

ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ДОЗВІЛЛЯ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВІЛЬНОГО ЧАСУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Ірина БЄЛЕЦЬКА, Тетяна ГАМІНА
(Луганськ)

У статті розкриваються основні форми й методи організації вільного часу учнівської молоді.

Не дивлячись на кризу, яка оточує всі галузі суспільства в нашій країні, сьогоденні проблеми школярів – специфічне відображення кризи. Застарілі методи роботи з учнівською молоддю не підходять. Потрібні нові підходи.

Перш ніж перейти до розгляду основних методів організації вільного часу, ми дамо визначення поняттю “метод”.

Питання про методи – це питання про те, як підвищити дієвість діяльності закладів культури, як краще донести зміст до відвідувачів, як зробити його більш переконливим і сприйнятним аудиторією. Визначення поняття „метод” багато, але в усіх є щось спільне: метод – це спосіб, прийом, шлях вирішення будь-якого завдання. Метод – це те, за допомогою чого педагог зможе досягти мети.

Методами культурно-дозвіллевої діяльності прийнято називати способи, прийоми, способи дій із використання засобів впливу на аудиторію.

У культурно-дозвіллевій діяльності виділяють такі основні методи:

- Методи гри й ігрового тренінгу. Гра – самостійний і законний для учнів, дуже важливий вид їхньої діяльності. Гра виявляє знання, інтелектуальні сили. Вона показує рівень організаторських здібностей учнів, розкриває творчий потенціал кожного учня.
- Методи театралізації. Дозвілля учнів має нескінченну безліч сюжетів і соціальних ролей. Метод театралізації реалізується через особливий словник спілкування, обряди, ритуали. Театралізація знайомить учнів з різноманітними сюжетами життя.
- Метод змагання. Змагання – внутрішня „пружи́на” розкручування творчих сил, стимулювання до пошуку, відкриття, перемог над собою.
- Метод рівноправного духовного контакту. Він заснований на спільній діяльності дітей і дорослих „на рівних” у цьому контакті. Організатори, соціальні педагоги, учні – рівноправні члени шкільного клубу, драмгуртка, творчих об’єднань, заснованих на демократичному, гуманізованому спілкуванні.
- Методи ситуацій, що виховують, тобто покликані до життя процедур самореалізації, довіри, уявної довіри, недовіри, організованого успіху та ін. Ситуація, яка виховує, – це ситуація що спеціально створюється вихователем.
- Імпровізація – дія, не усвідомлена й не підготовлена заздалегідь, експромт. Імпровізація вказує на практичну й творчу заповзятливість.

Мистецтво імпровізації – це породження спокуси творчого зусилля. Імпровізація базується на синдромі наслідування з привнесенням свого авторського початку.

Важливо усвідомити сутність поняття „метод”, залежність методу від змісту роботи, необхідність творчого підходу до вибору методів і прийомів, до діяльності закладів культури, якими накопичено великий досвід використання різних засобів, форм і методів залежно від обстановки й розв’язуваних завдань. Фахівцю необхідно опанувати ними, навчитися їх творчо застосовувати.

До переліку найважливіших компонентів методики культурно-дозвіллевої діяльності входять форми діяльності закладів культури чи програм. Форми роботи – один з необхідних елементів функціонування закладів культури, компонент культурно-дозвіллевої діяльності.

Термін „форма” вживається в різних значеннях. Форма (взагалі) – пристрій, структура, зовнішнє вираження чого-небудь, система організації чого-небудь. Форма не може існувати ізольовано від змісту. Поняття форми стосовно діяльності у сфері вільного часу може мати різне значення. Насамперед, форма є вираженням змісту культурно-дозвіллевої діяльності, формами називають способи організації вільного часу.

Однією з форм організації дозвіллевої діяльності учнів є клубна діяльність. Клуб – це соціально-культурний центр духовного розвитку, творчості й відпочинку людей, створений за державною й суспільною ініціативою.

Клуби забезпечують потребу населення в задоволенні й змістовному проведенні вільного часу як через колективні (свята, фестивалі, обрядові заходи), так і індивідуальні форми роботи.

З уведенням ринкових відносин та демонополізацією культурного забезпечення населення з’явилися й функціонують ще й недержавні заклади культури клубного типу. Державні, як правило, майже не змінили стилю й методів роботи, тому переважно залежать від дотацій відповідного бюджету. Недержавні, маючи мінімальну підтримку держави, повинні шукати неординарні форми й методи роботи, використовувати багатий досвід зарубіжних структур подібного профілю.

Під час дозвілля людина підвищує свій інтелектуальний рівень, що корисно як їй самій, так і суспільству, тому продуктивне забезпечення сфери дозвілля має дуже велике значення. Йдеться, передусім, про необхідність забезпечення потужності його матеріальної бази: від сільських клубів до міських палаців культури та творчості, від настільних ігор (шахи, шашки, теніс) до розгалуженої мережі національного телеба-

У професійно-предметних гуртках головне завдання – розвиток і закріплення в гуртківців інтересу до обраної професії, глибоке опанування секретами професійної майстерності, вироблення професійного мислення. Найпоширенішими формами роботи професійно-предметних гуртків є бесіди про професію, виробничі екскурсії, зустрічі з новаторами своєї справи, організація конкурсів професійної майстерності, виготовлення предметів народного споживання.

Цікава та надзвичайна робота дискусійного гуртка «Підліток», який працює на базі міського Палацу позашкільної роботи та творчості дітей (м. Луганськ). Мета гуртка полягає в тому, щоб ознайомити школярів з основами демократичної культури розуміння системи «Людина–суспільство–держава», навчити вмінню проводити дискусію, відстоювати своє вміння. У гуртку проводяться цікаві та різноманітні ігри, такі як «Ігри в конфлікті», «Шоу–клуб», ділові ігри «Адаптація», конкурсні програми, «Брейн-ринг», «10 кроків упевненості в собі». Керівники гуртка постійно в пошуках нових та цікавих ігор, у яких би діти змогли себе проявити.

Заслужовує на увагу проведення реорганізації діяльності на станції юних техніків м. Брянка. Робота станції побудована за клубним принципом. Клубів п'ять, і мають вони різну спрямованість: це і моделювання одягу, взуття, спортивні секції, дизайнер-оформлення. Усі клуби взаємопов'язані між собою. Гуртківці проводять виїзні дні у школи міста, інтернати, де вони демонструють свою роботу. При станції працюють консультативні пункти.

Необхідно відмітити, що така реорганізація діяльності СЮТ є однією з перспективних форм роботи з учнівською молоддю, тому що робота будується на принципах *законності, гуманізму, справедливості, співробітництва з урахуванням інтересів, побажань дітей, що дозволяє їм проявити їх творчу активність, прагнення до пошуку нового, раціоналізаторства.*

Величезну роль в організації вільного часу учнів відіграють науково-просвітницькі заклади. Це – бібліотеки, музеї, парки культури й відпочинку.

Діяльність бібліотек (районних, міських, обласних) з організації молодіжного дозвілля досить різноманітна. Форми роботи в бібліотеках поділяються на масові, групові, індивідуальні.

Масові форми дозвіллевій діяльності це:

- лекції, тематичні вечори;
- дні інформації;
- книжкові виставки;
- дні фахівця;
- виставки художників, виставки рукоділля, молодіжної субкультури.

Групові форми дозвіллевій діяльності:

- робота клубів з різними напрямками (наприклад, клуб практичної психології та ін.).

Індивідуальні форми:

- методичні рекомендації;
- робота психолога.

Головне завдання бібліотеки – це, звичайно, прищепити читачу любов до книги й ставлення до книг як одного з головних джерел інформації. Тому сама бібліотека вже є однією з форм дозвіллевій діяльності. По-перше, вона залучає учнів до читання, а отже, і до самоосвіти, самовиховання, самоорганізації свого дозвілля і, по-друге, оскільки книга є одним з головних джерел інформації, проводиться низка заходів, що допомагають і вчать орієнтуватися в цьому величезному світі інформації.

При проведенні різних заходів у бібліотеці працівники застосовують різні методи: лекції, зустрічі з цікавими людьми, бесіди, тематичні вечори, заходи з наступним обговоренням фільму, театралізовані вистави. Усі ці методи організації дозвілля школярів, що проводяться бібліотекою, несуть у собі усвідомлено виховний вплив, така робота повинна сприяти правильній організації вільного часу учнівської молоді.

Музеї – джерело знань та емоційних вражень, місце спілкування. Вони мають великі можливості для того, щоб зробити дозвілля школяра активним, змістовним, насиченим пізнавальною діяльністю.

Музеї можуть бути різних профілів: історичними, краєзнавчими, літературними, художніми, техніко-економічними, театральними, музичними тощо.

Організація культурно-дозвіллевій діяльності в музеї дозволяє дати деякі базові поняття про духовні цінності, про відносини людини з предметним світом. Державні та народні музеї, у яких зосереджена історико-культурна спадщина, пам'ятки, які документують процес розвитку людства, сприяють розвитку естетичного смаку, свідомості.

Завдання музеїв з організації культурно-дозвіллевій діяльності передбачають наступне:

1. Активне залучення підростаючого покоління до музейних цінностей. Музей повинен планувати роботу так, щоб у школярів була можливість приходити туди для спілкування, діалогу з культурою й один з одним. Це вимагає подальшого розвитку форм об'єднань, що стали традиційними для музеїв, за інтересами – гуртків, клубів, факультативів, студій, пошукових груп. Тому необхідним є все більше поширення таких нетрадиційних для музею, суто дозвіллевих форм, як музичні свята, концерти, вернісажі й т. ін., на яких спілкування серед учнівської молоді здійснюється більш природно й невимушено.

2. Формування естетичних смаків, потреб, поглядів та ідеалів, тобто естетичної свідомості особистості. Музей – це храм культури, він повинен бути еталоном гарного смаку.

3. Розвиток емоційної сфери особистості, уяви й фантазії, здатності до творчої діяльності.

Роль музею у формуванні творчих здібностей визначається тим, що його вплив великою мірою заснований на зверненні до емоцій. Він розвиває здатність бачити очима іншої людини, відчувати свою причетність до історії й культури. Ці властиві музеям ознаки, особливості повинні цілеспрямовано й значно активніше використовуватися в організації дозвіллевій роботи зі школярами.

можливостей, інтересів і потреб як учнів, так і їх батьків. Робота такого Центру дозволяє школі вирішувати завдання з педагогізації середовища шляхом взаємодії з усіма інститутами, а також підприємствами як державних, так і комерційних структур.

Місце проживання найбільш яскраво відбиває основні характерологічні риси позашкільного середовища і, насамперед, його широкий соціальний характер. Саме за місцем проживання дорослі й діти найбільшу кількість часу проводять разом. У зв'язку з цим культурно-дозвіллі центри сприяють найбільш тісним контактам у родині, концентрації їхнього спілкування, взаємовпливу, розвитку спільної діяльності, визнань один одного в процесі такої діяльності, активізації всіх дорослих в організації вільного часу школярів.

Необхідно відзначити, що культурно-виховні центри за місцем проживання ефективніше вирішують проблему охоплення більшої кількості учнівської молоді в умілу, цілеспрямовану організацію вільного часу. Позитивний результат їхньої діяльності залежить від чіткої взаємодії всіх інститутів соціалізації, від рівня підготовленості різних фахівців соціально-правових, психолого-медико-педагогічних служб, робота яких повинна будуватися, виходячи з принципів законності, гуманізму, особистісного підходу.

Поряд із традиційними формами організації вільного часу учнівської молоді з'явилися нові нетрадиційні, або інноваційні, форми роботи в цій сфері.

Перш за все, це робота Центру соціально-психологічної підтримки дітей та підлітків.

Центр соціально-психологічної підтримки дітей і підлітків. Метою діяльності центру є надання соціальних послуг і соціальної допомоги молоді в найважливіших сферах її життєдіяльності. Основними завданнями Центру є вивчення соціально-економічного становища в регіоні, тенденції в молодіжному середовищі; надання інформаційної, правової, психолого-педагогічної, соціально-медичної та інших форм допомоги молоді; реалізація заходів з метою попередження й подолання негативних явищ у молодіжному середовищі; надання вторинної зайнятості учнівської молоді і сприяння в цих питаннях.

Робота центру здійснюється на принципах гуманізму й пошани до особистості: добровільності звернення по допомогу, партнерства і взаємної довіри, конфіденційності й доступності.

Центр включає таке обслуговування учнівської молоді, як "Телефон довіри". Його робота організовується цілодобово. "Телефон довіри" створюється для надання допомоги старшим школярам, які пережили кризові стани, для профілактики й попередження девіантного стану.

Основні завдання "Телефону довіри":

- Забезпечення доступної і своєчасної кваліфікованої соціально-психологічної допомоги для підлітків і молоді незалежно від соціального статусу й місця проживання.
- Проведення психологічного телефонного консультування дітей, підлітків, молоді, батьків і вихова-

телів з психологічних, педагогічних проблем соціалізації й розвитку представника молодого покоління.

"Телефон" довіри для підлітків і молоді може існувати як структурна ланка спеціалізованої соціальної і психологічної допомоги підліткам і молоді, або як самостійна ланка. Роботу "Телефону довіри" забезпечують кваліфіковані лікарі-психіатри, психотерапевти, психологи і педагоги, які пройшли курс підготовки на "Телефон довіри", які мають відповідні посвідчення.

Створювати й фінансувати служби "Телефону довіри" можуть державні органи й недержавні організаційні структури (соціальні фонди, асоціації, громадські й релігійні організації, приватні особи). "Телефон довіри" зберігає анонімність абонента. Інформація про зміст може бути передана тільки правоохоронним органам і лише за рішенням суду.

Новою формою роботи з організації учнівської молоді у вільний від навчання час є "Агентство з тимчасового працевлаштування". Програмою діяльності Агентства є розвиток ефективної системи тимчасового працевлаштування, вторинної зайнятості учнів у вільний час, побудований на принципах добровільності й можливості вільного вибору суспільно корисної діяльності, з урахуванням інтересів і здібностей. Ефективність роботи Агентства полягає у створенні банку даних про наявність робочих місць на підприємствах міста для організації тимчасової роботи учнівської молоді; у постійному прийомі й обліку звернень учнів в Агентство з питань можливості отримання тимчасової роботи; у веденні пошуку й обліку наявності відповідних приміщень і умов у колгоспах і радгоспах для організації трудових загонів старшокласників для сільгоспробіт у період літніх канікул, в організації трудових загонів учнів для робіт у сільському господарстві на базі шкіл міста і людей, що звернулися в індивідуальному порядку; у створенні малого молодіжного підприємства побутових послуг.

При входженні країни в ринкові відносини разом з позитивними видами розвиваються негативні соціальні тенденції: зростання майнової нерівності, що призводить до розшарування соціальних верств населення, комерціалізації всього і всіх, зниження рівня та якості. Усе це значною мірою впливає на учнівську молодь, дестабілізуючи її становище. Не кожен старшокласник може дозволити собі провести вільний час так, як би йому хотілося. Багато гуртків, секцій, раніше загальнодоступних, стали платними. Соціальна невідповідність хлопців і дівчат до умов ринку змінила сенс соціальних орієнтацій у бік пошуку шляхів „легких заробітків”.

Найбільш ефективну допомогу у вирішенні цієї проблеми надають *Центри сприяння зайнятості молоді й підлітків*, завдання яких полягає в забезпеченні тимчасової або сезонної роботи учнів у вільний час. Центри включають Біржу праці, Центри вторинної зайнятості молоді й підлітків.

Разом з вищеназваними Центрами сприяння зайнятості молоді цікавим є досвід роботи Фонду сприяння державній молодіжній політиці, створений

діяльності школи. Забезпечення порядку і дисципліни у школі пов'язане із будь-яким питанням педагогічної роботи, а інколи безпосередньо залежить від них. Яку б проблему ми не розв'язували – чи то підвищення рівня якості навчання, чи створення сприятливого педагогічного клімату у школі – ми завжди так чи інакше торкаємося завдання виховання дисципліни. З іншого боку, в будь-якому обговоренні цієї теми ми торкаємося дуже широкого кола проблем: від поведінки учня вдома до заохочення та покарання учнів та їх взаємин із вчителем.

У цій статті ми ставили завдання дослідити, якою мірою сім'я втручається у процес виховання дисципліни школярів, чи це завдання лише педагогічного колективу.

Проблему виховання свідомої дисципліни у школі та співпраці школи з сім'єю досліджували такі педагоги, як А.С.Макаренко, В.О. Сухомлинський, В.С. Гмурман, Х. Дьоберт, Г. Шульц та інші.

Аналіз та узагальнення передового педагогічного досвіду дозволяють нам зробити висновок, що обов'язковою умовою успішного виховання у школярів свідомої дисципліни є забезпечення раціонального режиму діяльності учнів та чітко продумані сторони організації життя школи. Звичайно, неможливо і недоцільно рекомендувати для кожної школи єдиний режим, тому що умови в них не завжди бувають однаковими. У будь-якій школі необхідний такий порядок, який би найбільше відповідав конкретним умовам, а про раціональність режиму школи ми можемо говорити лише в тому випадку, коли йому властиві ті ознаки, які забезпечують високу ефективність виховної роботи. Мається на увазі її чітка організація як у школі в цілому, так і в кожному класі зокрема, а також постійна взаємодія школи з сім'єю. Сюди входить перш за все дотримання режиму дня, навчального тижня та всього навчального року.

Школа – головний фактор формування особистості, головний організатор виховного процесу, який вона здійснює у тісній співпраці з сім'єю та суспільством. Сучасна сім'я непогано підготовлена за своїм культурним розвитком з точки зору педагогічних знань, але, разом з тим, їй вкрай необхідна допомога школи, щоб орієнтуватися у великій кількості інформації з питань навчання і виховання дітей і підлітків.

Батьки повинні знати, що до найпростіших навичок дисциплінованої, відповідальної поведінки варто привчати дитину задовго до вступу до школи. В сім'ї, дитячому садку дитина отримує перші уявлення про правила поведінки, привчається до виконання доручень, до уміння жити і працювати у колективі.

Із вступом дитини до школи змінюється характер її життя. Зміст нової для неї діяльності вимагає організованості, самодисципліни, старанності та слухняності. Використовуючи метод пояснення, вчитель терпляче проводить ознайомлення учнів із правилами і нормами поведінки, домагається їх виконання. У цей період закладаються початки світогляду, основи характеру і спрямованості особистості, формуються

моральні установки, що обов'язково матиме свій вплив у подальшому житті на поведінку людини взагалі та на її дисципліну особливо. Знання дисциплінарних вимог у різних сферах життя та вміння їм слідувати є необхідними умовами соціалізації підростаючого покоління. Учитель початкових класів повинен чітко знати, якими методами домагатися її, пам'ятаючи, що навіть наймолодший учень-першокласник — це вже громадянин, наділений певними правами й обов'язками. На жаль, учителі молодших класів дуже часто бачать в ньому лише дитину. Деякі з них впливають на школярів тільки суворістю, прагнуть домогтися слухняності, ламаючи волю дитини. У такому разі в учнів виховується бездумний послух або зухвала непокора.

Для молодшого шкільного віку є характерними значні зміни у психологічному складі дитини, зокрема, якісно змінюється її здатність до регуляції довільної поведінки. Поява нових форм поведінки найбезпосередніше пов'язана з навчальною діяльністю, яка, стаючи для дитини обов'язковою, визначає потребу дотримання цілої низки норм та правил, вимагаючи організованості, дисциплінованості тощо. Проте вступ дитини до школи сам по собі не забезпечує появу нових якостей, які об'єктивно необхідні для учнів і яких настійливо вимагають учителі та батьки. Вони потребують спеціальної організації, і тут виникає протиріччя: від дитини, яка щойно переступила поріг школи, вимагають те, що тільки має сформуватися в умовах нової соціальної ситуації розвитку. Здатність діяти довільно формується поступово, протягом усього молодшого шкільного віку. Як і всі вищі форми психічної діяльності, довільна поведінка підпорядковується основному закону їх формування: нова поведінка виникає спочатку під час спільної діяльності з дорослим, який надає дитині засоби організації такої поведінки, і лише потім стає власним індивідуальним способом дії дитини [54, 2].

Специфікою молодшого шкільного віку є те, що мету діяльності дітям ставлять здебільшого дорослі. Вчителі й батьки визначають, що дозволено, а що не дозволено робити дитині, які завдання виконувати, яким правилам підкорятися тощо.

Робота з формування дисциплінованості учнів, яку починає вчитель молодших класів, знаходить своє продовження і в 5-9 класах, звичайно, із врахуванням вікових особливостей учнів. У середніх і старших класах окремі вчителі надмірною суворістю, прямолінійністю суджень нерідко пригнічують інтереси школярів, породжують небажання йти до школи. Невсипущий контроль, постійні обмеження призводять до протилежних результатів, зауваження викликають роздратування, грубість, непокору. Тому процес виховання школярів у цьому віці є найбільш складним, оскільки цей вік характеризується інтенсивними змінами в анатомо-фізіологічному, психічному та розумовому розвитку дитини, які несуть зміни у її поведінці. У дітей відмічається швидка зміна настрою, велика рухливість, надмірне прагнення до самостійності, незалежності, що призводить до нерівноваженої поведінки.

Деякі батьки думають, що дітей можна виховувати без покарань. Школа повинна наполегливо роз'яснювати, що ні про які фізичні дії не йдеться: наша педагогічна наука повністю заперечує їх. Але осуд, обмеження (а це все і є покарання) доводиться інколи застосовувати і в найбільш благополучній сім'ї.

Школа повинна також боротися із помилковим мисленням тих батьків, які бачать у покараннях якусь панацею, за допомогою якої можна завжди досягнути слухняності, дисциплінованості дитини. Карати потрібно лише у тих випадках, коли дитина порушує добре відому їй моральну норму, свідомо не підкоряється справедливим вимогам батьків та вчителів. При цьому потрібно прагнути того, щоб покарання було усвідомленим, викликало у дитини бажання виправитися. Тільки такий підхід може стати показником морально-виховної ефективності покарання.

Важливо пояснити батькам неприпустимість, шкоду фізичних покарань, а також будь-яких засобів впливу, які принижують гідність дитини. Ще Джон Локк у своїх творах писав про те, що тілесні покарання, які принижують людську гідність, не є доцільними засобами дисципліни у процесі виховання дітей, яких прагнуть зробити розумними, добрими і талановитими, тому ці заходи слід використовувати лише у крайніх випадках. З іншого боку, потрібно старанно уникати заохочення дітей через нагороду речами, які їм подобаються, бо у такий спосіб дорослі жертвують добросесністю дітей, привчають їх до розкошів, чванства, жадоби. Джон Локк, відкинувши традиційні нагороди і покарання, пропонував на противагу інші – не тілесні, а моральні. Честь і ганьба – ось наймогутніші стимули душі. [75, 5]

Основні методи формування дисципліни: роз'яснення правил і норм моральної поведінки, моральна та правова оцінка вчинків учнів. Найбільші труднощі викликає правильне використання мір впливу на по-

рушників дисципліни. Основна помилка – перенесення законів дорослого суспільства у дитяче середовище, оскільки більшість дитячих вчинків не носить зловмисного характеру і пов'язана з дитячою активністю та безпосередністю. На думку Сухомлинського В.О., помилки не потрібно виправляти чи карати за них, а потрібно не допускати цих помилок, попереджати необхідність перевиховання.

Таким чином, загальна тенденція у вихованні свідомої дисципліни полягає у постійному зростанні ролі морального стимулювання і в переході зовнішніх стимулів у внутрішні. Цей процес проходитиме тим ефективніше, чим енергійніше він буде підтримуватися сім'єю.

Із вищесказаного ми можемо зробити висновок, що лише тісна співпраця школи і сім'ї забезпечує цілеспрямоване формування дисциплінованості учнів протягом усього їхнього шкільного життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Винничук Л.С. А.С. Макаренко о воспитании сознательной дисциплины. К.: Выща школа., 1988 – 114с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: 1956.
3. Гмурман В.Е. Дисциплина в школе. – М., 1958 – 240с.
4. Макаренко А.С. Проблемы школьного воспитания. Соч. в 7 т. Т.5. – 1957. – с 135.
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов /Сост. и авт. введных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528с.
6. Школа ГДР: проблемы обучения и воспитания: пер. с нем. (Сост. общ. ред. и вступ. ст. Л.И. Писаревой) – М.: Прогресс, 1987. – 342с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бірюкова Олена Станіславівна – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблема виховання шкільної дисципліни в теорії і практиці німецької педагогіки.

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ 60-70-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ

Микола ВОВК
(Кіровоград)

У статті здійснено спробу наукового аналізу та узагальнення педагогічних ідей вітчизняних педагогів-музикантів 60-70-х років ХХ століття.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли відбувається становлення та розвиток української державності, проходять процеси реформування економічних та суспільно-культурних сфер життя, виключної важливості набуває проблема вивчення історії формування та розвитку педагогічної думки. Складовою педагогічної думки є музично-педагогічна думка, яка знаходить своє відображення у монографіях, методичних посібниках, статтях, підручниках тощо. У період 60-70-х років ХХ століття з'являються ґрунтовні методичні посібники з методики викладання музики,

які значною мірою вплинули на теорію і практику музично-естетичного виховання, а отже, на розвиток музично-педагогічної думки. Саме тому особливості актуальності набуває потреба аналізу та узагальнення педагогічної спадщини провідних педагогів-музикантів, виявлення тенденцій подальшого розвитку музично-педагогічної думки в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню окремих аспектів розвитку педагогічної думки в Україні присвячено дослідження сучасних учених: О.В.Адаменко, О.В.Велемця, В.О.Вихрущ, Л.П.Вовк, О.В.Глузмана, М.Б.Євтуха, І.В.Зайченка, В.С.Куриля, І.Є.Курляк, В.І.Лутового, В.К.Майбороди, О.М.Мики-

цьому детально розроблена методика та прийоми керівництва цією діяльністю. За свідченням Л.О.Хлебникової, на час виходу з друку навчально-методичного посібника гуртки (товариства) були новою формою позакласного музичного виховання учнів і багато педагогів працювали над розробкою ефективної методики керівництва їхньою діяльністю. Вже після організації перших гуртків було відмічено їх позитивний вплив на музично-естетичне виховання підростаючого покоління. До основних форм гурткової роботи відносяться слухання музики, бажано в живому виконанні, а також „писання учнями рецензій, читання доповідей, проведення бесід” [5, 80].

Формування музично-естетичних смаків підростаючого покоління є досить складним, багатограним і відповідальним обов'язком вчителя. Значну допомогу в цьому може здійснити „широке, систематичне, цілеспрямоване і вміле використання різних форм позакласної музичної діяльності дітей” [5, 87].

Грунтовно розглядається питання методики викладання музичної грамоти у посібнику В.М.Лужного „Музична грамота в школі”. Спираючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів-музикантів, автор узагальнює напрацьований досвід з навчання музичної грамоти. Мету її викладання у школі він вбачає у тому, щоб „розвинути в учнів музично-слухові уявлення, на основі яких формуються знання про музичні явища” [3,5].

Доцільно звернути увагу на те, що автор посібника детально аналізує питання вивчення основ музичної грамоти, співу по нотах, ритму. Значна увага приділяється характеристиці виражальних засобів музики, ладу, музичного диктанту, імпровізації, музичної форми. У ньому представлені рекомендації щодо обсягу матеріалу, який мають засвоїти учні у кожному класі.

Вчитель, на думку В.М.Лужного, повинен будувати навчально-виховний процес у відповідності до основних принципів дидактики. Він вважає, що вкрай необхідним є „свідоме й активне засвоєння матеріалу, науковість викладання, врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, систематичність і послідовність у викладі матеріалу, зв'язок теоретичних знань з практикою” [3, 6].

1964 року вийшов з друку методичний посібник Л.Н.Іванюшенка „Уроки співів у III-IV класах”. У ньому пропонуються методичні розробки уроків співів, а також подано поради стосовно планування програмного матеріалу на уроках співів у третьому та четвертому класах.

Автор посібника вважає, що в ході занять на перше місце має виходити не теорія, а практика. Це пов'язано з тим, що учні повинні спочатку почути те, про що йде мова, а вже потім, на основі почутого, робити якісь певні висновки та узагальнення. Зокрема, зазначається, що „вся робота на уроці та в позаурочний час повинна базуватися на реальному звучанні, на слухових уявленнях, а вже від них можна переходити до необхідних теоретичних узагальнень. Цей принцип (від прак-

тики до теорії, а не навпаки) є наріжним каменем музично-виховного процесу” [1, 8].

У зв'язку з тим, що у 60-х роках навчальний матеріал на уроках співів групувався за видами діяльності (музична грамота, хоровий спів та слухання музики), посібник містить методичні розробки для проведення уроків саме за такою схемою. Хоровий спів багато методистів цього часу вважали провідним видом діяльності. У посібнику Л.Н.Іванюшенка досліджується методика роботи з хором. Приділяється увага особливостям звучання хорів залежно від типу та виду. Аналізуються регістри та діапазони голосів дітей молодшого шкільного віку. Методичні розробки спрямовано на підвищення ефективності вокально-хорової роботи, і як важливі чинники розглядаються: співацьке дихання, стрій та ансамбль, схеми диригентських жестів, динаміка, план та методи розучування пісні.

Учні третього класу протягом навчального року „повинні настільки оволодіти нотною грамотою, щоб на уроках співів вільно слідували їй, по можливості, читали нотний текст пісень” [1, 29]. Надалі отримані навички мають закріплюватися у четвертому класі, де школярі будуть більш свідомо та самостійно опрацьовувати нотний текст. Це є логічним продовженням здійснення музичної підготовки, яка починається з першого класу. І буде найкраще, якщо музична грамота подаватиметься на пісенному матеріалі. Бо, вивчаючи музичну грамоту, діти краще зможуть її засвоїти, коли чутимуть реальне звучання тих чи інших її елементів. І краще за все, щоб це були високохудожні зразки музичних творів.

На думку автора, слухання музики є необхідним елементом шкільного предмету „Музика і спів”. Але це питання у посібнику розглядається побіжно – свої погляди Л.Н.Іванюшенка викладає тезисно, наголошуючи, що „слухання музики є продовженням і поглибленням завдань, які лежать в основі дисципліни „Музика і спів”. [1, 39]. Саме слухання музики розширює коло музичних знань та вражень учнів, дозволяє накопичувати досвід аналізу музичних творів, розвиває їхні інтелектуальні можливості. Тому пропонується планувати матеріал для слухання музики так, щоб до першої частини входили матеріали, пов'язані із практичною вокально-хоровою роботою, або з музичною теорією, зберігаючи наступність та поглиблюючи отримані раніше знання, а, власне, сам матеріал для слухання музики має складати другу частину, більшу за обсягом та складнішу за змістом. Щоб вона „служила основним джерелом розширення в учнів знань з музики, розвивала уявлення, прищеплювала художній смак і любов до музики у широкому розумінні” [1, 40].

Автор приділяє особливу увагу питанню розвитку слуху та співацьких навичок у так званих „гудочників” – дітей, які не вміють чисто інтонувати. Щоб усунути недоліки інтонації, вчитель повинен визначити причини цих недоліків, і якщо це не медична проблема, то роботу з ними слід проводити у позаурочний час. При цьому з учнів третього і чет-

явністю мистецьких елементів, все ж він повинен відповідати педагогічним вимогам уроку як такого.

Кожен урок співів повинен будуватися на основних принципах педагогіки. Як головний із них дослідники виділяють принцип свідомого засвоєння знань. Необхідно дотримуватися й інших важливих принципів педагогіки, а саме: науковості викладання навчального матеріалу, послідовності, зв'язку теоретичних знань з практикою, врахування вікових особливостей учнів, наочності, доступності [4, 7-8].

Специфіка уроку співів полягає в емоційності. Ця риса яскраво виражена в мистецтві, але найбільше вона притаманна музичному мистецтву. Емоційне сприймання музики, а також емоційне її виконання допоможе краще зрозуміти художній зміст музичних творів. І взагалі, „уроки співів повинні бути емоційно насичені, викликати художнє захоплення і творчий інтерес” [4, 8].

На уроках вчитель повинен спиратися на вимоги програми. При цьому урок співів у V–VIII класах в основному буде складатися із двох частин, де поєднуються хоровий спів та вивчення музичної грамоти, або музичної літератури. Варто відмітити, що думка про таку організацію навчальної діяльності на уроках співів широко культивувалася у методичній літературі і була розповсюджена у практичній діяльності шкільних вчителів.

Загалом виділяється п'ять типів уроків: перший – організаційний, другий поєднує в собі всі три основні форми роботи на уроці музики. Третій і четвертий типи поєднують в собі якісь певні дві форми роботи: або вивчення нотної грамоти і хорового співу, або ж вивчення нотної грамоти і вивчення музичної літератури; п'ятий – підсумковий урок.

Автори методичного посібника наголошують, що „хоровий спів – найголовніший засіб художнього виховання в школі” [4, 18]. Вони детально аналізують основні питання, пов'язані із вокально-хоровою роботою, особливу увагу приділяють питанням діапазону і тембру голосу, диханню, співацькій поставі, звукоутворенню, дикції, розспівуванню, співу а cappella.

Слухання музики, на думку О.З.Пастушенка та Р.А.Скалецького, це „методичний прийом, за допо-

могою якого учні вивчають музичні твори” [4,62] під час ознайомлення з музичною літературою. Пропонується використовувати слухання музики і в позакласній роботі, при цьому бажано, щоб вчитель не тільки використовував записи музичних творів, але й, по можливості, виконував їх сам.

О.З.Пастушенко і Р.А.Скалецький є прихильниками тематичного планування роботи на уроках співів. Вони обґрунтовують це тим, що неможливо встигнути за один урок на достатньому рівні вивчити пісню, та й ознайомитися із творчістю композитора за такий короткий час не завжди вдається [4, 89].

На основі аналізу наукових праць вітчизняних педагогів-музикантів ми дійшли висновку, що у 60-70-х роках зростає кількість методичних посібників, які мають на меті допомогти вчителю музики і співів у його практичній роботі. Велике значення надається особливостям організації позакласної діяльності учнів, звертається увага на специфіку проведення уроків співів, аналізується можливість застосування у навчально-виховному процесі нових методик. Дослідники наголошують на необхідності дотримання основних принципів педагогіки під час занять, аналізують вплив психофізіологічних факторів на засвоєння дидактичного матеріалу. Обсяг статті не дає нам можливості провести більш глибоке і всебічне вивчення даної проблеми. Подальше дослідження педагогічних ідей українських педагогів-музикантів, їх творчої спадщини має значні перспективи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іванюшенко Л.Н. Уроки співів у III-IV класах. – К.: Радянська школа. – 1964. – 160с.
2. Ковалів В.Я. Методика музичного виховання на релятивній основі. – К.: Музична Україна. 1973 – 152с.
3. Лужний В.М. Музична грамота в школі. – К.: Музична Україна. – 1977. – 114с.
4. Пастушенко О.З., Скалецький Р.А. Методика навчання співів у V-VIII класах. – К.: Музична Україна. 1967. – 192с.
5. Хлебникова Л.О. Позакласна робота з музики та співів у школі. – К.: Радянська школа. – 1961. – 92с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовк Микола Миколайович – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток музично-педагогічної думки в Україні в другій половині ХХ століття.

МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ольга ГЕЗУН
(Вінниця)

У статті зроблена спроба обґрунтувати дидактичну модель інтеграції професійних знань засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки спеціалістів будівельного профілю.

Нині принципово важливою є проблема формування умінь інформаційної діяльності майбутнього фахівця. Водночас роз'єднаність споріднених дисциплін у навчальних планах, невиправдані відмінності

в поняттєвому апараті, недостатнє використання інтегративного підходу до навчання не сприяють цілеспрямованому формуванню цілісної системи знань майбутнього фахівця.

У підготовці фахівців будівельного профілю знання з інформатики посідають значне місце, оскільки вони є важливим засобом удосконалення спеціальних знань. Засвоєння молодшим спеціалістом про-

них форм, а також перехід на рівень генералізації та універсалізації знань; фундаментальність об'єктів дисциплін, що інтегруються, одночасно з осмисленням фахівцем стосунків людини з цими об'єктами; існування діалектичної взаємодії двох напрямів використання і поєднання двох типів педагогічних програмних засобів; можливість непрямого впливу на формування системи інтегрованих знань, що пов'язано з потребою у здобуванні нових знань і вмінь і підкріплено відповідною мотивацією; зростання ролі професійної мотивації у підвищенні власної інформаційної культури при зміні кваліфікації відповідно до ланок неперервної освіти.

На наш погляд, доцільно виділити такі *умови інтеграції професійних знань фахової підготовки майбутніх молодших спеціалістів будівельного профілю*: корекція навчальних планів та програм з урахуванням можливостей нових інформаційних технологій у галузі будівництва; оновлення змісту освітньо-професійних програм з урахуванням вимог роботодавця; розроблення інтегрованих планів для конкретних спеціальностей, наприклад, молодшого спеціаліста техніка-будівельника; орієнтація на такі види діяльності молодшого спеціаліста, як проєктувальна, виробничо-технологічна, експлуатаційно-технічна, організаційно-управлінська, а також техніко-економічна, техніко-екологічна та комерційна; урахування перспектив розвитку будівельної промисловості та техніки; координація змісту навчання молодшого спеціаліста техніка-будівельника у технікумах з наступними ланками неперервної освіти і забезпечення можливості подальшого навчання у вищих технічних навчальних закладах будівельного профілю; урахування індивідуальних особливостей, здібностей та запитів студентів; фундаменталізація змісту професійних знань як забезпечення перспективного розвитку можливостей майбутнього будівельника; розроблення методичного забезпечення для інтеграції професійних знань молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки у технікумах будівельного профілю.

