитку школярів; вміння вилучати недолікі, які визначені шляхом самодіагностики;;

3) прогностьично-проектувальні вміння: вміння виявляти недоліки уроку та прогнозувати шляхі їх вирішення; вміння моделювати майбутню діяльність шкільного вчителя музики; вміння використовувати

диференціацію навчального процесу; вміння передбачати наслідкі використання різних методик музичного виховання на уроці музики;

4) креативно-інноваційні вміння: вміння системного пошуку нового; вміння робити вибір методичної концепції власної праці; вміння використовувати традиційні методики музичного виховання з внесенням власних пропозицій; вміння перекладати програмові основи на авторські версії програм навчання; вміння знаходити нове в педагогічних явищах; вміння миттєво приймати рішення під час уроку; вміння поглиблювати і підбирати навчальний методичний матеріал.

Ми дійшли висновку, що дослідницька робота як творчий процес сприяє розвитку дослідницьких умінь, що забезпечує успіх у їх науково-дослідній діяльності. Особистим внеском автора статті є визначення структури дослідницьких умінь не лише майбутнього вчителя, а також майбутнього вчителя музики. Але відродження традицій національного хорового мистецтва, зацікавлення учнів хоровим співом потребує від нас визначення структурної моделі дослідницьких умінь майбутнього вчителя музики в хоровій роботі.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми нами зроблено висновок про те, що підготовка майбутнього вчителя музики до дослідницької роботи може бути ефективною, якщо її розглядати як цілісний педагогічний процес. Виходячи з мети й завдань психолого-педагогічної підготовки вчителя, названа вище структура дослідницьких умінь, а саме аналітико-синтетичні та інформаційні, прогностично-проектувальні, діагностичні та креативно-інноваційні, сприяють переходу до науково-дослідної діяльності в умовах інноваційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Балашова С.П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: Дисс. К.пед.н.: 13.00.04. – К., 2000. – 274 с.
3. Костенко Л.В. Педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности будущих учителей музыки: Дисс. … к.пед.н. – К., 1987.
4. Каташинська І.В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки Автореф. дис. … к.пед.н.: 13.00.01. – К., 1992. – 24 с.
5. Кузьмина Н.В. Методі исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.
6. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: Дис. … к пед н. – Минск, 1990. – 197 с.
7. Недодатко Н.Г. Формування рис творчої діяльності майбутніх спеціалистів у школах

нового типу //Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми "Вчитель": Зб. Наук.-практ матеріалів Всеукраїнської конференції – Кривий Ріг, 1998. С.162 – 165.
8. Яковлева Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики). Автореф. дис. …к. пед.н.: 13.00.01 – Челябинск, 1983. – 240 с.

М.И. Фалько. Структура исследовательских умений будущих учителей музыки.

В статье анализируются теоретические вопросы подготовки студентов педагогических университетов к научно-поисковой работе, а также предлагается структура исследовательских умений будущих учителей, которая конкретизируется в структурной модели этих умений в отношении будущего учителя музыки.

M.I.Falko. The structure of future teachers' of Music research skills.

Theoretical problems of preparing students of the pedagogical universities for scientific research work are analyzed in the article; the structure of research skills of the future teachers is offered and rendered concrete in the structural model of these skills with regard to a future teacher of music.

УДК 370.036+373.67

Н.А.Фоломєєва
Сумський державний
педагогічний університет

МІСЦЕ СИНЕРГЕТИКИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

З'ясовується місце і значення синергетики в естетичному вихованні засобами музичного мистецтва. Обгрунтовується ідея про естетичне виховання дітей засобами музичного мистецтва як вихідну форму і основу цілісного формування особистості людини. Процес оновлення естетичного виховання засобами музичного мистецтва розглядається як необхідна умова досягнення соціально-гуманістичної мети формування людини на сучасному етапі розвитку суспільства: розвитку активності, здатності до творчого, оптимістичного, конструктивного ставлення до світу й себе.

Як зазначає Міністр освіти та науки. Президент АПН України Василь Григорович Кремень "В основу формування особистості мають лягти передусім ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання. Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти — не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації" [2].

Аналіз рівня професійної підготовки вчителя в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про необхідність серйозного перегляду її змісту. "Концепція педагогічної освіти" (1999 р.) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичену сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому.

Внаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. Тенденція особистісної орієнтованості освітніх систем виявляється й у педагогічній освіті. Ідея особистісно і практично орієнтованої підготовки майбутнього вчителя почасти замовлена у вітчизняній психолого-педагогічній літературі теоретико-методологічного рівня (І.Д.Бех)[1].

Наближення до розгадки таємниці естетичного може бути досягнуте за рахунок залучення до сфери теорії естетики і естетичного виховання ідей новітньої методологічної теорії – синергетики. Варто тільки прийняти ідею самоорганізації складних багаторівневих систем у Всесвіті в якості ключових і спробувати хоча б схематично уявити собі внутрішні етапи цієї самоорганізації від неживої природи до живої і потім до думаючої людини. Так з'являється внутрішня методологічна основа для плідного синтезу інформації з самих різних галузей знань, яка здатна сприяти вирішенню багатьох проблем людинознавства.

Можно сказати, що в якості естетичних сприймаються взагалі будь-які структури з вираженими синергетичними характеристиками: надаючи можливості для самозбереження, саморозвитку, самовідтворювання даного, зацікавленого, суб'єктивно-оцінюючого ці можливості індивідууму (прекрасне) або, навпаки, створюючи умови для перепон самозбереженню, саморозвитку, самовитворюванню. При цьому рівень сприйняття цих синергетичних структур тут дуже і дуже узагальнений, абстрагований від елементарної життєдіяльності… Це і дало Канту підставу писати про повну незацікавленість естетичного судження. Але ж зацікавленість суб'єкта в естетичному все ж існує, але дуже глибоко прихована, не миттєва, не буденна, а навпаки, прагнуча до космічного, всесвітнього рівня. Але це теж форма зацікавленості, тобто суб'єктивної оцінки кожної синергетичної структури.

Таким чином, якщо синергетичні властивості самоорганізованих структур виступають як природні передумови естетичного, то елементарні форми психічного сприйняття життєво важливих синергетичних структур,

залучених до коеволюційних процесів живої природи, складають передумови розвитку людського суб'єктивного сприйняття естетичного.

У суспільстві з розвинутою духовною культурою існування мистецтво перетворює елементарні зачатки естетичного у власно естетичне – тобто соціокультурне, і, в своїх вищих формах, художнє.

Дуже показове те, що ще до появи публікацій з проблем синергетики деякі автори висловлювали ідеї, близькі до тих, які ми зараз формулюємо. Так, Ю.О.Філіп'єв у своїй монографії під виразною назвою "Сигнали естетичної інформації" ще у 1971 році визначив естетичне як сигнал про існування параметрів реальних речей, в яких проявляється рівень їх структурної організації, згідно з яким адекватні структурно-організаційні процеси розгортаються в людській психіці [3;12].

Що ж нового додають ідеї синергетики до теорії естетичного виховання? Нам уявляється, що на внутрішній зміст процесу естетичного розвитку особистості також можно поглянути з точки зору синергетичної методології, урахуванням того визначення об'єктивно-синергетичної сутності естетичного, до якої ми прийшли.

Уже в природі у тварин існує відбір синергетичних структур і емоційні переживання при зустрічі з ними. У людини, яка залишається на навколозоологічному рівні в своєму естетичному розвитку, здібності до естетичного переживання розвинути на самому зародковому рівні. У людини, яку цілеспрямовано естетично виховують, формується здібність естетичного сприйняття і відчуття. Ця здібність, як ми показали вище, є не чим іншим, як здібністю до виділення з наколишнього світу структур з синергетичними властивостями і захоплення, радість при їх виявленні. З цієї точки зору, естетична потреба – не просто потреба в оточенні себе красивими предметами або в контакті з творами мистецтва, але саме потреба в постійному виявленні в навколишньому світі все нових і нових синергетичних систем і переживань радощі від їх існування. Естетична діяльність – не просто створення красивих речей, або навіть творів мистецтва, а і упорядкування навколишньому світу в цілому у відповідності з законами синергетики.

У такому випадку повинен існувати психологічний взаємозв'язок між рівнями естетичної вихованості і загальної орієнтації особистості. Як писала К.П.Шудря, формування особистості вимагає цілісного утворення особливого роду: єдність людини та його діяльності, сорозмірний розвиток усіх індивідуальних сил і здібностей, гармонію людини зі самою собою й зі світом. Цілісна особистість на відміну від часткового індивіда відрізняються повнотою, багатобічним виявленням життєдіяльності, активним ствердженням себе як людини мислячої, відчуваючої та створюючої [4;210].

Якщо відкинути варіанти однобічного, деформуючого естетичного розвитку (якщо такі можливі), то нормальне, різнобічне естетичне виховання формує синергетично орієнтовану особистість, яка вміє сприймати синергетичні структури в навколишньому світі, зазнавати їх існування, самостійно їх створювати… Така людина може бути художником у вузькому смислі слова, але частіше є ним і в широкому смислі, тобто, маючі будь-яку іншу професію, художньо робить кожну справу в своїй галузі.

Гадаємо, що є підстава говорити про те, що від естетичного виховання залежить така найважливіша риса особистості, як цілеспрямованість до упорядкування, до створення умов для нормального існування і розвитку всього, з чим вона спілкується. Цю синергетичну спрямованість особистості ми у подальшому будемо називати конструктивністю[5;123], оскільки її основний зміст – створення, утвердження всього позитивного і в праці, і в моральних відносинах, і в пізнавальній діяльності, і в мистецтві.

Конструктивність може розглядатись як вираження загальної спрямованості особистості, як її ведуча типологічна інтегративна якість, крізь призму якої можно розглядати всі інші особистісні характеристики.

Конструктивність як типологічна ознака особистості виявляється у всіх формах її духовного й практичного відношення до навколишнього світу і себе. Це, звичайно ж, не абсолютна, а відносна властивість. Тобто конструктивність має конкретні рівні свого розвитку у кожного індивіда. У однієї людини вона розвинута більше, у іншої – менше. Конструктивною ми називаємо ту людину в якої спрямованість до пізнання і створювання синергетичних структур визначена більше в порівнянні з іншими особами; або її конструктивні намагання виражені більш, чим деструктивні. Саме тому рівень конструктивності як загальної якості особистості може бути виміряно за технологією соціального дослідження.

Його зовнішніми індикаторами є показники розвитку багатьох рис особистості: любов до батьків, рідних, друзів, тварин і природи взагалі, довіра до них, здатність до дружби, емпатійність, відкритість до зовнішніх контактів, тобто комунікативність; здібність до спілкування з людьми, вміння сприймати їхні почуття і думки і повідомляти іншим про свої відчуття, тобто комунікабельність; позитивна Я-концепція, оптимістичний образ свого майбутнього, тощо.

Не всі види естетичного впливу на особистість рівноцінні з точки зору їх формуючого ефекту. Музичне мистецтво повинно бути виділено із інших видів мистецтва як таке, що має цілковито особливе значення саме в силу безпосереднього вираження ним людських емоцій і впливу на них.

Думається, що є всі підстави сформулювати два принципово важливих положення методологічного рівня.

1. Стереотипна думка про відношення характеристик особистості, що нагадує своїм виглядом піраміду, у основі якої лежать моральні, трудові, інтелектуальні якості, з яких нібито і починається розвиток всіх інших, є по меншій мірі неточним. Місце естетичних якостей – (здібності до естетичного відчуття, сприйняття, оцінки) – в цій піраміді завжди уявляється на її вершині, як підсумок або результат розвитку, до того ж цей результат часто розуміється як необов'язковий, як та якість, яка досягається тільки в умовах розкоші, деякої надмірності виховання.

Якщо ми праві у своїх вищевикладених судженнях, то естетичні (співпадаючі з синергетичним, конструктивними) якості особистості повинні оцінюватись як базисні, як такі, з яких починається розвиток усіх інших якостей, і без яких інші якості нормативно розвиватись не можуть.

2. Існує такий же помилковий стереотип з приводу співвідношення видів мистецтва і їх приоритетності в процесі виховання. Найважливішими або визначними прийнято вважати ті види, які пов'язані із впливом слова: література, театральне мистецтво.

На друге місце ставлять живопис, як вид мистецтва, пов'язаний із візуальним сприйняттям. До того ж причиною для цього служить та обставина, що через зір поступає великий обсяг інформації, більший аніж через слух. Тобто у явній або неявній формі вважається, що інтелектуальний розвиток важливіший зі всіх інших видів розвитку. Проте, для досягнення повноцінного розвитку вищих психічних функцій, таких як інтелект, здібності логічного, раціонального мислення, повинні бути, насамперед, розвинуті їх основи і передумови – здібності почуттєвого сприйняття і переживань, сфера емоційної регуляції діяльності. Саме їх станами детермінується сфера мотивації, вольового управління, пам'ять тощо.

Якщо дотримуватися реальної внутрішньої логіки розвитку системи людської психічної діяльності, де емоційність і почуттєве сприйняття є її основою, то не мовні і зображувальні, візуальні види мистецтва відіграють фундаментальну роль у вихованні. Пріоритетним є саме вплив музики, а більш раціоналістичні види мистецтва призвані доповнювати цей вплив, синтезуватись з ним, сприяти розвитку особистості від емоційності до різнобічності і гармонійності.

Таким чином зробимо висновки:

1. Людські уявлення про естетичне мають своєю об'єктивною основою деякі форми існування речей у Всесвіті. Кожна річ, що існує у Всесвіті, є синергетичною або несинергетичною. Синергетичність – це характеристика зв'язку елементів, з яких складається дана річ (тобто її структури). Від співвідношення в структурі речі впорядкованості і невпорядкованості, рівноваги і нерівноваги, гармонії та дисгармонії

залежить можливість подальшого її існування та саморозвитку, перетворення на нову систему.

2. Почуття естетичних властивостей синергетичних структур розвивається раніше, ніж розуміння моральних чи раціональних ознак речей та явищ. Це обумовлено безпосереднім характером емоційного зазнання найпростіших естетичних явищ, яке не вимагає спеціальних знань, роботи інтелекту чи досвіду суспільного життя. Тому випереджуючий розвиток естетичного почуття є необхідним і слугує підгрунттям для розвитку моральних якостей і інтелекту.