Визначені нами концептуальні засади дали можливість розробити *функціональну модель інтеграції професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки* та експериментальний курс інформатики "Основи комп'ютерних технологій з елементами професійних знань".

Функціональна модель є системою, яка складається з ряду елементів. Ці елементи володіють певними властивостями, які визначаються за допомогою параметрів, і між ними відбувається обмін інформацією. Межі зміни цих параметрів задаються вимогами моделі фахівця будівельного профілю. Модель як система характеризується зовнішніми і внутрішніми параметрами. До зовнішніх параметрів відносимо суспільство, будівництво, інформаційні технології, базові якості студента (знання, вміння, досвід, світогляд, вихованість, індивідуальні особливості, здібності та запити) і передумови навчання (зміст професійно-

го навчання техніка-будівельника у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, програми дисциплін). Внутрішніми параметрами системи є: зміст дисциплін, з яких має бути сформована система інтегрованих знань молодшого спеціаліста зі спеціальності "Будівництво та експлуатація будівель і споруд"; шляхи інтеграції, методи і засоби. Цільовими функціями оптимізації функціональної моделі інтеграції професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій є особистісні якості, особистісний досвід і професійна компетентність студентів (які є вихідними параметрами системи). Обмеження на вихідні параметри системи встановлені кваліфікаційною характеристикою техніка-будівельника.

Функціональна модель інтеграції професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки складається з шести основних блоків, кожен з яких є оператором перетворення сигналів (інформації) з попереднього блоку. Алгоритмічний опис блоків є характеристикою якісного змісту діяльності в процесі розв'язання проблеми дослідження.

Перший блок визначає вплив зовнішніх керованих, некерованих, контрольованих і неконтрольованих чинників на стан процесу фахової підготовки техніка-будівельника. До цих чинників відносимо: суспільство, ринкові відносини, будівництво, інформаційні технології, базові якості студента (знання, вміння, досвід, світогляд, вихованість, індивідуальні особливості, здібності та запити) і передумови навчання (зміст професійної підготовки техніка-будівельника у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, програми дисциплін).

Другий блок враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо одержана інформація. Узгоджене врахування вимог суспільства і ринку, рівня розвитку науки й техніки в галузях будівництва та інформаційних технологій, досягнень педагогічної і психологічної наук дозволяє визначити зміст конкретних дисциплін фахової підготовки техніка-будівельника, підхід до їх вивчення, цілі використання інформаційних технологій залежно від специфіки змісту професійного навчання й умов навчального закладу. Важливим напрямом діяльності є орієнтація на прогностичні тенденції у розвитку будівництва та інформаційних технологій, що знаходить своє відображення у варіативності засобів інформаційних технологій. На цьому етапі визначається доцільність розробки та впровадження в навчальний процес інтегративного курсу "Основи комп'ютерних технологій з елементами професійних знань".

Третій блок відображає напрями розв'язання досліджуваної проблеми. Для підвищення ефективності навчального процесу необхідно звернутися до нових підходів, форм, методів і засобів, які сприятимуть ущільненню і формуванню цілісної системи знань. Професійна підготовка фахівців характеризується інтегративністю, що обумовлено двома чинниками: по-перше, в професійній сфері існує тісний взаємо-

МЕДІА-ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ СИСТЕМИ МНС УКРАЇНИ

Інна ГУРІНЕНКО
(Черкаси)

Обґрунтовується доцільність введення до змісту професійної підготовки фахівців за спеціальністю "Пожежна безпека" курсу з медіа-освіти. Визначені мета та завдання спеціального курсу з медіа-освіти в системі підготовки інженерно-інспекторського складу Держпожнадзора

Розвиток інфраструктури соціально-економічної сфери та зростання складності сценаріїв розвитку пожеж, диференціація методів ліквідації надзвичайних ситуацій вимагають доповнення та реорганізації підсистеми освіти в системі забезпечення пожежної безпеки. За останні п'ять років помітна тенденція до зростання навчальної бази за напрямками пожежної безпеки та цивільного захисту. Зокрема, до навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю 8.092801 «Пожежна безпека» введені такі дисципліни, як моніторинг надзвичайних ситуацій, піротехнічна підготовка, організація аварійно-рятувальних робіт, управління ризиками надзвичайних ситуацій; розширилися навчальні програми вже існуючих дисциплін – пожежна профілактика та техногенна безпека, пожежна тактика та тактика підрозділів аварійно-рятувальної служби, пожежна та аварійно-рятувальна техніка. Втім, за нашими спостереженнями, значна частина нововведеного у зміст професійної підготовки матеріалу скоріше відповідає на питання: «Як діяти?», а не «Як попередити?».

Аналіз офіційної статистики ГУ МНС України показує, що переважна більшість пожеж – це так звані «упущення» з вини громадян, коли відсутність елементарних знань про можливі дії або прийняті рішення тягне за собою невиправдане поширення пожежі, людські та матеріальні втрати. Це наочно засвідчує неефективність діючої системи проведення просвітницьких та практично-навчальних заходів серед населення. Вирішити цю проблему можна було б реалізувавши основні принципи програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх», що в свою чергу передбачає підготовку населення до дій під час надзвичайних ситуацій, зокрема й пожеж [3, 196].

Просвітницьку діяльність серед населення підрозділів МНС України регламентує Наказ № 59 від 06.02.2006 р. «Інструкція з організації роботи органів державного пожежного нагляду». При Головних управліннях МНС України з метою якісного інформування населення спеціально створенні Центри пропаганди. Трансформуючись у площину практичних підрозділів, можемо констатувати той факт, що роз'яснювально-інформаційна робота майже повністю покладається на інженерно-інспекторський склад Держпожнадзора.

В той же час у системі професійної підготовки працівників Цивільного Захисту України немає жодної навчальної дисципліни, яка б розкривала правила роботи з інформацією, закони її творення та способи доведення до широких верств населення.

Частково, на наш погляд, таку ситуацію можна пояснити збереженими з часів командно-адміністративного системного устрою методами роботи, відповідно до яких інспектор Держпожнадзора мав подати до місцевих ЗМІ певну кількість публікацій чи радіовиступів. Про якість, на відміну від кількості, не згадували.

У сучасному постіндустріальному суспільстві інформація стала товаром, і потенційних споживачів цікавить її якість: коли якість подачі інформації низька – її не сприймають, що й засвідчує статистика пожеж та причин їх виникнення. Некваліфікована, на низькому професійному рівні організація роботи з інформацією призводить до значних втрат. Наочне тому підтвердження – людські та матеріальні збитки від пожеж.

Зрештою, у відомчих навчальних закладах МНС України курсантів та студентів не вчать бути активними споживачами інформації, тобто медіа-освіченими [5, 104]. У майбутніх працівників служби Цивільного захисту ніхто не формує вміння критично мислити, читати та розпізнавати прихований зміст текстів мас-медіа, виокремлювати гендерні, етнічні, національні стереотипи, відрізняти соціальні кліше, розрізняти поняття факту і ставлення, уяви, пропаганди, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів масової комунікації – тобто вміння жити в інформаційному суспільстві, що, на думку І. Дичківської, є головним завданням медіа-освіти [2, 341].

Загалом під медіа-освітою розуміють процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих комунікативних здібностей, навчання різних форм самовираження за допомогою медіа-техніки.

Мета спеціального курсу з медіа-освіти – підготувати майбутнього молодого спеціаліста до розумного, вдумливого сприйняття сучасного інформаційного простору через навчання теорії розвитку та особливостей функціонування засобів масової інформації, через розвиток комунікативних умінь та через закріплення навичок самостійного, творчого створення, передачі та споживання медіа-інформації, а також навичок захисту від можливої негативної інформації.

Можна виокремити такі завдання медіа-освіти:

- ознайомити з історією розвитку, основними закладами та правовими нормами функціонування різних видів засобів масової інформації (ЗМІ) в Україні та за її межами;

- навчити сприймати різні види інформації, розрізняти її спрямованість, актуальність; розуміти закони впливу ЗМІ на особистість та громадськість;

- розвивати загальну культуру споживання інформації, знайомити молодих спеціалістів із правилами етики спілкування в інформаційному просторі;

ки у загальноосвітніх школах, специфікою педагогічної практики на музично-педагогічних відділеннях педагогічних училищ.

Великого значення для музичного виховання учнів на уроці набуває слухання музики. Прослуховування вокальних, інструментальних, оркестрових творів, записаних у виконанні найкращих солістів, хорових колективів, розширює естетичний вплив музичного мистецтва, розвиває естетичний смак. Учні постійно опановують навички свідомо сприймати музику, спостерігаючи за розвитком музичної думки, висловлювати свої судження про музику, оцінювати якість виконання.

Над проблемою сприймання музики працювали і працюють видатні педагоги-музиканти та психологи О.О.Апраксіна, Н.О.Веллугіна, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, В.М.Шацька, Л.С.Виготський, В.В.Медушевський та ін. Загальним для авторів є опрацювання системи прийомів активізації пізнавальної діяльності та особливостей естетичного проникнення в суть музичних образів.

Під час слухання музики, як показують дослідження Г.Н.Кечухашвілі, О.Г.Костюка, Е.Бальчитиса, Л.В.Горюнової та ін., учні по-різному сприймають музичні твори, що залежить не лише від їхніх індивідуальних особливостей, а й від спеціальної підготовки. Тому сприймання, розуміння та аналіз музики потребують цілеспрямованого педагогічного керівництва, яке полягає в попередній підготовці реципієнта, розвитку вмінь та навичок аналізувати зміст музичного образу, робити певні узагальнення, які підвищують рівень музичної культури учнів.

Ефективному розвитку здібності естетично сприймати музичний твір, виробленню критеріїв художнього смаку в учнів, становленню їхніх поглядів і оцінок сприяє художньо-педагогічний аналіз.

Головна мета і завдання, які ми ставили перед собою під час проходження педагогічної практики, полягали в тому, щоб з'ясувати характерні особливості сприймання учнями початкових класів музичного образу природи, а також специфіку художньо-педагогічного аналізу музичних творів та музичної образотворчості, виявити найбільш ефективні умови їх застосування у школі, осмислити їх роль і місце на уроках музики.

Основний матеріал і результати дослідження. Головне завдання студента-практиканта, як і вчителя музики, полягає в тому, щоб навчити школярів „чути” музику, тобто емоційно сприймати її, розуміти, що хотів виразити композитор і якими засобами він втілює свій задум.

Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у процесі слухання музики школярами є найважливішим розділом сучасної теорії і практики естетичного виховання. Він забезпечує високий рівень розуміння музичного твору учнями, викликає інтерес до музичної мови, підвищує активність естетичного виховання і судження, розкриває ідейні й художні особливості музичного твору й забезпечує активний вплив образів цього твору на школярів.

У своїй історичній спадщині видатний музикознавець Б.В.Асаф'єв неодноразово висловлює думку про те, що сприймання музики потребує напруження духовних сил слухача. Він доводить можливість створення методики, яка сприяє активізації музичних уявлень слухача і формування на цій основі її повноцінного розуміння.

Для вивчення шляхів художньо-педагогічного аналізу музичного твору необхідно з'ясувати його особливості. У практиці школи невивченість процесу сприймання музики учнями відповідного віку призводить до нав'язування учням формул, тлумачення ідей, що позбавляє їх можливості самостійно розуміти твір (О.І.Никифорова). Повсякденно спостерігається „підтасування під музику позамузичних асоціацій, особливо під виглядом „програмних тлумачень„ [3, с.70, 71].

Процес оволодіння навичками глибокого сприймання музичного твору ставить перед студентом-практикантом і вчителем складні завдання: „Механізм образного аналізу художнього тексту сам собою у процесі життя не формується, – пише О.І.Никифорова, – його потрібно спеціально формувати, і при цьому потрібні певні зусилля з боку дітей і вчителя”.

Як видно з досліджень Е.Бальчитиса, Л.Горюнової, Г.Кечухашвілі, О.Костюка та ін., процес сприймання, розуміння й аналіз музики вимагає цілеспрямованого педагогічного керівництва, яке полягає в підготовці розвитку в слухачів умінь і навичок аналізувати зміст музичного образу, робити певні висновки.

Формування сприймання музичних творів забезпечується художньо-педагогічним аналізом – процесом пояснення музичного твору, який забезпечує суб'єктивно-об'єктивне проникнення учнів у його суть, тобто його сприймання.

Таке розуміння аналізу музичного твору пов'язане, з одного боку, із дотриманням у ньому всіх необхідних вимог: цілісності, образності, ідейності, емоційності, а з другого – створення таких педагогічних умов і відбір прийомів пояснення, які забезпечували б розуміння художності слухачами-дітьми, не порушуючи при цьому єдності художнього враження.

Активність проведення художньо-педагогічного аналізу музичних творів обумовлюється двома факторами: здібністю сприймати й оцінювати прекрасне у всій багатогранності його проявів, а також активізацією набутого досвіду естетичних вражень за допомогою спеціально розробленої методики художньо-педагогічного аналізу, яка враховує можливість перенесення навичок аналізу простого музичного твору на більш складний.

Художньо-педагогічний аналіз музичних творів допомагає розширенню уяви учнів, глибокому співпереживанню і сприйманню музичного образу.

Пропонуємо розроблену нами схему художньо-педагогічного аналізу: експертний аналіз творів і створення музикознавчого контексту; відбір термінів, визначень, епітетів, порівнянь, які характеризують образну будову твору; підбір візуального матеріалу, який викликає емоційний настрій, співпереживання;

води” не є зображенням водної стихії. Музика передає динамічну сторону зображуваних об’єктів, залишаючись у своїй основі не зображальною.

Прелюдія С.Рахманінова (опус 23) пов’язується з картинками російської природи. Більш конкретні асоціації виникають у залежності від індивідуального сприймання цього образу. “Озеро у весняній повені...”, – говорив про цю прелюдію І.Репін. Родичка С.Рахманінова З.А.Прибиткова бачила в тій же прелюдії “щось сонячне і прозоре”. “Коли в кінці повторення теми і в кожному тексті звучать високі ноти, – пише вона в своїх спогадах про С.Рахманінова, – чуються крапельки ранкової роси, які м’яко дзвенять у світлому, передсвітанковому тумані”. А композитор Б.Асаф’єв вбачав у цьому творі “образ могутнього, [плавно ширяючого надводною спокійною гладінню] владного птаха”, який плавно ширяє над... [4, с.11 – 13].

Дослідження специфіки сприймання музики показало, що в процесі переживання її змісту, аналізу й оцінки у слухачів різного віку виникають у більшій чи меншій мірі інтенсивності немозичні асоціації (С.Н.Беляєва-Екземплярська, Г.Н.Кечухашвілі, О.Г.Костюк, Є.В.Назайкінський, Г.А.Орлов, В.Г.Ражніков та ін.). Ними можуть бути зорові образи й асоціації, сюжети і символічні фігури, картини, світлові і кольорові ефекти.

Існують два типи сприймання музики: предметно-зоровий та емоційно-образний. Предметно-зоровому типу властива картинність. Провідну роль у предметно-зоровому сприйманні відіграє уява, вміння учнів побачити за окремими музичними фразами живу картину природи. Слухаючи музику, молодші школярі виділяють для себе окрему деталь, яка відповідає “зоровому коду”, далі розвиваючи в судженнях цей момент, відходять від музичного образу і перекладають його на мову іншого виду мистецтва – поезії, живопису і т.ін. Існуючий код стає домінуючим в аналізі.

Другий тип сприймання – емоційно-образний – система почуттів, закодована в художній структурі, інтонації. Він зцементовує в єдине ціле образ, картину, викликає у реципієнта певний настрій, переживання.

У молодших школярів присутній код другого порядку: кожна музична фраза в їхньому розумінні відповідає певному настрою або настрою музичного твору в цілому. Проводячи аналіз, вони використовують музичні асоціації і порівняння.

Розвиток музичного сприймання у молодших школярів проходить певні етапи:

1. Учні сприймають загальний характер музики. Емоційна реакція носить “нерозгорнутий характер” і проявляється лише на яскраві темпові, динамічні й регістрові зміни. Школярі можуть розпізнавати такі засоби виразності, як темп, регістр, загальне ладове забарвлення. Спостерігається відсутність уявлень про елементарні музичні структури і принципи музичного розвитку. У висловлюваннях дітей відображається зв’язок у зміні суб’єктивного музичного образу з об’єктивним. Велика кількість конкретно-предметних

асоціацій, пов’язаних і не пов’язаних з музичним твором. Висловлювання учнів мало пов’язані з музичною термінологією.

2. Сприймання характеризується як більш диференційоване чуття деяких сторін музичної тканини. Учні починають розрізняти більш складні елементи музичної мови: зміни ладу протягом звучання твору, характер руху мелодії, а в спеціальних вправах і тональні зміни, зміну гармонії. Поступово в учнів розпочинається процес формування уявлень про елементарні музичні структури: музичну фразу, речення, період.

3. Сприймання музики молодшими школярами починає приймати цілісний характер. В уміннях, навичках, уявленнях слід зазначити сформованість необхідних музично-слухових уявлень для розуміння розвитку музичного образу. У школярів з’являється вміння виділити характерні (мелодичні, ритмічні, ладові і тембральні) особливості музики. Засоби музичної виразності починають виступати у висловлюваннях учнів не у вигляді формальної фіксації, а в емоційно-змістовному значенні. Оцінки засновуються на диференційованому чутті тематичного розвитку в творі.

Отже, в процесі художньо-педагогічного аналізу підхід до вивчення музичного твору буде залежати від особливостей його як музичного явища з одного боку, а з іншого — від прийомів використання.

Третьюю, і останньою, умовою проведення експерименту був розвиток і активізація музичної образотворчості дітей для покращання сприймання й розуміння музичного образу природи, для розвитку й активізації асоціативного мислення школярів.

Було б серйозною помилкою вважати, що схильність дітей до музичного самовираження менша ніж в інших видах їхньої музичної діяльності.

Музична образотворчість сприяє емоційному і, разом з тим, більш осмисленому ставленню дитини до музики, розкриває індивідуальні творчі можливості, викликає зацікавлення до занять, що є важливою передумовою подолання труднощів у навчанні.

Музична образотворчість, а також і саме сприймання музичного образу природи оптимально здійснюються в ігрових ситуаціях. Втілення ігрового образу стимулює активність і самостійність дітей. Знаходячись в “ігровому полі”, дитина одержує заряд бадьорості, натхнення для творчої праці. В експериментальній роботі ми практикували різні види ігрової музично-образотворчої діяльності: інсценування пісень, створення ритмічних запитань і відповідей, колективне створення музичного образу, вокальної мелодії на заданий вірш, складання (імпровізація) музики до запропонованих загадок, віршів на теми природи, відбір запропонованих музичних фраз відповідно до образного змісту рядків вірша та ін. За завданням експериментатора учні співали імпровізації на теми загальновідомих казок, заповнювали пропущені такти мелодії, доспівували її закінчення, відтворювали звуки, шуми, мелодії предметів, явищ

чою стала позиція інших авторів, які доводять, що ВНЗ потребує стратегічного планування в рамках так званих історичних сил зовнішнього середовища.

Г. Келлер, П. Блау, Дж. Дудерштадт, П. Лоранж та інші [1, 2, 4, 5, 6 та ін.] у своїх працях не лише обґрунтували необхідність стратегічного планування для ВНЗ, але й виокремили найважливіші складові цього процесу. Зокрема, Келлер розділив аспекти стратегічного планування на зовнішні та внутрішні, де внутрішні – традиції і цінності, сильні та слабкі сторони, можливості та пріоритети керівництва, а зовнішні – тенденції оточуючого середовища, напрями розвитку ринку освіти та конкурентна ситуація. Блау особливо наголошував на потребі структурної організації для творчої діяльності вузу, передбачаючи при цьому можливий конфлікт академічної бюрократії та творчого потенціалу вузу. Дудерштадт визначив основні мобільні сили стратегічного планування (фінансові імперативи, зміни потреб суспільства, технічний прогрес та ринкові умови). Він розрізняв професійну та класичну вищу освіту та вважав, що професійна освіта повинна постійно відслідковувати зміни, які відбуваються у тих професійних сферах, до яких ВНЗ готують своїх випускників, а відтак враховувати їх у своєму довготривалому плануванні. П. Лоранж виокремив основні напрямки створення вищою школою суспільно значущої споживчої цінності: наукові дослідження (створення нових знань, навчання (розповсюдження знань) та задоволення освітніх потреб суспільства. Реалізувати ці напрямки ВНЗ може, використовуючи різні стратегічні альтернативи.

Нами була обрана в якості основної стратегічної альтернативи стратегія диференціації з широким охопленням ринку. У відповідності з вибраною стратегією місія КІРУЕ полягає в тому, щоб сприяти розвитку економіки та суспільства, пропонуючи якісні освітні програми на рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, досліджуючи нагальні проблеми управління та економіки регіону.

Досвід підтвердив, що зростання і вдосконалення будь-якої організації має три основних джерела: люди (людський капітал), інформаційні системи і бази даних (інформаційний капітал) та організаційні процедури (організаційний капітал). Людський капітал – це компетенції викладачів, співробітників; інформаційний – бази даних, інформаційні системи, мережі й технології, організаційний капітал – корпоративна культура, традиції, лідерство, групова робота, управління знаннями.

Відтак, були визначені і заплановані для реалізації конкретні зміни в людському, організаційному та інформаційному капіталі, які спроможні забезпечити необхідні трансформації.

Практика показала, що на вибір стратегії розвитку інституту серйозний вплив мало позиціонування КІРУЕ, яке ми трактуємо як цілеспрямовану дію зі створення позитивного доброзичливого іміджу не лише в свідомості цільової групи споживачів наших освітніх послуг, але й наукової громадськості, органів місцевої

влади, Міносвіти і науки України, зарубіжних партнерів. Процес мав декілька етапів: I етап – виокремлення конкуруючих навчальних закладів; II етап – аналіз інформації від споживачів наших освітніх послуг про їх сприйняття навчального закладу; III етап – визначення інститутом власних конкурентних переваг; IV етап – вироблення позиції КІРУЕ по відношенню до конкурентів; V етап – розробка власне моделі позиціонування КІРУЕ.

В основі моделі позиціонування інституту дві складові – перевага та ціна, де перевага – намагання досягти визнання КІРУЕ як найкращого для підготовки спеціалістів за напрямами, які ми здійснюємо, а ціна – відносно невелика оплата студента за можливість отримати якісну освіту.

Роки на орбіті вищої освіти нашої держави засвідчили, що всі розділи стратегічних цілей КІРУЕ не повинні існувати окремо і незалежно один від одного, вони мають бути об'єднаними причинно-наслідковими зв'язками, створюючи гармонійну стратегію.

На реалізацію стратегічних цілей інституту впливає багато чинників (як зовнішніх, так і внутрішніх). Тут розглянемо лише ті, які мають загрозливий характер.

Основними зовнішніми факторами ризику є: відсутність стабільності на українському ринку освітніх послуг, перевищення пропозиції над попитом, слабкий контроль з боку громадськості над якістю освітніх пропозицій. Численні філії, НКП, КНЦ тощо з'являються за умов, коли ринок явно насичений; відсутність єдиного «рівня змагальності». Державні ВНЗ регіону без будь-якої оплати за навчання на стаціонарі пропонують понад 400 місць на рік за напрямами підготовки, які ми здійснюємо (економіка і підприємництво, право, дизайн, психологія); демографічна «яма», а відтак зменшення лише у 2006/07 навчальному році на 10% випускників загальноосвітніх шкіл області; можливість навчання за дистанційною формою у провідних київських приватних ВНЗ або їх філіях, які діють (легально, напівлегально) практично у всіх районних центрах області; надто повільне зростання тих груп населення, які можуть витратити на освіту декілька тисяч гривень щороку, але мають актуалізовані освітні потреби.

Внутрішні фактори ризику (значною мірою породжені зовнішніми): відсутність повноцінного регіонального освітнього ринку, малонаселеність Кіровоградської області (1 млн. жителів), порівняно низький рівень достатку в дотаційному регіоні створюють ситуацію, за якої максимум 120 осіб з області мають змогу щорічно вступати до КІРУЕ (за ліцензованого обсягу прийому 360 осіб); залежність інституту від власного прибутку (який на 90% формується за рахунок оплати навчання) у справі поліпшення матеріальної бази та здійснення необхідних інвестиційних проектів (збільшення кількості місць у студентському гуртожитку, додаткові комп'ютерні класи, студентська база відпочинку, придбання квартир для фахівців тощо); відсутність фінансової підтримки з боку органів місцевого самоврядування (наприклад, у вигляді спільного проекту щодо формування бібліотечного

визначення дозволяють розглядати його як центральне психологічне новоутворення на межі старшого підліткового віку та періоду ранньої юності. На думку згаданих авторів, саме особистісне самовизначення визначає розвиток самовизначення соціального й професійного.

Пошук сфер реалізації своїх можливостей, здібностей є завжди актуальним для людини. Поняття самовизначення є одним із центральних понять у педагогіці та психології особистості. У сучасній науковій літературі існують різні підходи до розв'язання проблеми самовизначення особистості, що віддзеркалюється у різному тлумаченні суті поняття.

У наукових джерелах термін «самовизначення» вживається в різних значеннях. Так, говорять про культурне, національне, політичне, релігійне, економічне й інше самовизначення. Ми спрямовуємо увагу на особистісне та соціальне самовизначення особистості.

Дослідники В.Ф.Сафін та Г.П.Ніков здійснили спробу побудувати загальний підхід до самовизначення особистості в суспільстві. Вони стверджують, що у психологічному плані розкриття сутності самовизначення особистості варто за основу брати суб'єктивну сторону самосвідомості – усвідомлення свого «я», що виступає як внутрішня причина соціального дозрівання. За основу вони беруть характеристику «особистості, що самовизначилася», яка, на їх думку, є синонімом «соціально зрілої» особистості. В.Ф.Сафін розглядає соціальне самовизначення в структурі особистості як характеристику поступального становлення її цілісності й при цьому стверджує, що «лише та особистість, яка самовизначилася, має цілісність, стійкість, активність і спрямованість» [5, 26].

У психологічному плані особистість, що самовизначилася, – це «суб'єкт, який усвідомив, що він хоче (чіткість мети, наявність життєвих планів, ідеалів), що він може (свої можливості, схильності, здібності), що він є (свої особистісні й фізичні властивості), що від нього хоче або чекає колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин. Самовизначення, таким чином, це «відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, що ставляться до нього з боку оточуючих і суспільства» [6, 65].

С.Л.Рубінштейн проблему самовизначення розглядав у контексті проблеми детермінації, яку розумів як визначення внутрішніх властивостей об'єкта. Самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; у понятті самовизначення, таким чином, виражається активна природа «внутрішніх умов». Підкреслюється роль «внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неоднорічного підпорядкування зовнішньому». Більше того, сама «специфіка людського існування полягає в мірі співвіднесення самовизначення й визначення іншими (умовами, обставинами), у характері

самовизначення у зв'язку з наявністю в людини свідомості й дії». Самовизначення, що розуміється як самодетермінація, являє собою, власне кажучи, механізм соціальної детермінації.

К.А.Абульханова-Славська центральним моментом самовизначення виділяє також самодетермінацію, власну активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію. За твердженням дослідниці, самовизначення – це усвідомлення особистістю своєї позиції, що формується всередині координат системи відносин. При цьому вона підкреслює, що від того, як складається система відносин (до колективного суб'єкта, до свого місця в колективі й до інших його членів), залежить самовизначення й суспільна активність особистості.

У віковому аспекті проблема самовизначення найбільш глибоко й повно була розглянута Л.І.Божович. Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вона вказує, що вибір подальшого життєвого шляху, тобто самовизначення, являє собою ефективний центр їхньої життєвої ситуації, є особистісним новоутворенням старшого шкільного віку, що пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе членом суспільства, із необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього. Автор розуміє самовизначення як вибір майбутнього шляху, потребу визначення свого місця в праці, у суспільстві, у житті, як пошук мети й змісту свого існування, як потребу знайти своє місце в загальному потоці життя. Потребу в самовизначенні Л.І.Божович розуміє як потребу об'єднати в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ та узагальнені уявлення про самого себе і тим самим визначити зміст свого власного існування. Вона зафіксувала надзвичайно істотну характеристику самовизначення в юнацькому віці – двоплановість: самовизначення здійснюється через «діловий вибір професії і через загальні, позбавлені конкретності пошуки змісту свого існування».

До спроби створення єдиної теорії самовизначення в юнацькому віці вдався вітчизняний психолог М.Р.Гінзбург. Основою позиції автора щодо розв'язання проблеми самовизначення є уявлення про ціннісно-смислову природу особистісного самовизначення. Рівень особистості – це рівень ціннісно-смислової детермінації, рівень існування у світі змістів і цінностей. Виділення основних функцій смислових утворень дозволить краще зрозуміти його підхід до самовизначення.

З педагогічної точки зору, на нашу думку, більш ґрунтовним визначенням сутності досліджуваного феномену є позиція науковців, які стверджують, що «самовизначення – процес, відносно самостійний стан соціалізації, суть якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до індивіда з боку оточення і суспільства» [7, 222-223].

начення людини взагалі. Самовизначення починається в ранньому дитинстві, коли «Я» ще не існує (точніше «Я» і є результат самовизначення). При цьому, як стверджує Трунов Д., «ауто-дефініції передують гетеро-дефініції, тобто людину в першу чергу визначають інші» [8, 199]. Найчастіше діти одержують перші знання про себе від своїх батьків і навіть народжуються, будучи вже певною мірою визначеними.

Думаючи про свою майбутню чи вже існуючу дитину, батьки за приклад беруть досвід інших, власні ідеали, невітлені мрії й фантазії. Цей матеріал проектується на майбутню людину й визначає її ще до появи на світ. Ім'я людини – одне з таких первинних визначень. Після народження в дитини спостерігаються насамперед ті риси, які відповідають бажаному образу, окреслюються ним. Інші ігноруються, перевищуються, викоринюються.

Проекти особистостей майбутніх і вже наявних дітей – це «архетипові символи й метафори культури» [8, 199]. «Він буде переможцем», «Він буде доброю людиною», «Він піде моїм шляхом» тощо. У цих проєктах завжди присутнє нечітко виражене та усвідомлюване уподібнення: «Він буде такий, як...».

Проекції значимого оточення допомагають людині «стати на ноги», визначити своє місце. Це – фундамент, на якому вона добудовує свій проєкт або «сценарій» (Е.Берн), що теж найчастіше створений на основі уявлень батьків, «завізований» ними, і який існує в рамках соціокультурного контексту (казок, ігор, тих чи інших ролей). Далі, ставши дорослою, людина починає визначати своїх власних дітей...

Як стверджує дослідник Трунов Д. [8], у суспільстві неможливим є перебування поза якими-небудь ролями. Роль – це те, що існувало до людини, те, що вона бере на себе, і те, що вона транслює наступним поколінням. Роль майже завжди чиясь (або когось). Метафорична сутність ролі виходить на поверхню в порівняннях із представниками тваринного світу (у тому числі із зодіакальними персонажами).

Потрапляючи в суспільство, людина прагне розповісти іншим про те, хто вона. Уявлення про іншу людину починає формуватися в перший момент зустрічі (або навіть задовго до неї), а далі воно доповнюється, корегується й, нарешті, визначається, після чого його вже важче змінити. Тому людині треба поспішати визначити себе, поки інші цього не зробили за неї. Після цього стає набагато легше: ролі визначені, залишається їх вправно виконувати. Навколишнім також комфортно: тепер вони знають, з ким мають справу. Не треба вгадувати, щоразу при зустрічі вибирати, як діяти, замислюватися про наслідки й реакцію іншого. Нарешті, визначивши людину, можна використовувати її у своїх цілях, керувати (маніпулювати) нею.

Самовизначення не виключає ситуацій, у яких народжується нове знання про себе, що суперечить звичному визначенню себе. У цьому випадку виникає «когнітивний дисонанс» (Л.Фестінгер), що потребує гальмівних дій. Із цієї функцією чудово справляються

ся феномени «витіснення» (З.Фрейд) і «розщеплення» (Р.Ленг), відмова від «психологічної відповідальності» (Е.Фромм) та інші стратегії. Архетиповий символ «маски» (К.Юнг) та інші «театральні метафори» (роль, гра) – вдала спроба загасити когнітивний дисонанс шляхом об'єднання суперечливих знань у єдиний контекст.

Таким чином, за твердженням Трунова Д., самовизначення – «алхімічний процес» [8, 200], єдність природного (біологічного, екзистенціального, спонтанного) і культурного (соціального, традиційного, формального). Хоча, поняття «самовизначення» – це термін соціуму (описуючи тваринне життя, ми його не вживаємо), і результат цієї єдності – нові культурні форми (метафори й символи) – цінний тільки для соціуму як подальший матеріал для культурних трансляцій.

Метафоричні переноси з покоління в покоління через слово або ж іншим шляхом (через літературу й мистецтво) – основа культурної наступності, а міжкультурні «вливання» – передумова для розвитку й розширення культури [8, 200]. У цьому змісті світ культури – колаж, що постійно самозбагачується, мозаїка, створювана із самої себе, що перемішується, транспортує свої елементи з однієї галузі в іншу, з минулого в сьогодення й у майбутнє. Центральний фрагмент цього світу – самовизначення людини.

Взагалі, сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується «соціально-культурним плюралізмом, волею й відкритістю, спричиняє зміну вимог до особистості як суб'єкта соціальної еволюції, актуалізуючи здатність людини самовизначитися в політичних, економічних, професійних, побутових та інших ситуаціях, розумно поєднуючи особисті й суспільні інтереси» [3, 3]. У цьому зв'язку загострюється проблема концептуального визначення діяльності системи освіти, призначення якої – формувати людину, здатну реалізувати себе в конкретних соціокультурних умовах. При цьому методологічним аспектам такої системи освіти, яка б готувала людину до життя в умовах, що динамічно змінюються, присвячені роботи А.П. Валицької, І.А. Колесникової та ін. Варіанти індивідуальної освіти, що створюють умови для самовизначення, розроблені Е.А. Александровою, О.С. Газманом та ін.

В історії розвитку освіти в різний час спостерігалися «перекося» у підходах до самовизначення особистості. У радянській педагогіці (1930-70-ті рр.) пріоритетним напрямком була соціалізація як включення індивіда у чіткий соціальний алгоритм суспільства. Як альтернатива цьому із середини 80-х років у педагогіці стала домінувати ідея індивідуальності й особистісно-орієнтованої освіти. За переконанням Осипової Т.А., вихід – у «розумній мірі, у доцільному сполученні індивідуально-специфічного й соціального у вихованні дитини» [3, 4].

У результаті реформування освітньої системи ми маємо такі парадокси, як укрупнення класів, збільшення навантаження на педагогів, перехід багатьох освітніх послуг на платну основу, які не забезпечують поєднан-

високоморальне, національно свідоме підростаюче покоління, гідних громадян своєї батьківщини, спадкоємців і продовжувачів прогресивних національних традицій.

Важливою передумовою відродження, становлення та розвитку української педагогічної культури є спрямування змісту національного виховання в рідше українознавства, де провідним компонентом є етнопедagogіка українського народу.

Невід'ємною складовою частиною української етнопедagogіки є звичаї та обряди, пов'язані з народним аграрним календарем східних слов'ян.

Актуальність проблеми дослідження визначається великим практичним потенціалом багатовікового народного педагогічного досвіду в екологічному вихованні.

Народно-педагогічні уявлення східних слов'ян, їх надбання в екологічному вихованні в наш час є актуальними й ефективними, тому, що вони виявляють одну з провідних ідей – надзвичайно шанобливе і дбайливе ставлення до природного середовища, розуміння своєї органічної єдності з ним, відчуття позитивного впливу природи на людський організм. Учись у природи, вмій спостерігати за її життям – це мудра філософія східних слов'ян, яка знайшла широке відображення в численних народних прикметах, фольклорі, обрядовості, що містить в собі аграрний календар східних слов'ян.

Моральні норми і цінності, закладені в обрядовості, фольклорі, стають регуляторами життя та діяльності особистості, її активною внутрішньою позицією в процесі дій, що вимагають здійснення морального вибору та відповідальності в стосунках з природою.

Традиції віками закріплювались у наших предків-язичників на рівні підсвідомості, генотипу. За останні століття вони навряд чи забуті і розбудити їх легше, ніж прищеплювати що-небудь нове.

У міфічно-поетичній картині світу обрядового сонячного кола спроектована основна сутність буття людини, а тому вона є актуальною в усі часи.

Важливе значення з методологічної точки зору в дослідженнях проблеми народно-педагогічних поглядів світу має спадщина видатних педагогів-мислителів Я.Коменського, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, які високо оцінювали роль природи у розвитку особистості, одними із перших вказали на необхідність звернення у вихованні дітей до першоджерел педагогічної культури – традицій народної педагогіки.

На початку ХХ ст. проблема народної педагогіки досліджувалась як спеціальний напрям загального народознавства. Перші спроби наукового осмислення народної педагогіки українців, у тому числі й народної педагогіки східних слов'ян, були здійсненні в етнографічних працях З.Кузелі “Дитина в звичаях і віруваннях українського народу” (1906 р.), А.Онищука “Родини, хрестини та дитина до шостого року життя” (1912), Н.Заглади “Побут селянської дитини” (1929). Характерною рисою названих праць є розгляд народної педагогіки в етнографічному аспекті.

У контексті дослідження значний інтерес має педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, джерелом якої була народна педагогічна творчість. Видатний педагог сучасності неодноразово відмічав науково-практичне значення української народної педагогіки для морального, естетичного, екологічного виховання школярів.

Грунтовні історико-педагогічні дослідження різних аспектів педагогічних поглядів українського народу здійснили С.Д.Бабишин, Т.І.Моцейків, М.Г.Стельмахович, Є.І.Сявакко. В їхніх дослідженнях проаналізовано й узагальнено історичний досвід українського народу у вихованні дітей та молоді окремих історичних періодів, виявлено головні ідеї, основні принципи, засоби української народної педагогіки, особливості їх прояву в сучасних умовах.

Дослідженню світоглядних позицій східних слов'ян присвячені праці Г.К.Вагнера, М.М.Гальковського, М.В.Поповича, Б.О.Рибаківа, А.А.Токарева, їх пошуки пов'язані з вивченням вічних космологічних мотивів, джерелом яких є одухотворення життєдайних сил природи.

Особливе науково-практичне значення для основних шляхів і форм творчого застосування історичного досвіду народної педагогіки в сучасному екологічному вихованні школярів мають розробки О.М.Захлебного, І.Д. Зверева, І.Т.Суравегіної, а також дослідження В.І.Флорі та С.Г.Фоміної, в яких науково обґрунтовано необхідність використання народно-педагогічних засобів в екологічному вихованні підростаючих поколінь на основі засвоєння загальнонародських і національних екологічних цінностей, народних традицій бережливого ставлення до природи.

На необхідність вивчення і творчого застосування народно-педагогічних поглядів у формуванні картини світу вказується у публікаціях Н.В.Вадзюк, А.С.Коваль, О.О.Любара, Н.О.Пустовіт, Ю.Д.Руденка.

Важливе значення для розуміння суті народних екологічних традицій, історичних умов їх виникнення, закономірностей становлення і функціонування мають філософські праці Н.П.Денисюк, В.Д.Плахова.

Тривалий історичний період формування і розвитку східних слов'ян супроводжувався пізнанням оточуючого природного середовища, адаптацією до природно-кліматичних умов, нагромадженням цінного досвіду гармонійного співжиття з природою, його закріпленням та передачею молодшим поколінням через систему виховання, в результаті якого підростаючими поколіннями засвоювались народні цінності, форми, життєво необхідні моральні якості та навички взаємовідносин з природою, які в свою чергу сприяли збереженню навколишнього природного середовища як головної умови існування народу.

Досвід східних слов'ян як результат колективно-пізнавальної діяльності та педагогічної творчості включає в себе знання про природу та ціннісний досвід екологічного виховання, відображеного у матеріальній і духовній культурі наших пращурів, зокрема в аграрному календарі.

Народний календар являв собою джерело не тільки історії вірувань, а й історії народних знань, досвіду багатовікових спостережень за природою. Аграрна магія вимагала зближення з природою. Календар язичницьких молінь складався із чотирьох сонячних фаз: зимове сонцестояння, весняне рівнодення, літнє сонцестояння, осіннє рівнодення. Річний язичницький цикл складався із сезонних аграрних обрядів.

Найбільш доступними для дітей були усні календарі з численними місцевими варіантами. Зберігались вони в пам'яті батьків, поповнювались, пристосовувались до історичних змін ведення землеробства.

Для збереження календаря в пам'яті до кожного дня чи тижня "прикріплялись" імена язичницьких богів і божків ("день Перуна", "день Купала" та інші) й супроводжувались короткими поясненнями, що вказували на початок або кінець тих чи інших сезонних явищ природи чи робіт. Після прийняття християнства на Русі язичницькі імена поступово замінювались іменами християнських святих. В новому варіанті календаря збереглися лише колишні народні формули: Тимофій - напівзимник (29 січня); Орина – розрий берег (почався весняний розлив рік) (16 квітня); Борис і Гліб — сій хліб (9 травня); Федосія — колосниця (з'являються колоски на хлібі) (29 травня). Таким чином, календар вказував, коли починати оранку, сівбу, жнива, коли чекати дощу. До великої кількості святих легко було пристосувати всі терміни початку різноманітної землеробської праці.

Зрозуміло, що звичні обряди, пов'язані з вшануванням землі, хлібу, природи, були для землероба більш близькими, ніж церковні проповіді. Народні гострослови додавали до імен святих такі вислови, як, наприклад, "Акулина — підніми хвості" (1 березня - відлига). Але, все ж таки, ці вислови виступали як психологічна опора засвоєння порядку і характеру трудових операцій. Насичений афоризмами, часто образними і виразними, поетичними й оригінальними, календар швидко запам'ятовувався дітьми.

Народні аграрні календарі мали важливе пізнавальне, виховне та практичне значення. Пізнавальна цінність народного календаря полягала в тому, що він містив великий об'єм астрономічних, метеорологічних знань, а також знань з ботаніки, зоології: "...східні слов'яни придивлялися до всіх явищ оточуючої їх природи, щоб визначити по них, що їх чекає в майбутньому, і відповідно до цього спрямовують сільськогосподарську діяльність" [1, с.V].

Важливе виховне значення народного аграрного календаря полягало в тому, що він об'єднував у єдине

ціле всю систему народно-виховних засобів, забезпечуючи комплексний вплив на кожну особистість.

Уся багатогранна система традицій і звичаїв народного аграрного календаря переконує учнів у тому, що її основний об'єкт – Людина, яка повинна ставитися з любов'ю до всього живого на Землі.

Народний календар виник і шліфувався у відповідності до принципу природовідповідності, що є основоположним у педагогіці східних слов'ян.

Традиції, звичаї та обряди народного аграрного календаря передбачають різні види діяльності, зокрема трудової, стиль поведінки, способи харчування в певні строки календаря, гармонійний зв'язок між природою і людиною. Педагогіка народного календаря враховує закономірності розвитку дитини, анатомічні, фізіологічні, психологічні, національні та регіональні особливості життя дітей.

Свята народного календаря чітко діляться за порами року: весняні, літні, осінні та зимові. Ще в сиву давнину наші предки відзначали прихід весни гарними життєстверджуючими звичаями та обрядами, що мали великий виховний вплив на молодь. Оспівувалися пробудження природи, оновлення життя, поетизувалися добрі побажання тим, хто вирощував хліб насущний.

Отже, в аспекті екологічного виховання завдяки народному аграрному календареві забезпечувалося:

- включення кожної особистості у природно-космічні ритми;
- акцентування уваги дитини на природних закономірностях як визначальних для людського буття;
- коригування життя і господарської діяльності кожного індивіда згідно з законами природи;
- наступність і безперервність педагогічних впливів на кожну особистість протягом всього життя.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Антонович В.А. Археологические находки и раскопки в Киеве и Киевской губернии в течении 1876 г. – Чтение в историческом обществе Нестора-Летописца. Кн.1.,1879.
2. Актуальні питання становлення і розвитку сучасної національної школи. – К., 1992.
3. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К., 1998.
4. Рибоков Б.А. Язычество Древней Руси. – М.,1987.
5. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Дяченко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів України.

(спільно з дорослими й однолітками) власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя.

Дитина соціалізується і здобуває власний соціальний досвід наступними шляхами:

- у процесі різноманітної діяльності, опановуючи великий фонд соціальної інформації, умінь, навичок;
- у процесі спілкування з людьми різного віку, в рамках різних соціальних груп, розширюючи систему соціальних зв'язків та відносин, засвоюючи соціальні установки, цінності;
- у процесі виконання різних соціальних ролей, засвоюючи моделі поведінки.

Виховання є системою цілеспрямованих, педагогічно організованих взаємодій дорослих з дітьми, самих дітей один з одним. Саме в такій особистісній взаємодії відбувається зміна мотиваційно-ціннісної системи особистості дитини, виникає можливість для пред'явлення дітям соціально значущих норм і способів поведінки, тому виховання є одним з головних шляхів організованої, свідомо контрольованої соціалізації. Виходячи з цього, вихованню властиві дві основні функції: впорядкування всього спектра впливів – фізичних, психічних, соціальних – на особистість і створення умов для прискорення процесів соціалізації для розвитку особистості.

Розуміння виховання як процесу організованої соціалізації, як педагогічно забезпеченого, з урахуванням особливостей способу життя дитини, становлення соціального досвіду вихованців вказує на те, що результат виховання треба установлювати за ступенем прояву в дітей здібності вирішувати життєві проблеми, робити усвідомлений моральний вибір.

Звідси виникають два цілком закономірних висновки.

1. В особистості дитини може бути виховано тільки те, що лежить в “силовому полі” її соціалізації, відбите в її “образі світу” і становить її власне життя.
2. Виховний вплив повинний співвідноситися із “образом себе”, який складається у дитини.

Взаємозв'язок соціалізації і виховання не можна розглядати, ігноруючи процес самовиховання, оскільки реально здійснювана соціалізація обов'язково припускає свою другу суть — індивідуалізацію: становлення особистості з усією властивою їй унікальністю і неповторністю, своєрідне отримання себе. Самовиховання в цьому контексті — найвищою мірою усвідомлена і самостійна діяльність людини щодо вдосконалення своєї особистості, що характеризується тим, що вона усвідомлює себе і діє як суб'єкт соціалізації, здатний самовизначитися в соціумі. Французький філософ Тейяр де Шарден у своїй книзі “Феномен людини” стверджує, що “спалах рефлексивності”, здатність свідомості зосередитися на самому собі і є початок Людини [4].

Педагогіка повинна прийняти, що становлення “образу себе” і “образу світу”, яке відбувається в процесі соціалізації в організованих освітніх формах, — і є шлях індивідуалізації особистості дитини.

У педагогічній літературі, на жаль, ще існує уявлення, що процеси соціалізації й індивідуалізації діаметрально протилежні. Якщо педагогічний процес звернений до соціалізації, то така освіта розглядає дитину як об'єкт педагогічного впливу й, у кращому разі, навчить його жити за загальними законами, підкорятися необхідним для всіх нормам і правилам. Але якщо освіта націлена на індивідуалізацію, то вона будується на ставленні до дитини як до суб'єкта вільної діяльності, на завданнях самореалізації її особистості і тільки в цьому випадку проявляє себе як особистісно орієнтована освіта.

Насправді соціалізація й індивідуалізація не протистоять одна одній, а, швидше, одна без одної не існують взагалі. У процесі соціалізації в дитини відбувається потужне присвоєння цінностей соціуму, вибудовується досвід ідентифікації: “бути як всі”, розуміти людей і їхні вчинки, установлювати контакт і взаємодію з оточуючими. А індивідуалізація викликає до життя потребу відокремлення: усвідомлення себе як унікальної істоти, потреба виразити себе, прагнення до власних оцінок і незалежних дій. Але особистість у цьому механізмі відокремлення не може виходити за межі суспільної природи людини. Культура й соціальне життя ставлять “межі” проявам індивідуальності. Таким чином, соціальність людини завжди є не тільки результатом соціалізації, але й результатом індивідуалізації, і, навпаки, індивідуальність людини обумовлена не тільки досягненнями індивідуалізації, але одночасно й результатами соціалізації.

Процес самовизначення дитини в соціумі припускає пошук певної, значущої для себе й схвалюваної дорослими, позиції суб'єктності. Вона характеризується:

- особистісною рефлексією (“Хто я?”, виділення себе стосовно соціального);
- “добудуванням” своєї ідентичності стосовно інших людей, у першу чергу, значимих інших (своєрідний розумовий експеримент, коли в ідеальному плані відбувається прогнозування різних стратегій, способів дії й вибір оптимального варіанта);
- самовипробуванням себе в діяльності (певне вольове зусилля, необхідне для акту вибору).

Найважливішими ознаками соціального самовизначення особистості дитини, на які в першу чергу повинна орієнтуватися освіта, є активність, здатність до самостійного акту вибору й відповідальність.

З метою становлення досвіду самовизначення вихователі (батьки, педагоги) повинні педагогічними способами скеровувати ці дитячі (а особливо – підліткові та юнацькі) дії відокремлення. Для цього важливо вживати такі заходи.

1. Надавати вибір — місця, часу, справи, розваги, спілкування. На організацію різних варіантів вибору повинна бути в першу чергу спрямована педагогічна творчість вихователя. Крім того, гарний вихователь завжди надасть дитині, з-поміж інших, і вибір тієї дії, у якій віна особливо успішна.

взаємодії, соціального порівняння себе з іншими на міжособистісному й міжгруповому рівні в дитини складається позитивна соціальна ідентичність.

Важливими компонентами процесу соціалізації, з погляду педагогічного аналізу, виступають *суб'єкт і об'єкт соціалізації*. Функцію суб'єкта в процесі соціалізації виконують, у першу чергу, фактори, інститути та агенти соціалізації. У такому контексті особистість, що соціалізується, виступає як об'єкт соціалізації. «Багатофакторний» суб'єкт соціалізації та особистість як її об'єкт перебувають у стані глибокого протиріччя, оскільки особистість не просто входить у систему соціальних зв'язків і адаптується в суспільстві, але тією чи іншою мірою, якщо не протистоїть суспільству активно, завжди чинить опір життєвим обставинам. Іншими словами, особистість як об'єкт соціалізації постійно перебуває в гострій ситуації вибору між ідентифікацією із соціальними впливами й відокремленням від них або навіть боротьбою з якимись із них. Така суперечлива позиція особистості несе в собі одночасно й характеристики суб'єкта соціалізації.

Дуже важливо, що на мікросоціальному рівні (на рівні соціальних впливів родини, групи однолітків, спілкування у виховних закладах і школі) як суб'єкт і об'єкт соціалізації проявляють себе вихователь і вихованець. Вихователь — суб'єкт педагогічного прогресу, носій педагогічної мети й організатор виховної діяльності, — у процесі соціалізації з'являється ніби у двох «площинах».

По-перше, вихователь сприймається дитиною як представник певного співтовариства дорослих, як носій конкретного способу життя. Ці особливості своїх проявів дорослі, вихователі, як правило, не контролюють.

По-друге, вихователь може діяти й відкрито, цілеспрямовано через соціалізуючі канали виховання. При такій позиції вирішальну роль будуть грати безпосередні, особистісні стосунки з дитиною: чим вони глибші, тим «соціальна суб'єктність» вихователя сприймається дитиною м'якше й природніше. Але при цьому сам вихователь не перестає бути об'єктом соціалізації у своїй дорослій взаємодії із соціумом.

Головна характеристика виховання в процесі соціалізації — носій певного соціального досвіду. У ранні

періоди дитинства дитина ще не виокремлює себе із соціально-природного оточення. Але з розвитком мислення й мови вона починає усе більше усвідомлювати себе в контексті певного способу життя.

Ціль як компонент процесу соціалізації існує не сама по собі, а ніби включається в усі засоби соціалізації: декларується в освітньо-комунікативних формах, виражається в нормативних зразках, стереотипах і традиціях, пред'являється як стимули й регулятори поведінки. У педагогічному відношенні розуміння цієї особливості цілі соціалізації допомагає вийти на особистісний план соціалізації, на вибіркові дії особистості в системі «ціль - мотив», які становлять предмет виховання й самовиховання.

Таким чином, розглянуті компоненти соціалізації як складові педагогічної системи дозволяють визначити механізм їхньої взаємодії, який має особистісний характер і реалізується через діяльність особистості. А, як відомо, організація діяльності, її мотивація, осмислення, переживання, стимулювання становлять *сутність виховання*, що прямо вказує на педагогічну природу процесу соціалізації. Виховання і сприяє тому, що процес соціалізації від форм прямих впливів, від спільних актів діяльності дорослих і дітей поступово виходить до самоконтролю поведінки, до власної ініціативи й відповідальності дитини яка дорослішає, до її самовизначення в соціумі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Педагогика Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шияном. — 4-е изд. М.: Школьная пресса, 2002.
2. Романовский А.Г. Пономарев А.С., Южно Е.О. Социализация личности: Харьков, 2002.
3. Соціально-психологічний словник / За ред В.В.Радула. — Кіровоград, 2004.
4. Тейяр де Шарден. Феномен человека. М., 2002. — С.136.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник. — К., 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жабокрицька Оксана Валентинівна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО АПРОБАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Олександр ЖОСАН
(Кіровоград)

У статті розглядаються питання науково-методичного забезпечення технології проведення експертизи якості навчальної літератури, подаються головні історичні та сучасні аспекти її удосконалення; обґрунтовується необхідність створення системи спеціальної підготовки вчителів до апробації навчальної літератури.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається: «На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики. Держава постійно здійснює моніторинг

У сучасній освітній практиці в Україні не існує спеціальної підготовки студентів вищих навчальних закладів до апробації навчальної літератури. Це пов'язано з тим, що, відповідно до нормативних документів Міністерства освіти і науки, до апробації навчальної літератури мають допускатися лише висококваліфіковані та досвідчені педагогічні працівники. Найкращий випускник вищого навчального закладу таким вимогам не відповідає. Тому підготовка вчителів до цього виду діяльності здійснюється в системі післядипломної педагогічної освіти.

Міністерством освіти і науки України питанням підготовки вчителя до апробації навчальної літератури приділяється певна увага, але запропоновані заходи охоплюють тільки тих учителів, які вже проводять апробацію навчальної літератури. Фактично все обмежується нетривалим інструктуванням учителів та обговоренням відповідних питань на постійно діючому семінарі, заняття якого, як правило проводяться не частіше одного разу на рік. Навчання ж учителів, які *готуються* до апробації навчальної літератури, у жодному нормативному документі або рекомендаціях міністерства не передбачено [7; 8].

Враховуючи викладене вище, з метою піднесення результативності роботи щодо визначення якості навчальної літератури в системі освіти України, на нашу думку, слід розробити систему спеціальної підготовки вчителів. Як уже зазначалося, таку підготовку, виходячи зі специфіки даного виду діяльності, доцільно й реально здійснювати в системі післядипломної педагогічної освіти.

У Кіровоградській області організацією підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури займається науково-дослідна лабораторія інноваційних процесів у закладах освіти нового типу Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. Саме на базі лабораторії здійснюється формувальний експеримент з проблеми "Підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури". З метою якісного забезпечення проведення формувального експерименту нами була розроблена освітньо-професійна програма підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури.

Освітньо-професійна програма підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури

Загальні відомості

Напрямок - підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури. Нормативний термін та форми навчання: 164 години (денна, заочна, семінарска, дистанційна форми навчання).

Змістові модулі освітньо-професійної програми

Модуль 1. Соціально-гуманітарний

Соціально-гуманітарний модуль виконує функцію оновлення та вдосконалення знань і вмінь з філософських, правових, економічних, політологічних та інших актуальних питань діяльності керівника та педагогічного працівника закладу системи загальної середньої

освіти, які потрібні для виконання обов'язків, пов'язаних із апробацією навчальної літератури.

Модуль 2. Професійний

Цей модуль здійснює ключову функцію у спеціальній підготовці педагога. Він має забезпечити здобуття вчителями спеціальних знань і вмінь відповідно до вимог нормативних документів щодо апробації навчальної літератури й отримання ними найновішої інформації щодо досягнень науки, світової та вітчизняної освіти. Одночасно він забезпечує професійне спрямування знань слухачів на застосування умінь, моделювання та проектування способів дій щодо апробації шкільної навчальної літератури.

Вивчення модуля дає можливість учителю долучитися до всіх аспектів експертизи та апробації шкільної навчальної літератури, отримати необхідні знання, вміння та навички для здійснення моніторингу якості навчальної літератури в навчальних закладах. Завданнями модуля є: визначення змісту, предмету, об'єкту апробації, озброєння вчителів новітньою науковою методологією та передовими педагогічними технологіями проведення апробації навчальної літератури.

Модуль 3. Діагностико-аналітичний

Діагностико-аналітичний модуль реалізує проведення експертного оцінювання рівня готовності слухачів до виконання окремих видів навчальної діяльності (аналіз виконаних навчальних завдань і результатів участі слухачів у групових та індивідуальних формах і методах навчальної роботи).

Нормативна частина змісту підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури

Мета освітньої діяльності полягає у створенні й забезпеченні умов для функціонування системи підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури.

До нормативної частини змісту підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури належать:

1. Навчально-тематичний план спецкурсу "Науково-методичні засади апробації шкільної навчальної літератури".

2. Навчально-тематичний план обласного постійно діючого науково-практичного семінару вчителів опорних загальноосвітніх навчальних закладів.

3. Програма підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури в системі післядипломної педагогічної освіти на рівні районної (міської) методичної служби.

4. Методичні рекомендації з питань організації самостійної роботи слухачів.

5. Програма підсумкового контролю досягнень учителів, які пройшли підготовку до апробації шкільної навчальної літератури.

Зупинимось детальніше на спецкурсі, що пропонується вчителям різних фахів першої та вищої кваліфікаційних категорій, які проходять курси підвищення кваліфікації у Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

ня рівня соціально-гуманітарної та професійної підготовки, усвідомлення характеру власних прогалин, які дають можливість обрати правильний шлях для подолання недоліків.

3.2. *Круглий стіл із проблем апробації шкільної навчальної літератури.*

Круглий стіл – захід з обміну теоретичними знаннями та практичним досвідом – передбачає організацію обговорення педагогічних інновацій, елементів нових педагогічних та інформаційних технологій навчання, що сприяють зростанню професійної майстерності педагогічних працівників щодо апробації шкільної навчальної літератури.

3.3. *Вихідне комплексне діагностування.*

Вихідне комплексне діагностування передбачає встановлення рівня знань слухачів за результатами викладання спецкурсу. Цей розділ є завершальною ланкою засвоєння програми спецкурсу і має подвійний характер. З одного боку, слухачі мають продемонструвати необхідний обсяг знань, здобутих під час навчання; з другого боку – вміння вирішувати практичні завдання.

Відомості про впровадження спецкурсу, висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Викладання спецкурсу здійснювалося протягом 2005-2007 років на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізики, англійської мови та початкових класів у Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. Всього було охоплено 86 слухачів.

З метою визначення ефективності й доцільності викладання спецкурсу нами було проведено дослідження якості знань слухачів до і після викладання спецкурсу. Результати дослідження викладено в таблиці.

Таблиця

Результати дослідження якості знань слухачів до і після викладання спецкурсу “Науково-методичні та дидактичні засади апробації шкільної навчальної літератури”

№	Проблеми	Рівень знань слухачів								
		До викладання				Після викладання				Всього слухачів
		низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий	
1.	Нормативно-правове забезпечення апробації навчальної літератури	71	15	-	-	-	21	45	20	86
		82 %	18%	~	-	-	24%	53%	23%	100 %
2.	Історія та сучасний стан підручничотворення	76	9	1	-	4	43	33	6	86
		89 %	10%	1%	-	5%	50%	38%	7%	100 %
3.	Методи і форми апробації навчальної літератури	70	16	-	-	1	36	32	17	86
		81 %	19%	~	-	1%	42%	37%	20%	100 %

Отже, проаналізувавши результати дослідження, можна зробити висновок: впровадження викладання даного спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації було ефективним, а ідея створення освітньо-професійної програми спеціальної підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури є актуальною.

Попереду на нас чекає експериментальна перевірка ефективності впровадження інших компонентів освітньо-професійної програми, а саме:

обласного постійно діючого науково-практичного семінару вчителів опорних загальноосвітніх навчальних закладів, програми підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури в системі післядипломної педагогічної освіти на рівні районної (міської) методичної служби та організації самостійної роботи слухачів з цієї проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арцишевська М., Арцишевський Р. Творення підручників: школа Яна Амоса Коменського // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1-4. – С. 98-106.
2. Березівська Л.Д. К.Д.Ушинський про підходи до створення шкільних підручників // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1-4. – С.107-110.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів – К.: Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г. Ващенка, 1997. – 410 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. –376 с.
5. Касьянов Г. Підручник по-українськи чи український підручник? // Дзеркало тижня. – 2005. – № 35 – С.5-6.
6. Кодлюк Я.П. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1-4. – С. 72-79.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.11.2006 р. № 743 “Про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2006/07–2007/08 навчальних роках”. – <http://mon.gov.ua/>, 2006.
8. Наказ управління освіти і науки Кіровоградської обласної державної адміністрації від 23.11.2006 р. № 409 “Про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2006/2007 навчальному році” – <http://koipro.iatr.org.ua/index.html/>, 2006.
9. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 – <http://mon.gov.ua/>, 2005.
10. Положення про апробацію навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 12.06.2001 р. № 447 – Мір: // mon.gov.ua /, 2004.
11. Проблеми сучасного підручника: 36. наук, праць / Редкол. – К.: Комп’ютер у школі та сім’ї, 1999. – 196 с.
12. Черепанов В.С., Казаринов А.С.К решению проблемы педагогической экспертизы школьных учебников // Проблеми школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 230-236.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жосан Олександр Едуардович – завідувач лабораторії інноваційних процесів у закладах освіти нового типу Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського

Наукові інтереси: підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури; організаційно-методичне забезпечення сучасних методів роботи вищого навчального закладу в сфері інноваційної діяльності та інтелектуальної власності; науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

швидко й точно), соціально-емоційної (здатність ототожнити себе з іншим, дозволити комусь ставити собі запитання, розвинута увага). Вміння читати є нічим іншим, як спільною реалізацією всіх цих навичок у певній ситуації. Певні навички є важливішими тією мірою, наскільки необхідні для засвоєння багатьох інших навичок. Це здатність: висловлювати те саме іншими словами; ілюструвати різними (але правильними) прикладами та контрприкладми; відколи проблемне питання визначене, розрізняти, які інформація та відношення за певних обставин головні, які другорядні, а які – взагалі зайві; підсумувати твердження стисло і точно; викласти усно структуровану синтезу [3, 384].

П. Гель віддає перевагу базовій функціональній освіті, що торкається когнітивних, соціально-емоційних та психомоторних аспектів. Він визначає ключові навички, близькі до умінь, які розподіляють за чотири рівні: а) *навчитися розуміти себе і змінювати себе* – прислухатися до своїх потреб, визначити собі життєві цілі, розпоряджатися своїм часом, дотримуватися здорового способу життя (у харчуванні, догляді за тілом) тощо; б) *навчитися жити в групі та в колективі* – налагоджувати соціально-емоційні стосунки з іншими, домовлятися, вести дебати і бесіди, знайти своє місце стосовно головних інституцій тощо; в) *навчитися вчитися* – знаходити та обробляти інформацію, скласти план, планувати свою освіту, зосереджуватися тощо; г) *навчитися діяти* – захищати особистий або колективний проєкт, засвоїти найпростіші прийоми майстрування, вирішувати проблеми, розробляти плани заходів на майбутнє тощо [4, 123].

Важливо зауважити, що всі підручники для початкової школи Німеччини мають на меті розвиток навичок та умінь в наявному вигляді з тієї простої причини, що підручник не може обмежуватися наданням знань у вигляді теорій. Тут ідеться переважно про те, як ця функція присутня в підручнику. Існують, наприклад, розвиваючі або наукові підручники, які не передають безпосередньо жодних нових знань, але пропонують певні види діяльності з метою спонукати учнів до експериментальної роботи. Їх часто називають *практичними посібниками*. Вони пропонують шляхи або напрямки пошукової діяльності, які не стільки постають учневі нову інформацію (знання), скільки спонукують до систематизації знань (навичка).

Зауважимо, що важко навчити руховим і поведінковим навичкам за допомогою лише підручника. Він може тільки спрямовувати шляхи їх розвитку. Після вивчення нового теоретичного або практичного матеріалу попрактикують з набутими знаннями в різних ситуаціях з метою їх закріплення. Для цього існують відповідні завдання та вправи. Функція закріплення вивченого також традиційна і деякі підручники призначені саме або винятково для її виконання. Функція оцінювання необхідна при будь-якому навчанні. Йдеться не стільки про перевірку знань з метою надання відповідного документа, тобто перевірку, що має за мету визначити, чи відповідають знання учня певно-

му рівню. Це завдання виконують відповідні установи за допомогою своїх представників (вчителів). Підручник пропонує напрямки для такого оцінювання або самоперевірки з метою підготовки до іспитів на отримання документа, але ніяк не може виконувати функцію документально засвідченого тестування. Натомість оцінювання за допомогою підручника має розвиваючий характер. Перевірка може, зокрема, визначити, що треба зробити учневі, щоб досягти поліпшення результатів або шляхом аналізу помилок якнайточніше встановити природу проблем, які виникають в учня, і таким чином допомогти йому їх подолати. Так само, як і в разі функції розвитку навичок і умінь, функція оцінювання може часто реалізуватися в неявному вигляді, але тут нас цікавитиме якраз її явний характер.

Найбільш помітно неефективність шкільного навчання виявляється у нездатності учня скористатися своїми знаннями в ситуації, яка, бодай і не дуже, відрізняється від навчальної в школі. Отже, інтеграція знань має бути першочерговою турботою кожного вчителя, відповідно, й кожного автора шкільного підручника. Обмежимося першим знайомством з нею. [5, 89].

Набуті знання мають бути задіяні у подвійному процесі.

1. Вертикальна інтеграція: постійний зв'язок між знаннями і вміннями від найпростішого до складного в межах однієї дисципліни. Наприклад, при вивченні німецької мови учневі буде запропоновано написати відмінювання дієслова “sein”, в якому він дотримуватиметься усіх попередньо вивчених правил як з позицій граматики, так і з позицій вживання.

2. Горизонтальна інтеграція: зв'язок навичок та умінь, набутих при вивченні різних дисциплін. Наприклад, після знайомства в математиці з різними геометричними фігурами учні виготовляють дорожні знаки в формі трикутників, кругів, восьмикутників, прямокутників. Сигнали, що насправді існують, вивчаються і класифікуються за змістом інформації, яку вони містять (небезпека, заборона, обов'язок). Така діяльність дозволяє інтегрувати навички та вміння з математики, ручної праці, правил дорожньої безпеки тощо [3, 368].

Цей подвійний процес може бути реалізований шляхом організації інтегративних ситуацій, тобто комплексних ситуацій, які містять необхідну інформацію для вирішення проблеми, а також додаткову інформацію, що потребує актуалізації раніше набутих знань.

Шкільний підручник розглядають також і як посібник, до якого учень може звертатися, щоб отримати певну точну інформацію, як от: дата події, правило орфографії, пояснення кліматичного явища тощо. Цій функції автори приділяють дедалі більше уваги в підручниках для останніх класів початкової школи, які інколи складаються майже виключно з документів. Для країн, в яких доступ до наукової інформації ускладнений, ця функція набуває особливого значення: підручник іноді є єдиним друкованим джерелом інформації.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ярослав КІЧУК
(Ізмаїл)

У статті конкретизовані деякі аспекти проблеми формування правокомпетентної особистості соціального педагога та шляхи і засоби, що сприяють її розв'язанню в умовах вищої школи.

Вивчення й узагальнення наукової літератури, присвяченої висвітленню компетентнісного підходу до становлення спеціаліста соціально-педагогічної сфери (Вайнола Р.Х., Зверева І.Д., Кузьміна Н.В., Пальчевський С.С., Родигіна І.В.) дозволяє припустити, що наукова основа для визначення поняття „правова компетентність майбутнього соціального педагога” вже набуває певної рел'єфності.

Встановлено (Назарова О.Ю.), що основними критеріями, за якими доцільно відстежувати динаміку процесу загальноправової підготовки студентів є критерій навченості основам права, критерій ціннісно-правових орієнтацій та критерій соціально-правової поведінки особистості. Безсумнівно, що феноменологія правової компетентності майбутнього соціального педагога посилює акценти не лише на правовій грамотності студентства – майбутньої інтелектуальної еліти суспільства, яке намагається набути усіх ознак громадянського. Йдеться про збагачення потенціалу майбутнього соціального педагога як особистості і професіонала щодо реальної його спроможності впливати на задоволення законних інтересів клієнтів.

Як відомо, у соціальній роботі термін „клієнт” відноситься до суперечливих дефініцій. Довідкові джерела здебільшого визначають це поняття дотично соціально-педагогічної сфери як окрему людину, групу, сім'ю, громаду, які погребують допомоги, підтримки, соціального захисту [1; 204]. Навіть у науковій літературі досить активно вживаною стає й така базова ціннісна орієнтація сучасного соціального педагога – „клієнт-центрований піхід”. Останній передбачає „допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно-значущих і суспільно прийнятих дій щодо самовизначення, самореалізації та самоутвердження” [1; 204-205].

Виявом правової компетентності соціального педагога виступає не лише його спроможність позитивно й динамічно впливати на задоволення законних інтересів клієнтів, а й здатність сприяти взаємозв'язку і взаємодії факторів, які визначають результативність процесу правової соціалізації учнівської молоді. Соціальна значущість останньої визнана науковцями (зокрема Томазовою О.Є.) важливою передумовою правової і громадянської активності особистості, сприяючою обставиною укріплення в суспільстві законності.

Мета статті – конкретизувати деякі аспекти проблеми формування правокомпетентної особистості

соціального педагога та шляхи і засоби, що сприяють її розв'язанню в умовах вищої школи.

Відмітимо, що соціальний педагог – організатор соціально-педагогічної діяльності в соціумі, виконує стрижневу функцію – охоронно-захисну. Це пов'язано з тим, що будь-який ланцюжок системи установ, в яких працює соціальний педагог, передбачає його занурення у соціально-правові аспекти проблем клієнтів. Дедалі очевиднішим стає той факт, що від рівня сформованості правової компетентності фахівця залежить якісне розв'язання ним соціально й професійно значущих завдань.

Вища школа – основний етап особистісно-професійного становлення соціального педагога. Педагогічно доцільно саме тут закласти наукове-методичне підґрунтя для випереджувального розвитку правової компетентності майбутнього фахівця. Однак ця особистісно-професійна якість є складним і динамічним новоутворенням, до того ж передбачає постійний внутрішній контроль студента, його самооцінку, відкритість до нового, постійне збагачення правових знань не лише з огляду на стрімку оновленість нормативно-правових актів, а й з точки зору постійно зростаючих потреб суспільства, клієнтів юридичних послуг. У контексті посадових приписів соціальний педагог має відповідати й окремим кваліфікаційним вимогам, що висуваються до юриста як професіонала. Зокрема, тлумачити і застосовувати закони та інші нормативно-правові акти, приймати правові рішення й здійснювати певні правові дії у відповідності з діючим законодавством, вивчати законодавство і практику його застосування у соціально-педагогічній роботі, орієнтуватись у спеціальній літературі [5; 18].

Відмітимо, що поряд із цілком очевидною недостатньою юридичною грамотністю студентів, які набувають спеціальність „соціальний педагог”, має місце й сприяюча обставина: він (на відміну, наприклад, від юриста-професіонала) у вищій школі набуває фундаментальні психолого-педагогічні знання, досягає певного рівня педагогічної культури, що виступає запорукою більш успішного розв'язання й правових проблем дитинства. Соціальний педагог здатний більш компетентно враховувати психолого-педагогічну характеристику суб'єкта права, а його зацікавлене ставлення до проблем дитинства виступає передумовою запобігання ситуацій „конфлікту із законом” у вихованців. Отже, можна припустити, що і надалі зростатиме в суспільстві впливова роль соціального педагога на посилення профілактичної функції правової освіти. Особистісно-професійне його призначення відносно оптимізації правового виховання клієнтів набуває нових граней, зокрема, виступаючи вагомим фактором соціальної підтримки дитинства.

су навчання, Франсіс Пелло виокремлює деякі положення, урахування яких дотично практики й вітчизняної вищої школи може вважатися доцільним [6; 23-27]. Наведемо декотрі з них. Перше. Оскільки цілком індивідуальним шляхом розуміння особистістю будь-якого навчання є власна інтерпретація, принципово важливо, щоб вона відчувала обмеженість, а відтак – потребу „йти далі, відступаючи від звичних шляхів мислення і пояснень”. Друге. Для того, щоб той, хто навчається, „погодився здобувати знання”, важливо встановлювати клімат довіри у підсистемах „викладач – науковець – студент”. Третє. Не слід дивитися на процес вивчення основ наук як на такий, що завершується із завершенням особистістю певного ступеня освіти: допитливий розум має бути чутливим до свого оточення й бути змінюваним „нарівні з постійно змінюваним світом”. Четверте. Принципової ваги набуває мотивація навчання. П’яте. Варто виходити з осмислення особистості викладача-науковця як ключової фігури у наданні кожному студенту можливості „навчатися самому”. Шосте. Має педагогічний смисл судження, що „гарного, пояснення знань недостатньо сучасному студенту – виключно важливо викладачеві боротися з інертністю, набуваючи здатність до неупередженого викладання.