3. Розвиток здібності до естетичного усвідомлення, сприйняття, відчуття, оцінки повинен вважатися базисним в системі завдань виховної діяльності, з нього починається розвиток всіх інших психічних здібностей і властивостей особистості, без нього вони не можуть розвиватися повноцінно.

4. Тому пріоритетними в процесі виховання повинні вважатися не ті види мистецтва, які пов'язані зі словом, тобто потребують для свого сприйняття вже розвиненої особистості з усім комплексом її психічних здібностей, і не зображувальні, орієнтовані на візуальне сприйняття, а музика з усіма її різновидами, яка формує першооснови емоційності і почуттєвого сприйняття і є базою розвитку здорової та різнобічної психіки людини.

8. Провідною типологічною ознакою гармонійно вихованої особистості є конструктивність. Вона має інтегративний характер і виявляється у всіх формах практичних та духовних відносин людини до світу. Конструктивність є загальною спрямованістю індивіда до пізнання і створення синергетичних структур у кожній сфері своєї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.:ІЗМН, 1998.—204 с.
2. Концептуальні засади демократизації та реформування освіта в Україні (Педагогічні концепції). —К., 1997.
3. Филипьев Ю.А. Сигналы эстетической информации. - М.: Наука, 1971.- 111 с.
4. Шудря Е.П. Художественное предвосхищение будущего. – Киев: Наукова думка, 1978.- 245 с.
5. Щербина-Яковлева Е.Е. Мироотношение и иррациональность.- Сумы: СДПУ, 1996.- 220 с.

Н.А. Фоломеева. Место синергетики в эстетическом воспитании средствами музыкального искусства.

Определяется место и значение синергетики в эстетическом воспитании средствами музыкального искусства. Обосновывается идея о роли эстетического воспитания детей средствами музыкального искусства в качестве исходной формы и базисной основы

целостного формирования личности. Процесс обновления эстетического воспитания средствами музыкального искусства рассматривается как необходимое условие реализации основной социально-гуманистической цели формирования человека на современном этапе, развития активности, способности к творческому, оптимистическому, упорядочивающему, конструктивному отношению к миру, национального самосознания.

N.A. Folomeyeva. The place of synergetics of aesthetical edication by means of musical art.

Here is defined the place and the importance of synergetics of aesthetical edication by means of musical art. The idea of function of Musical-Aesthetical Education as initial form and the foundation of humanistic forming of Man was groundet. The process of renovation of Aesthetical education was defined as the nesessary condition of the attainment the social-humanian goal of forming of Man on the present stage of the development of Society – the Man, which is able to the creative, constuctive, regulative World-Attitude. It was examined the idea of possibility of renovation technologies of musical the effect of his intellectual, moral, labour, physical education, provide with his mental health and ability to solve the problem situation of his own life.

УДК 371. 134 : 78

П.В. Харченко
Інститут педагогіки і психології
професійної освіти АПН України

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В статті розглянуто проблему професійного саморозвитку в підготовці майбутніх учителів музики, що є актуальним завданням мистецької освіти. Визначено, що здатність до саморозвитку є вимогою сучасного суспільства до випускників вищих музичних педагогічних навчальних закладів. Проаналізовано підходи до вирішення питань, пов'язаних з їх професійною самореалізацією.

Сьогодні одним з важливих освітніх завдань є підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Дані наукових досліджень у галузях педагогіки та психології свідчать, що самореалізуватись у сучасному суспільстві може лише професіонал: важливими є високий рівень спеціальних знань, вмінь та навичок, вміння творчо вирішувати завдання фахової діяльності, активність, самостійність, комунікативна компетентність, широкоосвіченість, а також такі особистісні якості, як людяність, щирість, відповідальність, вимогливість до себе. Необхідність педагогічного впливу на процеси професійного становлення, особистісного розвитку студентів стимулює інтерес науковців до проблем

професійної підготовки молоді, а пошук ефективних шляхів її здійснення є метою актуальних розробок у галузі мистецької освіти.

В.П. Курок (2002), Г.М. Падалка (2000), Н.Н. Прушковська (2001), О.П.Рудницька (2002), Л.В. Чекараміт (2001), О.П. Щолокова (2001) та інші відмічають, що сучасна освіта, зокрема, в галузі мистецтва, має ряд протиріч: між потребою суспільства в творчій особистості та репродуктивними методами, домінуючими у навчально-виховному процесі; між існуючими методами трансляції певного обсягу інформації, необхідної для професійного становлення студентів та постійним зростанням цього обсягу в зв'язку з оновленням змісту знань про оточуючий світ; між сучасними вимогами соціуму до підвищення рівню самостійності, пошукової активності людини, що являється джерелом її розвитку, та недостатньою кількістю відповідних інноваційних методик [3; 5; 6].

На думку вчених, долання цих протиріч пов'язане з переосмисленням мети професійної підготовки, що розглядається в наш час як підґрунтя особистісного розвитку людини (Г.О. Балл, 2000). Це зумовлює інтерес педагогіки до процесів вільного розвитку майбутнього вчителя, їх змісту, етапів, компонентів. О.М.Коропецька (2000), Е.В. Макагон (1998), О.М. Пєхота (2000) пов'язують розвиток зі змінами, що керуються закономірностями, причинно-наслідковими взаєминами, мають певну спрямованість. Остання визначається складовими ціннісно-мотиваційної сфери особистості: основою активної життєвої та професійної позиції є інтерес, любов до професії, наявність усвідомленої мети, реально існуючої потреби у її досягненні, вміння самостійно знайти необхідні засоби. Вирішальне значення має емоційно-ціннісне відношення до фахової діяльності, адже воно наповнює результат особистісною значущістю [1; 2; 8].

Автори актуальних зарубіжних гуманістично-зорієнтованих психологічних теорій (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) вважають, що людина є цілісним природним утворенням і протягом всього життя знаходиться у процесі розкриття своїх потенційних можливостей шляхом їх усвідомлення. Є.І. Ісаєв (2000), С.Г.Косарецький (2000) підкреслюють, що свідомість відіграє важливу роль у професійному зростанні та критично відносяться до традиційних методів її формування шляхом активізації мислення студентів, що стимулюється виконанням конкретних навчальних завдань. За їх переконаннями, механізмом формування діяльнісно-організованої свідомості є рефлексія. Рефлексивне самоусвідомлення є діючою ланкою самопізнання, з яким пов'язаний життєвий шлях кожної людини. Роль та місце феномену рефлексії у процесах розвитку є сьогодні предметом ретельного вивчення. Виявляється, що діючим центром, ядром усіх процесів набуття нового досвіду про саму себе, зовнішній світ та його

явища постає сама особистість - вченими відмічається тісний взаємозв'язок між категоріями "розвиток" та "саморозвиток" [5; 8].

В.Г. Іванов (1997), Є.А. Климов (2000), Л.В. Кондратова (2001), Т.В. Тихонова (2001) та інші переконані, що впровадження в процес професійної підготовки майбутніх педагогів шляхів і методів здійснення професійного саморозвитку суттєво підвищує можливості їх творчої самореалізації на робочому місці, дозволяє швидше адаптуватись у нових умовах, підвищувати рівень професійних знань, вдосконалювати вміння та навички з урахуванням існуючих потреб суспільства. Тому в різних галузях активно досліджуються питання з'ясування впливових чинників саморозвитку з метою розробки, впровадження в навчально-виховний процес майбутніх вчителів вищої технічної школи, інформатики, хімії, фізики, біології методик саморозвитку.

Проблема професійної самореалізації є предметом пильної уваги сучасної музичної педагогіки та виховання. Т.С. Левшенко (2001), С.І. Науменко (2001), Г.М. Падалка (2000), Н.П. Тимошенко-Гуральник (2001), О.П. Щолокова (2001) пов'язують успішну діяльність педагога-музиканта з вміннями самостійного набуття необхідних знань, досвідом продуктивної діяльності, творчим мисленням, ерудицією, пізнавальною активністю, розвитком духовності, багатством внутрішнього світу та естетичною культурою.

О.П. Рудницька (2002) підкреслює, що важливим є особистісний досвід, "завдяки якому людина прилучається до глибинно-смислового осягнення світу натомість одержання формальних предметних знань про нього" [5, 24]. Його формування відбувається протягом всього життя в пошуках особистісних смислів життєдіяльності, в становленні власної життєвої та професійної позиції, в ціннісних переживаннях своїх вражень, реакцій, дій. Це вимагає від вчителів мистецьких дисциплін здійснення професійного та особистісного саморозвитку.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до цієї проблеми, невирішеними залишаються такі її частини, як активізація чинників та механізмів саморозвитку в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики, створення педагогічних ситуацій, що сприятимуть їх творчим проявам, самостійності та активності під час роботи з музичними творами. Розкриття можливих шляхів вирішення цих питань є завданням даної статті.

Саморозвиток пов'язаний з потребою у самовдосконаленні, що є особливо важливою для музиканта: вона виникає за умови ціннісного відношення до діяльності і стимулює процес саморозвитку. Він включає такі компоненти, як самоаналіз, рівень сформованості самооцінки, наявність професійного ідеалу, вміння вести самоосвітню роботу і активізується

взаємодією зовнішніх (вимоги суспільства) та внутрішніх (переконання, самоповага, відповідальність) факторів професійного становлення, що на різних щаблях досягнення детермінується протиріччями між зовнішніми та внутрішніми чинниками. Саморозвиток особистості відбувається у її внутрішньому просторі та зумовлений діалектичним характером взаємин з зовнішнім світом як з «інобуттям себе»: усвідомлюючи себе в іншому явищі, немов би повертаючись до себе, людина ніколи не може досягти ототожнення свого відображеного "Я" з існуючим. Виникає потреба пошуку нових можливостей самопізнання, відбувається саморозвиток педагога-музиканта. Це є джерелом внутрішньодіалогічних процесів, скерованих на самоусвідомлення, самосприйняття з одного боку та феномену самотрансценденції, тобто виходу за межі власного Я, з іншого.

Єдність цих аспектів буття є важливою умовою продуктивного професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін. Дослідники вважають механізмами саморозвитку ідентифікацію (термін З.Фрейда), що забезпечує пізнання і засвоєння загальнолюдських культурних та духовних скарбів, і відособлення, тобто усвідомлення людиною своєї унікальності. Вони є взаємозумовленими, проте «спочатку виникає готовність до ідентифікації з іншою людиною, а відособлення починає проявлятися в соціальній ситуації, яка вимагає від індивіда відділення від інших, утвердження свого Я» [2, 53].

Таким чином, пошук рушійних сил професійного саморозвитку приводить сучасних психологів та педагогів до категорії «індивідуальність». Індивідуалізація душевного життя вимагає реалізації – практичного втілення, що можливе завдяки самостійному, динамічному включенню у фахову діяльність. Для цього необхідне створення проблемних, нестандартних педагогічних ситуацій, що стимулюють пізнавальну активність студентів, сприяють їх творчому самовираженню, особистісному відношенню до професійних дій, зумовлюючи народження особистісних смислів саморозвитку.

Здійснюване майбутнім педагогом-музикантом звернення до самого себе пов'язане насамперед з інтерпретуванням. Інтерпретація є базою будь-якого комунікативного процесу, в продовження якого існує потреба тлумачення діяльності або її продуктів – слів, жестів, витворів мистецтва, літератури, музики. З філософської точки зору вона проявляється в поясненні предметних явищ дійсності зі світоглядної точки зору, у визначенні їх місця в єдиній науковій картині світу. Якщо ж розглядати інтерпретацію як засіб пізнання та розуміння оточуючого світу, то вона історично пов'язується з античною герменевтикою, що є не тільки мистецтвом та теорією розуміння внутрішнього змісту та самої сутності різноманітних текстів, але й

визначається як метод проникнення у світ індивідуальності людини, її взаємодії із всесвітом та з самою собою. Дж. Келлі визнає, що якість інтерпретувати навколишню дійсність є вирішальною у становленні особистості.

Повертаючись до сутності поняття «інтерпретація» стосовно мистецтва, звернемо увагу на праці М. Бахтіна, М.Кагана, які розглядають мистецькі твори в їх широкому соціально-культурному контексті, спираючись на процес художнього сприйняття. Вони вказують на діалогічно-особистісні моменти освоєння музики, значну роль врівноваженості раціонального та емоціонального компонентів, а також інтуїції як прояву актуалізованого самовираження в процесі індивідуальної інтерпретації. Дослідники проблем музичної педагогіки та виховання пов'язують інтерпретацію з поняттями «образ мислення», «рівень розуміння» явищ навколишньої дійсності, «Я – концепція», «самоусвідомлення», «саморозуміння», «самоактуалізація» та інші якості «самості» людини. Вони приходять до висновку, що інтерпретації треба навчати, і це сприятиме прояву вищезазначених якостей. Вчені визначають інтерпретацію як «тлумачення будь чого, в тому числі самостійне творче розкриття смислу художнього твору, виражене в його виконанні (виконавська інтерпретація), або в словесному судженні (вербальна інтерпретація)» [4, 74].

Проблема виконавської інтерпретації з давніх часів є суттєвою для усіх видів та жанрів двох основних ланок українського музичного мистецтва – вокальної та інструментальної, адже виконання мусило бути переконливим, адекватним внутрішньому змісту твору. Це пов'язувалося з вмінням додержуватися традиційних канонів, що потребувало чималого досвіду, наявності спеціальних вмінь та навичок: технічної майстерності, відчуття темпу, ритму, інтонаційного складу мелодії. Природа українського мелосу вимагала творчих проявів – активізації імпровізаційного потенціалу, артистизму, розкутості, свободи, чутливості до виконуваного музичного матеріалу, що допомагало увійти у відповідний емоційний стан, сприяло проникливому виконанню [9].

У XX сторіччі актуальність проблеми підкреслювали відомі педагоги-піаністи Київської консерваторії. Так, В. Пухальський наголошував, що суть виконання – в розкритті ідейно-образного змісту п'єси через власну інтерпретацію авторського тексту. Тільки тоді виступ може бути яскравим, переконливим. Для цього замало лише природних даних, віртуозної техніки – потрібні всебічний розвиток та вміння творчо, самостійно працювати, підпорядковуючи всі засоби музичної виразності головній меті. К. Михайлов вважав, що студент повинен сам зрозуміти усі позначки тексту, усвідомити

авторський задум та за допомогою відомих йому засобів музичної виразності створити власний переконливий художній образ.