В нашому досвіді викладання основ правничої науки через правові навчальні курси вищого неюридичного закладу освіти та виокремленні відповідних модулів інтегрованих і елективних курсів, досить широко використано таку основну ідею: інтелектуальні ініціативи студентів у соціально-правовій сфері регіону мають стати провідним критерієм сформованості правової компетентності фахівця. Втіленню цієї ідеї, зокрема в контексті розробки Програми правової освіти населення в м. Ізмаїл на 2008-2010 рр., слугувало занурення студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, майбутніх соціальних педагогів, у проектну діяльність. При цьому нами враховувався доробок тих науковців, які осмисляють проектну діяльність як навчальну технологію (Юнова І., Кларин М., Підласий І., Полат С.). Ми виходили з розуміння, що важливим є не лише рівень сформованості у певного студента мотивів вибору теми проекту, а й своєрідність вияву усіх складових цієї діяльності (філософська, мотиваційна, креативна, рефлексивна, валеологічна, тіхнологічна). До того ж при розробці цієї програми особлива увага приділялась найбільш перспективним ідеям. Кращими було визнано такі проекти: „Права дитини і перший крок” (мета – створення системи правової просвіти в дошкільних закладах), „Батьківський правовий університет” (мета – концентрація уваги громадськості на проблемі правової просвіти батьківської громади), „Вивчаючи права – навчайся обов’язкам” (мета – актуалізація правомірної поведінки серед неповнолітніх правопорушників), „Мої практичні права” (мета – систематизація безперервної правової освіти в умовах загальноосвітнього закладу I, II, III ступенів), „Права людини починаються з прав дитини” (мета – усвідом-

лення соціально-педагогічною громадськістю, що дитина поважатиме права інших, якщо будуть поважатися її права). Ці основні ідеї були відбиті в проекті Програми правової освіти населення в м. Ізмаїл на 2008-2010 рр., які були ініційовані та розроблені студентами, майбутніми соціальними педагогами спільно з депутатами Ізмаїльської міської ради, фахівцями Ізмаїльського управління юстиції.

У зазначеному ж контексті важко переоцінити значення соціальних заходів, що спрямовані на підвищення правової грамотності викладачів-науковців, які викладають як основи правознавства студентам, так і інтегровані нормативні навчальні предмети, що здебільшого надають можливості студенту опанувати кваліфікацію „соціально-правовий захист дітей і молоді” (у бакалавраті – „Основи соціально-правового захисту особистості”, „Правовий захист дитинства”; для спеціалістів – „Система соціального захисту”, „Методика викладання курсу „Людина і суспільство”, у магістратурі – „Організація діяльності державних та спеціальних служб”, „Актуальні проблеми професійної соціалізації особистості”).

Йдеться, наприклад, про запровадження низки всеукраїнських семінарів для фахівців, які ініційовано Американською асоціацією юристів. Зокрема, семінари за такою проблематикою: „Особливості викладання курсу „Права людини” (вересень 2007 р.) та „Методика викладання права” (грудень 2007 р.), що відбулися на Київщині. Так, фахівцями правових навчальних дисциплін опрацьовано не лише найбільш продуктивні методи викладання ключової теми („Механізми захисту прав людини”), а й принципи та стилі ефективного навчання, вправи та завдання з аналізу міжнародного та національного законодавства тощо. З огляду на те, що правовій обізнаності майбутнього соціального педагога додає добре організована з боку викладача правознавчих навчальних дисциплін самостійна робота, цілком виправдана особлива увага і до цих питань. Як переконує практика у цьому плані, надзвичайно корисним є спрямування самопідготовки студентів на широке використання видань навчально-методичного характеру. В нашому досвіді найбільш актуальними у ресурсному забезпеченні практико-орієнтовної правопросвітницької діяльності майбутніх соціальних педагогів виявився доробок тих науковців, які є розробниками суто правових аспектів певних соціальних проектів. Зокрема, спеціальної навчальної програми „Практичне право: протидія насильству”, в межах якої видається за можливе підвищити правову грамотність студентів неюридичних факультетів через занурення у виписані у доступній формі сценарії занять за відповідної тематики („За якими правилами ми живемо”, „Закон і суспільство”, „Права дитини”, „Співвідношення прав батьків і дітей”, „Правові способи розв’язання конфліктів” та ін.). До того ж майбутній соціальний педагог через безпосереднє ознайомлення з ідеєю проекту „Практичне право: протидія насильству”, його метою і завданнями, результатами апробації набуває певної компетентності

соціально-педагогічної роботи, яка б сприяла випереджувальному розвитку означеної особистісно-професійної якості студента. З науковим обґрунтуванням такої системи та її апробацією в практику вищих шкіл ми й пов'язуємо перспективи свого подальшого наукового пошуку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: Термінол.-понятійний словник. – Київ: МАУП, 2005. – 560 с.
2. Інтерактивні методики викладання у правопросвітній діяльності: тренінговий комплекс: Навч. пос. / За ред. А.О. Галай. – Київ: Атіка, 2007. – 156 с.
3. Котюк І.І., Рибак І.М., Філіпенко Т.М. Олімпіади з правознавства. – Харків: Основа, 2006. – 384 с.

4. Палтишев М. Методи, методичні системи, педагогічні технології // Завуч. – 2005. – № 25 (247). – С. 11-16.

5. Профессиональные навыки юриста: опыт практического обучения. – Москва: Дело, 2001. – 416 с.

6. Пелло Ф. Вивчення основ наук крізь призму громадянського виховання // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 23-27.

7. Практичне право: протидія насильству: Навч.-мет. пос. / За ред. О. Ф. Штанька. – Київ: Атіка, 2004. – 172 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кічук Ярослав Валерійович – докторант Київського національного університету ім. Т. Шевченка, доцент кафедри суспільних наук Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: проблеми правової підготовки соціальних педагогів в умовах університетської освіти.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РАЦІОНАЛЬНО-КРИТИЧНИХ ЗНАТЬ У СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО
(Кіровоград)

У статті розглядаються технологічні аспекти процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів. Акцентується увага на застосуванні певних методологічних підходів та прийомів розвитку критичного мислення у студентів, що сприяє формуванню стійкої раціонально-світоглядної позиції особистості молодого вчителя під час його професійної підготовки як майбутнього кваліфікованого фахівця.

Демократичні перетворення соціальної структури суспільства вимагають адекватних конструктивних змін і в галузі освіти. У Національній доктрині розвитку освіти особливу увагу приділено підготовці нової генерації педагогічних кадрів, підвищенню їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Постає потреба у пошуку засобів і способів активізації діяльності педагога, розвитку сучасного стилю професійного мислення, вироблення потреби в самовдосконаленні.

Особливого значення в підготовці майбутніх учителів у сучасних умовах набуває поєднання фундаментальної освіти та глибокого вивчення наукових основ професійної діяльності з практичним її засвоєнням, формуванням практичних умінь і навичок. Основна мета педагогічної підготовки студентів – не суто теоретичні знання, а знання як інструмент побудови педагогічної взаємодії в різних умовах реального навчально-виховного процесу, який постійно розвивається.

Зміна акцентів у навчанні – це зміна в теорії педагогіки. Домінуюча дидактична теорія набуття знань, умінь та навичок, навчання грамотності має за мету навчити студентів, що треба думати для того, щоб отримати ту інформацію, яку надає учитель, мета якого – викладання матеріалу. Навпаки, нова теорія розвитку критичного мислення передбачає необхідність показати студенту, як мислити, для того щоб знайти власні шляхи вирішення проблем та життєвих ситу-

ацій. Передбачається, що студент самостійно виробляє й зберігає в пам'яті стратегії та підходи до здобуття, оцінки й використання інформації. Це вимагає від учителя змінити роль викладача знань та тренера навичок і стати консультантом, провідником і компаньйоном студента у пошуках знань, сприяти та заохочувати його мислити самостійно, розвивати уміння співпрацювати з іншими студентами, вживати та застосовувати на практиці те, що вони виявили у процесі пошуків. Такий підхід у навчальному середовищі є вже не педагогічним вибором, а необхідністю нового тисячоліття [10].

Суттю критичного мислення є визначення понять, їх осмислення та обговорення. Коли студенти вміють досліджувати та повністю визначати поняття чи явище та слово, яке його називає, вони набувають міцних знань. Коли студенти можуть розгледіти асоціативний зв'язок між двома чи більше поняттями й відстежити, як змінюються умови в результаті цих асоціацій, вони здобувають необхідні докази, мають певні переконання та власну світоглядну позицію, необхідну для проведення дискусії. Цей внутрішній та особистісний процес визначення явища, встановлення певних критеріїв оцінки інформації та власний вибір того, що особистість вважає істиною, є суттєвим у критичному мисленні, що вже передбачає вміння мислити логічно та робити висновки. Вважають, що можна навчити міркуванню, тобто, як робити аналіз та упорядковувати подібне й відмінне, як ідентифікувати структуру тверджень. Це є основою для розвитку навичок критичного мислення [11].

За такого підходу виділяють три групи даних обумовлених видами мовленнєвої діяльності, за допомогою яких викладач може визначити рівень сформованості критичного мислення студентів. Найбільш поверховим рівнем мислення є вербальне

- навичок генерування (підсумок ідей, передбачування наслідків, пошук деталей, ілюстрація прикладів);
- навичок інтегрування (комбінування інформації, її реконструкція);
- навичок оцінювання.

Структура даної педагогічної технології містить три фази: 1) фаза виклику (evocation), за якою активізуються власні знання, стимулюється інтерес та реалізуються навички цілепокладання; 2) фаза реалізації смислу (realization of meaning), за якою відбувається усвідомлення нового матеріалу; 3) фаза рефлексії (reflection), яка містить інтерпретацію та оцінку нової інформації й створення особисто розміркованого контексту [8]. Ці фази необхідно враховувати при формулюванні завдань, наприклад, роботі з текстом на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах.

Критичне усвідомлення нової інформації тісно пов'язане з розвитком інформаційної та комунікативної культури студента, що вважається важливою складовою становлення особистості майбутнього вчителя за сучасної парадигми освіти.

Без умінь грамотно працювати з інформацією, відслідковувати інформаційні потоки, виділяти головне, робити висновки та давати власну оцінку неможливо стати досвідченим користувачем мови (the good language learner) (Ребекка Оксфорд). Інформаційна культура передбачає оволодіння певним набором стратегій та прийомів володіння мовою. Викладач повинен сприяти розвитку когнітивних стратегій (ідентифікація фактів, порівняння, класифікація, узагальнення, побудова доказів та ін.), інформаційних стратегій (пошук й відбір інформації, її презентація), необхідних для роботи з різноманітною літературою, інформаційними джерелами, матеріалами на різних носіях [8].

Наступною технологією розвитку критичного мислення у студентів є графічне представлення матеріалу, який вивчається. Для моделювання власно значущої системи знань студента, її поповнення та оновлення ефективною виступає стратегія ІНСЕРТ («знав», «нове», «думав інакше», «не зрозумів», «є питання»), яка розглядається як «самоактивізуюча системна розмітка для ефективного читання та розмірковування» (К.С.Мередіт та Дж.Стіл). Використання різноманітних прийомів графічної репрезентації матеріалу стимулює пізнавальну діяльність студентів. Найбільш уживаними є:

- денотатний граф – спосіб вичленення з тексту ключових понять (Д.Х.Вагапова);
- кластер – спосіб організації основних ідей;
- фішбоун – формулювання проблеми та перелік причин її існування (Д.Баланк);
- концептуальна таблиця – матриця для порівняльного аналізу явищ, фактів;
- таблиця «плюс, мінус, цікаво» – вичленення переваг та недоліків (Едвард де Боно);
- опорні сигнали – різні графічні образи, які допомагають запам'ятовувати інформацію (В.Ф.Шаталов);

- SQ3R (www.teach-nology.com) та ін. [6].

Запропоновані форми переробки інформації широко використовуються в роботі з великими інформаційними пластами. Вони містять логічний зв'язок розвитку думки, економлять час та сприяють збереженню інформації в довготривалій пам'яті студента. Викладачеві рекомендується стимулювати використання студентами компенсаційних стратегій (пошук різноманітного виду опор), що веде до формування у студентів індивідуального стилю мислення та здібностей до розвитку раціонально-критичних знань.

Рефлексивна практика є важливою складовою когнітивно-пізнавальної діяльності студента і стимулює процес самостійної роботи з отриманою інформацією. Відмічається, що дана технологія актуалізує позицію «власного Я», оскільки дозволяє студенту будувати власний образотворчий маршрут, і забезпечує власну стійку позицію у суб'єктно-суб'єктних стосунках педагогічного процесу з учителем. Оволодіння умінням рефлексивної оцінки, дозволяє студентам здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності, оцінювати здобутки, визначати труднощі, долати перепони, ставити цілі для подальшого саморозвитку. В.В.Давидов називає рефлексію «універсальним способом побудови відношення людини до власної пізнавальної діяльності» [4, 15]. Однією зі стратегій, якій потрібно навчати студентів, є ЗХД – «знаємо», «хочемо знати», «дізнались» (Донна Огл). Перспективними також слід вважати інструменти рефлексії, такі як анкети, опитувальники, тести, графіки прогресу, листи самооцінки та ін.

Одним з ефективних методів рефлексії та розвитку раціонально-критичних знань у студентів є технологія портфоліо. Інформаційний портфель виступає як навчальний засіб і визначається як «інформативний пакет, користувач якого протягом тривалого періоду фіксує свої досягнення й досвід роботи у процесі вивчення предмету, кваліфікує отримані результати, а також аналізує види виконаних ним робіт» (Європейський мовний портфель 1997). Використання цієї технології дозволяє студентам у вивченні конкретного предмету, з одного боку, розвивати власні здібності до цілепокладання, уміння аналізувати й оцінювати процес власного професійного розвитку; з іншого – виступає інструментом активної пізнавальної діяльності у навчанні, засобом накопичення досвіду через індивідуальне опрацювання власних досягнень [8].

Принцип проблемно-зорієнтованого навчання реалізується за допомогою проблемно-пошукової технології, котра передбачає використання завдань проблемно-творчого характеру. Наприклад, опанування студентами стратегії ІДЕАЛ сприяє формуванню в них умінь раціонально вирішувати проблеми. Ця стратегія складається з алгоритму певних дій: ідентифікація проблеми, її формулювання у вигляді запитання, генерування якомога більшого числа варіантів її вирішення, відбір оптимального варіанту й аналіз способів розв'язання проблеми, підбиття підсумків [6].

Формування комунікативної компетенції у студентів передбачає використання технології інтерактив-

Дана тематика передбачає об'єднання завдань практикуму в три цільові блоки:

1 блок: узагальнення та поглиблення знань, здобутих на теоретичних заняттях, про особистість, навчально-виховний процес, культуру взаємостосунків, природо-, соціо-, культуровідповідність педагогічного процесу;

2 блок: розвиток аналітичних і прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських та комунікативних умінь і навичок майбутніх спеціалістів у процесі вирішення педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, а також підготовка, організація та участь у активній педагогічній діяльності;

3 блок: оволодіння майбутніми вчителями різноманітними технологіями: цілепокладанням й плануванням педагогічної діяльності; конструюванням, організацією та діагностикою виховного процесу; моделюванням управлінської структури освітнього закладу.

Організація педагогічного практикуму передбачає наступну етапність:

1 – підготовчо-прогностичний – визначення цілей і завдань практикуму в цілому, змісту, варіантів особистісно-зорієнтованих пакетів і маршрутів діяльності студентів самостійно чи у взаємодії з викладачем кафедри педагогіки;

2 – організаційно-діяльнісний – розробка завдань та їх виконання, реалізація конкретних педагогічних технологій, рішення певних педагогічних задач, ситуацій, організація й проведення освітньо-виховних заходів;

3 – оцінювально-результативний – оцінювання діяльності студентів в навчальному, професійному, соціальному аспектах і т.ін [1].

Стати справжнім творчим педагогом, досягти найвищого рівня педагогічної майстерності можна лише в тому випадку, якщо змінити головний акцент у традиційній підготовці майбутнього вчителя не стільки на його діяльності, скільки на ньому самому. Саме таке поєднання особистісного й діяльнісного підходів у професійній підготовці педагога відіграє важливу роль у розвитку творчого стилю педагогічної діяльності вчителя та формування у нього раціонально-критичного сприйняття педагогічного процесу загалом.

У зв'язку з цим, одним із важливих завдань теорії і практики вищої педагогічної освіти є не тільки відповідність високим вимогам рівня професіоналізму майбутнього педагога, а й зростання його особистої значущості. Характер сучасної педагогічної діяльності висуває нетипові завдання й потребує нестандартних педагогічних рішень, які стимулюють пошук і втілення в життя відповідей на запитання [3].

Процедури творчої діяльності вчителя неможливо обмежити якимись рамками. Однак, за І.Я. Лернером, можна виділити процесуальні риси (ознаки) творчої діяльності, оволодіння якими дозволяє робити певні висновки щодо сформованості у майбутніх вчителів творчого підходу в педагогічній діяльності

[7;79] та належного рівня раціонально-критичних знань. Таку проблему певною мірою вирішує виконання студентами певних навчальних завдань під час педагогічної діяльності.

1. Трансформування, самостійне перенесення знань і вмінь, здобутих у процесі власної підготовки як майбутнього педагога, в нові, нестандартні, нетипові навчальні ситуації, які обумовлені характерними змінами у сучасному педагогічному процесі. Подібний спосіб дозволяє студентам застосовувати раніше здобуті знання для подолання труднощів, які виникають у процесі педагогічної діяльності, знаходити адекватні для конкретної ситуації форми спілкування та взаємодії.

2. Бачення проблеми в типовій, знайомій педагогічній ситуації. Ця здатність до творчої діяльності дозволяє студентам розвивати здібності до виявлення й виокремлення певної проблеми серед інших типових ситуацій та формує професійне педагогічне мислення на основі критичного сприйняття педагогічного процесу.

3. Бачення структури об'єкту та вміння аналізувати та розподіляти проблему на комплектуючі частини, уміло виділяти в ній суттєві та несуттєві характеристики, визначати відношення і спосіб взаємостосунків й взаємозалежностей між ними.

4. Бачення нової функції об'єкту. Дана характеристика творчої діяльності сприяє подоланню стереотипних схем мислення та вимагає розвитку критичного ставлення, що формує вміння студентів до відбору та застосування різноманітних засобів й методів для досягнення поставленої педагогічної мети.

5. Бачення усіх можливих рішень даної проблеми, тобто наявність більш раціонально-альтернативних варіантів. Уміння студента розглядіти ситуацію яка ставиться перед ним з різних боків, повно оцінити її та знайти оптимальні способи вирішення є однією з головних особливостей успішності його творчої діяльності.

6. Самостійне комбінування відомих способів педагогічної діяльності в нові допомагає знаходити відповідні методи правильного розв'язання педагогічних завдань, які постають перед майбутніми педагогами.

7. Створення принципово нових способів вирішення педагогічних проблем, котрі обумовлені економічними, технологічними, політичними та соціальними змінами у розвитку сучасного суспільства.

Таким чином, педагогічний практикум і завдання творчого характеру для самостійної роботи студентів у межах університетської освіти сприяють формуванню в них професійного мислення, творчого стилю їхньої пізнавальної діяльності. Це завдання стає особливо актуальним у світлі вирішення проблеми всебічного розвитку особистості вчителя та формування у нього стійкої раціонально-світоглядної позиції відносно особливостей сучасного педагогічного процесу.

Для досягнення поставлених цілей у навчанні застосування педагогічних технологій потребує регуляр-

У своєму дослідженні методологічну культуру майбутнього вчителя ми розглядаємо як цілісне багаторівневе і багатокomпонентне утворення у структурі його особистості, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії, розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих педагогічних та загальнолюдських цінностей, котрі визначають професійну свідомість і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Категорія “методологічна культура” має складну структуру, яку утворюють такі родові поняття, як “методологія” і “культура”. Зауважимо, що у філософському словнику за редакцією І.Фролова категорія „культура” характеризується як „соціально-прогресивна творча діяльність людини у всіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредметчування і розпредметчування, спрямована на перетворення дійсності, на перетворення багатств людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всілякий вияв і розвиток сутнісних сил людини” [8].

Натомість у цьому ж словнику поняття „методологія” має два значення: 1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються у будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови й принципи організації пізнавальної й практично-перетворюючої діяльності” [8]. В “Українському педагогічному словнику” С.Гончаренка методологія розглядається як: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. 2) Вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [1].

Термін “методологія” грецького походження і означає “вчення про метод” або “теорія методу”. У сучасній науці методологія розуміється у вузькому і широкому значеннях. У широкому значенні методологія – це сукупність найбільш загальних, перш за все світоглядних, принципів в їх застосуванні до розв’язання складних теоретичних і практичних задач, світоглядна позиція дослідника. Разом з тим, це і вчення про методи пізнання, що обґрунтовує початкові принципи і способи їх конкретного застосування в пізнавальній і практичній діяльності. Методологія у вузькому значенні – це вчення про методи наукового дослідження.

Під методологією педагогіки в загальному значенні розуміється теорія про структуру, логічну організацію, методи і засоби пізнавальної (дослідницької) і перетворювальної (практичної) педагогічної діяльності, а також діяльність з отримання і застосування такого (методологічного) знання. При цьому більш загальні знання, знання наук вищого методологічного статусу виконують по відношенню до педагогічного знання методологічну функцію і формують методологічні основи педагогіки. Сукупність цих знань, представлена у вищій, найбільш розвиненій формі своєї організації, складає теорію методологічних основ педагогіки [7].

Відомий методолог педагогіки В.Красівський, узагальнюючи досягнення в цій царині, указує, що “методологією педагогіки є система знань про засади і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобуття знань, ... що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оціночних характеристик спеціально-наукових педагогічних досліджень” [3, 11]. В. Загвязінський вважає, що педагогічна методологія включає: вчення про структуру і функції педагогічного знання, зокрема про педагогічну проблематику; початкові, ключові, фундаментальні соціально-педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс; вчення про способи використання здобутих знань для вдосконалення практики; вчення про логіку і методи соціально-педагогічного пошуку.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновки про зближення поглядів різних авторів на дану проблему, принаймні, в тому, що стосується визначення суті методології педагогіки як вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби педагогічної діяльності у царині теорії і практики педагогіки [7, 21-30]. Така позиція учених дозволяє сформулювати основні ознаки методологічного знання.

Істотною ознакою методологічного знання є, перш за все, його приналежність до розв’язання специфічної суперечності – між процесами пізнання і перетворення соціально-педагогічної практики.

Отже, методологічне знання тієї чи іншої науки є результатом розв’язання суперечності між процесами пізнання і перетворення відповідного педагогічного процесу. Теоретичне знання є результатом розв’язання іншої суперечності – між предметом пізнання і методом, за допомогою якого можливо пізнання цього предмету (при цьому не є обов’язковою вимога єдності і взаємозв’язку пізнання і перетворення, теоретичної і практичної діяльності). Теоретико-методологічне знання виводиться з розв’язання проблеми, що містить в собі обидві суперечності: між предметом і методом, між пізнанням і перетворенням.

Частіше всього методологія педагогіки трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також теорія для створення освітніх і виховних концепцій. На думку Р. Барроу, існує філософія педагогіки, яка й розробляє методологію дослідження. Вона включає розробку педагогічної теорії, логіку і сенс педагогічної діяльності. З цих позицій методологія педагогіки тотожна філософії освіти, виховання і розвитку.

Чеський педагог-дослідник Я.Скалкова стверджує, що методологія педагогіки є системою знань про основи і структуру педагогічної теорії. Проте таке трактування методології педагогіки не може бути повним. Ми враховуємо думку С.Кульневича, що своєрідним ядром формування методологічної культури вчителя виступають функції методології, що визначають нормативний, організуючий, філософський, ідеологічний, гносеологічний і технологічний сенс педагогічної діяльності [5-6].

- система педагогічних наукових дисциплін, зв'язок між ними.

Цими засадами обкреслена об'єктна сфера методологічних досліджень. Їх результати служитимуть джерелом поповнення змісту самої методології педагогіки і методологічної рефлексії педагога-дослідника. У своїй нормативній частині вони знайдуть застосування в оцінці ефективності і якості конкретних досліджень в освіті. В цілому одержані знання складуть основу формування методологічної культури педагога [4, 19-21].

У структурі методологічного знання Е Юдін виокремлює чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.

Зміст першого, філософського рівня методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний апарат науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другий рівень – загальнонаукова методологія – утворюють теоретичні концепції, які використовуються всіма або до більшості наукових дисциплін.

Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які використовуються тією або іншою спеціальною науковою дисципліною. Методологія конкретної науки включає як проблеми, специфічні для наукового пізнання в даній галузі, так і питання, що висувуються на вищих рівнях методології, такі, наприклад, як проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень – технологічна методологія – визначають методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. На цьому рівні методологічного знання мають чітко виражений нормативний характер.

Всі рівні методології педагогіки утворюють складну систему, між ними існує певна супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістовна основа будь-якого методологічного знання, визначає світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності.

Як специфічні умови розуміння основ педагогіки, як особистісно значущих, виступають методологічні орієнтири філософського, ідеологічного та інших обґрунтувань нового педагогічного мислення, що формують готовність до усвідомленого вибору тієї або іншої концепції, в межах якої здійснюється теоретичний пошук мети, умов, змісту освіти.

Нові змістовні орієнтири та функції методології представлені С.Кульневичем таким чином:

1. Нова нормативно-організуюча функція методології визначається реалізацією в педагогічній творчості критеріїв гуманізму, що визначають підходи до виховання учнів засобами розвитку їх свідомості, інтелекту, культури, визначають пріоритет інтересів, можливостей і здібностей особистості над цінностями, що задаються ззовні. Одним із провідних є критерій гар-

монізації загальноприйнятих норм виховання з особистісним саморозвитком студента і школяра, що полягає в здатності осмислювати, додавати сенс дійсності, вносячи в природу і в соціум свою суб'єктивність.

2. Нова філософська функція методології як системоутворювальний засіб формування уявлень про різноманіття філософських обґрунтувань гуманістичного, ненасильницького розвитку свідомості за допомогою творчості, самоактуалізації, самореалізації тощо у філософських напрямках феноменології, екзистенціалізму тощо

3. Нова ідеологічна функція методології як трансформовані в педагогічних підходах і концепціях системи філософських поглядів і ідей, що відображають гуманістичні цінності ненасильства, особистісної орієнтації освіти. При цьому визначальною метою виховання визначається формування такої позиції, при якій відповідальність за всі події у власному житті особистість приймає на себе, пояснює їх своєю поведінкою, волею, прагненням, можливостями і тверезо оціненими здібностями. Предметом виховання визначаються цінності особистості, що самоактуалізуються, створення умов, при яких особистість прагне максимально реалізувати весь свій потенціал здібностей, стати тим, ким вона може стати, завдяки внутрішньому зростанню.

4. Нова гносеологічна функція методології, що визначається сутнісною спрямованістю педагогічної освіти на формування готовності до реалізації особистісно орієнтованого виховання за допомогою рефлексії, критичної, слислопошукової діяльності студентів, як суб'єктів професійної підготовки, що самостійно визначають мету, зміст, умови і засоби освіти своїх майбутніх учнів. Вироблення самостійних орієнтацій в методології педагогічної науки сприяє становленню особистих сенсів студентів, які забезпечують інтеріоризацію цінності того або іншого змісту освітньої роботи в єдності з її процесуальним виявом. Визначається ступінь готовності майбутніх учителів до трансформації свого особистісного потенціалу в авторську систему, технологію, методіку навчально-виховної діяльності.

5. Нова технологічна функція методології закладає в основу освітньої діяльності специфічну технологію становлення педагогічного мислення майбутнього учителя [5].

Методологічні знання становлять основу методологічної культури майбутнього учителя. Ми враховуємо думку В.Краєвського, що існує відмінність між методологічною культурою ученого і вчителя, обумовлена тим, що перший одержує наукові педагогічні знання, "створює" їх, а другий їх використовує. Йдеться, звичайно, про відмінність видів діяльності, а не про жорстку грань між педагогами-професіоналами та науковцями. Учитель має повне право займатися науковою роботою, яка, проте, буде плідною лише за умови оволодіння ним дослідницькими вміннями і відповідними методологічними знаннями, що дозволяють йому одержувати нове наукове знання.

мин. Від їх культури, змісту, форм і методів залежить розвиток усіх видів людської міжособистісної взаємодії, зокрема, взаємин батьків і дітей [1; 3; 4 та ін.].

Визначені положення зафіксовано в державних документах: Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі “Діти України”, Державній цільовій комплексній програмі “Вчитель”, Програмі “Українська родина”; нормативно-правових документах, що регламентують діяльність системи національної освіти; Законах України: “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Державному стандарті початкової загальної освіти”, “Про дошкільну освіту”, “Про державну допомогу сім’ям з дітьми”, “Про попередження насильства в сім’ї”, “Про охорону дитинства”; Сімейному кодексі України; Указі Президента України “Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя” [7; 8; 9 та ін.].

Досягнення сучасного суспільства покладають на освітню діяльність, навчальні заклади і сім’ю конкретні завдання щодо формування підростаючої особистості, розвитку індивідуальних якостей, творчих задатків тощо.

Гуманістично спрямоване, особистісно орієнтоване та психічно здорове виховання дітей в сім’ї можливе лише за умови глибокої поваги до дитини, культури сімейних взаємовідносин та підвищення педагогічної майстерності батьків. Сама ж система виховання міжособистісних взаємин у сім’ї вимагає цілісного аналізу проблеми, опрацювання механізмів утворення конструктивних взаємовідносин батьків та дітей [1; 2; 3 та ін.].

Проблема міжособистісних взаємовідносин була предметом дослідження філософів, соціологів, психологів та педагогів: аналіз змістовно-динамічних та специфічних характеристик міжособистісних взаємин (О.О.Бодальов, Л.П.Буєва, Г.Г.Ващенко, Е.І.Головаха, В.П.Казміренко, С.Б.Каверін, М.С.Каган, Лі Керролл, Г.С.Костюк, О.В.Киричук, О.О.Леонтьєв, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, В.М.М’ясищев, М.М.Обозов, Б.Д.Паригін, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн; Джен Тобер та ін.); своєрідність міжособистісних взаємин людей (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Б.С.Волков, Р.М.Грановська, А.А.Донцов, О.А.Єршов, І.А.Зязюн, М.М.Обозов, В.Б.Ольшанський, Л.І.Уманський та ін.); з’ясування ролі вікових та індивідуальних особливостей особистості у взаєминах (В.О.Білоусова, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, О.Л.Кононко, О.Я.Савченко та ін.); формування внутрішнього світу особистості, досягнення взаєморозуміння (Ш.Баллі, Д.Брунер, Д.Добсон, Р.Кембелл, Я.Корчак, В.Леві, А.Маслов, А.Міллер, Дж.Нельсон, С.Оллпорт, А.Піз, К.Роджерс, М.Розенберг, М.Росс, Дж.Г.Скотт, Б.Спок, І.Томан, Р.Фішер, З.Фрейд, Е.Фромм, Е.Холл, К.Хорні та ін.).

С.Л.Рубінштейн, досліджуючи стосунки, наголошував на їх виховному значенні та визначальній ролі в повсякденній життєдіяльності особистості. Він акцентував увагу на тому, що людина є людиною лише в своєму ставленні до іншої людини [11].

В.М.М’ясищев у своїх дослідженнях розмежував у міжособистісних відносинах внутрішню та зовнішню через їх неузгодженість і констатував, що в умовах вільної взаємодії можуть виявлятися справжні відносини, але в умовах, де відсутня свобода, в умовах залежності однієї людини від іншої справжні відносини під час взаємодії не виявляються, а навпаки – маскуються [2].

У свою чергу І.Д.Бех міжособистісні взаємини розглядає як систему соціальних взаємовідносин, на основі яких будується життєдіяльність особистості, а своєчасний перехід від співдії до співпраці є формою особистісного зближення [6].

В.А.Семиченко вважає, що проблема відносин конкретної особистості з групою є найактуальнішою у психолого-педагогічній практиці, оскільки група здатна як примножити індивідуальний потенціал кожного свого члена (позитивний фактор), так і стримувати його активність, блокувати прояв найкращих якостей, породжувати нові комплекси і проблеми у міжособистісній взаємодії (негативний фактор). Підкреслюється, що кожна людина має коло близьких людей, ставлення та оцінка яких для особистості є найбільш значущими. Саме вони, на думку В.А.Семиченко, визначають особливості сприймання особистістю подій соціального середовища, бачення, оцінки та засвоєння тих чи інших способів діяльності, форм поведінки, оцінки себе, своїх вчинків та якостей [12].

У термінології аналізу взаємостосунків людей та трактуванні їх змісту науковці також мають деякі відмінності: відносини (О.О.Бодальов, Я.Л.Коломінський, В.М.М’ясищев, С.Л.Рубінштейн, В.А.Семиченко); взаємини (М.Й.Боришевський, О.Л.Кононко); стосунки (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, М.С.Каган, М.М.Обозов); стосунки батьків і дітей (О.М.Докукіна, В.С.Заслуженок, В.Г.Постовий та ін.); взаємини батьків і дітей (В.П.Кравець, О.Л.Кононко, О.Б.Насонова та ін.); сімейні стосунки (В.М.Оржеховська, Л.В.Повалій та ін.); внутрішньосімейні стосунки (В.О.Благінін, Н.І.Белкіна та ін.).

Визнаючи певні розбіжності в поглядах, все ж таки можна дійти висновку, що узагальнено стосунки між людьми досліджуються за трьома напрямками:

1. Пізнавальні стосунки: характеризують іншу людину як предмет пізнання, сприймання чи розуміння. На основі інтерпретації зовнішніх характеристик формується образ іншої людини, що є засадою міжособистісного пізнання і розуміння.

2. Емоційні стосунки: означають, що інша людина розглядається як предмет симпатії. Прихильність однієї людини до іншої залежить від властивостей об’єкта взаємодії, співвідношення притаманних йому якостей, етапу розвитку стосунків та інших детермінант. Якість об’єкта чи суб’єкта розуміють як зовнішні характеристики (привабливість, товариськість тощо) або соціально-рольові (професія, статус, освіта).

3. Практичні стосунки є предметом впливу однієї людини на іншу.

Отже, взаємовідносини – це зв’язки, взаємні стосунки, які виникають між людьми у процесі спілку-

данням, визначеним Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), є створення умов для реалізації та самореалізації особистості в освітньому процесі. Це націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей студентів, їхніх потреб, інтересів, творчих здібностей. В цьому аспекті особливо гострою постає проблема розвитку творчого мислення у майбутніх музикантів-виконавців.

Аналіз публікацій. Загальна концепція мислення в сучасній психологічній науці розроблена Л.Виготським, С.Рубінштейном, А.Леонтьєвим, Б.Ананьєвим. Проблеми фортепіанного виконавства висвітлені у працях видатних музикантів Л.Баренбойма, А.Гольденвейзера, Г.Нейгауза, Л.Оборіна, С.Савшинського, А.Щапова та ін. Питанням фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики на музично-педагогічних і мистецьких факультетах педагогічних вузів присвячені наукові дослідження Л.Арчажникової, Л.Гончаренко, Л.Гусейнової, Т.Карнаухової, З.Румянцевой, Г.Ціпіна та ін.

Мета і завдання статті: дати визначення та науково обґрунтувати мисленнєві процеси музично-інструментального виконавства, проаналізувати методи формування і розвитку творчого мислення студентів в інструментальному класі.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка мисленнєва діяльність людини, пов’язана вона зі строгою логікою наукового мислення чи поетичними осяяннями художньо-образного мислення, завжди йде своїм корінням у знання про предмет, опирається на систему уявлень і понять в тому чи іншому матеріалі. Поза знаннями немає і не може бути інтелектуальних проявів. Розум людини, на думку К.Д. Ушинського, розвивається тільки у дійсних, реальних знаннях [4, с.128].

Це загальнодидактичне положення не втрачає свого значення і в специфічній сфері музичного мислення. І тут знання матеріалу, наявність означеного фонду повідомлень про нього – необхідна передумова будь-яких форм змістовної духовної діяльності. Формування й розвиток музичного інтелекту здійснюється, як і в будь-якій іншій сфері, в процесі збагачення персонального досвіду індивіда, йдучи від незнання до знання, від знань нижчого порядку до знань вищого порядку, від знань менш диференційованих і поглиблених до знань більш диференційованих і поглиблених і т.д. „Знати музичну літературу, тобто музичні твори, у якомога більший кількості” [1, с.65] – таке емпірично виведене з багаторічної практики кредо передової музичної педагогіки стосовно проблеми становлення і кристалізації музичної свідомості учнів.

Міра розвитку музичного мислення та його якісна характеристика визначається не тільки об’ємом засвоєних знань. Можна багато знати про мистецтво і при цьому демонструвати вельми невисокий рівень художньо-інтелектуальних операцій. Музична практика дає достатню кількість прикладів, які ілюструють цей стан. Але, з іншого боку, невірним було б ігнорувати і важливість кількісного збільшення знань, не відда-

вати належного їх простому „арифметичному” приросту. Отже, можна зробити висновок: чим швидше розвинений музичний інтелект буде являти собою продукт накопичення, асиміляції і наступної „переробки” відповідних знань, чим ширші, різноманітніші загальні і спеціальні знання того, хто навчається музики, тим більші перспективи розкриваються перед майбутнім музикантом, більше шансів на успішне здійснення професійної діяльності (музично-теоретичної, музично-виконавської, музично-педагогічної).

У процесі навчання гри на музичному інструменті створюються оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань учня, для отримання ним широкої різнохарактерної інформації. Виключно великі в цьому відношенні можливості фортепіанної педагогіки, яка дозволяє вихованцю вивчати репертуар абсолютно особливий за своїм обсягом, художньою різноманітністю та універсальністю (як стилістичною, так і жанровою). Саме в цьому і полягає потенційна цінність пізнавального аспекту фортепіанного уроку, під час якого учень знайомиться з великою кількістю різноманітних звукових явищ, що є характерним лише для виконавської підготовки піаністів. Відомо, що фортепіано – інструмент універсальний, за допомогою якого пізнається і засвоюється в навчальній практиці будь-яка музика (інструментальна, вокальна, хорова, балетна).

Усе вищесказане показує, що знання певного музичного матеріалу – музичних фактів, явищ, основних закономірностей музичної мови та музичних форм – обов’язкова передумова музичного мислення. Знання про музику дають не просто поштовх тим чи іншим мисленнєвим операціям – вони формують їх, визначають їхню структуру і внутрішній зміст. Потік, який розширюється і поглиблюється в ході навчання, вливаючись у процеси музичного мислення, підіймає останні на більш високий якісний рівень. Причому діалектичність ситуації полягає в тому, що одночасно відкриваються сприятливі можливості для засвоєння нових, ще більш глибоких і складних знань (оскільки загальний рівень музично-інтелектуальних дій підвищився). У цьому розумінні музичне мислення є однією із своєрідних форм людського мислення взагалі, демонструє механізм взаємодії мислення з пізнанням [5, с.133].

Особливим у якісному відношенні рівнем музичного мислення є мислення творче. Музично-інтелектуальні процеси на цьому рівні характеризуються поступовим переходом від репродуктивних дій до продуктивних, від відтворювальних до творчих. Творче музичне мислення може проявлятися у різних видах і формах, до яких належать композиторська робота і виконавська діяльність (інтерпретація та індивідуально-самобутнє художнє переосмислення виконавцем музичного твору).

Пошуки методів виховання творчого мислення майбутнього піаніста-виконавця привели до істини, яка стверджує, що творчості навчити неможливо, але можна навчити творчо працювати. Цим складним

його всебічному гармонійному розвитку. Художнє виконання музики обов'язково приводить у дію всі механізми творчого мислення. Завдання виконавця – відтворити на інструменті задум автора, тобто втілити звуковий образ засобом виконавської техніки і власної інтерпретації. Очевидно, що це передбачає проникнення у виразно-сміслову сутність музичних інтонацій з одного боку, і усвідомлення конструктивно-логічних принципів організації музичного матеріалу – з іншого. Трактуючи музичний твір, виконавець повинен враховувати його жанрові та стилістичні особливості. Інакше кажучи, музикант-інтерпретатор оперує на цьому рівні мисленнєвого процесу такими узагальненими і достатньо складними категоріями, як жанр чи стиль. Вищою метою виконавця музики повинно стати не механічне її відтворення, не елементарне репродукування, а самостійне творче переосмислення, інтерпретація як нове „прочитання” відомого твору. Таким чином, мислення музиканта-виконавця є складним творчим процесом, ініціативним за своєю суттю.

Слід зазначити, що інтелектуальні операції музиканта-виконавця мають, як правило, яскраво виражене емоційне забарвлення. Науковці доводять, що емоції й почуття відіграють надзвичайно важливу роль у процесі мислення людини. Ця закономірність з особливою виразністю проявляється

у сфері художнього мислення і визначає характер музичної діяльності.

Висновки. Отже, ми можемо констатувати, що інструментальне виконавство як специфічний вид музичної діяльності є складним творчим процесом, який активізує діяльність мозку і прискорює мисленнєві операції (від елементарних до найскладніших), відображаючи їхню ієрархічну структуру, повноту і різноманітність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М., 1965.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / Упор. М.Голубенко. – М.-Л.: АПН Школа молодого учителя. – К.: Вид. дім РСФСР, 1948. – Т.3.
5. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кривохижа Ірина Валентинівна – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики на мистецькому факультеті педагогічного університету.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМИ КІЛЬКІСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ПЕДАГОГІЦІ

Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР
(Кіровоград)

З методологічних позицій здійснюється аналіз особливостей проблеми кількісних досліджень в педагогіці, розкривається зв'язок суб'єктивних і об'єктивних факторів при моделюванні процесів вимірювання в педагогічних дослідженнях.

Потреба в числових значеннях характеристик і параметрів у педагогічних дослідженнях пов'язана з педагогічною діагностикою навчально-виховного процесу в школі та педвузі, розробленням кількісних методів і одержанням експериментальних даних у дидактиці й педагогіці загалом, створенням методів педагогічних досліджень, застосуванням статистичних методів оброблення даних, використанням нових комп'ютерних технологій, педагогічним прогнозуванням та сучасними технологіями прогнозу тощо. Праць, присвячених проблемам вимірювання, настільки багато, що подати хоча б частковий їх перелік у нашій статті неможливо.

Якісні й кількісні методи дослідження взаємодоповнюють один одного. На певному етапі якісне дослідження вимагає кількісних оцінок, завдяки чому можна краще зрозуміти сутність якості. У свою чергу, нова якість вимагатиме більш глибокого свого розуміння й даватиме нову можливість кількісного

дослідження об'єкта. Кількісні дослідження дають більш чітке уявлення про структуру якості та можливість порівняння однорідних якостей за різними шкалами – порядковою, інтервалів та відношень, тобто підносять розуміння якості на вищий рівень. Потреба поглиблення розуміння якості за рахунок кількісних співвідношень і одержання таких співвідношень на основі вимірювань є суперечністю, яка породжує проблемну ситуацію: створення моделі вимірювання педагогічного поняття чи процесу. Проблема первинного вимірювання лише частково математична. Щоб за визначеними правилами приписати числа властивостям соціального об'єкта, треба ґрунтовно пояснити їх змістову структуру і знайти відповідність між нею та інструментами вимірювання. Тобто, це завдання якісно-кількісного аналізу.

Моделювання, зокрема й процесів вимірювання, є засобом пізнання [3]. Моделювання можна розглядати як неперервний процес еволюції уявлення суб'єкта дослідження про об'єкт пізнання. Результатом певних етапів такого процесу будуть моделі, які в певному розумінні подібні до об'єкта дослідження. Моделі – це знакові чи інші системи, які відображають найваж-

відрізняються один від одного. Якщо ж кожному складову (колір) послідовно ділити на кілька частин, то настане момент, коли людський зір не зможе відрізнити дві сусідні складові. Як правило, на практиці в ієрархічній моделі вимірювання використовують три-чотири рівні. Застосування більшої кількості рівнів ієрархії – проблематичне [1].

Зі сказаного випливає, що можна назвати принаймні два обмеження на розмір (структуру) ієрархічної моделі складного поняття. *Перше* пов'язане з переходом на наступний рівень через процес вибору, що призводить до обмеження різноманіття і втрати об'єктивної інформації про об'єкт. З рухом за ієрархією згори вниз модель стає все більше ідеалізованою. Умовно можна назвати ідеалізацію першого, другого і наступних порядків. Ідеалізований об'єкт 1-го порядку може суттєво відрізнитися від реального і не задовольняти дослідника щодо мети дослідження. *Друге* обмеження пов'язане з межами суб'єктивних відчуттів експерта під час вимірювань. Прагнення точності вимірювання вимагає все більшого поділу поняття на складові, а з іншого боку, за такого перебігу складові все менше відрізнятимуться одна від одної, і, врешті, експерт неспроможний буде відрізнити сусідні складові.

Оскільки побудована конкретна модель у вигляді ієрархії є вірогідністю з різноманіття можливостей, то таких моделей може бути кілька. Згідно з термінологією, наведеною в [7], побудована модель є системою знань без числових даних.

Як відомо, педагогічні поняття та процеси мають досить складну багатогранну структуру, наприклад, поняття рівня професійної підготовки педагога. Проте складне поняття не можна уявляти як многогранник з чітко вираженими межами між гранями – його ребрами. Грані ніби пронизують одна одну, межі між ними нечіткі, розпливчасті, бо ж “пронизування” (“дифузність” [11]) нерівномірне, тобто поняття неоднорідне, що дає підстави говорити про ту чи іншу грань як таку. В цьому полягає недиз'юнктивність понять та процесів (поняття диз'юнктивності та недиз'юнктивності див. в [3]).

За моделювання процесу вимірювання в педагогії спрощення виражається ще й у певних допущеннях. Одне з найсуттєвіших – допущення в певних межах диз'юнктивності педагогічних понять і процесів, що дає можливість розкласти проблему, глобальну мету в ієрархію складових і провести вимірювання. На нижньому рівні ієрархії, що є моделлю процесу вимірювання, повинні стояти проблеми (в даному разі проблеми вимірювання), методи розв'язування яких уже відомі. При моделюванні процесу вимірювання – це індикатори. Таким чином, припустивши диз'юнктивність об'єкта дослідження, можемо перетворити в процесі прийняття рішень різноманіття можливостей на вірогідність, якою і є модель у вигляді ієрархії. Визначаючи експертним чином найістотніші властивості, риси, сторони об'єкта дослідження, можна користуватися методами аналізу даних, головних компонентів, шкалювання, кластерного та факторного

аналізів, аналізу ієрархій, методом Делфи та ін. [5]. Ефективність названих методів можлива тільки за використання комп'ютерів, нових інформаційних технологій та відповідного програмного забезпечення [5].

На цьому закінчується аналіз процесу моделювання вимірювання педагогічного поняття, об'єкта. Наступним етапом є *наповнення системи знань числовими даними*, передусім – це безпосереднє вимірювання індикаторів [7].

У царині педагогічних процесів проблема вимірювання (навіть безпосереднього, тобто індикаторів) і взагалі кількісних співвідношень зіштовхується з величезними труднощами. Навіть у найпростіших випадках (відчуття, час реакції тощо) психологічні вимірювання вдається здійснити лише за умови суттєвих спрощень, обмежень, абстракцій, які можуть призвести до спотворення суті справи. Насамперед це пов'язано з нелінійністю педагогічних понять, об'єктів, процесів та нелінійністю процесів прийняття рішень суб'єктом дослідження як процесів мислення [8 – 10].

Суттєвою проблемою є суб'єктивне (експертне) сприймання самого процесу вимірювання. Наприклад, уже майже сто років ведуться дискусії навколо закону Вебера-Фехнера, який узагальнює декотрі результати вимірювання відчуттів. Вимірювання індикаторів – також процес недиз'юнктивний, тоді як будь-яка шкала вимірювання – диз'юнктивна. Це означає, що інтенсивність індикаторів – величина недиз'юнктивна, і часто поставити відповідну їй поділку шкали – неможливо, що пояснюється суб'єктивністю відчуттів під час експертного оцінювання числових значень індикаторів і нелінійною, нечіткою структурою самого індикатора. Припущення про диз'юнктивність суб'єктивних оцінок індикаторів дає можливість їх виміряти.

Конструювання суб'єктивних шкал вимірювання має також свої особливості, які породжують труднощі конструювання. Переважно це порядкові шкали. Їхньою особливістю є те, що ціна поділки в різних місцях шкали може бути різною. Навіть про звичну в психолого-педагогічних дослідженнях бальну шкалу з певністю можна сказати тільки те, що вона порядкова, і з великими обмеженнями та допущеннями (наприклад, значення індикаторів ближчі до середини шкали) вважати її за шкалу інтервалів чи відношень. Зауважимо, що процес вимірювання як нелінійний є ще і неадитивним. Якщо, наприклад, студент отримав на двох послідовних заняттях “2” і “3”, то це ніяк не означає, що матеріал він засвоїв на “5”.

Можна зробити спробу за допомогою функції цінності балів, яка має S-подібну форму, порядкову шкалу перетворити на шкалу відношень, відобразивши вихідну шкалу за допомогою S-функції на відрізок [0,1]. Методики побудови S-функції описано в [6]. Але таке перетворення, з огляду на її експертну побудову, досить суб'єктивне, в основному воно потрібне для якісного теоретичного аналізу вимірювання. На практиці коли перші наближення за S-функцію беруть лінійну чи кусково-лінійну функцію, довжина шкали

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кушнір Василь Андрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.
Наукові інтереси: системні дослідження педагогічних явищ.

Кушнір Григорій Андрійович – кандидат технічних наук, доцент кафедри обчислювальної техніки і прикладної математики КНТУ.

Наукові інтереси: дослідження складних систем з активним людським фактором.

**КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЛТАВСЬКОЇ ГРОМАДИ
НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ**

Людмила ЛАВРИК-СЛІСЕНКО
(Кременчук)

Досліджується діяльність культурно-просвітницьких організацій Полтавщини наприкінці ХІХ ст. У статті на основі опублікованих і архівних документів розглядається культурно-освітня діяльність Полтавської Громади. Зроблено спробу проаналізувати культурно-освітні досягнення полтавської інтелігенції.

Метою статті є дослідження культурно-освітньої діяльності Полтавської Громади та аналіз доробок окремих представників полтавської інтелігенції.

Висвітлення питання діяльності української інтелігенції з формування національної свідомості свого народу в регіональному розрізі дає змогу глибше зрозуміти історію рідного краю, що має велике значення у вихованні сучасної молоді. Загальновідомо, що за радянських часів культурно-просвітницька роль української інтелігенції замовчувалась. Та великий внесок громадських діячів України природно викликав зацікавленість з боку істориків. За останній час з'явилося чимало публікацій, присвячених вивченню історичного минулого України, зокрема Полтавщини. Серед них слід виділити роботи О.А. Білоусько, В.І. Мирошниченка, О.Б. Супруненко, П.Г. Грибан, Н.І. Гончаренко, які позитивно оцінили культурно-освітню діяльність українських і громадських діячів.

50–60-ті роки ХІХ століття в Російській державі характеризуються значним загостренням політичної боротьби, яка в Україні супроводжувалася пробудженням національної свідомості. Колишні кирило-мефодіївці, повернувшись із заслання, воліють працювати на ниві культурного розвитку свого народу. Для цього видають журнал «Основа», у якому висвітлюють найактуальніші проблеми життя українців.

На цьому фоні в Києві, Полтаві, Харкові, Чернігові з'являються напівлегальні організації української демократичної інтелігенції. Вони об'єднували вчителів, лікарів, професорів, письменників, студентів, учнів старших класів гімназій, ліберально налаштованих поміщиків. Громади не мали чіткої структури та організації, своєї програми та статуту. Суспільно-політичні переконання членів громад не були однаковими, тому в їх діяльності проявлялися як ліберальні, так і демократичні тенденції.

Полтавська Громада виникла наприкінці 1850-х – на початку 1860-х рр. і займалася культурно-освітньою роботою, зокрема організацією освітніх гуртків, недільних шкіл, видавництвом популярних книжок для народного читання, влаштуванням театральних

вистав, збором і вивченням українського фольклору і старожитностей.

Її керівником був начальник Полтавської телеграфної станції Віктор Васильович Лобода. З інших членів Полтавської Громади виділялися Д.П. Пильников (1821–1893, викладач історії в Полтавському кадетському корпусі, організатор недільних шкіл, у минулому – член Кирило-Мефодіївського братства); письменники і педагоги М.П. Драгоманов і О.Я. Кониський (1836–1900). Останній працював чиновником губернського правління; В. Л. Трунов, Г. В. Федяй, викладачі навчальних закладів Полтави І. Д. Цисс, О. І. Стронін (1826–1889); В. С. Шевич, А. Л. Шиманов, М. П. Ковалевський, В. Ф. Горовий, місцева поміщиця і меценатка Є. І. Милорадович, студент Київського університету М. І. Боровиковський, учні старших класів полтавської гімназії М. Палкін, А. Тищенко, О. Цисс, письменник, театральний і культурно-громадський діяч П. Старицький (1840—1904), І. Дерев'яно, письменник Панас Мирний (1849–1920).

Приблизно з літа 1861 р. стали відбуватися регулярно щотижневі збори Громади, здебільшого у В. В. Лободи, інколи — у Є. І. Милорадович. На початку 1861 було зроблено спробу оформити Громаду організаційно. З цією метою 21 жовтня 1861 В. В. Лобода та прапорщик Щелкан подали полтавському губернаторові список осіб, які бажали створити товариство грамотності, до якого було додано проект статуту. Товариство передбачало організацію шкіл та сприяння вже існуючим, розповсюдження серед народу популярних книг, читання публічних лекцій тощо.

Пожвавленню діяльності громади сприяв перший український громадсько-політичний і літературний журнал «Основа», одним із засновників і редакторів якого був український громадський діяч, журналіст, учений і педагог В. М. Білозерський, який у 1846–1847 рр. вчителював у Полтавському кадетському корпусі.

Значний вплив на розвиток громадської думки наприкінці ХІХ - на початку ХХ століття справляли гуртки, що пропагували ідеї просвітництва, гуманізму, демократичних прав і свобод людини. Таким був і створений у Полтаві гурток на чолі з О. І. Строніним, куди входили представники ліберально та демократично налаштованої інтелігенції, учнівська та студентська молодь. О. І. Стронін, випускник Київського університету, працював викладачем історії в Полтавській гімназії. На його світогляд великий вплив мали

ку коли не все, то якомога більше, що створено самим народом (пісні, оповідання хороші і т.д.)» [3,77].

Широка популярність недільних шкіл, викладання в них українською мовою, розвиток демократичних принципів навчання насторожили уряд, і в 1862 році за поширення «шкідливого соціалістичного вчення» всі школи було закрито, багато їх діячів репресовано. Зокрема, в 1862 році звинувачені в поширенні «обурливих» творів і брошур, в активному створенні гуртків для збудження незадоволення народу урядом О. І. Стронін, В. В. Лобода і В. С. Шевич були ув'язнені в Петропавлівську фортецю, а потім відправлені на заслання.

У 1867 році разом зі своїми товаришами М. Драгоманов вирішив укласти й видати кілька збірок української етнографії та народної творчості. Так з'явилися два збірники пісень – до речі, єдине, що можна було видавати українською мовою в часи дії циркуляра міністра внутрішніх справ П. П. Валуєва («Валуєвський указ»), який забороняв українську пресу, наукову, публіцистичну, навчальну літературу і викладання української мови в школах.

Продовженням русифікаторської політики царського уряду стало підписання в 1876 році Емського указу, згідно з яким заборонялося не лише видання української літератури в імперії, але і ввіз її з-за кордону. Це ще більше звузило сферу функціонування української мови і загострило культурно-національну проблему [5].

Полтавська інтелігенція далі продовжувала відстоювати справу про поширення української мови на засіданнях, зібраннях Полтавського губернського земства, Полтавської думи, Полтавського, Лубенського сільськогосподарських комітетів. У всіх заявах, постановках, петиціях наголошувалося, що московська школа не задовольняє потреб українського народу, що вона не тільки не дає йому змоги здобути освіту, але й просто зупиняє розвиток його багатих духовних сил. Тлумачення своїх думок вони знаходили в основних принципах педагогіки, яка вимагала народної мови для народної освіти [1].

У другій половині XIX ст., незважаючи на об'єктивні труднощі: відсутність спеціалізованих приміщень, неформованість шкіл режисури та акторської гри, заборону та протидію офіційних властей, завдяки появі високохудожніх драматичних творів М. Кропивницького (понад 40 п'єс — «Дай серцю волю, заведе в неволю», «Доки сонце зійде, роса очі виїсть», «Глитай, або ж Павуку» та ін.), М. Старицького (25 п'єс — «Ой

не ходи, Грицю, тай на вечорниці», «У темряві», «Талан» та ін.) значних успіхів досягає українське професійне мистецтво.

Високо оцінював українських акторів корифей російського театру К. Станіславський, який зазначав: «Той, хто бачив гру українських акторів, зберіг світлу пам'ять про них на все життя» [6,105].

Отже, незважаючи на те, що в галузі освіти царський уряд обмежував доступ до знань широким народним масам, передові сили української інтелігенції, зокрема й на Полтавщині, знаходили шляхи поглиблення процесу навчання населення. Українська інтелігенція, об'єднана навколо журналу «Основа» проводила значну культурно-освітню роботу. Полтавські громадівці через такі навчальні заклади, як гімназії, училища, недільні школи, несли знання народові та пропагували українські національні традиції. Найвагомішого значення набуло питання запровадження в системі освіти української мови навчання. Неоціненну роль у цьому напрямку відіграли організація недільних шкіл, видання й розповсюдження різноманітної літератури, насамперед, підручників. Нові форми навчання забезпечували підвищення рівня грамотності різних верств населення Полтавщини.

Є підстави вважати, що культурно-просвітницька діяльність Полтавської Громади, широка популярність народних шкіл, розвиток у них демократичних принципів навчання сприяли зростанню національної свідомості українців і потребують детальнішого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грінченко Б. Народні вчителі і українська мова. - К., 1906.
2. Гніп М. Громадський рух у 1860-х рр. на Україні. Кн: Полтавська громада. -Х., 1930
3. Кониський О. Нанські граматики / Основа- 1861. - №1
4. Пирогов Н. И. О воскресных школах // Избр. пед. соч.- Москва, 1952
5. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933)/За ред. О. Сухомлинської. -К., 1996.
6. Супруненко О. Б. Полтава. Історичний нарис. Вид. 2.- Полтава: Полтава, 2001.-280с.
7. Шафранов П. А. К истории народного образования в Южнороссийских губерниях// Киевская старина.- 1902.-№10.
8. ЦЦІА України. Ф. 13, оп. 1, спр. 43.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Петрівна Лаврик-Слісенко – викладач кафедри іноземних мов Кременчуцького державного політехнічного університету ім. М. Остроградського.

Наукові інтереси: діяльність культурно-просвітницьких організацій Полтавщини наприкінці XIX – початку XX століття.

навчанню та вихованню дітей. У цей момент молодий вчитель має переконатися, що він не помилився при виборі професії, що він має продовжити справу своїх колег, які працювали до нього, а з часом і стати найкращим педагогом, котрим буде пишатися школа. За сприяння колишнього учня Б.М.Кузика облаштовано навчальні кабінети на честь учителів, які працювали все своє трудове життя в школі. У такому кабінеті буде викладати молодий спеціаліст. У процесі ознайомлення із робочим місцем молодого вчителя директор як досвідчений наставник повинен скористатися психологічним моментом, що визначає об'єкти «найкращий вчитель», «вдячний учень», і дати відчуття та зрозуміти, яким же був педагог, якщо колишній учень через багато років таким чином вшанує його пам'ять. У цій ситуації директор-наставник повинен окреслити молодому колезі той професійний ідеал, до якого йому потрібно йти.

Суттєвою в ознайомленні молодого спеціаліста із навчальним закладом є бесіда із заступниками директора з навчально-виховної та виховної роботи. Заступники знайомлять із педагогічною виставкою «На допомогу вчителю-стажисту» (з досвіду роботи вчителів-майстрів), з обладнанням методичного кабінету та фаховою літературою, з якою буде працювати педагог. У ході роботи молодий вчитель знайомиться із науково-методичною проблемою школи. Це необхідно для того, щоб у навчально-методичній роботі спеціаліст керувався рекомендаціями та вказівками наставників, директора школи, заступників. А з часом він і сам разом із наставником розробить свою методичну тему.

У педагогічній діяльності молодого вчителя значне місце посідає виховна робота. У виховній роботі з учнями є корисними рекомендації заступника директора з виховної роботи. У навчальному закладі діють студії, гуртки позакласної роботи, творчі колективи, дитячі організації. Молодого спеціаліста варто залучити до співпраці із керівниками гуртків та клубів, адже з часом він і сам може виявити бажання бути керівником фахового гуртка. У процесі адаптації вчителя-початківця однією із його складових є робота з шкільним психологом, який знайомить із особливостями учнів класів, де буде викладати молодий спеціаліст. А коли його призначають класним керівником, тоді шкільний психолог зобов'язаний допомогти стажисту із складанням психолого-педагогічної характеристики класу та соціального паспорта. Складання соціального паспорта класу є важливим тому, що молодий спеціаліст, ставши класним керівником заочно, знайомиться із учнями, що дає можливість замислитися та визначитися із формами роботи з своїми вихованцями. На засіданні педагогічної ради молодому спеціалісту вручають бібліотеку методичної літератури, примірники дидактичного та роздаткового матеріалів, розроблених нашими вчителями.

Після знайомства зі школою, педагогічним колективом, традиціями школи директору необхідно не помилитися із вибором учителя-наставника, який з'ясує

нахили, бажання та інтереси молодого вчителя. Багато залежить від того, хто буде поруч із початківцем, стане його керманічем і помічником, підтримає його, допоможе знайти правильне рішення у складних ситуаціях та повірити у власні сили. А.Стельмах стверджує, що «Педагогічне шефство, наставництво дає можливість управляти процесом професійного становлення молодого педагога, допомагає досвідченому педагогу працювати з молодими спеціалістами у тісному контакті, за якого передача останнім знань, умінь і навичок, розвиток професійних здібностей, набуття педагогічної майстерності є найбільш ефективними».

Робота вчителя-наставника з підшефним починається з довірливої бесіди, мета якої – вивчити позитивні й негативні моменти у його підготовці, окреслити напрямки допомоги. Директор видає наказ «Про організацію роботи з молодими та малодосвідченими вчителями».

Наставники допомагають молодому спеціалісту усвідомити, що вчительська професія не знає зупинок у своєму розвитку. Вона вимагає наполегливої творчої праці на всіх рівнях, яка допоможе успішно виконувати поставлені перед школою завдання, сприятиме прискоренню їх адаптації. Тільки за таких умов відбудеться професійне становлення. Робота наставників з молодими спеціалістами у школі здійснюється відповідно до плану роботи, який розрахований на три роки.

Молодий фахівець відвідує не лише уроки наставника, але й уроки досвідчених учителів, якими пишається наша школа. У цьому велику допомогу йому надає адміністрація школи.

З метою професійної адаптації молодих учителів, підвищення їх фахового рівня склалася певна система методичної роботи: школи молодого вчителя за різним фахом; місячник молодого вчителя, в рамках якого проводиться декада наставника, епізодичні семінари, консультації, зустрічі з творчою інтелігенцією, зльоти молодих педагогів, «уроки без дзвінка», зустрічі з ветеранами педагогічної праці, проблемні столи та дискусії з методики викладання предметів та впровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів.

В Олександрівському районному методичному відділі освіти Олександрівської районної державної адміністрації Кіровоградської області (начальник Нечепоренко Л.Ф., завідувача районним методичним кабінетом Томеева Л.М.) з метою підвищення результативності наставницької діяльності підготовлені методичні поради заступнику директора з навчально-виховної роботи, вчителю-наставнику, організовано роботу районної школи наставника. Досвід роботи з молодими вчителями в Олександрівській загальноосвітній школі І-ІІІ ст. №3 дає свої позитивні результати. У 1992 році на посаду вчителя музики було призначено молодого спеціаліста Н.В.Журило. У 2004 році після атестації вчителю було встановлено вищу кваліфікаційну категорію, а в 2005 році Наталія Василівна стала переможцем обласного конкурсу «Вчитель року-2005» в номінації «Вчитель

ди й перетворення, результатом яких повинна стати позитивно мотивована, високоорганізована і змістова, емоційно забарвлена діяльність.

Професійне становлення і професійна підготовка – це два взаємопов'язаних процеси професійного розвитку фахівця. Перший – підготовка до професійної діяльності – забезпечує набуття базових знань, вмінь, навичок і практичного досвіду. Це сукупність спеціальних знань, вмінь та навичок, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань. Другий забезпечує рефлексію цих знань, вмінь, навичок, досвіду з метою самопізнання, ідентифікації і професійного самовдосконалення.

Здійснений аналіз вихідних положень психолого-педагогічних досліджень дає змогу дійти висновку, що професійне становлення – це багаторівневий цілеспрямований розвивальний процес, який поєднує у собі ряд важливих етапів:

- 1) допрофесійна підготовка;
- 2) професійна підготовка;
- 3) педагогічна практика;
- 4) післядипломна практика;
- 5) працевлаштування за обраною професією та професійна адаптація;
- 6) подальший розвиток професіоналізму як інтегрованої якості, показника рівня професійного розвитку майбутнього фахівця, педагогічної майстерності, як вищої фази професійного становлення вчителя.

Професійна підготовка – це сукупність спеціальних знань, вмінь та навичок, трудового досвіду, які забезпечують можливість успішної роботи за певною професією. До змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музики входять: музично-теоретична, інструментальна, вокально-хорова та методична підготовки.

Спеціальна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння ним комплексом базових знань із предметів музично-теоретичного, інструментального та диригентсько-хорового циклів. Музично-теоретична підготовка дозволяє вчителю музики глибше розуміти явища музичного мистецтва, головні закономірності історії і теорії музики у їх взаємозв'язку.

Проблема визначення сутнісних рис музично-теоретичної підготовки у процесі професійного становлення майбутнього педагога-музиканта потребує більш доцільного вузького розгляду в контексті завдань сучасної професійної музичної педагогіки. Метою такого розгляду має бути розробка педагогічних умов оптимізації професійного становлення майбутніх вчителів музики, у якому домінуючу роль відіграватиме комплекс музично-теоретичних дисциплін. Звичайно, таке дослідження доцільно базувати на вже існуючих наукових розробках з окресленої теми.

У сучасній музичній педагогіці затвердився розподіл музикознавчих дисциплін на *музично-історичні*

та *музично-теоретичні*. Кожне з цих напрямлень включає сукупність дисциплін більш спеціального характеру. Так, до історичних належать: історія зарубіжної, російської, української, всесвітньої музики, музики 20 сторіччя. Теоретичний цикл включає ряд дисциплін: сольфеджіо, теорію музики, сольфеджіо з елементами теорії музики, гармонію, поліфонію, аналіз музичних творів, інструментовку. Розподіл музично-теоретичних дисциплін на історичні та теоретичні, в залежності від того, який метод покладений в основу вивчення – історичний чи логічний, досить умовний. Музично-теоретична та історична обізнаність студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів потребує поєднання цих методів. І тільки на окремих ступенях навчання той чи інший метод може домінувати. Майбутньому вчителю музики потрібна виняткова фахова компетентність, яка досягається тільки завдяки синтезу базових знань історичних та теоретичних дисциплін. Майбутній вчитель музики повинен володіти цілим арсеналом професійнозначущих знань, вмінь та навичок, які знадобляться при аналізі окремих творів, розбору загальних структурних закономірностей, особливостей музичної мови, притаманних заданому твору. Це неможливо без свідчень про час та умови його створення, про зв'язок з епохою та характерними для неї визначними ідейно-художніми та стильовими напрямленнями, існуючими тенденціями, особливостями композиторських шкіл тощо.

Висвітлення стану музично-теоретичної науки, актуальних проблем музично-теоретичної думки протягом багатьох століть, аналіз та умовисновки стосовно важливості та необхідності базової музично-теоретичної підготовки для майбутніх вчителів музики у їхньому професійному становленні та впливу на становлення естетичної культури особистості педагога взагалі ми знаходимо у дослідженнях видатних музикознавців, педагогів-музикантів, композиторів та музичних діячів, які підтверджують доцільність предмету обраного дослідження [1-13].

У своїй книзі «Вибрані статті та дослідження» видатний радянський музикознавець *В. О. Берков* розмірковуючи над актуальними питаннями викладання музично-теоретичних дисциплін, автор пропонує внести ряд пропозицій:

- постійно публікувати дослідження, дисертації, дипломні роботи, присвячені питанням сучасної музичної мови;
- стимулювати подальші публікації таких посібників з гармонічного аналізу, які досліджують приклади передової сучасної, особливо радянської, музики;
- проводити у вузах та училищах спеціальні семінари для вивчення сучасної гармонії, для детального аналізу окремих творів;
- розширити об'єм курсів гармонії в училищах і особливо в вузах. Зараз рамки цих курсів досить вузькі як у теоретичному, так і у практичному плані [2,96].

гоїв. Проте у відношенні методики викладання існує чимало невирішених проблем, які турбують педагогів сучасності» [3,78].

Багато уваги приділяють дослідники актуальним питанням методики викладання музично-теоретичних дисциплін. У праці «Методика теорії музики та сольфеджіо» А.Л.Островський зауважує, що одним із першочергових завдань методики є подолання протиріч між розповсюдженим вузькотехнічним змістом викладання музично-теоретичних дисциплін та творчою художньою практикою. Серйозною перешкодою гальмуванням у розвитку музично-педагогічної освіти, на думку дослідника, є «відсутність широкого організованого обміну педагогічним досвідом та систематичного вивчення застосованих методів викладання...» Відомий теоретик виділяє два основоположних принципи, які мають важливе значення у процесі формування музиканта-професіонала:

1) принцип основної ролі слуху в музичній освіті та вихованні;

2) принцип стильового виховання на основі інтонаційного матеріалу музичних стилів, які вивчаються послідовно.

А також окреслює **мету і завдання музично-теоретичної освіти**:

1. Надати систему знань та навичок, необхідних для розуміння основних засобів музичної виразності.
2. Виробити елементарні музично-технічні навички, необхідні як у процесі вивчення курсу, так і для подальшого музичного розвитку.
3. Закласти основи музичного виховання й освіти, надати вірну спрямованість музично-естетичним смакам та вподобанням молодого покоління. [9,9].

Викладання музично-теоретичних дисциплін майбутнім вчителям музики у вищих навчальних закладах визначається своїм професійним спрямуванням, змістовною специфікою, акцентацією на формування професійнозначущих знань, вмінь та навичок, необхідних студентам у їхній майбутній професійній діяльності.

Саме тому важливою складовою професійного становлення майбутнього вчителя музики в сучасних мистецьких вищих навчальних закладах, вважають дослідники, є цикл **музично-теоретичних дисциплін**, який готує студентів до комплексного вирішення поставлених завдань.

На сьогодні існує багато підручників і навчальних посібників з музично-теоретичних дисциплін. Перші з них з'явилися вже на початку ХХ століття (праці Н.Кашкіна, Г.Конюса, Н.Ладухіна та інших). Ці посібники були розраховані на музикантів-початківців, тому в них подавався певний комплекс музично-теоретичних знань без поділу на курси музичної грамоти та елементарної теорії музики.

Починаючи з середини ХХ століття, відбувається розмежування музичної освіти на загальну і професійну, що обумовило поділ підручників та посібників

на окремі групи. Посібники з музичної грамоти адресовані, передусім, музикантам-аматорам. Посібники у доступній, популярній формі знайомлять з основами музичних знань, елементами музичної мови і музичної виразності (О.Андреева, М.Далматов, Г.Кисельов, О.Кудрявцев і В.Таранущенко, Л.Кулаковський, С.Максимов, Г.Фрідкін, Є.Юцевич і Л.Носов та інші).

Другу групу видань складають підручники власне з елементарної теорії музики Б.Алексеева та А.Мясоедова, В.Вахромеєва, Г.Виноградова, П.Глушкова та О.Красовської, В.Єфімова, Л.Красинської та В.Уткіна, А.Островського, С.Павлюченка, І.Способіна та інших. Вони передбачають попередню підготовку у межах музичної грамоти та призначені для учнів старших класів дитячих і спеціалізованих музичних шкіл, музичних училищ, вищих навчальних закладів 3-4 рівнів акредитації.

У підручниках з елементарної теорії музики останніх років ХХ століття намітились нові тенденції, зокрема, оновлення підходів до структуризації навчального матеріалу та цілеспрямоване звертання до національних джерел. «Основи теорії музики» Г.Смаглій та Л.Маловик – це перший в Україні підручник з теорії музики, в якому поєдналися надбання сучасного теоретичного музикознавства і традиції, притаманні українському народному музичному мисленню. Видання цікаве і цінне тим, що більшість музичних прикладів до теоретичних положень запозичена з української музичної творчості.

Усі вищеназвані видання мають музично-професійне призначення. Проведений аналіз сучасного стану викладання музично-теоретичних дисциплін у вищих навчальних закладах студентам дозволив з'ясувати деякі труднощі, які виникають перед викладачем, зокрема, переважання лекційної форми викладу матеріалу, обмежений бюджет часу для аудиторної і самостійної роботи студентів, низький рівень методичного забезпечення, недостатність профільних завдань курсів.

Важко не помітити проблеми відносно забезпеченості навчальними посібниками, підручниками комплексних та інтегрованих курсів. Однак певні зрушення у даному напрямку вже є. Слід виділити підручник вітчизняних науковців Г.Побережної та Т.Щериці „Загальна теорія музики”, який призначений для вищої ланки музично-педагогічної освіти. Його особливість полягає у тому, що він інтегрує в єдину систему традиційні музично-теоретичні дисципліни: гармонію, поліфонію, аналіз музичних творів та стильове сольфеджіо, побудовані в історико-стильовому аспекті.

Також слід відзначити навчальний посібник С.Шуна „Музична форма від звуку до стилю”. Він охоплює весь комплекс обов'язкових музично-теоретичних дисциплін вищої музично-педагогічної освіти. Науковець глибоко переконаний, що вся музично-теоретична підготовка студентів здійснюється лише у процесі викладання двох навчальних дисциплін: теорії музики (синтез елементарної теорії музики, гармонії, по-

11. Семенова Н.М. Историчний ракурс викладання музично-теоретичних дисциплін // Вісник Книжкової палати. – 2001. – № 12. – С. 37-39.

12. Сохор.А. Социология и музыкальная культура. – М.,1975. – 100с.

13. Цукерман В.С. Музыка и слушатель. Опыт социологического исследования. М., «Музыка», 1972. – с.208.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарсва Юлія Валеріанівна – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: професійне становлення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Марина МАРТИНЕНКО
(Кіровоград)

У статті розглядаються особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови в умовах дистанційної освіти та умови її реалізації.