В історії виконавства залишилося чимало монографій, документів, статей Г. Беклемішева, Ф. Блуменфельда, Г. Нейгауза, А. Рубінштейна. Вони свідчать, що одним з важливих завдань діяльності їх авторів було пробудження індивідуальності своїх "молодших колег" - студентів. Особливо цінувалася нетрадиційна точка зору, альтернативні інтерпретаційні підходи, проявлені у виконанні, підтримувалися авторські методики і їх використання в індивідуальній роботі. Це було основою творчої атмосфери, що сприяла самовираженню студента – висловленню за допомогою засобів музичної виразності емоційно-особистісного відношення до твору. Надбання педагогів-практиків минулого є фундаментом сьогоднішніх принципів підготовки майбутніх педагогів-музикантів до здійснення музично-інтерпретаційної діяльності [7; 10].

Так, І.П. Гринчук, В.Г. Москаленко, М.Н. Чернявська та інші розглядають інтерпретацію як особистісно-ціннісний, рефлексивний акт підходу до витвору мистецтва як до певної картини світу, для втілення якої необхідним є розкриття інтелектуального, емоційного, духовного потенціалу особистості. Основні сучасні вимоги до відтворення образного змісту твору – переконливість, самобутність, відповідність авторському задуму і водночас невимушеність і простота. Науковці вважають інтерпретацію цілісним, багатокомпонентним процесом, результатом якого є розуміння вже існуючого і створення нового, своєрідного на основі діалогічної взаємодії тексту на всіх його рівнях та особистості виконавця-інтерпретатора. Її здійснення є суттєвим показником професіоналізму та вимагає від музиканта не лише "адекватної та переконливої", а особистісно-переконливої, особистісно-адекватної інтерпретації.

Вирішення цього завдання потребує високого рівня виконавської техніки, досягти якого допомагає значний обсяг накопиченого практикою дидактичного матеріалу. Але предметно-практична робота проходить ефективно лише за умови постійного слухового контролю під час занять або виконання на сцені: слід вміти почути себе зі сторони, поставити себе у позицію слухача, суб'єкта власної діяльності, проявити вольові якості – звукотворчу волю, вміння сконцентруватися на досягненні ідеального (уявного, можливого, необхідного) результату та співставлення з існуючим (реальним).

Пошук кольорових, тембральних якостей звучання та досягнення інтонаційної виразності активізують музичну пам'ять, слухові уявлення (зокрема тембральний, гармонійний, мелодійний компоненти), знання, що уможливлюють прочитання авторських та редакторських позначок, ремарок,

а також відчуття ритму, темпу, вміння здійснення структурного аналізу матеріалу. Водночас, найважливішою є взаємодія цих складових з власною фантазією, уявленням, змістом емоційно-особистісного світу. Особливості цієї взаємодії, її якісні характеристики залежать від усвідомлення мети діяльності: інтерпретатор не може обмежувати свої пошуки тлумаченням даного, готового тексту. Для розкриття мобільного потенціалу музичного твору він повинен зазирнути за межі його нотації – в свій внутрішній світ.

Цей підхід репрезентує включення відповідного творчій діяльності мотиваційного компоненту, що надає інструментальній стороні її здійснення особистісного смислу – народжується відчуття співтворчості з автором, репродуктивний компонент набуває продуктивності, стимулюються активна пошукова позиція, позитивне ставлення, інтерес, потреба у здійсненні діяльності, що стають джерелом любові до праці, створюють можливості для розвитку, а значить, досягнення професіоналізму.

Отже, музично-інтерпретаційна діяльність стимулює рефлексивні процеси, збагачує особистісний та професійний досвід. Її важливим чинником, ключовим критерієм здатності педагога-музиканта до професійного саморозвитку є творче самовираження, що повинно бути об'єктом його постійної уваги, завданням професійного становлення, адже відкриває можливості заглиблення у чарівний світ мистецтва, створює плідне підґрунтя самовдосконалення. Володіння методиками самовираження є важливим завданням мистецької освіти, їх розробка повинна спиратися на культурно-історичні традиції, використовуючи досвід попередніх поколінь.

Пошук практичних методів активізації творчого самовираження спричинив проведення експерименту, що здійснювався на III-V курсах музично-педагогічних факультетів НПУ імені М.П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича протягом 2000-2002 років. В процес професійної підготовки майбутніх вчителів музики було впроваджено методику, що передбачала індивідуальні та групові форми проведення уроків, створення проблемних ситуацій. В процесі занять використовувалися наочні, словесні, опорно-ілюстративні та евристичні методи. Студенти виконували творчі завдання, пов'язані з прослуховуванням музичного матеріалу, аналізом його образного змісту, стилістики, динаміки тощо, вчилися імпровізувати під час роботи з музичним матеріалом, що сприяло виявленню їх індивідуальності. Пильну увагу було приділено вмінням обгрунтувати свою точку зору, переконливо та якісно озвучити її на інструменті.

Результати експерименту підтвердили позитивний вплив здійснення творчого самовираження на прагнення студентів до самопізнання, їх потребу

у самопроявленні, а також самостійність, активність, підвищення рівня їх зацікавленості у продуктивному вирішенні поставлених завдань, що виступають впливовими чинниками професійного саморозвитку майбутнього педагога-музиканта. Перспективним напрямком подальшого розвитку проблеми є вдосконалення даної методики з метою її використання в навчально-виховному процесі музичних шкіл, училищ, закладів післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність та психолого-педагогічні орієнтири / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / ред. І.А. Зязюн – К.: Либідь, 2000. – С. 147.
2. Коропецька О.М. Механізми розвитку особистості та її соціального буття / Прикарпатський університет ім. В.Стефаника. - Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського університету, 2000. - Вип. 4, ч. 1.- С.51-59.
3. Курок В.П. Аналіз структури діяльності вчителя в умовах реформування вищої освіти // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – Вип.8. – К., НПУ, 2003. – С. 19 – 26.
4. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібник / Рудницька О.П., Ісьянова Л.М., Цвігун О.А., Кодьєва О.П., Соломаха С.О. – К.: АТЗТ "Експрес-об'ява", 1998. – 185 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К.: ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.
6. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред.) та інші – К., НПУ, 2001. – Вип. 6. – 295 с.
7. Тимошенко-Гуральник Н.П., Борова Т.М. Спадкоємність музично-педагогічних принципів видатних представників української фортепіанної школи в розвитку та вихованні молоді // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П. Щолокова та інші. – К.: НПУ, 2001 р. – Вип. 2. – С. 62 - 77.
8. Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики. – Автореф. дис...канд. пед. наук:13. 00. 04. – К., 2001.– 28с.
9. Тюменева Г.А. Гоголь і музика. – М.: Музыка, 1966. – 125 с.
10. Хурсина Ж.И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории. – К.: Искусство, 1995. – 250 с.

Харченко П.В. Проблема профессионального саморазвития в подготовке будущих учителей музыки.

В статье рассмотрена проблема профессионального саморазвития в подготовке учителей музыки, что является актуальным заданием педагогики. Определено, что возможность саморазвиваться – одно из необходимых умений, отвечающих требованием современного общества к выпускникам высших музыкальных педагогических учебных заведений. Проанализированы подходы к решению вопросов, связанных с их успешной профессиональной самореализацией..

P.V.Kharchenko. The problem of the professional self-development in the training of the future teachers of music

The article deals with the problem of professional self-development in the process of training of the future teachers of music, which is the vital task of the pedagogy. There is no doubt that the ability to develop oneself is one of the essential skills that meets the requirements of the modern society to the higher musical pedagogical institutions' graduates. The approaches to solving the problem o their professional self-realization are analyzed.

УДК 377' 134: 78

О.В. Хижко
Донецька державна
музична академія

РОЛЬ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО МУЗИКУВАННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ МУЗИЧНИХ УЧИЛИЩ

У даній статті розглянуто незначну, але дуже важливу частину того складного комплексу, який називають естрадно-джазове музикування. Визначено структуру цього комплексу (репертуар, імпровізація, гра по слуху, читання нот з листа, ансамблева гра), охарактеризовано роль кожного з елементів даної структури в навчальній практиці на виконавських відділеннях музичних училищ та доведена необхідність використання методу «наслідування».

В умовах економічного та духовного становлення нашої держави зросли вимоги щодо випускників вищих навчальних закладів. Сьогодні відчувається гострий попит на гармонійно розвинуті особистості з незалежним світоглядом, самостійним мисленням, високими професійними і загальнолюдськими якостями. Тільки особистості, які мають різнобічні творчі здібності, здатні посісти гідне місце на сучасному «ринку праці». Активний пошук шляхів підготовки таких фахівців, створення умов для їхнього розвитку – одне з провідних завдань сучасної педагогіки. Збагачення освітніх моделей новими ідеями та навчальними методиками дасть змогу позитивно вплинути на цю ситуацію. Музичній педагогіці притаманні такі самі цілі та завдання, що й сучасній педагогіці в цілому.

Музика в усіх її різновидах впливає на світосприйняття, духовну сферу і загальну культуру людини. Естрадно-джазове музикування (далі ЕДМ), як компонент навчальної роботи на виконавських відділеннях музичних училищ, є чудовим засобом формування особистості педагога-виконавця. Властивості естрадно-джазової музики (ритмічна різноманітність, барвистість гармонічної мови, розмаїття виконавських прийомів, мелодичних зворотів) свідчать про її великий потенціал у навчально-

виховному процесі. Система підготовки студентів, що діє на виконавських відділеннях музичних училищ, безперечно, сприяє розвитку творчої активності майбутніх фахівців, але вона зорієнтована здебільшого на освоєння досить вузького кола музичних стилів. Така спрямованість освітньої парадигми ставить під сумнів спроможність випускників музичних училищ щодо справжньої творчої самостійності.

Дослідження які стосуються художньо-естетичних інтересів і захоплень молоді, показали, що одне з провідних місць належить музиці «легких» жанрів. На думку Б.Бриліна, сукупність факторів, які визначають науково-теоретичне значення виховних можливостей сучасної популярної музики, «вказують на її домінантне місце в системі художніх запитів учнів» [1, 13]. Таким чином, випускників музичних училищ сьогодні вже не можна вважати повноцінними працівниками освіти і культури, якщо вони не мають необхідного мінімуму знань, не набули умінь та навичок щодо освоєння сучасних музичних жанрів. До того ж, величезну небезпеку становлять низькопробні зразки музичної поп-культури, які негативно позначаються на естетичній свідомості і смаках української молоді. Таке становище висуває важливу проблему – введення ЕДМ до навчального процесу музичних училищ на виконавських відділеннях (естрадно-джазові відділення не беремо до уваги, бо для цього потрібні окремі дослідження), як необхідного компонента успішної творчої діяльності випускників у сучасних умовах. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу захистити молодь від шкідливих впливів естрадної музики низької якості, оскільки під час навчання використовуватимуть високоякісні зразки. Підкреслимо, що ми аніскільки не применшуємо значення академічної та народної музики, а лише пропонуємо збалансувати застосування різних стилів музики у навчальній роботі.

Музична наука має значні досягнення в розробці проблем, пов'язаних із сучасною музичною культурою і мистецтвом, джазовою імпровізацією, сучасною популярною музикою, мистецтвом джазу, історією джазу. Мистецтвознавчими дослідженнями з питань джазової музики займалися К.Берендт, Д.Коллієр, В.Конен, Л.Переверзєв, У.Сарджент та ін. Практичному освоєнню джазового мистецтва присвятили свої праці І.Бриль, Ю.Козирев, Д.Крамер, Д.Мехеган, Ю.Чугунов, М.Шмітц. Концепційні положення, стосовно навчального процесу в музичних училищах знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях В.Новоблаговєщенського, М.Петрова. Проблемам джазу та імпровізації присвячено праці А.Пчелінцева, Н.Сродних, К.Шпаковської. Найбільш близькими до нашої теми є дослідження О.Жаркової та Ю.Степняка, в яких розглядається ЕДМ як необхідний компонент підготовки вчителів музики для загальноосвітніх

шкіл. Об'єктом їхніх досліджень був навчальний процес на музичних факультетах (відділеннях) педагогічних навчальних закладів. У нашому дослідженні ми розглядали навчальну роботу в музичних училищах.

Аналіз наданих досліджень визначив, з одного боку, потребу суспільства у різнобічних творчих особистостях, величезний інтерес до ЕДМ педагогів і студентів різних рівнів, а з іншого, недостатню розробленість проблеми стосовно музичних училищ. Таким чином, існує суперечність, котра потребує розв'язання. Це й обумовило *мету* публікації – обґрунтувати необхідність впровадження естрадно-джазового музикування в навчальні плани музичних училищ, – яка була конкретизована у таких завданнях: визначити структуру ЕДМ, охарактеризувати та виявити роль кожного елемента цієї структури в навчальній практиці на виконавських відділеннях музичних училищ, довести необхідність використання методу «наслідування».

Щоб уникнути термінологічної та смислової неясності, розглянемо саме поняття ЕДМ. Оскільки це поняття складається з трьох самостійних одиниць – «музикування», «естрада» та «джаз» - зупинимося окремо на кожному складнику, а потім виявимо якісну своєрідність, якої вони набувають у поєднанні.

Музикування (з нім. musizieren – займатися музикою) визначають як виконання музики поза концертним залом. У ширшому розумінні – це взагалі гра на музичних інструментах. В іншому джерелі слово «музикувати» – означає грати на музичному інструменті, займатися музикою. З узагальнення цих двох визначень випливає, що музикування – це процес виконання музики. Музикування є одним з необхідних складників навчального процесу на виконавських відділеннях музичних училищ. Лише на основі музикування педагог може одержати достовірне уявлення про рівень виконавської підготовки студента, а це, в свою чергу, дає змогу виявити шляхи подальшого розвитку і засоби вдосконалення, що є для педагогіки особливо цінним. Крім того, у процесі музикування застосовуються раніше сформовані знання і навички, які у міру вдосконалення їх набувають нової, вищої якості. Отже, музикування відіграє значну роль у вихованні виконавця.

Тепер розглянемо, що являє собою естрадна музика. Згідно з авторитетними літературними джерелами, це термін, який застосовується для позначення різноманітних форм розважальної («легкої») музики. Поняття «естрадна музика» трактують дуже широко: воно включає «популярні симфонічні мініатюри (зазвичай, у перекладенні), уривки з оперет, пісні, марші, різні види танцювально-побутової музики» [3, 659]. В іншому джерелі ми знаходимо, що естрадному виконавцю притаманні оголеність почуттів, відкритість майстерності. Проаналізувавши різні

джерела і доповнивши їх власними уявленнями про естрадну музику, можна зробити висновок: естрадне музикування являє собою діяльність, спрямовану на виконання «легкої» музики, якій притаманні малі музичні форми, ексцентричність, комунікативність.

Розглядаючи третій складник поняття – джаз – з мистецтвознавчих позицій, підкреслимо, що він відіграв винятково важливу роль у культурі XX сторіччя. Джаз має величезне значення для світового мистецтва, і знайшов відображення у творчості таких визначних композиторів, як С.Прокоф'єв, І.Стравінський, А.Хачатурян, П.Хіндеміт, А.Шнітке, Р.Щедрін та ін. Формуючись на рубежі XIX – XX ст., джаз увібрав кращі риси европейської та афро-американської музики. Імпровізаційність, експресивність, поліритмічність, вільне від темперації інтонування увійшли в джаз із негритянського музичного фольклору. Гармонія та інструментування мають, переважно, європейські корені.

Як показав аналіз дисертаційних досліджень [4; 7], особливе місце в джазовому музикуванні посідає імпровізація, яка була започаткована раніше за джаз. Вона знайшла відображення майже в усіх видах мистецтва, однак найбільшого розвитку імпровізація досягла в музичному мистецтві завдяки його специфіці. Оскільки джаз увібрав багато рис афро-американського фольклору, характер і традиції джазової імпровізації мають специфічні особливості, які відрізняються від європейських імпровізаційних традицій. Варто також додати, що прогресивні тенденції в історії музичної освіти у різні часи були пов'язані зі зверненням до імпровізації, як до джерела творчого розвитку. Згадаємо таких видатних педагогів-виконавців як І.С.Бах та А.Рубінштейн, у педагогічній роботі яких імпровізації відводилося значне місце.

З розгляду функціонуючих одиниць поняття «ЕДМ», можна зробити такий висновок: ЕДМ – це процес виконання естрадно-джазової музики, в якій синтезуються характерні риси естради і джазу, тобто поєднуються ексцентричність, комунікативність, свобода сценічної поведінки, перевага малих музичних форм із імпровізаційністю, експресивністю, поліритмічністю, вільним від темперації інтонуванням. Виявивши якісну своєрідність поняття «ЕДМ», визначимо роль цього музикування у навчальній практиці і розглянемо елементи, з яких воно складається.

ЕДМ з кожним роком займає дедалі стійкіші позиції в концертній діяльності багатьох музикантів-виконавців. Разом з тим у музичній педагогіці доводиться стикатися з рядом проблем, пов'язаних із оволодінням естрадно-джазовим мистецтвом на виконавських відділеннях музичних училищ. Одна з найскладніших проблем у навчальній практиці – це синтез народної,

академічної та естрадно-джазової музики, який має зробити навчання універсальним.

Відтак варто звернути увагу на *репертуарну спрямованість*, характерну для музичних училищ сьогодні. Спостерігається явна перевага класичного репертуару, далі йде напрямок, що відображує народну стихію, і сучасна академічна музика. Естрадно-джазові твори в навчальному репертуарі студентів не дуже поширені, що підкреслювали інші дослідники, але в контексті підготовки викладачів музики для загальноосвітніх шкіл [2; 4]. Однією з причин цього є те, що естрадно-джазову музику, досі, не визнано обов'язковою частиною навчального репертуару. Таке ставлення до естрадно-джазового репертуару суперечить принципу розвиваючого навчання: «збільшення обсягу матеріалу, що використовується в навчально-педагогічній роботі, розширення репертуарних рамок внаслідок звернення до якомога більшої кількості музичних творів, ширшого кола художньо-стильових явищ…» [5, 143]. Г.Ципін підкреслював, що цей музично-дидактичний принцип є провідним за своїм значенням для загальномузичного розвитку учня, збагачення його музично-інтелектуального досвіду.

У структурі ЕДМ важлива роль належить *імпровізації*. Відразу скажемо, що музична імпровізація – один із найскладніших видів людської діяльності. Це зумовлено високими вимогами до виконавця відносно рівня розвитку музичних здібностей та масштабів природної обдарованості. Аналіз наукової літератури показав, що імпровізацію, незважаючи на деякі складності, як систему музичного мислення, що має величезний виховний потенціал, педагоги використовували «під час вирішення завдань оптимізації творчих здібностей, навичок, знань, слуху, пам'яті тощо… це приваблює учня, роблячи процес навчання творчим, радісним» [7, 19].

Оскільки тема нашої статті стосується безпосередньо процесу навчальної роботи в музичних училищах, виникає питання про ступінь використання імпровізації в навчальній практиці. Враховуючи те, що імпровізація є дуже складним видом діяльності, а студенти музичних училищ, здебільшого, не мають пропедевтичної підготовки, достатньої для вдалого імпровізування, виникають побоювання, що студенти не впораються з поставленою метою. Практика показує, що в процесі освоєння елементів імпровізації студенти і викладачі музичних училищ стикаються з безліччю труднощів, зумовлених насамперед тим, що це потребує знань усних традицій виконання естрадно-джазової музики.

У зв'язку з недосконалістю структурних і смислових взаємозв'язків між навчальними дисциплінами, які докладно розглянуто в дисертаційному дослідженні В.Новоблаговєщенського «Интегративный принцип в

преподавании музыки», але які, на жаль, поки що не знайшли широкого застосування в навчальній практиці, допомогти студентам може тільки компетентність педагога з фаху і власне прагнення до знань. На нашу думку, такий структурний елемент ЕДМ, як імпровізація, вкрай потрібний у навчальній практиці музичних училищ, попри те, що він, спочатку, не відповідатиме високим вимогам виконавського мистецтва, адже в училищі виробляються основні навички, закладаються основи технічної оснащеності майбутнього фахівця. Згодом, коли студент музичного училища навчатиметься в консерваторії (музичній академії), у нього з'явиться шанс і основа для подальшого вдосконалення.

Уміння грати по слуху також є невід'ємним і дуже важливим елементом структури ЕДМ. У цій структурі задіяно усі види слуху – звуковисотний, гармонічний, мелодичний, поліфонічний, темброво-динамічний, внутрішній. Справа у тому, що естрадно-джазовий репертуар, який записано у нотах, потребує для освоєння знання усних традицій. Це й уміння свінгувати, і володіння динамічними і артикуляційними відтінками, і традиції виконання різних ритмічних фігур, і багато чого іншого. Цього можна навчитися завдяки методу «наслідування», який добре зарекомендував себе серед естрадно-джазових музикантів. Суть методу полягає у використанні аудіозасобів для наслідування визнаних майстрів ЕДМ, де слух відіграє важливу роль. Педагоги, які виховують виконавців академічної музики, звичайно негативно ставляться до методу «наслідування». Їхні побоювання зумовлені тим, що цей метод, на їхню думку, може завдати шкоди розвитку індивідуальності і безпосередності студентів. Ми вважаємо, що метод «наслідування» у підготовці студентів до ЕДМ є необхідним. Багаторічна практика використання цього методу (понад 70 років) естрадно-джазовими музикантами показала недостатню обґрунтованість побоювань педагогів стосовно нього. У зв'язку з цим Г.Ципін писав: «...якщо художника обдаровано природою досить сильним, характерним "Я", останнє не так просто заглушити і нейтралізувати, тому на якомусь етапі творчої еволюції буде корисним пройти випробування наслідуванням – оцінити, виміряти, зважити власні можливості» [6,26]. Ці слова та практика естрадно-джазових виконавців підтверджують правомірність використання методу «наслідування».

Одним із важливих елементів ЕДМ є *вміння читати з листа*. Воно забезпечує швидке вивчення музичного твору. Крім того, уміння читати з листа дає можливість ескізного вивчення великої кількості творів, що, в свою чергу, розвиває світогляд студента. Естрадно-джазові музиканти здебільшого мають значну кількість тем, які потім використовують для

імпровізації. Читання з листа дає змогу студенту музичного училища накопичити необхідний багаж для подальшої творчої діяльності.

ЕДМ часто відбувається у формі *ансамблевого музикування*. Цей елемент теж дуже важливий у навчальній роботі. Він виховує в музиканта почуття партнерства і злагодженість сумісного виконання. Музикування в ансамблі з більш досвідченими колегами (наприклад, студентами старших курсів) дає можливість навчитися в них багатьох корисних якостей.

Підводячи підсумки статті зазначимо, що в процесі обґрунтування необхідності впровадження естрадно-джазового музикування до навчальних планів виконавських відділень музичних училищ була визначена структура ЕДМ (репертуар, імпровізація, гра по слуху, читання нот з листа, ансамблева гра) та роль кожного з елементів цієї структури щодо стимуляції творчої активності студентів, а також доведена корисність методу «наслідування». Підкреслимо, що володіння структурними елементами навіть на високому практичному рівні не є достатнім для виконання творчих завдань. Більш повне усвідомлення процесу ЕДМ полягає, на нашу думку, в умінні поєднувати ці елементи. У цьому ми вбачаємо мету подальших розвідок у даному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брилін Б.А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля: Автореф. дис... док. пед. наук. – К., 1998. – 40 с.
2. Жаркова О.С. Проблема универсальной (полифункциональной) подготовки учителя музыки на современном этапе: Джазовое музицирование как компонент учебной работы в музыкально-исполнительских классах: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1998. – 22 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 672 с.
4. Степняк Ю.В. Эстрадно-джазовый компонент в профессиональной подготовке учителя музыки: На материале учебной работы музыкальных факультетов педагогических вузов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2000. – 22 с.
5. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. - М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Цыпин Г.М. Основному и главному в искусстве научить нельзя. Можно только научиться // Методологические проблемы музыкальной педагогики. – М., 1991. – С. 24 – 27.
7. Шпаковская Е.Б. Джазовая импровизация как способ воспитания творческой индивидуальности исполнителя и слушателя: Автореф. дис. …канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 21 с.

А.В.Хижко. Роль эстрадно-джазового музицирования в учебной работе со студентами музыкальных училищ.

В статье рассмотрена незначительная, но очень важная часть того сложного комплекса, который называют эстрадно-джазовое музицирование. Определена его структура (репертуар, импровизация, игра по слуху, чтение нот с листа, ансамблевая игра),

охарактеризована роль каждого из элементов этой структуры в учебной практике на исполнительских отделениях музыкальных училищ и доказана необходимость использования метода «подражания».

O.V.Khyzhko. The role of jazz performing in the tuition of students of musical colleges.

The article is devoted to a small, but very important part of the complex system called jazz performing. The structure of this system (repertoire, off hand playing, is defined, playing by ear, playing at sight, ensemble playing), the role of each element of the structure in the process of teaching at performance departments of musical colleges is characterized; the necessity to use the method of 'imitation'.

УДК: 378.978+378.14+786.2

І.О. Хмелевська
ОПНД м.Одеса

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ХУДОЖНЬОЇ ЗРІЛОСТІ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ

Стаття присвячена розгляду деяких теоретичних питань, пов'язаних з музичною філософією ТАметодологією, з точки зору їхньої значимості у процесі досягнення студентом-музикантом певного рівню художньої зрілості як необхідної умови удосконалювання його виконавської культури.

Виконавська культура музиканта, як категорія музичної освіти, складається з багатьох компонентів: обсягу художньо-естетичних знань, технічно виконавських навичок, наявності певного рівню сформованості музичного та образного мислення, художньо-перцептивних зовнішніх І внутрішніх процесів (слухо-моторних уявлень, звуко-творчої волі тощо). Обсяг художньо-естетичних знань, як відомо, складається з базових музичних, що стосуються особливостей музичної виразності, гармонійних, ладових закономірностей; філософсько-історичних, що обумовлюють можливість орієнтуватися в особливостях різних культурних епох; психолого-педагогічних, які забезпечують можливість використання пізнавального аспекту музичного мистецтва для розвитку не тільки музичної культури, але й культури особистості в цілому. Усе це впливає на процес, в якому виконавець, по-перше, повинен розпізнати закодовану засобами музичної виразності інформацію, по-друге, донести її до слухача. Оптимального результату в цьому процесі можна досягнути лише за умов

присутності у виконавця достатнього рівню сформованості специфічної музично-естетичної свідомості.

Розгляданню різних аспектів формування виконавської майстерності студентів-музикантів вищих закладів освіти присвячено чимало наукових робіт. Це дослідження розвитку виконавської культури та музично - інтерпретаційних умінь (А.Бабаян, В.Дашковський, І.Калініна, С.Котляревська, Р.Лозовська, Г.Маріупольська, Г.Ніколаї, Є.Скидан, Л.Суханова, Т.Юник, В.Крицкий, Г.Саїк), розглядання таких компонентів виконавської діяльності, як формування виконавської надійності майбутніх вчителів школи (Д.Юдник), психологічних основ формування у студентів навичок гри на музичному інструменті (Н.Рубан), розвитку музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки (Н.Мозгальова), засобів активізації творчої самостійності студентів-піаністів (І.Бобакова).

Слід зазначити, що пріоритетним завданням музично-інструментальної підготовки у педагогічному вузі сьогодні визнано збагачення, розширення художньої компетентності студентів, формування естетичного сприймання образів мистецтва, розвитку здатності до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музики (Н.Г.Падалка, О.Рудницька, В.Крицький).

Дуже актуальними є роботи, присвячені пошуку методик оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами до сприймання та виконавського відтворення музики з метою її використання у педагогічному процесі, тобто шляхам педагогізації навчання спеціальному музичному інструменту (Л.Арчажнікова, І.Куришева, К.Матвеіва, І.Могилевська, І.Немикіна, Г.Падалка, М.Перельштейн, З.Румянцева, Г.Ципін, М.Черниш, О.Апраксіна, В.Буцяк). Незважаючи на значний науковий доробок сучасних досліджень проблеми формування виконавської культури майбутніх вчителів музики, питання пошуку системи чинників, що впливають на ефективність цього процесу у студентів, ще є далекими від остаточного вирішення.

Мета даної статті полягає у висвітленні аспекту, який є одним з показників ступеню фахової підготовленості майбутніх вчителів музики й одночасно чинником, який у великій мірі обумовлює якісний рівень виконавської майстерності та відіграє значну роль у формуванні виконавської культури – майбутнього вчителя музики. Мова йде про рівень художньої зрілості студентів- музикантів. У наших дослідженнях рівень художньої зрілості розглядається як результат сформованості та розвиненості музично-естетичної свідомості. Тому, з наукової точки зору, є необхідним визначення рівня сформованості художньої зрілості як інтегрованого прояву художньо-естетичної свідомості студентів – музикантів. Для діагностики рівню

сформованості художньої зрілості був розроблений критеріальний апарат, який і презентується у статті.