Епоха соціальних змін вимагає нових підходів до навчання іншомовному спілкуванню й у цілому до мовної освіти в сучасному українському суспільстві. Сьогодні потрібен фахівець, здатний самостійно, повноцінно й у короткий термін вирішувати проблемні, нові в його досвіді професійно значимі завдання, пов'язані, зокрема, зі знанням іноземної мови. Тим часом спостерігається перетворення освітнього простору, який з парадигми “наслідування” переходить в парадигму “інформація” [5]. Досягнення необхідного суспільству рівня освіченості та розвитку особистості неможливе без систематичної самоосвіти. У зв'язку з цим у концепції вищої освіти велика увага приділяється самостійній навчальній діяльності студентів у процесі навчання, адже ще Я.А. Коменський проголошував: «...Альфой та омегой нашої дидактики нехай буде: пошук та відкриття способу, при якому б вчителі менше навчали, а учні більше б учились». Необхідність безперервної самоосвіти та стрімкі успіхи інформаційної системи освіти ініціювали появу нової форми освіти – дистанційної. Дистанційна форма навчання – це одержування освітніх послуг без відвідування навчального закладу, за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікації, таких як електронна пошта, телебачення та Інтернет [1, 89-90].

Самостійна робота є невід'ємною складовою вищої освіти. Однак, на нашу думку, найважливіше місце, як за обсягом так і за значенням, вона займає в навчальному процесі студента дистанційної форми навчання. Принципова відмінність дистанційної освіти – максимальна автономія студента в процесі навчання, залучення його до самостійної роботи для досягнення відповідності заданої професійної якості в умовах реалізації сучасних комп'ютерних технологій навчання, розвиток у студентів культури самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю, готовність до самостійної творчої праці. Проблема організації самостійної роботи студента та становлення його як самостійної активної особистості в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності в умовах дистанційної освіти є однією з нагальних у психолого-педагогічних дослідженнях.

У даній роботі ми пропонуємо охарактеризувати основні поняття теорії самостійної роботи, а також дослідити специфіку та особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови в умовах дистанційної освіти, де самостійна робота студента є основною формою навчальної діяльності. Об'єктом дослідження цієї статті є самостійна діяльність студента, а предметом – умови її реалізації.

Слід відзначити, що питання проведення самостійної роботи студентів у процесі дистанційного вивчення іноземної мови з використанням телекомунікаційних технологій набуває особливого значення, оскільки існує певна низка невирішених проблем її організації. По-перше, частина викладачів і студентів не готові до такої форми навчальних занять як у професійному, так і в психологічному аспектах. По-друге, досі ще існує слабке фактичне методичне та матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи студентів у ВНЗ. По-третє, не існує однозначного визначення терміну „самостійна робота”, що ускладнює впровадження форм останньої у дистанційній навчальній процес у сучасному ВНЗ. Поліваріантність визначень виникає через те, що різні вчені по-різному бачать структуру самостійної роботи і покладають у її основу різні прийоми та цілі педагогічної дії. У сучасній педагогічній літературі мають свої підходи щодо визначення самостійної роботи студентів наступні вчені: Н.Д. Левітов, І.В. Зайченко, М.І. Махмутов, І.В. Харламов, А.І. Воронікова, А.Ф. Соловійов, А.В. Хуторської, С.У.Гончаренко, В.О. Козаков та ін.

За даними Українського педагогічного словника, самостійна робота – індивідуальна або колективна навчальна діяльність, що здійснюється під керівництвом викладача, однак без його безпосередньої участі [7,297]. Щодо організації самостійна робота може бути фронтальною, груповою, парною, індивідуальною. Найбільш розповсюджені види самостійної роботи: робота з підручником, довідковою літературою або першоджерелами, виконання вправ, написання творів, переказів тощо.

Варто зазначити, що при організації самостійної роботи студентів дистанційної форми навчання слід створювати психолого-педагогічні умови для розвитку самостійності студента як однієї з важливих властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань,

дентів дистанційного навчання – це система спільних дій викладача і студента, яка спрямована на реалізацію пізнавального циклу кожного студента, в процесі якого активну детермінуючу роль виконують студенти. Організація самостійної діяльності студентів містить декілька важливих елементів, головний – планування самостійної роботи, її безперервність, упорядкованість і певна послідовність у навчанні. Під час самостійної роботи студент дистанційної форми навчання отримує знання з певного профілю, розвиває вміння і навички. Для розвитку вмінь необхідно забезпечити наступні дидактичні умови:

- 1) наявність інструкції чи програми виконання завдання;
- 2) виокремлення в них основних етапів виконання завдання;
- 3) поділ етапу і всього завдання;
- 4) систематичний контроль і самоконтроль.

Самостійну роботу при вивченні іноземної мови, як і будь-якого іншого предмету, тлумачать в широкому і вузькому розумінні. У першому випадку мають на увазі будь-яку самостійну роботу, у тому числі й під час аудиторних занять; у другому випадку вона береться тільки як позааудиторна робота, що виконується студентом цілком самостійно без будь-якої участі викладача і передбачає самоорганізацію та самоконтроль з боку виконавця роботи [2]. Очевидно, що при вивченні мови в умовах традиційних форм навчання (денна та заочна) застосовуються обидва різновиди самостійної роботи.

Принциповою відмінністю організації самостійної роботи при вивченні іноземної мови в умовах дистанційної освіти є максимальна автономія студента в процесі навчання. Результатом цього є і автономія його викладача при складанні завершених курсів з дисципліни, які мають бути високої якості, оскільки у нього не буде можливості додати щось під час аудиторних занять, яких не передбачає дистанційна форма навчання. Поняття "курс" включає певні складові, які забезпечують ефективність самостійного процесу отримання знань студентом з певної дисципліни:

- підручник, як у друкованому так і в електронному варіантах, який має весь необхідний теоретичний та практичний матеріал для вивчення іноземної мови; при необхідності він може доповнюватися посібниками, методичними вказівками або ксерокопіями;

- методичні вказівки щодо вивчення предмета, які пояснюють студенту-дистанційнику систему роботи з підручником та відео- й аудіодоповненням, участь в телеконференціях і контрольних комп'ютерних опитуваннях в режимі on-line;

- контрольні завдання для оцінки результатів самостійної роботи студентів. Такі завдання можуть бути двох видів: потребують розгорнутої або короткої відповіді. Доречно використовувати тестові завдання, система оцінки яких може бути рейтинговою. Режим виконання таких завдань може бути різним: або студенту надається певний час (наприклад, 3 доби або тиждень) на виконання завдання та його пересилання

до інституту, або він повинен виконати завдання перед комп'ютером в режимі on-line.

- теми для обговорення під час телеконференції або ділової гри в режимі on-line. Ефективність проведення такої форми роботи викладача зі студентами зумовлена не стільки технічними можливостями, скільки використанням різних підготовлених педагогічних засобів.

На нашу думку, доцільно, щоб навчальний курс з іноземної мови для успішної самостійної роботи студентів дистанційної форми навчання супроводжував ігровими ситуаціями, термінологічними словниками, відкривав доступ до основних вітчизняних і міжнародних баз даних і знань на будь-якій відстані і в будь-який час, що значно полегшить самостійну роботу та створить умови позитивно-емоційного ставлення студента до навчання.

Курс має ґрунтуватися як на загально-дидактичних принципах – науковості, наочності, доступності, наступності, гуманістичної перспективи вивчення мов; постійного мовного самовдосконалення; комунікативно-інтелектуального розвитку студента; холістичного підходу до викладання мов, що сприяє цілісному розумінню індивіда, етносу, культур, – так і на принципах навчання іноземних мов, – принципі інтерактивності, комунікації, диференціації, принципі модульності, принципі міжмовної аналогії, принципі побудови іномовлення на відомому рідною мовою змісті, принципі аудіювання [6]. Актуальним залишається принцип особистісно-орієнтованого підходу до викладання іноземних мов з об'єктивним урахуванням особливостей засвоєння матеріалу кожним студентом зокрема [3].

Також слід зауважити, що диференційний підхід до вивчення іноземної мови широко використовується в самостійній роботі студента-дистанційника, оскільки він має можливість самостійно обрати час навчання і об'єм та послідовність навчального матеріалу курсу дисципліни.

Оскільки самостійна робота включає відтворюючі і творчі процеси в діяльності студента, в залежності від цього ми можемо виділити три рівні самостійної діяльності студента в процесі дистанційного вивчення іноземної мови, як і іншої дисципліни, які слід враховувати і доцільно використовувати при складанні завдань курсів.

Тренувальні самостійні роботи, які виконуються за зразком. Пізнавальна діяльність студента виявляється в пізнанні, осмисленні та запам'ятовуванні. Мета такого роду робіт – закріплення знань, формування умінь, навичок.

Реконструктивні самостійні роботи, у ході яких відбувається перебудова рішень, складання планів, тез, анотування, складання рефератів.

Творча самостійна робота, яка вимагає аналізу проблемної ситуації, одержання нової інформації. Студент сам повинен зробити вибір засобів і методів рішення (курсіві й дипломні проекти).

Отже, організація самостійної роботи студента в процесі вивчення іноземної мови в умовах дистанційної освіти може бути ефективною за умови, якщо студент:

Для визначення основ концепції системи студентського самоврядування необхідно відповісти на наступні питання: визначитися в сутності поняття «студентське самоврядування»; розкрити цільові установки його розвитку в умовах педагогічного ВНЗ; виділити його найбільш важливі принципи; окреслити особливості та місце розвитку самоврядування студентів в системі виховання особистості майбутнього вчителя в педвузі; розібратися в підходах до розвитку студентського самоврядування в педвузі як цілісного процесу, та, нарешті, розглянути форми його здійснення з позицій сучасних вимог до підготовки соціально активної особистості майбутнього спеціаліста в парадигмі гуманістичного виховання.

Визначаючи вихідні концептуальні позиції з вищезазначених питань, точкою відліку повинні розглядатися документи та теоретичні розробки зі створення програми виховання соціально активної особистості студента. При цьому дуже важливо у визначенні сутності діяльності із самоврядування студентів зробити акцент на наданні їм реальних повноважень співучасті разом з педагогами в житті вузу в усіх його основних сферах. Надалі студентське самоврядування будемо розглядати як спосіб організації цілеспрямованого життя студентів, що полягає в підтримці, стимулюванні, що і формуватиме у молодій людини активну, зацікавлену позицію по відношенню до всіх аспектів життєдіяльності свого навчального закладу.

У зв'язку з затвердженням демократичних принципів у системі управління вузу в якості головних цілей студентського самоврядування пропонується розглядати:

- посилення ролі студентських суспільних організацій в гуманістичному вихованні особистості, формуванні світогляду й соціальної активності;
- підвищення ефективності й успіхів у навчанні, активізація усіх видів творчої діяльності студентів у навчальному процесі та в позанавчальний час;
- виховання відповідальності студентських колективів за громадське та етичне становлення особистості, її соціальної активності;
- подальше утвердження демократичного образу життя, високої вимогливості, соціальної справедливості, нетерпимості до антисуспільних та правових порушень суспільного порядку, дій, що руйнують особистість молодій людини (алкоголізм, наркоманія);
- забезпечення участі студентів у постійних та тимчасових органах, в яких студенти є представниками від імені студентських колективів (стипендіальних, культурно-масових комісіях, комісіях з розвитку спорту та ін.).

Особливе місце в теоретико-методологічному обґрунтуванні системи розвитку студентського самоврядування та форм його функціонування займає категорія «принципи», яка визначає основні підходи, норми, регулятиви, що дозволяють керувати відповід-

ними процесами за визначеними канонами. Принципи розвитку студентського самоврядування в ємкій та лаконічній формі намічають загальну стратегію і тактику підтримки самоврядування студентства у ВНЗ, його змістовну направленість, організаційно-педагогічні підстави в руслі певного концептуального розвитку. Принципи фіксують в собі ідеї гуманістичного підходу до особистості студента. Виділимо сукупність наступних принципів розвитку студентського самоврядування, якими слід керуватися в умовах педагогічного вузу:

1. *Принцип співуправління.* Під співуправлінням слід розуміти діяльну, добровільну участь студентів у розробці задач, що стосуються організації усіх сторін життєдіяльності навчального закладу (навчального процесу, педагогічної практики, дозвілевої діяльності, науково-дослідної роботи студентів, трудової діяльності та ін.) при тісній взаємодії з викладачами як наставниками в їх рішенні. При такому підході до організації студентського самоврядування найбільшу увагу приділяють створенню умов співпраці та взаємодії викладача і студента у ході їх спільної діяльності в межах рішення всіх намічених задач. Відштовхуючись від даного принципу, можна сказати, що діяльність студентів високого рівня самостійності тільки збагачується в умовах тісної взаємодії з педагогами-наставниками, оскільки, врешті-решт йдеться про спільність кінцевої мети – створення умов, що сприятимуть максимально можливому особистісно-професійному та творчому розвитку майбутніх педагогів.

2. *Принцип особистісно орієнтованого підходу* реалізує гуманістично орієнтовану концепцію виховання особистості студента та відбивається певним чином в програмах розвитку студентського самоврядування. Спираючись на даний принцип, слід велике значення надавати процедурам постійного вивчення думок, бажань, стремлень, інтересів студентів, після узгодження з якими і слід проєктувати певні форми діяльності, що відповідають потребам та індивідуальним особливостям саме даного контингенту студентів навчального закладу. Це вказує на важливість реалізації інформаційно-діагностичного компоненту системи управління розвитком студентського самоврядування у вузі [3].

3. *Принцип програмно-цільового підходу* до розвитку студентського самоврядування вказує на способи формування змістовного компоненту діяльності, що ґрунтується на студентській ініціативі. Слідування даному принципу виражається в прийнятті ряду самостійних програм суспільно корисної діяльності, за виконання яких беруть на себе відповідальність органи студентського самоврядування. Кожна з програм належить до певної сфери життєдіяльності вузу (професійне навчання, побут, художня, організаторська, спортивно-оздоровча діяльність та ін.). Такі програми обумовлені метою всебічного особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів та сучасними вимогами до ролі вчителя в житті суспільства. Особливістю програмно-цільового підходу до розробки

позицій студентів-активістів, що зарекомендували себе в якості лідерів, в процесі участі у виховних заходах. На даному етапі велике значення мають діагностичні процедури, що дозволяють вивчати студентський контингент за показниками соціальної активності, творчих інтересів, наявності тих чи інших загальних та спеціальних здібностей та ін. На даному етапі також важливо ознайомити студентів з традиціями, що склалися у вузі в сфері суспільно-творчої діяльності. Результатом даного етапу виступає створення різноманітних програм розвитку студентського самоврядування та виявлення студентів, що відрізняються яскравими лідерськими здібностями. В цей період особливе значення має реалізація принципів співуправління, особистісно-орієнтованого та програмно-цілового.

На II етапі, *мотиваційно-тренінговому*, відбувається робота з формування у студентського активу організаторської компетентності. Паралельно проводиться спеціальна робота зі стимулювання мотивації участі студентської молоді у позанавчальній діяльності. В результаті очікується, що у значної частини студентів може бути сформовано інтерес до позанавчальної, творчої діяльності на ініціативному рівні. А також сформується та частина студентів, які з готовністю поставляться до прийняття тих чи інших повноважень в самостійній організації позааудиторних заходів.

III етап, *формування структури органів студентського самоврядування та розподілу повноважень*, логічно впливає з двох попередніх та полягає в організації демократичних процедур вибору студентського лідера. Лідерство в системі студентського самоврядування відрізняється багатством рольових позицій, обумовлених різноманітністю програм його реалізації та характеру повноважень. Особливе значення має підбір кандидатур студентів до координуючих органів студентського самоврядування (студрада, студдеканат). Члени цих органів повинні володіти найбільш яскравими лідерськими здібностями, що дозволить їм бути кращими агітаторами для залучення до активної організаторської діяльності все нових та нових студентів. Найважливіший результат даного етапу буде полягати в тому, що в складі студентського активу опиняться студенти, що користуються повагою в своєму середовищі та керуються особистою зацікавленістю та відчуттям відповідальності за реалізацію конкретного напрямку суспільно корисної діяльності та які усвідомлюють цінність цієї діяльності для творчого саморозвитку та самоствердження майбутнього вчителя. На даному етапі реалізуються принципи співуправління, особистісно-орієнтованого, програмно-цілового підходу та профілізації.

IV етап, *діяльнісний*, можна назвати основним, оскільки тут починається справжня «проба сил» в реалізації студентської ініціативи при виконанні намічених цільових програм. Діяльність студентів полягає в конкретизації задач, плануванні, проектуванні та використанні найбільш ефективних форм реалізації програм, у

підборі складу учасників для їх виконання та організації і проведення власне студентських заходів. Особливо слід підкреслити, що на цьому етапі принцип співуправління грає важливу роль в кількох аспектах.

1. План роботи студентського самоврядування тісно пов'язується із загальним координаційним планом виховної роботи і є однією зі складових концепції виховання педагогічного вузу.

2. При створенні, розробці та реалізації програм студентського самоврядування студенти-активісти звертаються до педагогів; за кожною програмою закріплюється консультант, що виступає в ролі експерта виконання програми. Найбільш регулярні систематичні зв'язки, обговорення справ відбувається за участю проректора з виховної роботи, голові ради кураторів академічних груп, заступників декана з виховної роботи та ін.

Результатом етапу можна вважати найтіснішу співпрацю та взаємодію студентів та викладачів, студентів та адміністрації вузу; досягнення в особистісно-професійному розвитку студентів; відкриття студентських талантів, підвищення соціальної активності студентства, формування організаторських здібностей, таких необхідних для майбутньої педагогічної діяльності, та ін.

V етап, *оцінювально-результативний*, передбачає підведення підсумків прожитого навчального року за показниками досягнутого рівня розвитку студентського самоврядування. Важливо скласти діагностичну програму, згідно з якою і можуть бути оцінені здійснені програми, а також особистісно-індивідуальні досягнення. На цьому етапі важливо встановити моменти недосконалості, упущення, недоліки які на новому етапі необхідно буде подолати. Окреслюється перспектива подальшого розвитку студентського самоврядування у вузі.

Аналізуючи етапи становлення студентського самоврядування, окреслюється перспектива подальшого його розвитку в педуніверситеті за такими напрямками:

- професійна підготовка майбутнього вчителя;
- соціальний захист студентів;
- студентська творчість;
- підтримка молодих сімей;
- патріотичне виховання;
- науково-дослідницька діяльність студентів;
- студентське дозвілля.

Приклад вдалої реалізації зазначених напрямків в тому чи іншому ВНЗ є цінним об'єктом для його подальшого вивчення в науковому контексті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воспитательная работа в современном педвузе: Методическое пособие / Под ред. З.Г.Нигматова. – Казань: КГПУ, 1999. – 92 с.
2. Современная система воспитания студентов вузов: содержание, особенности, направления, технологии реализации и целенаправленного развития. Разработка примерной Программы воспитания социально активной личности: Научно-методические материалы по проектам программы «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы

Він зробив висновок, що дітей не можна відгородити від живого емоційно-естетичного сприйняття оточуючого середовища. Школа не повинна позбавляти дітей дитинства, обмежуючи їх стінами класу, а навпаки, збагачувати навчально-виховний процес емоційно-естетичним спілкуванням з природою, з оточуючим світом.

Природа стає могутньою виховною силою, підкреслював В.О.Сухомлинський, тільки при постійній взаємодії з нею людини. Причому вихователь має потурбуватися, щоб, пізнаючи природу, людина переконувалася в своїй величч. Близьке спілкування з природою викликає почуття краси, бережливого і дбайливого ставлення до неї. А буває це насамперед тоді, коли людина своєю працею поліпшує навколишнє середовище. Взаємодія з природою в Павлівській середній школі була поставлена на предметну основу, не обмежувалась спостереженнями і розповідями, залучала дітей до конкретних справ зі збереження та примноження природних багатств. На голому, випаленому сонцем схилі учні посадили сад для людей, в іншому місці заклали виноградник, боролися із засухою, не відступали перед жодними силами природи. Шкільна ділянка у В.О.Сухомлинського була царством зелені та квітів – різноманітні квіти, серед яких особливо виділялась алея троянд, які вирощували самі діти. У всіх був девіз: все, що пов'язано з життям людини, повинно бути красивим. У школі вважалось обов'язком для кожного учня вирощування квітів та догляд за ними. Це приваблювало дітей, ставало для них творчістю, звичкою і потребою. В такій регулярній праці виховувалось уміння все робити самостійно за законами краси.

У своїй багаторічній педагогічній практиці Василь Олександрович намагався апелювати до системи естетичного виховання своїх учнів засобами природи, живого світу в ній, різноманітних жанрів мистецтв, різних видів продуктивної праці для формування емоційно-чуттєвого світу. Природа та її поетичні змалювання в художніх творах, на його думку, відіграють помітну роль у емоційно-естетичному розвитку дітей, який живиться образами, безпосередньо сприйнятими із зовнішнього світу. Він закликав учителів ретельно готувати дітей до сприймання краси природи, розширювати коло їхніх знань і досвіду. Естетичне виховання, на думку педагога, є не тільки засіб формування відношення до дійсності, а й водночас засіб і морального, розумового виховання. Відчуття краси природи, оточуючих людей, речей створює у дитини особливий емоційно-психічний стан, викликає безпосередній інтерес до життя, загострює пам'ять, мислення.

Аналіз творчої спадщини В.О.Сухомлинського дає можливість стверджувати, що він докладав зусиль, щоб дітей оточував не тільки світ природи, музики, а й світ праці, творчості. Адже краса людини найяскравіше розкривається в праці. Одним із важливих виховних завдань сучасної школи Сухомлинський вбачав у тому, щоб творча праця самих дітей розвивала, поглиблювала благородні стремління до красивого, до насолоди естетичними цінностями. Він впевнений, що

естетичні наміри роблять трудовий процес, який повторюється з дня в день, його необхідністю.

На нашу думку, в досвіді В.О.Сухомлинського представляє інтерес використання свят як засіб активного залучення дошкільників та молодших школярів до краси людини, до її праці й неповторної краси природи. Зокрема, оригінальний підхід В.О.Сухомлинського до організації свят в природі, на наш погляд, полягає в тому, що вони були спрямовані на розвиток у дітей здатності дорожити живим і прекрасним. Так, у Павлівській школі була добра традиція відзначати Свято птахів. Проводилось воно тоді, коли прилітали ластівки, і було святом найменших вихованців. Діти випускали на волю птахів, яких підібрали взимку напівзамерзлимими і виходили потім у пташиній лікарні, крім того, діти дарували в цей день один одному голубів. Не менш цікаво проходило і Свято квітів, яке проводилось наприкінці травня, та осіннє свято наприкінці вересня. Кожен учень приносив кілька квіток, вирощених на грядці або зібраних у лісі, полі, показуючи своє вміння в складанні букета. Після занять школярі заходили до товаришів подивитися їхні клумби, кімнатні квіти, а гурток юних квітників у цей день влаштовував огляд найкращих кущів троянд, клумб. До школи приходили батьки, кожен за бажанням брав собі в теплиці або на грядці розсаду квітів. Цими традиціями В.О.Сухомлинський виховував добрі почуття, моральні й естетичні, поглиблював стосунки дружби і товаришування, виховував любов і дбайливе ставлення до природи.

Розглядаючи питання ролі естетичного виховання в розвитку особистості, засобів емоційно-естетичного виховання дітей, Сухомлинський важливу роль відводив музиці. Педагог розглядав музику як могутній засіб, який надає емоційно-естетичного забарвлення всьому навчально-виховному процесу. На його думку, музика – це мова почуттів, і починається вона там, де кінчається слово. Його вихованці слухали перш за все музику садів, полів. Спочатку вчилися сприймати, переживати красу оточуючого світу. Переходили від слухання музики лісу до слухання музичних творів. „Якщо музика є книгою для читання з мови почуттів, то буквар цього предмета починається із слухання музики природи, з пізнання краси звуків, що народжуються довкола нас” /Т.3, с.554/.

Аналіз теоретичної спадщини праць В.О.Сухомлинського свідчить, що він був глибоко переконаний: краса музики – могутнє джерело думки. Під впливом музики в уяві дитини народжуються яскраві образи, оживляють думку. „Без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини. Першоджерелом музики є не тільки навколишній світ, а й сама людина, її духовний світ, мислення, мова” /Т.3, с.66/. Педагог наголошував, що музика, як і природа, казка, виховує дитину, олюднює почуття. Музична мелодія – це мова людських почуттів. Педагогу слід бережно ставитися до цієї мелодії. Багаторічна праця Павлівського вчителя дає можливість стверджувати, що „... душа дитини – це душа чутливого музиканта. В

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Марина НАЗАРЕНКО
(Кіровоград)

Анотація. У статті висвітлено проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності, досліджено стан даного виду фахового навчання студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, здійснено аналіз науково-методичних досліджень у цій галузі.

Актуальність дослідження. Удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає впровадження у систему навчання на мистецьких факультетах нових підходів і методів, які б відповідали вимогам сьогодення. Незважаючи на досить широкий спектр наукових досліджень у галузі інструментально-виконавської підготовки студентів музичних і педагогічних вузів, питання формування готовності майбутніх учителів музики до цього виду практичної діяльності і досі залишаються актуальними. Ізольованість різних сторін підготовки вчителя, неготовність студентів до використання набутих знань, невміння поєднувати різні види фахової діяльності, наявність великого розриву між програмними вимогами і реальною підготовкою студентів – ось ті проблеми, які повинні стати предметом наукових досліджень.

Аналіз публікацій. Різні аспекти інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики знайшли наукове обґрунтування у працях Л.Арчажникової, О.Бурської, Л.Гончаренко, Л.Гусейнової, Ж.Дебелой, Н.Згурської, В.Крицького, Є.Куришева, О.Ляшенко, І.Мостової, В.Муцмахера, Г.Ніколаї, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Г.Саїк, Г.Ципіна, О.Щербініної, О.Щолокової та ін. Актуальною в останні роки стала проблема розвитку виконавського мислення студентів (М.Бенюмов, І.Гринчук, І.Кірчик, В.Крицький, А.Малинківська, В.Приходько, Н.Прушковська, В.Фомін, Н.Шевченко та ін.).

Мета і завдання статті: розглянути питання формування готовності до інструментально-виконавської діяльності як педагогічну проблему, дослідити стан даного виду фахового навчання студентів мистецьких факультетів і вузів, здійснити аналіз науково-методичних досліджень у цій галузі.

Вклад основного матеріалу. Формування у студентів готовності до інструментально-виконавської діяльності – одна із проблем сучасної музичної педагогіки. Аналіз наукових досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних вузів. Практика роботи в інструментальних класах показує, що у цьому виді фахового навчання ще існують суперечності: між змістом сучасної музично-педагогічної освіти і рівнем готовності випускників мистецьких факультетів і вузів до професійної діяльності.

Оптимізація процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики стала предметом

дослідження музичної педагогіки. У науково-методичній літературі широко розглядається проблема розробки теоретичної моделі (професіограми) майбутнього вчителя музики. Це своєрідний еталон фахівця, який повинен відповідати сучасним вимогам, акумулювати той потенціал, що припускає успішність функціонування майбутнього спеціаліста.

Гіпотетичні моделі майбутнього спеціаліста (Л.Арчажникова, Н.Гришанович) передбачають наявність системи загальнопедагогічних та фахових знань, умінь і навичок, основними компонентами якої є: організаційний, орієнтаційний, мобілізаційний, інформаційний, комунікативний, інтелектуальний, емоційний, дослідницький, спеціальний музичний. Останній містить і ряд вимог до сучасного вчителя музики щодо змісту його музично-виконавської підготовки [1; 2].

Розглядаючи компоненти усталеної дидактичної моделі професійної підготовки вчителя музики (мета, зміст, форми і методи організації навчальної діяльності студентів, її стимулювання, контроль, аналіз і оцінка результатів навчання), що реалізується безпосередньо в навчальному процесі, О.Ростовський стверджує: якщо зміст і методи навчання не передбачають мети подальшого розвитку студента, не визначають, яких якостей він має набути у навчальній діяльності, то таке навчання виявляється неефективним. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя музики має бути формування його музично-педагогічної культури як синтезу психолого-педагогічних і фахових знань і вмінь, загального розвитку і професійних якостей, стилю поведінки і діяльності. Крізь призму визначеної мети автор розглядає зміст музично-педагогічної освіти, яка є ядром професійної компетенції вчителя музики; підкреслює вирішальне значення наявності не стільки обсягу знань, скільки їх глибини й системності, тобто не максимуму знань, а їх мобільності, гнучкості і достатності для викладання музики в школі [10, 17]. Цей висновок має важливе методологічне значення для забезпечення цілісності навчального процесу у вузі та всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя музики.

Систематизуючи та аналізуючи особистісні й професійні комплекси установок, спрямувань, здібностей, якостей, мислення, знань, умінь і навичок випускника, А.Малинківська пропонує моделі музиканта-педагога двох типів: констатуючу і прогноуючу. Констатуюча модель є відображенням реальної підготовки випускника, прогноуюча – „ідеального фахівця”. Порівняння та співвідношення вказаних моделей дає можливість виявити коло проблемних питань щодо вдосконалення навчального виховного процесу у педагогічному вузі [5, 26].

майбутнього спеціаліста. У центрі навчального процесу повинен стояти студент, його здібності, можливості, прагнення. Це означатиме глибоку повагу до неповторності та індивідуальності результатів музично-творчої, музично-пізнавальної та музично-виконавської діяльності кожного студента.

Організація навчання у виконавських класах з урахуванням особистісних якостей та індивідуальних особливостей студента є підґрунтям для реалізації індивідуально-диференційованого підходу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики. Заняття з основного інструменту традиційно відбуваються в індивідуальній формі, що забезпечує тісний контакт викладача з кожним студентом. Але сама по собі форма індивідуального навчання ще не є гарантією індивідуально-диференційованого підходу. Це стає можливим лише за умови пильної уваги викладача до індивідуальних особливостей студентів: спрямованості особистості (її інтересів, ідеалів, індивідуальних схильностей, моральних поглядів, становлення до навчання); ступеня учіння студента (його досвіду, знань, навичок, умінь, звичок); індивідуальних особливостей психіки (характеру емоцій, розуму, вольових якостей, наявності образного чи аналітичного мислення); суто фізіологічних якостей (сили та врівноваженості основних нервових процесів, різноманітної рухливості) [14, 64].

У процесі індивідуальних занять необхідно також враховувати й рівень професіоналізму студента, особливості музично-виконавського мислення, темпераменту, уваги, музичного слуху і пам'яті; вміння самостійно працювати; музично-художній смак, стиль і манеру гри, артистичність, музично-виконавську уяву і фантазію. При цьому необхідно пам'ятати про суперечності, які виникають у процесі навчання: 1) між певними знаннями, виконавськими вміннями та навичками, що є на даний момент у студента, і новими вимогами, що ставляться до майбутніх педагогів-музикантів у ході навчання; 2) між низьким рівнем музично-пізнавальної самостійності студентів та необхідністю виконання значного обсягу завдань; 3) між способами використаних знань, умінь і навичок, що вже склалися, та необхідністю застосовувати і видозмінювати ці способи у нових умовах [6, 28].

Вивчивши суттєві індивідуальні особливості студентів, з'ясувавши їх джерела, викладач може усунути ці суперечності й створити оптимальні умови для формування готовності педагога-музиканта до інструментально-виконавської діяльності, для найповнішого розвитку його як творчої особистості. Враховуючи індивідуальні особливості кожного студента (рівень його довузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмету тощо), можна також визначити найбільш ефективну і результативну систему методів у процесі навчання.

Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності

неможливе без індивідуалізації їхньої фахової підготовки з метою виявлення та розвитку професійно необхідних якостей, актуалізації потенційних та набутих можливостей, щоб запобігти усередненості та уніфікованості в інструментально-виконавському навчанні. Це система дій спрямована на максимально доцільне врахування інтересів, можливостей, ціннісних орієнтацій, установок особистості з метою її професійного ставлення та творчого розвитку кожного студента. Нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки може призвести до тиражування стандартизованого усередненого фахівця, що, в свою чергу, мимоволі буде виховувати знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

У цьому контексті привертають увагу висвітлені у науковій літературі проблеми відходу від авторитарного типу взаємодії між викладачем та студентом, прагнення до створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування. Так, С. Єгорова у своєму дослідженні порушує проблему розвитку виконавської активності студентів-музикантів та їх готовності до виконавської самореалізації. Виконавську активність автор поділяє на ряд компонентів, а саме: формування психологічної установки на виконавство і розвиток потреби до виконавської творчості як необхідного шляху музичного виховання школярів і власного професійного становлення; розвиток творчої індивідуальності студента в процесі роботи над художнім образом твору, що пов'язаний з проникненням у композиторський задум і його емоційно-яскравим, переконливим індивідуальним трактуванням; досконалість піаністичної майстерності; накопичення різноманітного музичного репертуару та формування навичок його педагогічної інтерпретації; розширення музичного кругозору і підвищення загально-художньої культури студента як того живильного середовища, з якого він здобуватиме імпульси для подальшого педагогічного і творчого зростання [4, 53-54].

Важливим аспектом фахової підготовки музикантів-інструменталістів у вузах культури В. Муцмаєр вважає формування емоційно-вольової та пізнавальної сторін особистості у процесі фахової підготовки. Дослідник підкреслює, що у процесі індивідуального навчання грі на музичному інструменті здебільшого превалюють „технологічні” питання засвоєння музичного матеріалу, а аналіз практики свідчить, що можливості індивідуальних занять при підготовці вчителів музики реалізуються далеко не повною мірою [7, 16].

Актуальними для нашого дослідження є наукові розробки Ю. Гарчинської, яка стверджує, що студентів потрібно озброїти не стільки досконалим знанням певних творів, скільки вмінням орієнтуватися у тенденціях і закономірностях різностильової музики. Вчена вбачає раціональнішим у навчанні

У контексті інноваційної стратегії цілісного педагогічного процесу істотно зростають ролі директора школи, вчителів та вихователів як безпосередніх носіїв новаторських ідей. При всьому розмаїтті інновацій реалізація педагогічних функцій залишається завданням учителя. Йому варто пам'ятати, що інформаційний підхід до навчання, на якому базується традиційна методика, є застарілим. Ще десять років тому вчитель був головним носієм інформації і своїм головним завданням вважав озброїти учнів знаннями, передати їм якомога більше інформації. Сучасний учень може знайти інформацію швидше за вчителя, бо вміє працювати з електронною енциклопедією, шукати матеріал в Інтернеті і йому зовсім не обов'язково сидіти годинами в бібліотеці. Із впровадженням до навчально-виховного процесу сучасних технологій педагоги все більше освоюють функції консультанта, порадирика, аніматора, методиста. Це вимагає від них не лише спеціальної психолого-педагогічної, а й технологічної підготовки. На цій базі формується нині готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій.

Мета даної статті полягає у дослідженні різних підходів до класифікації педагогічних інновацій та характеристик найбільш вживаних інтерактивних методів проведення навчальних занять у школі.

Поняття „інновація” (від англ. innovation – нововведення, новація) – це зміни всередині системи. В педагогічній інтерпретації інновації означають нововведення в педагогічній системі, що поліпшують проходження і результати навчально-виховного процесу.

Класифікувати педагогічні інновації складно через комплексність, складність і динамічність процесу навчання та виховання. Існує декілька підходів до класифікації інновацій в освіті. Найбільш поширеною є класифікація, запропонована Дичківською І.М. [3, 33–36] На її думку, традиційно інновації в освіті поділяють на такі групи:

1. Залежно від сфери застосування:

* інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);

* інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);

* інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);

* інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);

* інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень та ін).

2. Залежно від масштабу перетворень:

* часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;

* модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);

* системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають пере-

будову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього (наприклад, дитячий садок – школа, адаптивний дитячий садок, школа-лабораторія тощо). Для їх освоєння необхідна розробка програми розвитку навчально-виховного закладу.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

* модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип). Це може бути програма, методика, окрема розробка тощо (наприклад, опорні конспекти В.Шаталова, ідея яких була запропонована психологом П.Галперінім у 1933р. у працях про орієнтовані основи дій);

* комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект. Таким нововведенням можна вважати розроблену вчителькою О.Потаповою методіку оптимізації навчання 6–7 річних дітей письма в три етапи, яка передбачає тренування дрібної мускулатури пальців (обведення, штрихування), роботу кількох аналізаторів, написання букви за допомогою трафарету. Кожний з елементів (етапів) є модифікованою інновацією (розминка спортсмена, підготовка голосового апарату співака – розспівування, буквенні трафарети у М. Монтесорі та ін.) Поєднання цих трафаретів забезпечує каліграфічне письмо, підвищує орфографічне чуття дитини та економить 20–30 годин навчального часу для звукового аналізу слів і розвитку мовлення. Хоча окремо вони були відомі раніше, саме їх комбінація породила нову якість, тобто дала інтеграційний ефект, що виявився у формуванні розвинених навичок письма та економії часу порівняно з традиційними методиками;

* радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, що найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів). Такими були запровадження класно-урочної системи, освоєння основ наук у школах М.Монтесорі не шляхом окремого вивчення традиційних предметів (фізики, біології, історії та ін.), а через так званий мета–предмет – „космічне виховання”. Динаміка, результативність, інші особливості процесу нововведення залежать від інноваційного потенціалу навчально-виховного закладу.

4. Залежно від позиції щодо свого попередника:

* заміщуючі нововведення (їх використовують замість застарілого засобу). До них належать театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танців тощо;

* скасовуючі нововведення (суть їх полягає у припиненні діяльності певних органів, об'єднань, у скасуванні форм роботи, програми без заміни їх іншими, якщо вони не перспективні з огляду на потреби розвитку навчального закладу або гальмують його розвиток);

двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів. Один з варіантів – „британські обговорення”, що нагадують процедуру обговорення проблемних питань у Британському парламенті;

* засідання суду” – обговорення, що імітує слухання справи у суді, на якому чітко розподіляються ролі всіх учасників.

Серед форм навчальної дискусії можна виділити і „техніку акваріума” – особливий варіант організації групової взаємодії [4];

* „міжгруповий діалог” – один з ефективних способів організації навчальної діяльності, який збільшує самостійність дітей, передбачає розподіл учнів на малі групи (по 5 – 6 чоловік) і організацію діалогу між групами. Розподіл ролей у групах може бути таким:

- „ведучий” (організатор) – організовує обговорення питання, втягує в роботу всіх членів групи;
- „аналітик” – ставить питання учасникам під час обговорення, піддає сумніву ідеї та формулювання;
- „протоколіст” – фіксує все, що стосується розв’язання проблеми, формулює позицію групи;
- „спостерігач” – оцінює участь кожного члена групи.

За кордоном особливу роль приділяють письмовим роботам, так званим проектам. Проекти розвивають логічне мислення, навички стилістичного оформлення своєї думки, правильного добору слів тощо. „Не потребує доведення, що письмова діяльність – це важка праця, до того ж ризикована: оформлення наших думок через написання слів змушує нас бути чутливими до критики, заперечень, неправильної інтерпретації” [7, 140–143].

Синектика – модель групового вирішення проблеми за допомогою метафоричного мислення. Розробляється в зарубіжній педагогіці з 1960-х років. Синектика (synectics) охоплює досвід відомого методу групової генерації ідей, який має назву „мозкової атаки” або „мозкового штурму”. Синектика розвивалася як спільна пошукова діяльність у вирішенні проблем експертними групами з використанням домислів, сміливих гіпотез, „хибних ідей” та інтуїтивних рішень. На початку розвитку ця модель створювалась як методика стимулювання творчої роботи у пошуках інноваційних вирішень у промисловості та управлінні. У 60-х роках у США, де були започатковані „промислові” зразки синектики, почались експерименти із впровадження її „навчального” варіанта у початкову, середню та вищу школи. Головним для дидактичних пошуків було стимулювання пошукової навчальної діяльності, яка заснована на емоційно-образному, метафоричному мисленні.

Рольові ігри. Дидактична (навчальна) гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату [1, 90–123]. На відміну від ігрової діяльності, цілеспрямована гра передбачає момент змагання. У 60–80-х роках мину-

лого століття в США поряд із грою у навчальний процес було включено *імітаційне моделювання*: ретельне дослідження реальної або імітованої ситуації з метою виявлення її конкретних і загальних якостей. Методика вивчення конкретних ситуацій, де головною особою був учень, була розроблена у Гарварді і застосовувалась у бізнес-школах, а пізніше – у системі професійної освіти для навчання менеджменту. Модель навчального процесу, який ґрунтується на грі, вводить учнів в ігрове моделювання явищ, що вивчаються, та надає їм нового життєвого досвіду.

Оскільки в ранг дискусійних питань часто потрапляють і теоретичні, і практичні питання, ця форма заняття є особливо актуальною для навчання учнів у школах. Але досягти бажаної мети це заняття може лише за умови ретельної підготовки. Особа, яка проводить дискусію, повинна насамперед з’ясувати наступне.

1. Відповідність теми дискусії тій, що зазначена в модулі навчальної програми.

2. Відповідність форми темі заняття, зазначеній у навчальній програмі. Обумовленістю для її вибору є наявність підстав для дискусії, різне трактування окремих питань, різні підходи до розв’язання проблеми, протилежні оцінки явищ суспільного буття тощо.

3. Наявність у питаннях плану проблеми, вирішення якої може бути багатоваріантним.

4. Зв’язок змісту проведеної дискусії з матеріалом попередніх занять.

Для проведення дискусії передбачається мінімальна кількість учасників – 4, найбільш оптимальна – 8–10 („Правило восьми” (Келлерман, 1979р.). До умов дискусії варто додати ще й такі:

– гетерогенні групи (різні типи темпераменту (Уайтнер і Ліберман, 1964р.) або, навпаки, гомогенні групи (Ял, 1975р.);

– розподіл норм та ролей;

– згуртованість групи;

– гнучкість рольової поведінки.

Ролі, пов’язані із завданням, можуть бути наступними.

1. Ініціюючий (ведучий, організатор) – пропонує нові ідеї та способи їх вирішення, змінює погляди на проблему.

2. Особа, що розвиває ідеї.

3. Група підтримки.

4. Опонент – заперечує думки ініціюючого, їх може бути 1–2 і більше.

5. Посередник – особа, що знижує напругу.

6. Особа, що встановлює стандарти для оцінювання.

7. Оцінювач – особа, що порівнює відповіді зі стандартами.

8. Той, що ухвалює рішення.

9. Учні, що також можуть брати участь у дискусії.

Прикладом може бути дискусія на тему: „Українське законодавство, яке воно і чи дотримуються його громадяни?” або ж: „Чи гарантовані в нашій державі права українським школярам?” Учасники готуються заздалегідь за рекомендованою літературою і розробленим планом. Схема взаємодії: думай – працюй у

6. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури // Дивослово – 2002. – №10. – С.39–45.

7. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе.– М.: Педагогика, 1988. – 160с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наумець Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителів та студентів, педагогіка сучасної зарубіжної школи.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ВЗАЄМВІДНОСИНИ У ПІДСИСТЕМАХ “СТУДЕНТ-ВИКЛАДАЧ”, “СТУДЕНТ-СТУДЕНТ” У СВОЄРІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ “БІОТЕХНІЧНИХ ТА МЕДИЧНИХ АПАРАТІВ І СИСТЕМ”

Катерина ПАШИВКІНА
(Кременчук)

Досліджується формування професійної готовності майбутніх інженерів “Біотехнічних та медичних апаратів і систем”, сутність і структура. Розглядаються особистісно-орієнтовані взаємовідносини у підсистемах “студент-викладач”, “студент-студент”.

Метою даної статті є дослідження поняття професійної готовності, її основних компонентів та створення особистісно-орієнтованих відносин у процесі навчання.

Вирішальне значення в продуктивності виконання функціональних завдань фахівцями відіграє їх готовність до професійної діяльності та розвитку в соціумі, реалізація творчих можливостей, готовність майбутнього спеціаліста до швидкої адаптації і соціалізації в професійному колі, що повинно формуватися ще під час навчання у вищому технічному закладі. Оскільки навчання – це діяльність, спрямована на набуття знань, то вона дає корисний продукт лише на стадії навчання професії. В процесі навчання людина опановує системою знань, умінь і навичок, якою повинна бути ця система у майбутніх інженерів – залежить від певного профілю.

Педагогічний процес професійної підготовки сучасних інженерів спеціальності “Біотехнічні та медичні апарати і системи” спрямовано на формування їх готовності до професійної діяльності, і цей процес стає можливим тільки при урахуванні і створенні необхідних педагогічних умов. На думку О.Л. Пулешової, поняття готовності є характеристикою потенціального стану, який дозволяє вільно ввійти в професійне співтовариство і розвиватися в професійному відношенні; розвивати професійно важливі якості. Для формування професійно важливих якостей майбутнього інженера “Біотехнічних та медичних апаратів і систем” у процесі безперервної освіти першим завданням є розвинути вміння системно сприймати об’єктивну реальність і системно в ній діяти, вміння отримувати інформацію в своїй професійній сфері з метою самоосвіти та застосовувати її на практиці. Вивченню цієї проблеми значну увагу приділяли вчені: В. Алаторцев, М. Виноградов, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Капська, М. Кулакова, Н. Левітов, А. Семенова.

У сучасній психолого-педагогічній науці готовність до того чи іншого виду діяльності здебільшого трактується як цілеспрямоване вираження особистості,

інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, які формуються і розвиваються під час професійної, психологічної, моральної підготовки – є результатом всебічного розвитку майбутнього фахівця, згідно з вимогами, які обумовлені медико-технічними особливостями професійної діяльності [1]. Стан психологічної готовності – це складна діалектична структура, що є якістю особистості, яка характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і волевих складових психіки людини та їх співвідношення із зовнішніми умовами та майбутніми завданнями [3]. Волевий та мотиваційні складові є інтегративною якістю особистості майбутнього фахівця та функціонують як внутрішній регулятор життєдіяльності людини в суспільстві й забезпечують її успішну адаптацію і соціалізацію. Ці якості особисті відповідають сучасним вимогам суспільства з підготовки випускників вищих технічних вузів, яким притаманні відповідальність, самостійність, впевненість, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня вимог та необхідність досягнення конкретного результату, самоорганізація в досягненні мети.

Серед професійно важливих якостей особистості, таких як досвід, знання, навички, вміння, слід відмітити також позитивне ставлення до професії, організованість, уважність, самовладання. Отже, готовність має таку структуру: позитивне ставлення до професії, здібності, темперамент, мотивація, необхідні знання, вміння та навички, професійно значущі особистісні сприймання: увага, мислення, емоційні та волевий процеси; тобто, формування 1) професійно значимих знань, навичок, умінь, які обумовлюють професійну компетентність (кваліфікаційний потенціал); 2) працездатності (психологічного потенціалу); 3) інтелектуальних пізнавальних здібностей (освітнього потенціалу); 4) креативних здібностей (творчого потенціалу); 5) здатності до взаємодії (комунікативного потенціалу); 6) ціннісно-мотиваційної сфери (світоглядного, морального потенціалу) [6]. Всі ці компоненти знаходяться в єдності. Від їх єдності залежить рівень розвитку особистісного потенціалу. Особистісний потенціал складають психофізіологічні якості, кваліфікаційна підготовка і соціально-психологічні якості людини як суб’єкта праці. Формування професійно значимого особистісного потенціалу майбутнього інженера “Біо-

ня є об'єктивним процесом, пов'язаним із практичною діяльністю людей, в якому реалізуються комунікативні функції: інформаційна, регулятивна й афективна. Інформаційна функція пов'язана з процесами передачі, прийому і формування інформації. Вивчення процесів формування інформації важливе для оптимізації групового прийняття рішень і здійснення спільних управлінських дій. Регулятивна функція забезпечує формування мети, мотивів та програми поведінки включених в групу людей. Відбувається взаємна стимуляція і контроль поведінки. В реальному акті спілкування взаємовідносини в групі відбуваються як на рівні ділових, функціональних контактів, так і на рівні міжбласних, людських зв'язків. Відповідно, розглядають 2 аспекти: офіційне спілкування (діловий) і неофіційне спілкування (психологічний). Офіційний аспект відображає взаємовідносини людей за діловою чи функціональною ознакою. Неофіційний аспект – емоційно-особистісні зв'язки між членами групи. Ці зв'язки побудовані на основі суб'єктивних установок, почуттів симпатії, антипатії, довіри, недовіри. Ефективність групової діяльності визначається тим, наскільки неофіційна структура співпадає з офіційною [6]. Досягнення такої мети передбачає рішення двох взаємопов'язаних задач, а саме: забезпечення кожному члену групи такого статусу, який найбільше відповідає відпрацьованому ним типу поведінки в груповій діяльності, та забезпечити сумісність членів групи.

Проблема психологічної сумісності майбутніх фахівців має 2 сторони: соціально-психічну та психофізіологічну. Соціально-психологічна охоплює спільність цільових постанов у членів групи, спільність їх ціннісних орієнтацій, ставлення до діяльності і друзів, мотивації дій, а також особливості психічного складу. Під психофізіологічною сумісністю розуміють сумісність на рівні фізіологічного та психомоторного розвитку, однакового прояву основних психічних процесів і сенсомоторних функцій, єдиний ступінь тренуваності групи в тих чи інших професійних навичках або вміннях. Інтегральною характеристикою ефективності взаємодії студентів є спрацьованість групи. Спільна діяльність групи, що спрямована на використання знань і вмінь, сприяє адаптації студентів до умов навчання у вищому технічному закладі. Керування діяльністю групи викладачем передбачає формування і регулювання внутрішньо-групових відносин під час навчання, організацію оптимального розподілу функціональних обов'язків між членами групи у відповідності з їх індивідуально-психологічними якостями; формування групових норм і загальногрупових цінностей, які сприяють успішному виконанню групової діяльності; здійснення заходів, які попереджають виникненню замкнених груп.

Вольовий компонент передбачає наступні характеристики: здатність керувати власними діями; прагнення доводити розпочату справу до завершення, контролювати емоційний стан; виявляти наполегливість у подоланні труднощів, перешкод, інакше кажучи, здійснювати вольову діяльність.

Друга група компонентів (професійно-мотиваційна) – професійні характеристики. Вона включає перший компонент – когнітивно-пізнавальний: відкритість до інформаційного, культурного, наукового середовища; пізнавальні якості професійного характеру і вміння отримувати інформацію в своїй предметній області, перетворювати її відповідно до змісту навчання і використовувати з метою самоосвіти. На перших етапах навчання когнітивно-пізнавальна діяльність керується викладачем. Відбувається процес співпраці у підсистемі “викладач-студент-викладач”.

Орієнтаційний компонент: орієнтування в медичній та технічній сферах; бачення проблеми; відокремлення одиничного від загального, розуміння проблеми подання, оцінки й вимірювання інформації. У навчально-виховній діяльності розрізнення, уточнення та опанування знаннями або актами поведінки буває ефективним тоді, коли істотні властивості в них певним чином підкріплюються, а неістотні – гальмуються.

Операційний компонент: репродуктивне виконання дій і операцій згідно з професійними вимогами; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; мобільність знань та гнучкість методу, тобто володіння сукупністю вмінь реалізації професійних функцій; здійснення стратегічних, тактичних і оперативних цілей.

Ціннісно-мотиваційний компонент характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільної праці й передбачає: розуміння професійних цінностей та професійний інтерес; почуття відповідальності за досягнені результати; здатність до самооцінки, самопізнання і саморегуляції; вимогливість до себе і праці; відповідальність за діяльність у межах механізму “людина-техніка-людина” (тобто відповідальність за здоров'я людини); настанову на досягнення професійного успіху; можливість передбачити наслідки власних дій та оцінювати перспективи. У структурі особистості розрізняють центральну мотиваційно-спонукальну сферу, яка складається з двох рівнів активності: мотивації потреби і вищих мотивів – прагнення до розвитку [6]. Отже, пошук постійного напруження, опір рівновазі гомеостазу – характерні риси мотивів розвитку. Перетворення мотивів на способи діяльності – умова саморозвитку людини. Зазвичай діяльність визначається не одним мотивом, не однією метою, а цілою системою цілей та мотивів – як найближчих, так і більш загальних та віддалених. Діяльність формує і змінює людину, її волю, характер, здібності. Людина не тільки сприймає оточуючий світ, ставиться до нього певним чином, але і діє, проявляючи свою активність, приймає рішення, прагнучи до мети, проявляє ініціативу, а також оцінює власну діяльність.

На сьогоднішній день спеціалісту з “Біотехнічних та медичних апаратів і систем” необхідно поновлювати власні знання у зв'язку з постійною появою нових медико-технічних апаратів і систем, сучасних інформаційних технологій на ринку медичних товарів і послуг. Поява технічних новинок в галузі медицини зумовлює необхідність щодо особистісно-орієнтова-

ствіліскер, А.Черткова); керівництво творчим колективом на музично-педагогічних факультетах (А.Болгарський, В.Дряпіка, О.Льченко, А.Карпун, Ж.Клименко, А.Козир, В.Лебедєв, І.Маринін, П.Ніколаєнко, О.Олексюк, Л.Паньків, Я.Сверлюк, В.Федоршин та ін.); мистецтвознавчі та культурологічні аспекти оркестрового та камерно-інструментального виконавства (П.Богонос, А.Готліб, Р.Давидян, Н.Дика, Г.Макаренко, В.Откидач, І.Польська, Л.Раабен, О.Ступель та ін.). А от педагогічні аспекти підготовки студентів до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами ще не знайшли належного висвітлення в науковій літературі. Вивченню особливостей колективної діяльності в навчальному камерному оркестрі присвячена ця робота.

Мета і завдання статті: дослідити специфіку колективної діяльності в умовах навчального камерно-оркестрового колективу мистецького факультету педагогічного університету; визначити основні принципи організації діяльності викладача і студентів в оркестровому класі; дати наукове обґрунтування процесу педагогічної взаємодії та індивідуального стилю керівництва навчальною і концертно-виконавською діяльністю студентів.

Вклад основного матеріалу. Вивчення особливостей колективної діяльності у навчальному оркестрі потребує наукового обґрунтування принципів організації даного виду фахової підготовки студентів.

До основних *принципів*, які забезпечують готовність майбутніх учителів музики до педагогічної та оркестрово-виконавської діяльності, ми відносимо:

- 1) всебічний розвиток студентів на високохудожніх зразках музичного мистецтва;
- 2) професійно-педагогічну спрямованість навчання;
- 3) взаємозумовленість та координацію теоретичної (психолого-педагогічної, спеціальної) і практичної підготовки студентів;
- 4) міждисциплінарну взаємодію;
- 5) поєднання вузькоспеціальних і загальнопрофесійних знань, умінь і навичок;
- 6) активізацію творчої ініціативи студентів;
- 7) опору на колегіальність у вирішенні навчальних (педагогічних, художньо-творчих) завдань.

Дотримання першого принципу дозволяє на кращих зразках вітчизняної та зарубіжної класичної, народної і сучасної музики формувати в студентів професійні знання, уміння й навички, необхідні для власної виконавської практики та організації оркестрово-ансамблевої діяльності школярів.

Професійно-педагогічна спрямованість навчання студентів в оркестровому класі передбачає застосування форм і методів роботи зі студентами, які повною мірою відображають специфіку практичної діяльності керівника учнівського оркестру чи ансамблю.

Дотримання третього принципу дозволяє так поєднувати у навчальній діяльності теоретичні знання і практичні уміння, як це відбувається у реальній педагогічній діяльності. З цією метою у підготовці

оркестрантів ми застосовуємо метод проектування педагогічних ситуацій та моделювання окремих видів діяльності керівника учнівського оркестру чи ансамблю.

Важливим принципом фахової підготовки студентів в оркестровому класі ми вважаємо міждисциплінарну взаємодію, без якої неможливо опанувати складний комплекс фахових умінь. Підготовка та проведення занять камерного оркестру потребує залучення знань з педагогіки і психології, історії та теорії музики, аналізу музичних форм, сольфеджіо, гармонії, інструментального аранжування, диригування, методики музичного виховання.

Дотримання п'ятого принципу можливе за умови вмілого поєднання: а) знань психолого-педагогічного, музично-теоретичного, музично-історичного характеру; б) індивідуальних музично-виконавських (інструментальних, диригентських), педагогічних та організаційних умінь; в) навичок оркестрово-ансамблевої гри та педагогічного спілкування.

Принцип активізації творчої ініціативи дозволяє студентам реалізувати власну систему художніх цінностей. Найвища форма активності особистості вчителя базується на гуманізмі та розкривається у доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання [8].

Реалізація принципу опори на колегіальність у вирішенні педагогічних і художньо-творчих завдань дає змогу студентам ефективно проявляти свої комунікативні здібності та здатність до педагогічного спілкування в умовах колективного музикування. Цей принцип стверджує демократичні „суб'єкт-суб'єктні” стосунки керівника з учасниками колективу та виконавців між собою. Застосування принципу опори на колегіальність у вирішенні спільних художніх завдань сприяє створенню атмосфери творчої взаємодії як системи взаємно обумовлених індивідуальних дій, котра, з одного боку, розмежовує функції учасників колективного музикування, а з іншого – вимагає спільного їх погодження та координації [7, 14].

Виступаючи інтегруючим фактором, педагогічна взаємодія є сумісною діяльністю, необхідною у вирішенні навчально-професійних завдань. Упровадження даного принципу дозволяє надавати більшій значущості проблемі формування стилю педагогічної взаємодії, тому що вона відкриває перспективи більш результативного спілкування педагога і студентів у процесі колективного музикування.

Дослідження вчених Н.Березовіна, В.Кан-Каліка, Л.Коваль, М.Нікандрова, А.Лібіна та ін. виявили, що ефективні стилі педагогічної взаємодії створюють оптимальні умови для позитивної мотиваційної спрямованості студентів, а взаємодія визначена одним з основних видів діяльності у процесі підготовки педагога-музиканта.

У психолого-педагогічних дослідженнях взаємодію розглядають як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єкта на суб'єкт, у результаті

бедєв, І.Маринін, П.Ніколаєнко, О.Олексюк, Л.Паньків, Я.Сверлюк, В.Федоришин та ін.).

Особливості індивідуального стилю педагогічної діяльності знайшли наукове обґрунтування у працях: С.Вершловського, І.Зимньої, І.Ісаєва, А.Лібіна, Л.Макарової, А.Маркової, В.Сластьоніна та ін. Складовими індивідуального стилю діяльності вони визначають особистісно-психологічні й професійно-педагогічні якості та здібності майбутнього вчителя. Індивідуальний стиль діяльності починає формуватися в роки навчання під впливом різноманітних властивостей організму та умов навчально-виховної роботи. Єдина лінія активності, котра лежить в основі індивідуального стилю, пронизує усю життєдіяльність людини. Особистість, у процесі практичної діяльності намагається підтримувати свій сформований індивідуальний стиль. Індивідуальний стиль виступає однією з основних характеристик ієрархії цілей та засобів, яким надає перевагу суб'єкт для їх досягнення. При цьому поняття „індивідуальний стиль діяльності” та „характер” інколи ототожнюються, що не відповідає науково-практичному підходу до формування індивідуального стилю діяльності [4, 13]. Індивідуальний стиль діяльності педагога слід визначати як характеристику системи операцій, до якої особистість тяжіє в силу своїх особистісно-типологічних якостей. У цій концепції слід розмежовувати формально-динамічні та змістові складові цього процесу [6, 35].

Індивідуальний стиль діяльності виявляється у найрізноманітніших діях особистості через певні формальні характеристики. Для вироблення індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя музики як керівника камерно-оркестрового колективу великого значення набуває визначення цього феномену в контексті когнітивних процесів [5]. Когнітивні процеси, що пов'язані з різноманітними аспектами функціонування пізнавальної сфери, слід вважати індивідуальною характеристикою способів взаємодії особистості з керованим ним колективом.

Оволодіння оптимальним індивідуальним стилем діяльності – процес живий, творчий, динамічний. Стиль є соціальним явищем, оскільки, по-перше, в ньому відображається світогляд та переконання педагога, а по-друге, він багато в чому визначає кінцеві результати педагогічної взаємодії.

Аналіз наукових психолого-педагогічних досліджень показав, що цей специфічний вид колективної діяльності характеризується як педагогічна взаємодія. Проаналізуємо механізми колективного музикування, функціональні обов'язки учасників педагогічної взаємодії. Такої детальної уваги цей процес потребує тому, що ми вбачаємо у забезпеченні творчої взаємодії керівника камерно-оркестрового колективу та його учасників, з одного боку, і взаємодії оркестрантів між собою – з іншого, одну з ефективних педагогічних умов формування готовності студентів до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами.

Процес взаємодії суттєво впливає на всю навчально-виховну роботу з підготовки фахівців мистецького

профілю. Взаємодія, яка практично перетворюється на керівну позицію педагога, регламентує активність студентів у межах імітації своїх дій. Тому наслідування, котре повинно бути необхідним моментом будь-якої навчальної взаємодії, не може стати єдиною формою організації цього процесу. У навчальній взаємодії студентів необхідно спрямовувати на власну продуктивну роботу для досягнення ефективних результатів колективного музикування. Основними засобами педагогічної взаємодії виступають: засоби мовного спілкування (залежно від стилю – офіційний, байдужий, доброзичливий); форма спілкування (вимога, прохання, порада); прийоми заохочення чи покарання; встановлення певної дистанції між керівником та колективом.

Вивчення закономірностей колективної діяльності в оркестровому класі потребує розгляду різних форм психологічного впливу керівника на учасників оркестру. Так, Г.Єржемський виокремлює чотири типи психологічних впливів на оркестровий колектив: пригнічуючий вплив, переконуюче навіювання, навіювання через довіру та навіювання через лідерів [3, 87]. Природно, що в чистому вигляді вони застосовуються дуже рідко. Досвідчений керівник, як правило, вміло використовує різні методи, застосовуючи та комбінуючи їх залежно від ситуації, що реально склалася.

Перший метод найбільш характерний для авторитарних керівників. Не дозволяючи втрачати своє становище лідера, вони не допускають найменших проявів будь-якої творчої ініціативи. Спілкування у його загальноприйнятому розумінні (як взаємодії, діалогу партнерів) тут немає. Накази керівника не підлягають обговоренню. І хоча за умови хорошої професійної підготовки авторитарні музиканти досягають високих художніх результатів, та все ж вони пригнічують ініціативу колективу, оркестранти виконують волю керівника більше скуто, ніж творчо.

Другий, найбільш поширений метод психологічного впливу, будується на „переконуючому навіюванні”. Його основа – спілкування та взаємодія партнерів. Хоча подібне „м'яке керівництво” й передбачає певну творчу ініціативу з боку оркестрантів, постійна тактовна наполегливість керівника у реалізації своїх художніх цілей зовсім не виключає при необхідності застосування більш активних форм психологічного тиску на колектив.

Методи навіювання носять у певному розумінні односторонній характер. Керівник, що опанував мистецтво психологічного впливу, захоплюючи оркестрантів певним емоційним станом, ніколи не повинен втрачати потрібної стадії самоконтролю, продовжуючи реалізовувати на професійному рівні необхідні керівні функції.

Досвід практичної роботи у музично-виконавських класах засвідчує, що навіювання студентів його ідентифікації (ототожнення) з будь-яким видатним майстром (музикантом, художником) підвищує іноді у декілька разів його творчі можливості [2, 222]. Подібний метод навіювання через довіру, інтенсифікую-

АДАПТАЦІЯ КУРСАНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПОЖЕЖНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Віктор ПОКАЛЮК, Аліна БАЛИЦЬКА
(Черкаси)

Розглядається проблема адаптації курсантів до умов професійної діяльності, пов'язаних із впливом чинників екстремальних ситуацій, у ході навчання у вищому навчальному закладі пожежно-технічного профілю.

Розвиток економіки України потребує спеціалістів у різних сферах життєдіяльності суспільства, у тому числі фахівців, здатних ефективно виконувати професійні завдання в умовах надзвичайних ситуацій. Оперативна діяльність підрозділів Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи спряжена з екстремальністю. Виконання функціональних обов'язків часто супроводжується ризиком для життя й здоров'я співробітників.

Активізація службової діяльності органів та підрозділів МНС України передбачає розвиток матеріально-технічних, соціальних, виховних, психологічних та інших засад формування високопрофесійного персоналу, здатного ефективно вирішувати службові завдання в умовах впливу чинників екстремальних ситуацій. Екстремальний – (лат. крайній) пов'язаний з екстремумом деякої величини, стислий, граничний [7]. Слово «ситуація» (фр. положення, обстановка) трактується як система зовнішніх щодо людини умов, які спонукають та опосередковують її активність [7].

За К.К. Платоновим [5], екстремальними називають умови, що викликають реакції організму та особистості, які знаходяться на межі патологічних порушень. Ми також приймаємо визначення, наведене А.Н. Леонтьєвим в «Інженерній психології». Екстремальні або надзвичайні умови ним визначені як граничні, крайні значення тих елементів ситуації, які в своїх середніх значеннях створюють оптимальний «фон», або в крайньому випадку не відчуваються як джерело дискомфорту [3].

Зовнішні умови можна розглядати у просторовому відношенні (сприйняття розташування предметів), у часовому вимірі (передумови дій людини), у функціональному розрізі (незалежність від людини відповідних умов у момент дії). Виходячи з наведеного вище, можна визначити як екстремальну ситуацію ту, яка характеризується певною взаємодією зовнішніх і внутрішніх чинників, що сприяють або перешкоджають здатності особистості до її подолання.

Дослідження в галузі підготовки фахівців до дій в екстремальних умовах залишаються актуальними через складність пошуку закономірностей у цих ситуаціях, а також з огляду на труднощі систематизації дій в умовах невизначеності, непередбачуваності, несподіваності та швидкоплинності.

Співробітники при бойовій роботі в основному діють в умовах непередбачених ситуацій. В усіх випадках фіксуються розгубленість, зниження критичності мислення, координації та точності рухів,

уповільнення реакцій, зниження якості сприймання та уваги, порушення логіки міркувань [4]. Виховання спеціаліста, готового до дій в умовах ризику, вимагає високого рівня теоретичної, практичної, психологічної підготовки, наявності у нього низки відповідних волевих, моральних і психічних якостей. Він повинен вміти оперативно мислити, приймати правильне рішення, в будь-який момент скоригувати його.

На важливості професійної підготовки співробітників у системі Міністерства внутрішніх справ наголошували у своїх працях О.М. Бандурка, Я.Ю. Кондратьєв та ін., чий дослідження спрямовані на підвищення кадрового потенціалу міліції.

Розробка моделей формування у співробітників стійкості щодо зовнішніх впливів, навчання їх спеціальним діям в умовах екстремальних ситуацій стикаються зі значними труднощами в практиці педагогічної діяльності (О.Д. Александров, Ю.М. Антонян, Р.С. Белкін, А.А. Аюпов, Г.О. Зяярін, В.Л. Міленін, Н.А. Мінжанов, О.Г. Сидоров). На підставі порівняльного аналізу проведених досліджень (А.М. Лапугін, В.В. Кругов та ін.) встановлено, що структура дій, які відтворюються співробітником в умовах екстремальних ситуацій, значно відрізняється від структури дій, що відбуваються під час занять. Для того, щоб підвищити ефективність навчального процесу, необхідно вдосконалити керування основними компонентами екстремальних ситуацій (В.І. Аліханов, В.М. Платонов, В.М. Заціорський, А.М. Лапугін, Г.С. Туманян, В.О. Плахтєнко та ін.) і технології підготовки з огляду на присутність фактора ризику.

З педагогічної точки зору інтерес становлять праці В.І. Дьяченка, Н.А. Мінжанова, де розглядається процес формування професійної усталеності та підвищення професійно-психологічної підготовленості курсантів навчальних закладів органів внутрішніх справ у процесі фізичної підготовки. Є також напрацювання більш загального спрямування. Наприклад, А.О. Лігоцький обґрунтовує систему різнорівневої підготовки фахівців, В.К. Чернишова доводить ефективність принципу систематичності та послідовності навчання. Однак у наведених дослідженнях, на наш погляд, недостатньо висвітлено вплив фактору професійного ризику на процес підготовки фахівця. Відсутня ґрунтовно розроблена концепція професійної підготовки з урахуванням педагогічних принципів навчання, що спричиняє появу деяких суперечностей щодо вибору методів підготовки спеціалістів.

Адаптація до діяльності в умовах екстремальних ситуацій у ході професійної підготовки відбувається на тлі засвоєння курсантами певного суспільного досвіду, знань, вмінь та навичок на спеціально організованих заняттях. Цілеспрямований навчально-виховний

статнім. Фактично образ сприйняття, узятий сам по собі, з точки зору психологів є утворенням, що не може орієнтувати жодної дії, руху або вчинку. На думку Є.Є. Карпової, орієнтує не образ, а внесок цього образу в суб'єктивну картину світу [6]. Головна функція образу – ще в процесі сприйняття народжувати гіпотези, припущення, очікування, на підставі яких надалі відбувається структурування нового почуттєвого враження.

На думку Є.П. Загданського, образ є спресованою інформацією, яка несе в собі більше змісту, ніж це можна уявити на перший погляд [2]. Образ пробуджує ланцюгову реакцію асоціативного мислення. З його точки зору необхідно знаходити основний елемент явища, який би показував весь зміст. Використання образних засобів породжує стилістику, тобто вибудовується конструкція з одного боку, з другого – образна система змушує активно працювати асоціативне мислення.

Спостереження дозволили розкрити основну сутність поведінки співробітника в екстремальній ситуації. Характерним є те, що 90% співробітників не намагалися уявити, як би схематично скласти «образ» операції, що виникає. Напружений стан співробітника знижує здатність орієнтуватися в навколишньому оточенні. Нестійкість організму до умов середовища, що змінюються, відзначаються у більшості співробітників.

Як показують результати педагогічних спостережень, для того, щоб визначити основний напрямок формування якісних сторін співробітника, необхідне докладне дослідження самого процесу виникнення екстремальної ситуації, механізму її прояву, діяльності в ній суб'єктів. Для того, щоб правильно орієнтуватися в екстремальній ситуації, потрібні свідомі дії і цілісний образ події, що відбувається. Образ-бачення всіх елементів ситуації, що триває, включає: місце виникнення екстремальної ситуації, необхідність проведення розвідки, масштаби ситуації, час виникнення (пора року та час доби), наявність потерпілих, ступінь загрози населенню, ліквідаторам, тваринам чи рослинам, напрям та силу вітру, можливість та швидкість поширення на сусідні об'єкти, населені пункти та територію, правильність вибору вирішального напрямку бойових дій, можливість виникнення вибуху, вплив температурного фактору, загрозу руйнування будівельних конструкцій, наявність в небезпечній зоні радіоактивних речовин, сильнодіючих отруйних речовин або легкозаймистих речовин, необхідність роботи в апаратах захисту органів дихання та зору, потребу в залученні спеціальної техніки, людських ресурсів, масштаби наслідків та величину збитків та ін.

Опитування начальників караулів пожежно-рятувальних частин, курсантів після першого року бойового чергування показало, що при несподіваних зіткненнях з небезпечними факторами надзвичайних ситуацій контролювання ходу розвитку ситуації і прогнозування дій виконати складно. Надзвичайна подія, як правило, протікає швидко з постійно змінюваними

ознаками на тлі підвищеної психологічної напруги. У 50% ситуацій курсанти не здатні у необхідному обсязі оволодіти оперативною обстановкою. У 30% випадків вони змогли образно уявити всю операцію. Однак позитивний результат не завжди мав місце. «Схоплюючи образ», курсанти втрачали такі якості, як оперативність у вживанні відповідних заходів і швидкість. Лише в 20% аналогічних ситуацій курсанти змогли контролювати хід події частково.

Одним з основних напрямків наукових досліджень з питань боротьби з надзвичайними ситуаціями природного та техногенного походження є удосконалення процесу підготовки професіоналів. Їх розумові та психофізичні якості мають утворювати єдиний динамічний потенціал. Завдання формування спеціаліста, готового до дій у критичних умовах, покладено на професійну підготовку як форму навчання, що виконує навчальну, виховну та розвиваючу роль в надбанні знань, умінь, навичок. Оптимізація навчально-тренувального процесу здійснюється при залученні комплексу педагогічних засобів, прийомів та методів, здатних при найменших витратах сил дати найвагоміші результати.

Приймаючи до уваги ті обставини, що в умовах сучасної науково-технічної революції знання швидко замінюються новими, висувається завдання створення неперервної системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів, яка б забезпечувала конкретну спеціалізацію та швидку адаптацію працівників МНС України до умов їх практичної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демьяненко Ю.П. Влияние физических нагрузок и физической подготовленности на профессиональную деятельность, связанную с быстротой и точностью движений: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04.– Л., 1963. – 22 с.
2. Загданский Е.П. От мысли к образу. – К.: Мистецтво, 1986. – 208 с.
3. Инженерная психология / Под ред. А.Н.Леонтьева и др. – М., 1964.
4. Коренберг В.Б. Принципиальные моменты системного анализа совокупности некоторых фундаментальных понятий физиологии, психологии и педагогики в связи с основными целями технической подготовки спортсменов // Техническая подготовка спортсменов. – Малаховка, 1985. – с. 109-124.
5. Платонов К.К. Краткий словарь психологических понятий. – М., 1981.
6. Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / МВС України, Одеський юридичний ін-т Національного університету внутрішніх справ. – Одеса, 2002. – 247 с.
7. Словник іншомовних слів. – К., 1974. – 464 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Покалюк Віктор Миколайович — ад'юнкт Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України;

Балицька Аліна Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри моніторингу та цивільного захисту Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України.

Наукові інтереси: вдосконалення системи професійної підготовки курсантів та студентів до діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

ролі самостійної роботи, особливо в умовах кредитно-модульної системи навчання і скорочення частини аудиторних занять. Успіх формування психологічних основ льотної діяльності визначається тим, чи є логічний ланцюжок в засвоєнні програми курсу, що об'єднує наступні ланки: засвоєння знань загального і прикладного характеру початкового матеріалу, вивчення теоретичних джерел, психологічних понять і закономірностей, усвідомлення зв'язку і взаємозалежності цих закономірностей, формування практичних умінь і навичок. Та головне – відтворювати ситуацію, що потребує від курсанта-пілота прояву творчої ініціативи, самостійності й відповідальності. Для цього потрібно мобілізувати власні внутрішні сили, активізувати особистісні функції і, таким чином, запустити механізми саморозвитку та самовдосконалення навчальної і професійної діяльності. На основі особистісних смислів у курсанта вибудовується відповідне бачення власного шляху вдосконалення професійної майстерності і його сприймання, своєрідна модель навчально процесу. За допомогою особистісного сенсу (внутрішнього ставлення до змісту курсу) надається можливість курсанту-пілоту інтерпретувати мотиваційні процеси і, таким чином, виводити їх на свідомий рівень, тобто проявляти власну функцію суб'єктивування елементів навчального процесу.