Відомо, що в основу роботи над музичним твором покладено два взаємопов'язаних фактори: фактор осмислення музичного образу в процесі виконання і фактор безпосереднього спілкування з музикою. Обидві ці фактори вимагають знання специфічної мови музики. Логіку пізнавальних процесів музики можна визначити так: змістовна суть музики не може бути розкрита без активного ставлення до її сприйняття, яке передбачає спрямованість виконавця на пізнання основних художніх цінностей твору. З іншого боку, наявність глибинних, художньо-змістовних основ музики робить необхідним розвиток пізнавальних навичок для адекватного виконання музичного твору.

Отже, щоб самостійно визначити сутність музичного образу, усвідомити його, студенту-музиканту необхідно глибоко проникнути в сутність самої музики, як феномену культури.

Методологічним підґрунтям у цьому процесі є аспекти музичної філософії, естетики і соціології. Ці галузі знання в своєму багатовіковому міркуванні про музику при всій своїй самодостатності повинні бути актуалізовані й інтегровані до музичної педагогіки.

Які саме аспекти цих наук мають своє прочитання в області формування виконавської культури, в тому числі і як складової загальної духовно-естетичної культури особистості. Відповіді на це питання намагалися віднайти такі філософи як Дж.Т.Фрейзер, О.Лосєв. Продовження цих ідей знаходимо у роботах В.Медушевського, І.Герасімової, В.Суханцевої, С.Холопової та інших філософів-музакантів.

У зв'язку з реальністю існування музики як засобу відображення, а також формування тих чи інших соціальних явищ виникає необхідність дослідження принципів функціональної логіки відношень музичного потоку, що в свою чергу пояснює існування світоглядної функції музики.

Варто підкреслити, що проблема відношень взагалі є фундаментальною для науки XX століття – від природничонаукових до соціальних теорій. Більш того, смисл, вміщений у дане поняття, найчастіше фіксує саме змінність, рухливість, мінливість елементів, їхню виражену відносність. У сучасній музичній філософії існує тенденція до визначення музичного твору як складену з безлічі звуків текучу злитість усіх можливих предметів.

Поряд з цим, слід пам'ятати, що людина сприймає, а головне, диференціює реальність через емоційну сферу. А тому світ для нас (таким, яким ми здатні його сприйняти, користуючись обмеженими можливостями

наших органів почуттів), це деяка сукупність емоцій-відносин з приводу реальності.

Той світ, що ми називаємо об'єктивною реальністю, формує наш світогляд опосередковано, побічно, в основному випадково викликаючи ті чи інші емоції. Музика ж, будучи сама по собі сукупністю, композицією зі звучних емоцій, має стовідсоткову можливість впливу на людську свідомість, на формування особистості як слухача, так і виконавця, оскільки функціонує безпосередньо в емоційно-почуттєвій сфері.

Таким чином, можна казати про існування музики як феномену, що поєднує глибинні структури буття з людською психікою. І тут постає необхідність казати про специфічні рівні сприйняття доданків музичного потоку, таких, як звуковисотність, ритм, архітектоніка.

Отже, на перший план виходить феномен сприйняття музики. І тут ми не можемо обмежитися просто прийняттям факту почуттєвого сприйняття. Хоча ми й цілком поділяємо думку сучасної філософії про те, що сфера розуму – це фізичний світ, і застосування його у такій складній, суто духовній сфері, як музика, може тягнути за собою неповноту, недостатність музичних характеристик. Але, проводячи наукову роботу, ми не можемо обмежитися фактом визнання непізнанного, незбагненного та непоясненого, якою є, судячи з усього вищесказаного, музика. І, виходячи з цього, постає необхідність в дослідженні моментів прояву феномену музичного, наскільки ці прояви піддаються дослідженню взагалі. Зокрема йдеться про такі категорії, як музична мова та її основні складові – такі, як, наприклад, інтонація, що відіграє роль музичного символу та вказує на деяку смислову спільність.

Отже, у своїй роботі над музичним твором виконавцю корисно пам'ятати про те, що для нього є сенс уловити в музичному потоці відображення звичної реальності, встановити асоціативні зв'язки між засобами музичної виразності та моментами людського життя.

Про які ж засоби музичної виразності йде мова? Це ті штрихові, гармонійні, агогічні, інтонаційні, фактурні та інші особливості, що є складовими музичного тексту. За допомогою цих засобів автор досягає того чи іншого рівня емоційної напруги. Цікаво, що чим вищим є цей рівень, чим різноманітніші поєднання почуттів та емоцій, тим більше активізується нервово-емоційна, духовно-інтелектуальна діяльність того, хто виконує та сприймає музику. Саме цей процес і забезпечує музиканту унікальну можливість за допомогою музичного мистецтва впливати на людину, на її духовність, на культуру особистості. Для вчителя музики це є особливо важливим. Реальна можливість для здійснення цього процесу, за будь-якою педагогічною чи суто виконавською метою, є тільки у того музиканта, який

не просто здобув певного обсягу знання під час свого навчання у вищому навчальному закладі, але й вміє грамотно та вільно застосовувати ці знання. Для цього необхідно створити, сформувати у студентів таку мотивацію професійно творчої діяльності, яка забезпечує необхідність постійного самовдосконалення, творчого росту, стимулює прагнення до самоосвіти та творчості, підвищує рівень художньої зрілості, що в решті-решт, позитивно впливає на виконавську культуру студентів. Виходячи з цього, цілком можливо зробити висновок, що саме формування такої системної мотивації у студентів до зростання художньої зрілості і є головним педагогічним завданням під час навчання на музично-педагогічному факультеті.

Задля забезпечення розвитку художньої зрілості, вважаючи її чинником росту виконавської культури, як на рівні інтерпретації музичних творів, так і на рівні художньо-педагогічної інтерпретації, необхідно мати науковий інструментарій для діагностування цього рівня. На сучасному етапі розвитку наукової думки у музичній педагогіці все частіше зустрічається такий термін, як "професійна мобільність". Зокрема Головіна О.Л. визначає професійну мобільність, як "здібність, що формується на підґрунті розвинення різнопланових творчих навичок, як сукупність вмінь, як здатність, педагогічна майстерність, що забезпечує активність і готовність студента-музиканта творчо реалізувати себе в інноваційному педагогічному просторі, що змінюється відповідно характеру економічного та соціального розвитку суспільства" [2].

На нашу думку, сама така якість, як "професійна мобільність", забезпечує студентові, майбутньому вчителеві музики, спроможність вирішувати широкий спектр художньо-педагогічних завдань, готовність до реалізації поліфункціональності музичного мистецтва. Саме через це можливо досягти певного рівню художньої зрілості.

Виходячи з усього сказаного, можна зробити висновок, що становлення студента-музиканта як виконавця та педагога можна вважати задовільним тільки тоді, коли він оволодів певним обсягом професійних якостей або, іншими словами, досяг певного рівня художньої зрілості.

З метою виявлення рівня художньої зрілості студентів старших курсів нами було проведено дослідно-педагогічну роботу. Нас цікавили, перш за все, рівень наявності у студентів теоретичної бази, наукового мислення, а також те, наскільки усвідомлено студенти використовують музичне мистецтво як засіб виховання та розвитку особистості. Також ми припустили, що одним з ключових компонентів, що обумовлюють рівень художньої зрілості, є готовність студента-музиканта до інтеграції поліфункціональності мистецтва в музично – педагогічну діяльність та ще більш бажаним - у виконавську.

У своїй дослідно–педагогічній роботі ми орієнтувалися на припускові критерії, які були розроблено нами на основі аналізу літературних джерел та педагогічного спостереження, а саме:

1. ***Гносеологічний критерій***.

Показниками цього критерію були:

а) наявність науково-теоретичних знань щодо аспектів, з яких складаються музична мова та музичне сприйняття;

б) наявність теоретичної інформованості щодо можливостей впливу музичного мистецтва на людину та його використання з педагогічною метою;

в) знання про основні питання , які розглядає філософія музики, їх розуміння та здатність до наукового мислення у цих категоріях.

2. ***Регулятивно - мотиваційний критерій*** .

Його показниками ми вважали:

а) зацікавленість в опануванні навичок інтерпретації музичного твору, творів окремого стилю, окремих композиторів ;

б) художньо пошукова активність у процесі усвідомлення закодованої засобами музичної виразності інформації та спроможність донесення її слухачеві;

в) рефлективність у процесах підвищення виконавського та загально художнього рівня, естетичного смаку, розумових здібностей у аспекті художньо- когнітивних процесів, виконавської витриманості тощо;

г) навички у використанні можливостей впливу музичного мистецтва на такі компоненти, як культурний рівень, психофізичне становище, естетичний смак, розумові здібності та інші особистісні характеристики.

3. ***Праксіологічний критерій.***

Його показниками були:

а) неусвідомлене чи цілеспрямоване використання студентами можливостей впливу музичного мистецтва у своїй виконавській та педагогічній діяльності;

б) навички добору музичного матеріалу з урахуванням загальних можливостей його впливу на особистість і у відповідності до вирішення конкретних художньо-педагогічних задач; навички реалізації поліфункціональності музичного мистецтва у процесі вирішення конкретних виконавських і педагогічних задач.

в) адекватність сприйняття і відтворення музичного образу під час художньої та педагогічної інтерпретації.

Цей критеріальний апарат виявився у якості інструментарію задля діагностичних досліджень. Крім цього, нами пропонуються й методи дослідження. Це педагогічне спостереження, анкети та педагогічне тестування, аналіз результатів виконавської музичної діяльності, вміння

розмірковувати над музичним твором на рівні виконавської - педагогічної інтерпретації.

У процесі оцінювання ступеню художньої зрілості студентів-музикантів ми користувалися також методикою, запропонованою авторами Т.Челишевою та Р. Яніке, яка ґрунтується на визначенні таких критеріїв:

1) здатність користуватися придбаними знаннями, уміннями, навичками;

2) уміння зрозуміло, грамотно, аргументовано викладати свої думки (термінологія, логіка, риторика);

3) обсяг "скарбнички" художніх творів;

4) вміння самостійно виділити в художньому творі головну думку, необхідну для виконання даного завдання;

5) здатність орієнтуватися у взаємозв'язку мистецтв;

6) уміння користуватися художніми джерелами.

Цей критеріальний апарат ми використовували також з огляду на те, що для виконання будь-якого музичного твору потрібно, якнайменш, розумітися на тому, до якої епохи належав композитор, до якого мистецького стилю відносять його твори. Також потрібно усвідомлювати особливості жанру та засоби музичної виразності, притаманні композитору. Також до наведеного ми додали критерії виконавської майстерності, адекватності інтерпретації, володіння навичками установчої бесіди перед прослуховуванням твору.

Використання цієї методики дозволило нам виявити три рівні художньої зрілості серед випробуваних студентів:

- високий - не виявлений ні в кого
- середній - у 60%
- низький - у 40%.

Таким чином, результати дослідження, проведеного нами, цілком однозначно вказали на те, що на сьогоднішній день у більшості студентів відсутні теоретичні знання в галузі методології мистецтва, аспектів, пов'язаних з його функціонуванням, і, що зовсім неприпустимо, на досить низькому рівні знаходяться навички використання знань з фахових дисциплін ,таких, як музична література, елементарна теорія музики, аналіз музичної форми та ін., в виконавській та педагогічній практиці. Усе це, за нашими дослідженнями, впливає й на низький рівень музично-виконавської культури студентів.

В якості шляхів подолання цих протиріч ми пропонуємо впровадження у навчальну програму підготовки вчителів музики таких дисциплін, які освітлювали б основні питання філософії та соціології музики, основні аспекти методології мистецтва, сутність і структуру художньої комунікації,

розглядали б феномен поліфункціональності музичного мистецтва, як явище, дослідження якого здатне наблизити майбутнього вчителя музики до професійного розуміння можливостей впливу мистецтва на людину.

ЛІТЕРАТУРА

1.Герасимова И.А. Музыка и духовное творчество //В.Ф,. 1995. - № 6. - С.87-97.
2.Головіна О. Музична педагогіка: традиції, перспектива. // Науковий вісник. – .№12 – Одеса, 2001. – С.98-102.
3.Лосєв А. Музыка как предмет логики // Самое само. – М.: ЗАО изд. ЭКСМО-Пресс, 1999.
4.Суханцева В. Категория времени в музыкальной культуре. – К.: Лыбидь, 1990. – .184 с.
5.Суханцева В. Музыка, как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки. – К.: Факт, 2000.
6. Челишева Т., Янике Ю. Тесты по основам мировой художественной культуры. – М., 1999.

И.А. Хмелевская. Исследования уровня художественной зрелости как показателя формирования исполнительской культуры студентов-музыкантов.

Статья посвящена рассмотрению некоторых теоретических вопросов связанных с музыкальной философией и методологией, с точки зрения их значения в процессе достижения студентом-музыкантом необходимого уровня художественной зрелости как необходимого условия совершенствования его исполнительской культуры.

I.O.Khmelevska. Study of the level of arts maturity as a factor of shaping the students-musicans' culture of performance.

The article is devoted to the consideration of theoretical problems connected with the Philosophy of Music and Methodology from the point of view of their significance in the process of students-musicians' achieving a certain level of arts maturity, as an indispensable condition of perfecting their culture of performance.

УДК: 378.978+378.180.6+ 781.1

Г.В. Чекалюк
ПДПУ м. Одеса

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ – СКРИПАЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі музично-виконавської підготовки студента-скрипаля до виконання функцій шкільного вчителя музики. Пропонуються приклади уроків – концертів, уроків – вистав з використанням скрипкової музики.

Проблема музично-виконавської майстерності майбутніх учителів музики є однією з актуальних в мистецької освіті. З різних точок зору до неї

звертаються науковці Г.Падалка, В.Крицький, Н.Рубан, Г.Саїк, та інші. Проблеми педагогізації музично-виконавської підготовки студентів педагогічних вузів також розглядається науковцями як найактуальніша. З нею пов'язують питання репертуару (Н Бєлова, Л.Смирнова), питання вербальної інтерпретації музичних творів (О.Ляшенко, С.Шип). Однак проблеми врахування специфіки оволодіння тим чи іншим інструментом не висвітлюються окремо.

Питання професійної підготовки скрипаля-педагога загальноосвітніх шкіл також знаходять відображення у дослідженнях науковців. В цьому напрямку успішно працюють викладачі В.І. Ворона (Державний музично-педагогічний інститут ім. М.М.Іполитова-Іванова, Москва) та З.Г.Ядловська (Київський Національний університет культури і мистецтв). Але саме ця галузь мистецької освіти ще не знайшла певного відображення в науковій та методичній літературі. Найменш розробленими є питання музично-виконавської підготовки студентів-скрипалів – майбутніх учителів музики з точки зору педагогізації виконавської майстерності. Саме на цьому питанні зосереджена увага у репрезентованій статі. Метою її є актуалізація проблеми виконавської підготовки студентів-скрипалів – майбутніх вчителів музики до впровадження скрипкової музичної літератури у шкільний музично-виховний процес.

Скрипка є одним з популярних та поширених інструментів світу музики. В Україні вона з'явилась ще у XVII-XVIII століттях, а особливого розповсюдження вона набула в XIX віці. З музичних салонів скрипка перекочувала до народного середовища. Важко собі уявити, наприклад в Закарпатті, будь яке свято чи урочисту подію (ярмарок, весілля, похорон тощо) без скрипки соло. В ансамблі "троїсті музики" (скрипка, бас і цимбали) скрипка використовується як перший голос ансамблю. Звучала вона і в православних монастирях. Достатньо звернутися до житія преподобного Лаврентія Чернігівського, який в часи свого регентства за допомогою скрипки "витягував" голоси півчих.

В нашому південному регіоні скрипка посідає одне з почесних місць не тільки в академічному середовищі, виконуючи домінантну роль оркестрового, ансамблевого та сольного інструмента серед струнних, а також і в народній музиці. Українські, румунські та болгарські села (а раніше і єврейські поселення), які розташовані на території Одеської області, славляться своїми скрипалями.

Розповсюдження скрипки по регіону, популярність та особливі специфічні можливості цього інструменту роблять актуальними формування навичок сприйняття скрипкової музики у школярів, та формування

педагогічної майстерності майбутніх учителів музики, в яких основний музичний інструмент під час навчання у вузі – скрипка.

У Південноукраїнському педагогічному університету ім. К.Д.Ушинського багато років приймаються до навчання студенти-скрипалі. Педагогічну практику у школі ці студенти також проводять за допомогою скрипки. Ми спостерігаємо позитивні тенденції цього процесу. По-перше, діти мають можливість слухати у живому виконанні скрипкові твори, по-друге, цілеспрямоване використання скрипки підвищує ефективність розвитку музичного слуху, по-третє, поліпшується процес формування навичок чистоти інтонування.

Усе означене актуалізує проблему педагогічної спрямованості виконавської підготовки студентів-скрипалів – майбутніх учителів музики.

Студенти, які поступають до навчання, мають різний професійний (мається на увазі музичний) рівень підготовки. Деякі вже отримали освіту в музичних училищах, спеціалізованих школах, деякі, мають музичну освіту на рівні ДМШ. Без попередньої музичної освіти навчання на скрипці, на наш погляд, є недоцільним. Але, незважаючи на попередній рівень підготовки, педагогічна спрямованість виконавської майстерності є актуальної для всіх студентів. Особливо – це формування та накопичення майбутнім педагогом-скрипалем репертуару для роботи в загальноосвітній школі.

Оскільки скрипка є досить досконалим інструментом, існує достатня кількість методичних рекомендації щодо розвитку та вдосконалення скрипкової виконавської майстерності. Один з найперших та найвідоміших методистів в цій області був Леопольд Моцарт (батько В.А. Моцарта). Його "Школа гри на скрипці" корисна дотепер не тільки, як історичний документ, але не втратила свою актуальність і для сучасних педагогів-скрипалів. Багато великих музикантів присвятили скрипці все своє життя. Ім'я італійця Ніколо Паганіні досить виразно асоціюється зі скрипкою, причому не тільки у музикантів. На межі XIX-XX століть скрипкову школу світового значення заснував в Росії Леопольд Ауєр. Більш близькими до нас за часом є, наприклад, угорець Карл Флеш та ціла плеяда радянських скрипалів-педагогів – Ямпольський, Циганов, Янкелевич, великий одесит Д.Ойстрах. В Україні видатним методистом є широко відомий музичний діяч Вадим Стеценко, який видав свою школу скрипкової гри. Ми не можемо уникнути того, щоб не згадати легендарного одесита Петра Соломоновича Столярського, який яскраво виявив себе в області дитячої педагогіки. Його феномен до сих пір є загадковістю.

Україна не збідніла на талановитих педагогів і в наш час. У місті Києві плідно працюють професори Б.Которович, А.Баженов, И.Андрієвський,

доценти О.Рівняк, Я.Рівняк. Відома на Україні і Львівська школа скрипалів – професори І. Пілатюк, Л.Шутко; в Одесі продовжують традиції Столярського професори А.Станко, М.Турчинський, доценти Т.Водоп'янова, В.Кузіков та багато інших. Науково-методичні праці цих фахівців в основному стосуються проблеми формування скрипаля-соліста, рідше – учасника ансамблю, або присвячені проблемам виконання та інтерпретації скрипкових творів. Віктор Кузіков, в минулому концертмейстер Національного Одеського філармонійного оркестру, приділяє достатньо уваги підготовці скрипаля оркестранта.

Працюючи декілька років на кафедрі музично-інструментальної підготовки музично-педагогічного факультету Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, ми безумовно спиралися на методичні поради означених науковців. Але програмні вимоги музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики висувають необхідність розробки музичних композицій, що посилює педагогічний аспект музично-інструментальної підготовки. У зв'язку з цим перед нами було поставлено завдання створення музичної колекції виключно із скрипкової музики, яка би була доцільна як для виконання студентами, так і для сприймання школярами. Свої музичні колекції ми впроваджували у різні типи уроків. Найбільш вдалим та ефективним для ознайомлення зі скрипковою музикою, як мовою звуків, ми вважаємо уроки-вистави, в яких поєднуються різни види впливу на душі дітей. Проведені експериментальні уроки довели вдалість обраного шляху. В даній публікації ми пропонуємо декілька прикладів таких уроків з методичними порадами щодо виконання творів.

Почнемо з найбільш легких у виконанні (а значить широко доступних) творів і методів їх подачі. Для цього ми обрали твори широко відомі, емоційно яскраво забарвлені. Це "Весняна пісня" В.А.Моцарта та "Бабак" Л.Бетховена. Виконуючи ці дитячі пісеньки на скрипці можливо вирішити відразу декілька задач. По-перше, пісні зі словами легко сприймаються, а значить їх слухатимуть. По-друге, яскравий контраст їх змісту допоможе навчити дітей почути різницю мажору та мінору, радості та суму, щастя та печалі. "Свіже-зелений" ре-мажор Весни (при виконанні обов'язкове використання відкритих струн, резонанс яких додасть світла в звучанні), радісна міміка (як акторський ефект) закріплять сприймання мажору як чогось веселого. "Печально-тускній" (голий) ля-мінор нужди (голодний шарманщик та його супутник бабак) необхідно підкреслити більш тихим наповненням звуку та відповідно спокійною сумною мімікою. По-третє, не випадковий вибір композиторів можливо допоможе вирішити задачу не боязні класичної музики, розуміння її близькості до нашої душі, та в

перспективі розвинути у дітей бажання почути також інші "пісні" Моцарта та Бетховена.

Не зайвим в репертуарі скрипаля буде також "Менует" Бокеріні. Технічно досить доступний навіть для музикантів початківців, цей менует без сумніву входить до списку творів відомих у всьому світі. Його виконання надасть можливість розглянути на уроці ряд питань. По-перше, поговоримо про танок як один із жанрів музики (пісня, танок, марш). По-друге, про менует як такий (танок, частина сюїти, частина симфонії). По-третє, поговоримо про красоту італійської музики та зокрема про струнні інструменти (скрипка, альт, віолончель, контрабас, віола-да-гамба та ціле сімейство віол). Доцільно поговорити про Італію як батьківщину найбільш відомих та неперевершених скрипкових майстрів XVII-XVIII століть таких як Страдиварі, Аматі, Гварнері та інших. Дуже добрі результати для сприймання п'єси дає залучення хореографа (наприклад, в деяких гімназіях), постановка або показ хоча б декількох па менуету. Не буде зайвим, по-можливості, показ костюмів того часу (парики, юбки з кринолiном та ін.), або хоча б ескізів цих костюмів. Все це допоможе відтворити атмосферу галантності, реверансів XVIII століття, до якого ми звертаємось.

Необхідною умовою успіху скрипаля-педагога являється знання рідної української музики. Безперечним авторитетом серед українських композиторів є М.В.Лисенко. Серед його творів ми маємо ряд п'єс для скрипки різної складності, таких як "Думка-шумка" – фантазія для скрипки та оркестру, "Елегійне капричіо", але це досить віртуозні та складні для виконання твори. Для нас більш доцільно відібрати відносно не складну, але дуже виразну "Елегію на спомин Т.Г.Шевченка". Безсумнівно вдалим буде урок-концерт, в якому з'єднаються поезія з музикою. Такий урок бажано провести в шкільному актовому залі для декількох класів, об'єднав зусилля вчителя музики та літератури в шевченківські дні (наприклад, 9 березня). Проста, але проникliва пісенна мелодика елегії будить в серцях учнів-підлітків відчуття печалі та скорботи, усвідомлення тяжкої долі поета – сина свого народу. Можливо одночасне виконання віршів та музики, як жанр мелодекламації. При цьому грати на скрипці потрібно досить тихо, щоб ясно було чути голос, який читає поезію. Давно примічене, що різні види мистецтва підсилюють дію одне одного і це буде доцільним саме на цьому уроці.

Наступним можливим твором української музики є "Інтермецо" Л.Ревуцького. П'єса дуже гарна, але більш складна чим приведені вище, але досить зрозуміла та доступна для виконання. Світла, лірична мелодія, сонячно-жовтий соль-мажор позволили нам запропонувати студентам (майбутнім педагогам) написати сценарій музичного кліпу цього інтермецо.

Першу закоханість та всі відчуття, притаманні їй, можна знайти тут: радісний трепет та несподівана тривога-боязнь, невпевненість і разом з тим відвертість та квітуча молодість. На проведеному уроці юні учні із задоволенням підбирали образи-портрети двох закоханих. Отже мету досягнуто – ми заставили їх слухати музику та розмірковувати разом з нами.

На цьому ж уроці може бути виконано твір сучасного композитора М.Жербіна "Прелюд". Ця п'єса – розповідь від першої особи, написана в "густому синьому" ре-мінорі. Побудова її дуже цікава і на це необхідно обов'язково звернути увагу учнів-слухачів. Восьмитактові речення-вирази дуже точно, буквально передають мову схвильованої людини, котра розповідає про свій біль. Деколи, не помічаючи, починає голосити, потім знеможено у відчаю опускає руки. Цей твір не є перекладом, він написаний спеціально для скрипки. Тому доцільно буде розповісти про цей музичний інструмент. Живе, тепле звучання, наповненість та вібрація довгих нот, можливість збільшувати та зменшувати силу звуку на одній ноті, пронизливість та гострота інтонації, співучість та близька до людського вуха звукависотність – все церіднить скрипку з голосом людини і надає їй небувалих можливостей для втілення замислу композитора.

Збагатить та додасть різноманітності репертуару скрипаля звертання до творів західноєвропейських авторів. "Відень – столиця музики", "Віденське кафе", "Зустріч Старого Нового року по – одеські ". Всі ці назви підходять до святкового уроку-концерту.

Дозволимо собі звернутися до досвіду віденських музичних новорічних святкувань. Відомо, що у Відні існує традиція (незабаром вже століття) святкового концерту вранці першого січня в залі Мюзікферайн. Виконується музика Штрауса та інших, близьких до нього композиторів австрійців. В Одесі вже одинадцять років проходять подібні концерти, але не першого, а тринадцятого січня на так званий Старий Новий рік (Новий рік за старим стилем). Ці концерти набули великої популярності та стали атрибутом музичного життя міста. У Відні квитки на ці концерти замовляють за рік. Дозволимо собі запропонувати провести такий урок-концерт для старших школярів. Івчитель-скрипаль якомога краще підійде на роль господаря свята. Звичайно, можливо і необхідно слухати музику в запису в виконанні блискучих оркестрів та виконавців, але "*живе*" виконання, живість, радість співтворчості, прикрашення залу, приготування "віденських" тістечок, аромат кави та жива скрипка створять ту неповторну атмосферу романтичності, шарму так потрібну юнацтву.

До виконання можна приготувати два-три не складних твори, можливо адаптованих для кожного виконавця окремо, виходячи з індивідуальних технічних можливостей. Безперечною вдачею будуть вальси віденського

скрипаля Фріца Крейслера. Це є “Муки кохання”, “Радість кохання”, “Прекрасний розмарин”. Технічно не складною являється п’єса “Синкопи” безтурботно-джазового характеру. Головним при виконанні цих творів є проява смаку, витонченості нюансів, галантності, красоти та солодкості тону.

В даній праці ми наводимо уроки, апробовані в різних школах Одеси. Вдалий експеримент показав, що метод уроку-вистави, уроку-концерту не може бути використаний щотижнево, бо потребує великої напруги сил викладача, але як яскравий акцент в череді звичайних уроків, дає дуже добрий результат, підвищуючи тягу учнів до прекрасного, до музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ауєр Л– Моя школа игры на скрипке. Л., «Тритон», – 1933.
2. «Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики». Сборник статей. Составитель Сапожников. М., – «Музыка», – 1968.
3. Стеценко В. – Методика навчання гри на скрипці. К., “Музична Україна”,-1974.
4. Рабен Л. – История русского и советского скрипичного искусства. Л., «Музыка», - 1978.

Г.В. Чекалюк. Методические основы подготовки студентов-скрипачей к педагогической деятельности в школе.

Статья посвящена проблеме музыкально-исполнительской подготовке студента-скрипача к выполнению функций школьного учителя музыки. Предлагаются примеры уроков-концертов, уроков-представлений с использованием скрипичной музыки.

H.V.Chekaluk. Methods of training students violinists for teaching activity at school.

The article is devoted to the problem of training a student violinist for carrying out the function of a school music teacher. The author gives examples of concert classes and performance classes with the use of violin music.

УДК 37.036:784

О.О. Юрко
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНИХ ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИТЯЧИХ ГОЛОСІВ

У статті проаналізовано сучасні дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів музики до вокальної роботи зі школярами, розглянуто питання розвитку співацького голосу учнів в умовах правильного підбору і виконання вокальних вправ.

Розробка нових педагогічних технологій у навчанні й вихованні на сучасному етапі розвитку освіти викликана соціальним замовленням суспільства школі, що пов'язано з необхідністю формування естетично й емоційно розвиненої творчої висококультурної особистості засобами мистецтва. Особливо це стосується системи професійної підготовки вчителя музики, яка не може повноцінно відбуватися без засвоєння комплексу спеціальних знань, умінь, навичок, здібностей, необхідних у практичній музично-педагогічній діяльності.

У другій половині двадцятого століття, питаннями вокального виховання дітей займалися В. Багадуров, Є. Малініна, А. Менабені, Г.Стулова, Г.Струве, Д.Огороднов. Серед сучасних російських дослідників проблеми вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики назвемо І. Алієву, С.Сидоренко, Т.Пляченко. Проте і сьогодні методика дитячого сольного співу розроблена недостатньо, тільки декілька науковців працюють над проблемами розвитку в Україні вокальної освіти у теоретичному та практичному аспектах: О. Стахевич, Ю. Іванова, С. Прокопов, Ю. Юцевич. Так, Ю.М. Іванова в своєму дисертаційному дослідженні узагальнює методики роботи в Україні і за її межами з дитячими хоровими колективами, розкриває виконавські аспекти, торкається проблематики формування співацьких голосів школярів. Теоретичні та методичні питання формування та розвитку співацьких голосів досліджує Ю.Є.Юцевич [4].

Традиційною формою навчання вокалу є індивідуальні заняття. Але в сучасній системі музичної освіти важливе місце займають групові форми. Сучасний дитячий хоровий колектив за своїми характеристиками споріднюється з професійним. Вони існують в музичних школах і студіях, театрах і філармоніях, дитячих позашкільних закладах і храмах. У зв'язку з популяризацією естрадного співу виникає нова форма дитячого хорового виконавства – естрадний хоровий колектив. Він має специфічний репертуар, особливу вокальну манеру, використовує технічні засоби.

Оновлена система муз виховання і освіти у зв'язку зі змінами загальної соціокультурної і освітньої ситуації в Україні вимагає вдосконалення педагогічних технологій, варіативності у виборі змісту, форм і методів навчально-виховної роботи, вмілого поєднання інноваційних і традиційних прийомів, вивчення та використання багатого досвіду не лише вітчизняної, але й іноземної музичної педагогіки.

Аналітичним вивченням сучасної наукової думки по питанню розвитку дитячих голосів займається професор Стахевич О.Г., який розробив навчальний посібник "Основи вокальної педагогіки" для вищих навчальних закладів, де один з розділів присвячений дитячому голосу та вокальному вихованню дітей, спираючись на природно-наукові концепції діяльності голосового апарата в співі. Він піднімає питання вікових властивостей дитячих голосів, висвітлює вікові та фізіологічні відмінності голосового апарату дитини і подає методики вокального виховання в дитячому хорі і соло, враховуючи наявність мутації в дитячих голосах і її три періоди [3].

Більш детально це питання Олександр Григорович розкриває в своїй програмі "Сольний спів", де відзначає, що класифікація дитячих голосів не піддається типізації за зразками голосів дорослих людей і залежить від вікових і фізіологічних особливостей дитини, її характеру, темпераменту. В мутаційний період конче необхідно використовувати фальцетний режим роботи з голосами дітей, який визначає виявлення акустичних можливостей голосового апарату дитини, звучання голосних, приголосних, внутрішніх співацьких відчуттів, координацію голосового апарату.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики в вищих навчальних закладах детального вивчення вимагає проблема вокального виховання учнів в світлі природно-наукових концепцій вікових властивостей голосового апарату дитини. З огляду на це метою пропонованої статті є систематизація методики провідних педагогів вокалістів і хормейстерів відносно розвитку співацького голосу учнів з урахуванням вимог вокально-хорового виконавства, а завданням - розробка методичних рекомендацій. Безперечно, що обов'язковою умовою формування й удосконалення вокальних навичок є підбір і виконання вправ. Як відомо, вправа – це багаторазово повторювана,

спеціально організована дія, що спрямована на поліпшення якості її виконання.

Структура вправи включає в себе три компоненти: повторюваність, визначена організація і цілеспрямованість. Майбутні вчителі музики мають знати, що для того, щоб вправа забезпечила виконання й удосконалення дії, учню необхідно пояснити, який звук необхідно відтворити, що доцільно для цього зробити, за чим потрібно уважно стежити під час голосоутворення.

Крім цього, в межах педпрактики студенти часто отримують негативний досвід, спостерігаючи, як малодосвідчені вчителі розучують і майже не звертають уваги на якість їхнього виконання. Треба пам'ятати, що вокальні вправи є не самоціллю, а засобом для навчання дітей правильного співу. З огляду на необхідність приведення голосового апарату в робочий стан частину уроку присвячують так званому виспівуванню, що складається зі спеціальних вправ.

На початку виспівування доцільно застосовувати звичні, нескладні, добре виспівані вправи. На таких вправах швидше досягається потрібне звучання. Потім можна пропонувати вправи, спрямовані на ускладнення засвоєної чи формування нової навички.

Працюючи з дітьми над вправами, майбутні вчителі повинні пам'ятати, що емоційне забарвлення голосу є необхідною умовою для розвитку співацьких навичок. Доцільно визначити, що цілеспрямовані спостереження практики переконують: краще співвідносити спів з радісним настроєм, оскільки вправи в мажорному ладі відкривають шлях для створення бадьорого, оптимістичного настрою, що позитивно впливає на необхідний тонус м'язів.

Студенти повинні знати, що сила голосу при виконанні вправ як соло, так і в хорі повинна бути середньою, у межах mf. Дуже важливо знайти оптимальну силу звуку в кожному індивідуальному випадку. Як відомо, постійний спів на forte веде до форсування звуку і є шкідливим для всіх голосів. Тому спів звуком, сила якого нижче оптимальної (наспівування), хоч і не рекомендується, але приносить набагато менше шкоди голосовим органам, чим надмірно голосний спів. А при роботі з дітьми в стані мутації тихий спів є конче необхідним.

Спів вправ варто починати з примарних звуків – найбільше природно, красиво і без напруження виспівуваних нот у діапазоні співака. Примарні звуки у дітей варто шукати на середній ділянці діапазону, трохи вище звуків звичайної мови. Примарне звучання у дітей краще виявляється при тихому співі. Студенти повинні оволодіти знаннями про зони примарного звучання у дітей:

8 – 9 років – **фа^1 – ля^1;**

10 – 11 років – **соль^1 – сі^1, до^2** (високі голоси);
фа^1 – ля^1 (низькі голоси);
12 – 13 років – **ля^1 – до^2** (високі голоси);
мі^1, фа^1 – ля^1 (низькі голоси);
15 – 17 років – **фа^1-до^2** (сопрано), у тенора – на октаву нижче,
мі^1-сі^1 (меццо-сопрано),
ре$_м$-ля$_м$ (низькі чоловічі голоси).

Спираючись на знання та навички, отримані під час лекційного курсу з проблем вокального виховання та розвитку дитячих голосів і педагогічної практики, майбутні вчителі самостійно визначають провідну вимогу до виспівування – необхідність початку вправи з нот, що лежать у межах фа^1-сі^1.

Здебільшого виспівування проводиться на голосних “і”, “е”, “а”, “о” “у”. При виборі голосного Менабені А.Г. [2, 61] рекомендує виходити також із загального звучання голосу учня. А саме: якщо голос звучить глухо, затемнено, глибоко, то раціонально застосувати вправи на голосні “і”, “є”, що сприяють близькому звучанню. І, навпаки, якщо голос звучить занадто близько, відкрито і пласко, то варто починати з голосних “о”, “у” або округленого “а”. Необхідно враховувати і різні призвуки, темброві особливості голосу. При горловому призвуці, “загиснутому” голосоутворенні голосний “і” ще збільшить ці якості, а голосні “а”, “о”, “у” допоможуть виправити голосоутворення. При носовому призвуці показані вправи на голосні “о” і особливо “у”.

Дуже часто спів вправ починають відразу з “а”, тобто його роблять основним голосним, на якому за допомогою вправ формуються провідні вокальні якості звучання. Цього методу дотримувався М.І. Глінка. Але необхідно пам’ятати, що таке застосування голосного “а” найбільш раціональне, якщо голос уже не має глибоких недоліків.

Після того, як звучання обраного на початку голосного досягає потрібної якості, поступово переходять до інших голосних, засвоюючи і поширюючи на них вокальне звучання, відпрацьоване на першому голосному, шляхом приєднання їх до першої вокально оформленої голосної.

Іноді початкові вправи, окрім основного, включають й інші голосні. Наприклад, вправи співаються, в основному, на голосному “а”. Але щоб його звучання зробити більш яскравим і близьким, до нього приєднується голосний “і” (співають “і-а”), або, якщо цей голосний необхідно округлити, то приєднують “о” (співають “о-а”) і т.д. Безумовно, на якість звучання голосу впливає вмілий підбір сполучення приголосних з голосними, тому що приголосні звуки значно активізують роботу артикуляційних органів ротової

порожнини. Стає очевидним, що в усіх випадках роботи цих органів вправи краще починати відразу зі сполучення голосних звуків з приголосними.

Із самого початку студенти повинні зрозуміти, що застосовані вправи в більшості випадків є різними видами вокалізації, зокрема зв'язної (legato) і уривчастої (staccato). Користуючись історичними відомостями про кантилену, яка у видгляді стилю bel canto досягла значного розвитку в італійській вокальній школі (мабуть, це пов'язано з тим, що італійська мова найбільш співуча, у ній домінують голосні звуки), а також в російській, студенти повинні вміти показати вправи на legato, коли всі звуки зв'язуються між собою, коли кожен наступний звук є продовженням попереднього, як би "виливається" з нього.

Доцільно визначити, що вправи на legato є основним засобом виконання кантилени, що нерозривно пов'язано з тривалим рівномірним, правильно організованим видихом. Керуючись знаннями про ефективність розвитку співацького подиху методом виконання вправи на legato з поступово подовженими музичними фразами, студентам на практиці легше здійснити показ потрібного "злитого" звучання.

Слід зазначити, що дуже корисно в процесі виспівування використовувати вправи на staccato. Спів на staccato відзначається уривчастим, відокремленим звучанням, атакою кожної ноти заново змиканням голосових складок і подихом за допомогою активних рухів діафрагми. Студенти мають спочатку самі опанувати рухами діафрагми, які супроводжуються переміщенням верхнього відділу передньої стінки живота, а потім ефективно використовувати ці навички в практичній діяльності.

Важливе значення співу на staccato полягає в активізації роботи голосових складок у сприянні засвоєнню чіткої атаки і користі при млявому тонусі голосових м'язів, при сиплому призвуці.

Практичні поради при виконвнні вправ на staccato можна відбити в наступних положеннях:

1. Кожна проспівана на staccato нота не повинна супроводжуватися зняттям дихальної установки: спів фрази повинен проходити як би на одному подиху.

2. Паузи між стаккатними звуками всередині фрази – це зупинка подиху (видиху).

Таким чином, виключається підготовка голосового апарату до фонації перед кожним новим звуком, залишається взаємодія голосових складок і дихальних м'язів (головним чином діафрагми).

Майбутнім вчителям потрібно засвоїти, що налагодження чіткої координації між рухами голосових складок і діафрагми важливе вже на початку навчання. А паузи між звуками з зупинкою подиху допомагають

учню відчути дихальну опору. Корисно виконати початковий звук вправи на staccato і відразу ж повторити його в зв'язній манері. З цією метою застосовуються вправи з чергуванням уривчастого і зв'язного видів вокалізації. Доцільно нагадати, що перший (стаккатний) звук береться легко, дуже уривчасто; він як би помічає позиційно звучання і потім при вже готовому настроюванні, знову чітко посилається і фіксується (тягнеться) у визначеній тривалості. Повторення тих самих нот у різній манері співу дозволяє, не змінюючи коливання голосових складок, тренувати їхнє змикання і координацію з рухами діафрагми, активізувати атаку.

Звернемо увагу, що застосування вправ під час вокальної роботи з дітьми має особливості. Практичним досвідом підтверджено, що для дитячої психіки характерні конкретність і образність мислення, і тому вокальні вправи, мелодії яких виконуються на окремі голосні чи склади і позбавленні конкретного значеннєвого змісту (словесного тексту), нецікаві і малозрозумілі дітям. При роботі з учнями початкової школи рекомендується застосовувати переважно приспівки, тобто фрагменти з різних художніх вокальних творів, найчастіше з народних і дитячих пісень. Причому, у приспівки можна перетворити і звичайні вокальні вправи, додавши їм словесний текст. Наприклад, вправу на спадний звукоряд від домінанти до тоніки можна співати зі словами: "легкий вітерець", "сонечко моє", а гамму в спадному і висхідному русі співати з текстом: "Вниз під гірку покотились, знову в гірку піднялись". У виді приспівок відокремлюються вокально важкі місця творів, що розучуються.

Доцільно підбирати приспівки, доступні і цікаві дітям по змісту і віку, з простим ясним мелодійним і ритмічним малюнком. Будучи носіями визначеного музично-художнього образу з конкретним змістом, приспівки викликають у дітей емоційний відгук. Відтворення мелодії голосом підкоряється емоційно-смисловій виразності. Отже, на доступному матеріалі приспівок легко поєднуються вокально-технічні завдання з виконавськими, і формування вокально-технічних умінь і навичок відбувається в органічній єдності з художніми. При цьому конкретний зміст приспівок і емоційне відношення до них під час виконання сприяє більш швидкому формуванню основних навичок голосоутворення.

Студенти, як майбутні вчителі, повинні пам'ятати, що при роботі з дітьми у випадках застосування вокальних вправ без тексту, слід (особливо на початку навчання) уникати співу тільки на голосні. Це пояснюється млявістю артикуляційного апарату і млявим змиканням голосових складок, що часто зустрічається у дітей. Корисніше пропонувати склади із сонорними приголосними (м, н, л, р), вибуховими (д, б, п) і такими приголосними, як "з", "к", "г", а також сольфеджування. З метою активізації м'якого піднебіння

і подолання надмірно плаского звучання у вправах для дітей доцільно використовувати склади “ку” і “гу”. Для округлення звуку і досягнення зібраного звучання рекомендуються склади “ду”, “до”, “льо”, “мо”. Дзвінкому, світлому звучанню сприяють склади “ді”, “зі”, “мі”, “лі”, “ме”.

У виспівуванні на одному занятті не потрібно використовувати багато приспівок чи звичайних вправ – досить двох-трьох приспівок, але над ними треба працювати дуже ретельно. Вони повинні бути різноманітними за вокально-технічними завданнями, у такому сполученні, щоб забезпечити формування основних, необхідних вокальних навичок, впливати на різні сторони голосоутворення: подих, роботу голосових складок і артикуляційного апарату. Наприклад: в першому класі можна використовувати такі приспівки:

1. На одній ноті – “ду, ду, ду, дуй в трубу”. Організує унісонне звучання, виховує навичку ланцюгового подиху.

2. Приспівки співучого характеру для розвитку подиху, рівності звучання, організації атаки звуку (типу колискової, словацької народної пісні “Спи, моя мила” та ін.) і опори.

3. Скоромовка для активізації артикуляційного апарату і розвитку чіткої дикції.

У багатьох випадках практикується застосування у вигляді вправ при виспівуванні уривків з вокальних і інструментальних творів по слуханню музики. Така практика правомірна, але тільки в тому випадку, якщо ці фрагменти не заважають вирішувати вокально-технічні завдання. Не слід використовувати фрагменти інтонаційно і ритмічно складні для учнів. При їхньому виконанні увага учнів буде зосереджуватися на труднощах відтворення мелодії, вокальна сторона відійде на задній план, і тому виспівування, як частина уроку, на якому формуються вокальні навички, утратить своє значення. Зручні для виспівування перші такти «Романсу Антониди» («Не о том скорблю, подруженьки»), музична фраза з арії Сусаніна («Ты взойди, взойди заря») з опери М. Глінки «Іван Сусанін».

Усі вправи мають на меті правильну організацію й удосконалення вокальної функції в цілому. Але в процесі занять у залежності від етапу розвитку голосового апарату і від індивідуальних особливостей учнів виділяються окремі конкретні вокально-технічні задачі. На початку навчання – це організація вдиху, атаки, окремих якостей звуку, плавного видиху й опори. Потім це вирівнювання звучання, регістрів, розширення співочого діапазону і т.д.

Учителю співу необхідно знати методичну цінність окремих вправ, щоб уміти вибрати з них найбільш корисні для кожної конкретної вокально-технічної задачі. Та сама вправа може сприяти виконанню не однієї, а

декількох таких задач. Так, спів на витриманій ноті сприяє не тільки формуванню рівномірного видиху й опори, вирівнюванню голосних, але й розвитку динаміки звуку.

У залежності від поставленої методичної мети педагог при застосуванні якої-небудь вправи загострює увагу на тому позитивному впливі, що збігається з вокально-технічною задачею на даному етапі навчання. Іноді педагогу потрібно видозмінити вправу так, щоб вона ще більше сприяла виконанню поставленої задачі. Візьмемо той же приклад із вправою на витриманій ноті. Якщо ця вправа вживається з метою розвитку рівномірного ощадливого видиху, то її на початку навчання досить виконати на одному-двох складах, що довгостроково тягнуться. Але якщо на передній план висунута мета вирівнювання голосних, то в цю вправу поступово треба ввести всі основні голосні, що раціонально співати без приголосних (мі-е-а-о-у), а не у вигляді повторюваних складів (мі, ме, ма, мо, му), тому що тоді вони будуть з'єднуватися через приголосні, що до деякої міри заважає вирівнюванню голосних.

Інший приклад – вправа з гамою в спадному русі. Це вправа, що виконується в повільному темпі на одному голосному звуці, служить цілям розвитку опори подиху і збереження високої позиції, а при назві нот – і вирівнюванню голосних. Та ж гама, у спадному русі у швидкому темпі, проспівана на одному голосному, є засобом виховання рухливості голосу.

Застосування вправ повинне відповідати принципам вокального навчання. Вправи потрібно підбирати від легких до більш складних. Перші вправи звичайно складаються з декількох чи навіть одного тону, що співаються з рівною силою звуку, і поступово в міру оволодіння навичками ускладнюються. Розширюється їхній діапазон, стає більш різноманітною побудова мелодії по інтервалах, розвивається динаміка звуку, прискорюється темп, вони подовжуються за часом. Застосовувати вправи потрібно строго послідовно. Не треба, наприклад, давати учню з'єднувати інтервал в октаву, якщо він ще не засвоїв з'єднання більш вузьких інтервалів (терцій, кварт, квінт), чи співати гаму, якщо ще не засвоєно голосоведення на її елементах (на тетрахорді або п'яти поступеневих звуках).

Вправи розташовуються в такому порядку, щоб кожне наступна удосконалювала вже придбані навички і поступово розвивала нові. Вправи необхідно варіювати в залежності від індивідуальних особливостей голосоутворення учнів. Це може проявитися у виборі голосних і приголосних. Їх спеціально в кожному окремому випадку добирають так, щоб вони сприяли виявленню потрібних якостей співочого звуку і викорінювали негативні індивідуальні особливості голосоутворення.

Хоча вправи і є необхідною умовою розвитку вокально-технічних навичок, але без співу творів, що поступово ускладнюються, високого технічного рівня досягти не можна. Так само, як не можна цього домогтися при вокальному вихованні на одних художніх творах. Вокально-технічні навички в сукупності є засобом художньої виразності. Вони виробляються на вправах, а закріплюються, збагачуються й удосконалюються при роботі над художніми творами. Правильно підібрані в порядку поступового підвищення труднощів художні твори є теж як би вправами для удосконалювання вокальних навичок.

Обмежені рамками статті, ми не мали можливості розглянути особливості роботи над вокальними вправами з учнями у повному обсязі, а тому задовольнилися викладенням основних тез методики розвитку голосового апарату школярів, які повинні засвоїти студенти як майбутні вчителі музики в класі вокалу, провідних педагогів-вокалістів і хормейстерів і власного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова Ю.М. Дитяча хорова культура Харківщини останньої третини XX ст. – Автореф. дис. ...к. м-ва: 17.00.01. – Харків, 2001. – С. 10-14 .
2. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению. – М., 1987. – 96 с.
3. Стахевич О.Г. Основи вокальної педагогіки. Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій.-Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2002. - 92 с.
4. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.

О.О. Юрко. Особенности вокальных упражнений для развития детских голосов.

В статье рассматриваются некоторые вопросы развития певческого голоса учащихся в условиях правильного подбора и исполнения вокальных упражнений (в свете естественнонаучных концепций возрастных особенностей голосового аппарата ребенка) с учетом требований вокально-хорового исполнительства.

O.O. Yurko. Peculiarities of vocal exercises aimed at developing children's voices.

The author analyzes the latest research data relevant to training future teachers of music so that that are capable of teaching pupils to sing, considers the problem of developing singer's voice provided vocal exercises are selected and done correctly.

ЗМІСТ

І. МЕТОДИКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Грищенко Т.О. Сутність і основні характеристики евристичного навчання.....
Коваленко С.М. Еволюція концепту “Освіта дорослих” в англійській педагогіці.....
Кукса В.О. Теоретико-методичне проектування фізичної реабілітації.....
Миленкова Р.В. Особливості діяльності приватних навчальних закладів у місті Суми дореволюційного періоду.....
Мільто Л.О. Професійне мислення вчителя як інструмент кваліфікованого розв’язання педагогічних задач.....
Перетятько О.В. Інноваційний досвід виховної практики вітчизняної приватної школи: до історії питання.....
Поставська Н.І. Психолого-педагогічні підходи до визначення поняття „креативність”.....
Рощупкіна Л.Ю. Педагогічне середовище як фактор розвитку професійно-гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя.....
Сбруєва А.А. “Нація у небезпеці”: двадцять років американської освітньої реформи.....
Соколович-Алтуніна Ю.О. Специфіка процесу інтернаціоналізації вищої освіти в США.....
Федоренко О.І. Сутність, методи та прийоми профілактично-виховної роботи.....
Чашечникова О.С. Проблема якічної математичної підготовки старшокласників в умова профільної диференціації навчання.....
Чернишова Г.Ф. Роль сучасних неформальних молодіжних об’єднань в організації та змістовній насиченості вільного часу підлітків.....

ІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ І СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Артюшкина Л.М. Содержание деятельности школьного социального педагога.....
Бабенко О.М. Застосування специфічних принципів навчання хімії в учбовому процесі.....
Басанець Л.М., Іванова О.І. Особливості адаптації школярів до учбових навантажень в умовах різних режимів навчання.....
Бугаєнко Г.В. Проблема формування в учнів прогностичних умінь при вивченні хімії.....
Будянський Д.В. Невербальні засоби комунікації як складові педагогічного артистизму.....

Гиря О.О. Дидактичний комплекс змістовно-методичного забезпечення вивчення теми "Підгрупа карбону" в класах хіміко-біологічного профілю.....
Демченко О.М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації управління самостійною діяльністю студентів.....
Затилкін В.В. Активізація процесу адаптації першокурсників в умовах ВНЗ засобами фізичного виховання.....
Калаур С.М. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасній школі.....
Картава Ю.А., Лоза Т.О. Вивчення впливу різних фізичних вправ з метою корекції фізичного та психічного розвитку дітей з вадами зору.....
Козлова О.Г., Сударева Г.Ф. Управління процесом професійного вдосконалення педагогів.....
Колишкін О.В.Педагогічні аспекти використання засобів адаптивного фізичного виховання у процесі корекції рухових порушень слабочуючих старшокласників.....
Король О.В. Організація та розвиток наукових досліджень першокурсників.....
Кривонос О.Б. Евристично-модульна технологія навчання як основа розвитку професійно-творчих умінь студентів медичного коледжу.....
Ліцман Ю.В. Завдання з ограничної хімії як засіб навчання учнів хіміко-біологічних класів узагальненню і систематизації знань.....
Лях В.В. Казка в екологічному вихованні учнів.....
Нагаєв В.М. Удосконалення процесу підготовки кадрів агропромислового комплексу в системі управління навчально-творчою діяльністю.....
Полякова О.М. Модель цілісно-процесуальної підгтовки майбутніх учителів до розв'язаня виховних задач творчого педагогічного процесу.....
Полянічко А.О. Аналіз чинників впливу інтернатних умов виховання на становлення особистості дитини-сироти.....
Серьожникова Р.К. Професійна підготовка як фактор формування індивідуальності майбутнього викладача.....
Снагощенко В.В. Орієнтація молоді на оволодіння професією вчителя в умовах педагогічно-краєзнавчого музею ВНЗ.....
Сидоренко О.Л. Деякі питання організації самостійної пізнавальної діяльності студентів.....
Собаєва О.В. Студентський конкурс педагогічної творчості: процедури, показники та критерії оцінювання.....
Удовиченко І.В. Використання комбінованої структурно-інформаційної графіки в екологічному вихованні школярів.....

Фоломєєва Н.А. Місце синергетики в естетичному вихованні засобами музичного мистецтва.....

ІІІ. СУЧАСНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Власенко Д.Л. Сутність виконавської активності в музично-педагогічній діяльності.....
Зав'ялова О.К. Дидактичні основи викладання історії музики за фахом "світова художня культура".....
Зуєва Л.В. Специфіка виконавської інтерпретації органних творів Й.С. Баха в перекладенні для баяна, акордеона.....
Кісєль М. Перспективи впровадження інформаційних технологій у шкільну музичну освіту Польщі.....
Князян М.О. Художня діяльність як засіб розвитку пошуково-творчого потенціалу студентів.....
Корчевна С.О. Формування культури баянного виконання у майбутніх учителів музики.....
Крамська-Берестовська С.Г., Панасюк В.Ю. До питання генези педагогічної технології діалогу культур.....
Кучерова Н.В. Художня культура як умова та засіб формування світоглядної позиції майбутнього вчителя музики.....
Лобова О.В. Авторська програма "музика": новітні тенденції в музичній освіті молодших школярів.....
Лисюк Ю.С. Досвід саморегулювання майбутнього музиканта-педагога: сутнісна характеристика феномена.....
Маруфенко О.В. Теоретичні та методичні аспекти формування вокального слуху майбутніх вчителів музики.....
Назарук А.В. Хоровий колектив: аналіз дефініцій та провідних ознак.....
Ніколаї Г.Ю. Інтеграція як провідна тенденція розвитку сучасної мистецької освіти в Європі.....
Новікова В.М. Активне слухання музики в першому класі: перспективи впровадження.....
Ороновська Л.Д. Педагогічні умови ефективного залучення молодших школярів до духовних цінностей.....
Отич О. Психологічні засади мистецької освіти.....
Павленко О.В. Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів.....
Реброва О.Є. Специфіка формування науково – творчого компоненту мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін.....

Ростовська Ю.О. Сутність і типи професійних переконань учителя.....
Садовенко С.М. Розвиток творчих та музичних здібностей дітей раннього і молодшого дошкільного віку.....
Сибірякова М.І. Діагностика поліфонічного мислення майбутніх учителів музики.....
Смирнова Т.А. Дефініція поняття диригентсько-хорова освіта.....
Стахевич О.Г. Сольний спів. Програма для дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв за фахом "Сольний спів".....
Стефіна Н.В. Специфіка вокально-хорової діяльності та її роль у формуванні співацьких навичок молодших школярів.....
Тарапата-Більченко Л.Г. Філософія музики в системі музично-педагогічної освіти.....
Фалько М.І. Структура дослідницьких умінь майбутніх учителів музики.....
Фоломєєва Н.А. Місце синергетики в естетичному вихованні засобами музичного мистецтва.....
Харченко П.В. Проблема професійного саморозвитку в підготовці майбутніх учителів музики.....
Хижко О.В. Роль естрадно-джазового музикування у навчальній роботі зі студентами музичних училищ.....
Хмелевська І.О. Дослідження рівня художньої зрілості як чинника формування виконавської культури студентів-музикантів.....
Чекалюк Г.В. Методичні засади підготовки студентів – скрипалів до педагогічній діяльності у школі.....
Юрко О.О. Особливості вокальних вправ для розвитку дитячих голосів.....