У процесі вивчення курсу необхідно забезпечити такі умови, які дозволили б майбутнім пілотам усвідомити значення психологічної підготовки, забезпечили б їх активну участь в навчальній діяльності, в формуванні їхнього професіоналізму. Власне педагогічні умови для особистісного саморозвитку курсанта-пілота в навчальному процесі задаються технологіями, методами і формами організації навчальної діяльності. У випадку, коли ці умови будуть ціленаправлено спрямовані на самосвідомість курсанта, коли вони активізують особистісний рівень аналізу і вирішення проблемних питань навчального процесу, у нього інтенсивно відтвориться ситуація, що конкретизує так звані «моменти особистісного росту» особи. Чим сильніше його особистісне включення в навчальну діяльність, чим сильніша жива напруга думок, почуттів, морального оцінювання, тим глибший контакт із предметом, який відбувається в нього саме на особистісному рівні, тим сильніше він впливає на особистісний саморозвиток.

Отже, сутність процесу саморозвитку особистості курсанта-пілота нам бачиться як якісна самозміна особистості в позиції суб'єкта початкової діяльності, що пов'язано зі здійсненням внутрішньої потреби самовдосконалення і спрямування на самостійне вибудовування себе для ефективного самовиявлення.

Щодо засобів, які забезпечують ефективний розвиток суб'єкта навчального процесу в рамках визначеного курсу, то слід зазначити, що їх підбір має відбуватися за принципом самодіяльності та розширення комунікацій. Такі засоби розвивають у суб'єктів навчального процесу смак до психологічних знань, проблемних ситуацій, формують способи їх вирішен-

ня, розширяють технологічний багаж, навчають розглядати аргументи і факти у взаємозв'язках і взаємодіях, порівнювати їх між собою, робити узагальнення та висновки, бачити реальну картину оточуючої дійсності, тобто, створюють особистісний суб'єктно розвиваючий освітній простір.

Результатом такого впливу на особистість є розвиток її здібностей. До них слід віднести:

- *професійно-особистісні* – здатність учитися на прикладі успішного вирішення проблемних ситуацій; здатність суб'єктивувати елементи; здатність до проектування, організації, дослідження і корекції власної навчальної діяльності, до рефлексії своєї професійного поведінки; здатність брати на себе відповідальність, організувати себе, виявляти витримку, толерантність, впевненість у своїх діях у скрутних і конфліктних ситуаціях, перебудовувати свою діяльність у випадку непередбачених обставин; проявляти емпатію до оточуючих;

- *психолого-педагогічні* – здатність аналізувати педагогічні явища, передовий педагогічний досвід; адекватно використовувати різні способи моніторингу й оцінки досягнення запланованих результатів, а також інтерпретувати результати для вдосконалення власної роботи; здатність до саморегуляції навчально-професійної діяльності;

- *предметно-інформаційні* – знання й уміння користуватися документами, що регламентують і регулюють освітній процес у ВНЗ; усвідомлене володіння спеціальною термінологією в необхідному обсязі у взаємозв'язку зі змістом навчального матеріалу; здатність інтерпретувати і систематизувати наукову інформацію; інтегрувати наукові знання в цілісні психологічні новоутворення;

- *предметно-методичні* – здатність адаптувати зміст навчального курсу до власних можливостей; диференціювати методи навчання в залежності від потреб, адекватно використовувати інноваційні технології; програмувати свою роботу, вдосконалювати вміння працювати самостійно;

- *комунікативно-організаторські* – здатність працювати в команді, брати участь у прийнятті рішень, взаємодіяти з основними суб'єктами навчального процесу; вести діалог, формувати в собі почуття співпереживання і причетності в спільній навчальній діяльності; здатність уміло розпоряджатися навчальним часом, приміщенням, устаткуванням і ресурсами; здатність регулювати конфліктні ситуації;

- *проектно-дослідницькі* – здатність вибирати і позначати траєкторію проблемної ситуації, організувати дослідження або реалізовувати проект;

- *аналітико-діагностичні* – здатність здійснювати аналітико-діагностичну діяльність і визначати на її основі ефективність власної навчально-професійної діяльності й навчального процесу в цілому, аналізувати недоліки, вдосконалювати навички рефлексії.

Є.Н. Волкова [2] зі своїми колегами досліджувала суб'єктність педагога через категорію «відношення». Суб'єктність, на думку автора, є інтегратором профес-

- джерело пізнання і реформатор дійсності;
- включеність у суспільний розвиток;
- властивість відображати світ у вигляді об'єкта, що пізнається;
- наявність свідомості;
- цілісність, єдність, інтегрованість;
- властивість до саморегуляції і творчості;
- оволодіння відповідними видами діяльності і їх функціонування;
- саморозвиток;
- самодостатність і автономність;
- здійснення функціонування психічних процесів, властивостей і станів;
- індивідуалізація психічного;
- використання психічних ресурсів (процесів, властивостей і станів) як засобів обґрунтування життєдіяльності і діяльності особистості;
- використання індивідуальних стратегій, стилів життя і діяльності;
- тісний взаємозв'язок (єдність) між особистістю і психічними функціями;
- висока психологічна диференціація;
- континуально-генетична природа психічної сфери;
- посилення своїм буттям буття іншої людини, її індивідуальності і самооцінки;
- сприймання, розуміння і ставлення до іншої людини як до суб'єкта;
- наявність особистісної історії, життєвого шляху;
- здатність вирішувати внутрішні й зовнішні протиріччя.

Для суб'єктивування курсанту необхідно оволодіти самооцінкою не лише в плані навчальної діяльності, але й в напрямку самозмін. Саме оцінний компонент передбачає вміння майбутніх пілотів адекватно і самостійно оцінювати свої погляди, переконання, дії та вчинки у сфері ставлення до професійної діяльності взагалі та до управління саморозвитком зокрема. Тому так важливо в організації навчання допомогти майбутньому пілоту усвідомити самого себе, переусвідомити своє місце у навчальній діяльності і почати перехід на новий етап особистісного розвитку – творчості. Звідси постають наступні спроби особистості зрозуміти навколишній світ, проникнути в суть речей і явищ льотної професії, в суть самого феномена «пілот цивільної авіації», усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності, бачення її цілісності і необхідне для цього прагнення самостійної роботи.

Для цього необхідно сформуванню суб'єктно-розвивальний простір, який виділяється комплексом загальних ознак [3]:

суб'єктний простір – це цілісний і найвищою мірою усвідомлений образ себе. Так само, як і в освітньо-виховному просторі, суб'єктному простору властива цілісність, погодженість елементів;

суб'єктний простір – це ідентичність людини в її соціокультурному оточенні;

мати ідентичність – значить бути, насамперед, самим собою в уподібненні себе обраному соціокультурному середовищу (Еріксон, 1996).

Суб'єктний простір – завжди результат роботи людини над собою, постійного зусилля мати і зберігати свою позитивну ідентичність. У цьому відношенні заборона і самообмеження є не тільки результатом, але і процесуальною характеристикою становлення людини як суб'єкта.

Отже, здатність майбутнього пілота до суб'єктивування елементів, його здатність змінювати, вимірювати і тлумачити, а також сформованість основних структурних компонентів суб'єктності особистості забезпечують йому можливість виконання завдань навчальної діяльності на високому рівні якості та визначають в кінцевому результаті ефективність процесу саморозвитку особистості курсанта-пілота. Це головне призначення реалізується в тому, що виступає найбільш значущим фактором особистісного росту майбутнього пілота. Також можна констатувати, що його можливості у впливі на розвиток суб'єктності курсанта дуже значні. Однак ці потенціали так і можуть залишитися нерозкритими, якщо не буде спеціального педагогічного забезпечення їх реалізації. Тому організація особистісного саморозвитку майбутнього пілота має потребу в сучасній технології, яка б спрямувала засоби на розгортання можливостей впливу на свідомість курсанта-пілота, включення механізмів суб'єктивування елементів змісту навчальної діяльності, розвиток відповідних здібностей. Насамперед, вносити в навчання індивідуальні елементи у відповідності зі своїми професійними інтересами. Але при цьому, освоюючи різні види навчальної діяльності, застосовуючи різноманітні засоби, майбутній пілот вчиться концентруватися на головному, думати і рефлексувати, вести діагностику, організовувати процес навчання, проектувати свою роботу і тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта /Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М.: ИП РАН; ПЕР СЭ, 2002. — С. 9-33.
2. Волкова Е.Н.. Субъектность педагога: теория и практика. Дис... докт. психол. наук. — М., Псих. институт им. Л.Г. Щукиной. 19.00.07 – педагогическая психология. — 1998. — 305 с.
3. Малашина Т.И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений. Автор. дис. на соиск. уч. степени к.фил.н. Москва. 2006. — 25 с.
4. Петровский В.А. Психология неадаптированной активности. — М.: Горбунок, 1992. — 224 с.
5. Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога. Автореф. на соиск. канд. психол. н. М. 1999. — 24 с.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодетельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. - 1986. - № 4. - С.12-18.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полоз Ганна Михайлівна – аспірант Державної Льотної Академії України.

Наукові інтереси: професійна підготовка курсантів-пілотів.

ілити постійні громадські доручення згідно інтересів студентів. Тільки справа захоплююча, здатна мобілізувати внутрішні резерви для її виконання. Незацікавленість, байдужість стають поганими помічниками.

Виконання доручень кожним окремим студентом і спільні творчі справи вирішують цілий ряд педагогічних завдань, відбувається розвиток колективних демократичних основ життя, самостійності.

Побудова навчання на принципах самодіяльності і самоорганізації – актуальна проблема сучасного етапу реформування системи підготовки майбутніх фахівців. Самоосвітня діяльність – важливий засіб навчання. Знання, здобуті людиною самостійно, більш міцні і ґрунтовні.

Високий рівень професіоналізму потребує постійного удосконалення професійних знань, умінь та навичок, що можливо за умов сформованості у фахівця потреби і вмінь самостійно отримувати нову інформацію, аналізувати та робити висновки, самостійно застосовувати нові знання.

Перед сучасними вищими навчальними закладами стоїть завдання – ефективної професійної підготовки студентів і формування їх професійної майстерності. Вищі навчальні заклади, покликані не лише давати знання студентам, а головним чином навчити самостійно вчитися, думати, аналізувати, робити висновки.

Рис. 1.

Взаємозв'язки освіти та самостійної роботи



Одним із можливих шляхів вирішення поставлених завдань є активізація самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів спрямована саме на формування професійних знань студентів, розвиток умінь вирішувати питання і долати проблеми самостійно, обґрунтовувати свої рішення.

Думка про те, що основою навчання має бути самостійна робота, розвивалася всіма педагогами як минулого (Я. Коменський, І. Песталоцці, Д. Дьюї), так і сучасності (Б. Єсіпов, П. Підкасистий, А. Алексюк, В. Козаков, О. Савченко та ін). Незважаючи на значні досягнення в теоретичних і практичних дослідженнях, проблеми самостійної роботи студентів, за словами вчених, "...проблема оптимального управління систематичною роботою студентів протягом усіх років навчання у ВНЗ лишається дуже гострою" (А. Алексюк).

Самостійна робота – це особливий вид навчальної діяльності, який характеризується певними зовнішніми (формальними) та внутрішніми (змістовими) ознаками. Зовнішніми, або організаційними ознаками самостійної роботи студентів є опосередковане керівництво викладача (навчання способом самостійної діяльності, постановка завдання, надання до-

помоги, здійснення контролю тощо) та відсутність його безпосередньої участі в роботі. До внутрішніх, ознак відноситься активність студентів, яка виявляється в напруженості їх навчальної діяльності, в розумових, вольових та фізичних зусиллях, спрямованих на досягнення конкретної мети, отримання результатів, та різноманітна структура навчально-пізнавальної діяльності студентів (наявність репродуктивних, наслідувальних та творчих елементів діяльності, організованих у певній послідовності). Самостійна робота виконується у спеціально відведений час, для неї характерна різноманітність організаційних форм (спільна або індивідуальна діяльність студентів), наявність конкретних результатів, виражених у певній (усній, письмовій, комбінованій) формі.

Самостійна робота відіграє важливу роль у вирішенні завдань навчально-виховного процесу, сприяє збільшенню реального часу для засвоєння навчального матеріалу кожним студентом, вдосконаленню управління процесом навчання, посиленню індивідуалізації навчання, здійсненню диференційованого підходу до навчання, активізації навчальної діяльності та підвищенню мотивації навчання.

Самостійна робота студентів має велике виховне значення. Якщо вона методично правильно організована, то це сприяє вихованню вдумливості, наполегливості, ініціативності, відповідальності тощо.

Самостійна пізнавальна діяльність розвиває та вдосконалює увагу, сприйняття, пам'ять, різні види мислення, уяву, почуття та волю особистості.

До загальних вимог, яких слід дотримуватись при організації та проведенні самостійної роботи у вищих навчальних закладах, належать:

- поєднання СРС як окремого виду навчальної діяльності студентів з іншими видами їх пізнавальної діяльності;
- поєднання та узгодження різних форм СРС (індивідуальної, парної, групової) між собою;
- чергування видів діяльності в системі СР (репродуктивних, реконструктивних, варіативних, творчих та ін.);
- залежність вибору виду та форми СР від конкретної дидактичної мети;
- спрямованість на формування прийомів навчальної роботи та загально дидактичних умінь студентів (планування, самоконтроль тощо);
- удосконалення мислення, логічних операцій, розумових дій студентів у процесі СР;
- диференціація та індивідуалізація СР;
- опосередковане (непряме) керівництво СР з боку викладача (постановка завдання, контроль, облік, спостереження, надання необхідної допомоги);
- широке застосування спеціальних дидактичних засобів (технічних, традиційних, їх поєднання) для СРС.

Створення необхідних умов для ефективного функціонування системи самостійної роботи в процесі навчання – одне із завдань управління, що є однією з

зробленими записами, уміння використовувати підручники, посібники, конспекти тощо при самоконтролі та самооцінці якості результатів навчання.

Психологічний аспект зазначених умінь поданий внутрішнім сукупним механізмом, що зумовлює вміння взаємодіяти з джерелами інформації. Потрібно вчити студентів психологічно настроюватись на роботу, переключити себе на сприйняття конкретного матеріалу підручника, лекції, конспекту, оскільки психологічно настроєне сприйняття тексту, з усвідомленою метою, значно ефективніше непідготовленого.

Педагогічний аспект – засвоєння студентами прийомів, методів роботи з навчальною літературою. Так, уміння орієнтування в літературі допомагає вибрати найважливіші матеріали, які студенти будуть вивчати особливо ретельно, а орієнтація в структурі книги (назва, анотація, вступ, розділи, висновки) допомагає виділити найсуттєвіші моменти і забезпечити усвідомлений підхід до самостійної роботи з навчальним матеріалом.

Щоб будь-яка нова інформація дійсно збагачувала, слід робити її глибокий аналіз, обмірковувати і засвоювати прочитане. Студенту треба навчитися виділяти головне в тексті книги, орієнтуватися в закономірностях і висновках. Тож перед викладачами стоїть завдання – навчити студентів прийомів усвідомлення змісту і взаємозв'язків навчального тексту, переробки, систематизації та закріплення фактів і висновків, методів запам'ятовування, прийомів співвіднесення теорії з практикою.

Одна з найважливіших характеристик розумової праці та складова самостійної навчальної роботи студента – уміння вести записи, працюючи з інформаційними матеріалами. У процесі навчання студенту доводиться вести різні види записів: простий і розгорнутий плани, виписки, тези, конспект, анотації, реферати, бібліографічні довідки та ін.

Записи прочитаного повинні бути завершенням глибокого продумування і засвоєння матеріалу. Слід пояснювати студентам, що записи допомагають відновити в пам'яті зміст раніше прочитаного, до того ж письмове викладення думок розвиває усі види пам'яті, зорова доповнюється руховою, що також сприяє кращому запам'ятовуванню. Важливо навчити студентів при веденні записів та їх опрацюванні використовувати скорочення, систему умовних позначень, підкреслювання головного, складати графіки, схеми, таблиці для систематизації матеріалу.

Значний потенціал у навчанні студентів вищих навчальних закладів методам і прийомам самостійної роботи, плануванню, організації та самоконтролю в процесі самостійної пізнавальної діяльності, а також правилами роботи з джерелами навчальної інформації мають програмні курси та спецкурси: “Введення до спеціальності”, “Основи організації самостійної роботи студентів”, вступні лекції та заняття з окремих дисциплін, які можуть враховувати специфіку вивчення літератури.

Сформовані уміння та навички самостійної пізнавальної діяльності, вміння користуватися різноманіт-

ними інформаційними джерелами і, в першу чергу, навчальною літературою, дозволяють сучасному фахівцю підтримувати високий рівень своєї професійної компетентності та ефективно виконувати професійні обов'язки протягом всього життя.

Саме від таланту педагога, його особистості, ерудиції, доброти, знань, професійної компетентності залежить якість підготовки фахівця.

Враховуючи психологічний та педагогічний аспекти вирішення проблеми, специфіку самоосвіти, можна зробити такі висновки:

1. Самоосвіта є результатом освіти і обов'язковою умовою ефективності останньої. Взаємозв'язок процесів освіти і самоосвіти зумовлений тим, що:

- самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей;
- самоосвіта є інформативним процесом, та складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями.

2. Самоосвіту не можна ототожнювати з самостійною роботою, тому що самоосвіта є цілеспрямованим добровільним удосконаленням особистості в сфері науки, культури за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності. Таким чином, самостійна робота є одним із засобів самоосвіти.

Зазначене вище дозволяє трактувати самоосвіту як вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пшебельский П.Г. Содержание и методика самообразования педагога-воспитателя. – М., 1984. – 80 с.
2. Борисюк В.В. Развитие социально-педагогических идей в Украине (конец XIX ст.) // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителів: Зб. наук.- метод. пр. – Київ-Житомир, 1999. – 188 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дубасенюк О.А. Методи формування професійної умілості майбутніх вчителів // Шлях освіти. – 1998. - № 3. – С. 37-40.
5. Малихін О.В. Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті. – Кривий Ріг: КДПУ, 2000. – 24 с.
6. Психологические проблемы самообразования учителя/ Под ред. Г.С. Сухобской. – М., 1986. – 98 с.
7. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
8. Лебедева Е. Школа и самообразование // Народное образование. – 1973. - № 2.–С.73-78.
9. Баркасі В.В. Полікультурна компетенція як компонент професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського // Зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 11 – 12. С. 89 – 95.
10. Проблеми освіти: Наук. – метод. зб. /Кол. авт. – К.: Наук. – метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип.25. – 221 с.
11. Навчально-методичний журнал. “Освіта. Технікуми, коледжі”.2006. - Вип. 1 (14). С.74 – 75.

випадках і самі її порушували. З середини 1923 року утворюється рада старост. Існування інституту старост деякий час було під загрозою, оскільки старостами не в повною мірою виконувалися обов'язки. У житті школи був випадок: у квітні 1923 року на загальних зборах школи було вирішено обрати бюро з трьох осіб, яке б замінювало старост і наглядало за порядком у цехових групах, ці ж особи мали право штрафувати учнів на суму від 5 до 25 карбованців за певні порушення. Зазначені кошти йшли б на користь дитячого будинку. З членів трійки обирався старшина, який відповідав за поведінку у всій школі. Хоча деякий час бюро працювало, але старост у групах не відмінили, а у вересні 1923 року бюро змінило назву на президіум старостату [8, 29].

Робота старостату поступово покращилася до середини 1924 року. У протоколах загальних зборів учнів школи цього періоду відмічалось, що старостат виконував велику роботу як у внутрішньому житті школи, так і з організації клубу [9, 294], але роботу старостату у цей період не можна охарактеризувати як стабільно сильну, оскільки кожного місяця мали місце певні спади і підйоми у роботі. Це можна пояснити, насамперед, тим, що учні були зайняті на виробництві, і навчання у них проходило у II зміну, а також тим, що старостат оновлювався кожні 2–3 місяці і старші учні, фактично, тільки починали плідно працювати, як настав час передавати повноваження іншим.

У середині 1924 року у зв'язку з тим, що налагоджувалися зв'язки з іншими школами фабрично-заводського учнівства, на старостатах були присутні представники із Маловисківського заводу. Ключові питання на таких старостатах стосувалися обміну досвідом між школами [8, 64].

Робота старостату полягала у підтриманні дисципліни, організації учнівського життя у школі, захисті прав учнів. Так, наприклад, старостат на засіданні виконбюро піднімав питання про те, що заняття після роботи до пізнього вечора виснажують учнів, про особливості правильного харчування учнів на заводі і про необхідність гарячої їжі [9, 278].

Наприкінці 1924 року старостат замінився учкомом, до складу якого входили 19 осіб, а саме: представники від усіх груп, які є у школі, представники осередку Комуністичної спілки молоді (КСМ), шкільної ради. Він переобирався кожні 3 місяці. Учком зі свого складу виділив президію, що складалася з 7 осіб: голови, секретаря та 5 членів учкому. Президія мала право приймати постанови, які були обов'язковими для виконання усіма учнями школи, за умови, що постанови затверджувалися усім складом учнівського комітету. Учком також обирав старост та керівників різних комісій: господарчої, навчально-контрольної, культкомісії, санкомісії.

Рада старост разом зі шкільним колективом у 1923 році створила політосвітню комісію, до складу якої входили два представники від ради старост, два члени зі шкільного колективу, один представник із культкомісії заводу.

Політосвітня комісія вела роботу з налагодження роботи клубу й активно брала участь у редакційній колегії [10]. З 1925 року назва комісії змінилася на культурно-освітню, але її функції залишилися незмінними: організація клубної та гурткової роботи. Одним із завдань спочатку політосвітньої, а потім культосвітньої комісії була організація масової роботи шляхом проведення вечорів, присвячених життю і діяльності школи. Масова робота найчастіше організовувалася у вигляді «вечорів спайки молоді та робітників».

Загальні збори учнів почали функціонувати з 1923 року. Вони повинні були об'єднувати всіх учнів школи. У той же час дуже рідко траплялося так, що збори проходили вчасно і з усіма учнями шкільного колективу, оскільки 3/4 молоді завжди було зайнято у виробництві. Наприкінці 1923 року загальні збори було визнано громіздкими, оскільки, навіть при повному кворумі, вони не давали належного результату, і тому було вирішено посилати на них лише делегатів від груп [8, 40]. У 1925 році вищим органом самоврядування визнаються загальні збори учнів, на яких вирішуються питання колективного життя і самоуправління у школі.

Рада старост разом із шкільним колективом утворювали дитячий товариський суд. Створення суду було необхідністю у той період, оскільки дисципліна від початку заснування школи і до кінця 1923 року була дуже слабкою, особливо це стосувалося відвідування занять цеховими групами і їх поведінки у школі. Санкції, які вводила школа для ліквідації пропусків, діяли погано. Однією із таких санкцій спочатку було ведення штрафного журналу, триразове внесення в який вело до виключення [6, 10]. Пізніше з'явилося нововведення: за пропуск теоретичних занять перший раз із неповажної причини штрафувався неоплатою 2-ох годин роботи на заводі, другий раз зараховували прогул на заводі на цілий день, а на третій – учень не допускався до роботи на заводі [4, 104]. Для кращого впливу на свідомість учня було вирішено поєднати штрафні санкції з громадською думкою, тобто дитячим товариським судом. Пік активності товариського суду припадає на 1923 рік, а з 1924 року спостерігається значний спад, оскільки дисципліна в школі значно покращилася, і в дитячих товариських судах відпала необхідність. З 1926 року дисципліна трохи погіршилася, але даних про проведення товариських судів немає.

До складу товариського суду входили: один представник від дитячого колективу, два старости та представники шкільної ради. Головою суду був староста від учнів II семестру основної школи. Зазвичай, обвинувачем виступав директор школи Я.І. Лебедев; захисниками на різних судах були викладачі, представники осередку КСМ, учні II семестру основної школи; секретарями – викладачі; членами суду – школярі; свідками могли бути всі члени шкільного колективу. Обов'язково на кожному засіданні були присутні звинувачувані. Справи стосувались сварок, бійок, розглядання і розповсюдження порнографіч-

1924 року члени гуртка влаштували куточок В. І. Леніна і випускали присвячений йому журнал.

Спортивний гурток з 1923 по 1924 рік був обов'язковим предметом у школі. Він єдиний розпочинав свої заняття зранку, а не в «третю зміну». Програма гуртка ставила за мету вивчати з учнями оздоровчі й гімнастичні вправи, систематично займатися військовою гімнастикою [3, 223]. Оскільки розробленої програми з фізичної культури не було, то вправи постійно удосконалювалися і доповнювалися інструкторами. З квітня 1924 року були введені щоденні тренування на брусах та перекладинах. Особлива увага на заняттях приділялася новій на той час спортивній грі – футболу.

Заняття у спортивному гуртку проходили 4 рази на тиждень з основними групами і 2 рази на тиждень з цеховими. Відвідування учнями основних груп було 100%, а школярами цехових груп – дуже слабке. Крім школярів, у гуртку займалися діти робітників заводу із ДРП. Вони займалися окремо від учнів школи й у спеціально відведені години.

У зв'язку із зростанням чисельності школярів на початку існування гуртка заняттями керували три інструктори, а з середини 1924 року їх стало чотири.

Зникнення спортивного гуртка на початку 1925 року пояснюється об'єктивними причинами. Після введення фізичної культури як навчальної дисципліни в школі зникає на певний час необхідність у спортивному гуртку, оскільки головним із його завдань було зміцнення здоров'я учнів.

При клубі працювала редакційна колегія, яка систематично випускала шкільну стінну газету й займалася випуском журналу, а також створювала професійний аркуш «Червоний шлях», куди обов'язково входила хоча б одна замітка про життя школи. З середини 1924 року редакційною колегією починають відсилатися замітки у «Молоду гвардію» та «Червоний шлях».

У січні 1924 року для всебічного розвитку й активного залучення учнів до клубної роботи були закуплені настільні ігри: шахи, шашки, доміно, в які учні могли грати після занять у клубі. Вважалося, що поступово така діяльність школярів повинна була витіснити із їхнього життя азартні ігри. Кожного вечора, щоб пограти в ігри, збиралося близько п'ятдесяти учнів.

У клубі було щоденне чергування. Зазвичай чергували парами. З кінця 1924 року в клубі було введено щоденне чергування викладачів. Учні, які приходили навчатися до клубу, повинні були заповнювати журнал відвідування.

Становлення клубу відбувалося в роки, коли дуже важко було замовити необхідне для роботи клубу обладнання, тому воно робилося у шкільних майстернях.

Клубом була створена своя бібліотека, яка працювала з 15.30 до 16.30. Її відвідували майже всі учні школи. Фонд бібліотеки був дуже малим, за різними архівними документами він налічував від 250 до 300 книг. У березні 1924 року кількість книг в бібліотеці поповнилась на 30%. Щоправда, здійснювався обмін книгами з бібліотекою І-го районного клубу. Напри-

клад, у листопаді 1924 року було обмінано 92 книги. Читальна зала регулярно виписувала із культурвідділу заводу місцеві газети й місцеві журнали, але неодноразово відмічалось, що бібліотека не вдовольняла запити учнів.

Одним із питань, що хвилювало керівництво школи, було небажання викладачів брати участь у клубній роботі. На думку керівництва, на початкових етапах саме вони могли допомогти учням швидше об'єднатися. Зі свого боку, вчителі наголошували на неможливості одночасно поєднувати адміністративну роботу і чергування у клубі, оскільки це забирало в них багато часу [5, 31]. Наприкінці 1924 року педагоги були залучені до клубної роботи й проводили читання літератури чи співбесіди.

Незважаючи на те, що в той період клубна робота не включалася в проект школи і не була обов'язковою для учнів, у школі молодь обов'язково повинна була займатися у гуртках політграмоти і профруху, – невідвідування цих гуртків зараховувалося як прогул школи [5, 39].

До клубної роботи залучалися не тільки школярі основних груп, але й цеховики. До того ж, на будь-якого, хто вступав до членів клубу, обов'язково накладалися певні обов'язки.

Починаючи з кінця 1923 року до середини 1926, представники шкільного колективу брали активну участь у різних конференціях, конкурсах. Наведемо тільки ті, які стосувалися організації самоврядування в школі: дитяча конференція в м. Одесі, загальноміська конференція шкіл професійної освіти, конкурс на кращу постановку шкіл фабрично-заводського учнівства в м. Одесі.

Ми б хотіли звернути увагу на цікаве проведення загальноміської конференції шкіл професійної освіти. За порядком денним, крім розгляду теоретичних питань, учнями шкіл була організована «Жива газета», поставлена п'єса, показане живе кіно, проведена декламація і спортивні виступи. Представники шкіл організували виставку найкращих шкільних газет.

Ми можемо зробити висновок, що активний розвиток учнівського самоврядування відбувається у 1924 – 1925 роках, хоча підґрунтя для його організації закладається у 1923 році. Оскільки школа чітко дотримувалася директив керівництва, то зміни у шкільному самоврядуванні тісно були пов'язані з ними.

Але були деякі протиріччя з тогочасною політикою губернських комітетів. Наприклад, у школі гурткова робота більше схилилася до культурологічного спрямування, аніж до політичного. Це пов'язується, передусім, зі штатом, який працював у гуртках.

Не можна сказати, що самоврядування набуло високого рівня розвитку в школі, але певних результатів воно досягло. Був підвищений рівень дисципліни серед учнів, покращилися взаємовідносини між основними і цеховими групами, учні стали наполегливіше відстоювати свої права через органи шкільного самоврядування, редакційною колегією випускалися професійний

Незалежно від деяких розбіжностей, що існують у концептуальних підходах різних країн щодо стандартів підготовки фахівців магістерського рівня та організації їхньої самостійної практичної діяльності, головною, інтегруючою ідеєю в них є зосередження на незалежному, свідомому визначенні студента у виборі форм і способів отримання кваліфікації й достатня варіативність існуючих програм, що зумовлюють можливість такого вибору для студентів.

У вітчизняній системі вищої освіти магістерська освітньо-професійна програма містить дві приблизно однакові за обсягом складові — освітню і науково-дослідну. Щодо останньої, ми не вважаємо за доцільне у рамках даної статті розглядати шляхи удосконалення цієї складової магістерської програми, вона має бути предметом іншого дослідження. Нас цікавить та її частина, що пов'язана з освітньою складовою й передбачає набуття студентами поглиблених фахових компетенцій інноваційного характеру, а також певного досвіду їх застосування та продукування в практичній діяльності з метою розв'язання проблемних професійних завдань у сфері мистецтва.

Загальновідомо, що педагогічна практика в цілому, й асистентська зокрема, пов'язана передусім з ідентифікацією студента з новою соціальною роллю майбутнього викладача-практика і, як наслідок, зрушеннями у його «Я-концепції», трансформацією його уявлень про себе, коригуванням самооцінки. Саме в цей період студент має не тільки апробувати отриманий в процесі всього періоду навчання суб'єктивний досвід саморегуляції в педагогічній взаємодії, а й реально показати й оцінити свої можливості щодо викладання у ВНЗ.

Будучи обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми на здобуття кваліфікаційного рівня «магістр» й маючи на меті поглиблене опанування професійними компетенціями, асистентська практика має допомогти студенту співвіднести свої можливості з вимогами, що стоять перед майбутнім викладачем-музикантом, виявити й усвідомити інтенсивність і результативність власної художньо-творчої самореалізації, що обумовлена потребою в самоздійсненні й особистісному зростанні. Для досягнення цього викладачі ВНЗ в період асистентської практики мають залучати студентів до різних видів активної практичної діяльності — розробки проєктів та їх презентації, створення творчих колективів, художніх конкурсів, власних звітних концертів тощо, — з метою застосування набутих у процесі професійно-педагогічної підготовки компетенцій в реальній практичній діяльності.

Саме тут і виникає питання, наскільки це є можливим з огляду на стандарти підготовки магістрів за спеціальністю 8.010103. «Педагогіка і методика середньої освіти. Музична педагогіка і виховання» та існуючі на сьогодні в реальній дійсності навчальні плани, відповідно до яких асистентська практика проходить протягом шести тижнів, а на дисципліні з фаху відведено тільки 84 години на рік.

Отже, на разі ми маємо констатувати наявність невідповідності між завданнями, що декларуються в

стандартах освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” й можливостями їх здійснення на практиці. Тобто, поряд з існуючими сьогодні глобальними протиріччями [1], що проявились у вищій музично-педагогічній освіті з виникненням нової науково-мистецької парадигми [2], вищезазначене протиріччя також потребує негайного вирішення.

Одним із шляхів коригування структури й змісту магістерської освіти та уточнення освітніх стандартів і кваліфікаційних характеристик фахівця такого типу, які б відповідали вимогам сучасного суспільства, може стати звернення до найкращих світових стандартів професійної підготовки майбутніх вчителів.

Прикладом прогресивного досвіду в цьому напрямку може стати система підготовки майбутніх педагогів в Англії, де для отримання сертифікату магістерського рівня, що дозволяє працювати викладачем музики, студент має пройти ґрунтовну психолого-педагогічну й методичну підготовку з фаху. Маємо зазначити, що для набуття права працювати навіть у загальноосвітній школі студенту необхідно отримати, перш за все, університетський ступінь бакалавра мистецтв. Але ступінь бакалавра ще не надає йому права викладати мистецтво музики в школі: для цього він має пройти спеціальний курс педагогічної підготовки, в результаті чого випускник здобуває «Статус кваліфікованого учителя» (Qualified Teacher Status) й отримує спеціальний сертифікат з музичної педагогіки (Post Graduate Certificate in Education) [3].

Необхідно підкреслити, що музично-педагогічну освіту в сучасній Англії дає виключно вища школа: педагогічні дисципліни можна вивчати лише в університеті або коледжі, що прирівнюється до університету. На денній формі навчання тривалість курсів для отримання сертифікату магістра складає один рік, на вечірній — два роки. Протягом навчання студенти отримують виключно професійно-педагогічну й методичну підготовку. Термін навчання, установлений державним стандартом, складає не менше 36 тижнів, а педагогічна практика є обов'язковою протягом не менш, ніж 18 тижнів.

Отже, завершальним рівнем музично-педагогічної освіти в Англії після бакалаврату має бути спеціальна професійно-педагогічна підготовка тривалістю не менше одного року, яка охоплює психолого-педагогічний, методичний та спеціальний блоки, а також передбачає проходження інтенсивного курсу педагогічної практики у встановленому обсязі. Проходження такої підготовки має бути підґрунтям для присвоєння кваліфікації учителя й права викладання.

У США за останні два десятиріччя сформувались нові погляди на мету навчання студентів-майбутніх педагогів на рівні магістра. Загалом у США існують три основних види магістерських ступенів, які може отримати студент: магістр гуманітарних наук з освіти (Master of Arts in Teaching), традиційні магістерські програми з мистецтв та магістерські програми для працюючих учителів (Practitioners' Master's Degrees).

Вважаємо за необхідне наголосити, що якщо в Україні магістр — це освітньо-кваліфікаційний рівень

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО КУЛЬТУРУ ШКІЛЬНО-СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Анатолій РАЦУЛ
(Кіровоград)

У статті розкриваються гуманістичні ідеї та культура шкільно-сімейного виховання.

У середині ХХ століття в Україні суспільно-державні форми виховання відігравали провідну роль: сім'я жила за законами соціалістичної країни. Колективні стосунки визначали устрій сім'ї й сімейного виховання. Соціально-політичні та економічні перетворення в країні активізували проблему розробки теорії і методики соціалізації дитини. Нові історичні умови розширили спектр питань, які стали об'єктом педагогічних досліджень: методологічні питання радянської педагогіки; актуальні питання дидактики; організація навчально-виховної роботи у школах-інтернатах та групах подовженого дня; педагогічна майстерність вчителя; методика викладання окремих дисциплін; сімейне виховання.

Об'єктом нашого дослідження є спадщина В.О.Сухомлинського, а предметом дослідження є культура шкільно-сімейного виховання у педагогіці В.О.Сухомлинського.

Мета нашого дослідження – обґрунтувати та довести, що В. О. Сухомлинський розглядав не окремі аспекти сімейної педагогіки, а теоретично обґрунтував і практично втілював у педагогічному процесі гуманістичні ідеї сімейного виховання.

Гуманізм – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. Такою цінністю для В. О. Сухомлинського були діти. Його слова, його праця “Серце віддаю дітям” – що ще більше може підтвердити положення, що педагогіка Сухомлинського – педагогіка гуманізму. Саме він в українській педагогіці вперше обґрунтовує неповторну педагогічну систему, яка базується на принципах гуманізму, визнання особистості дитини вищою цінністю процесу виховання і навчання у сім'ї, школі, суспільстві; видатний педагог на практиці довів, що досягати мети і розв'язати завдання виховання дітей, виховати громадянина, патріота своєї Батьківщини можливо за умови творчої діяльності та колективної дії педагогів-однодумців, учнів та їх батьків. У конкретних історико-ідеологічних умовах, коли провідне місце у вихованні відводилося школі, громадським організаціям, педагог стверджує: «Подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без більш активної і безпосередньої участі сім'ї, батьків. Мова йде не про епізодичну допомогу школі з боку сім'ї, а про комплекс спільних цілеспрямованих дій школи і сім'ї на особистість, про те, щоб виховання дітей було важливим громадським обов'язком сім'ї, виконанням їх обов'язку перед суспільством”.

Новим переконливим етапом у визначенні ролі сім'ї у вихованні дитини в Україні стала середина 60-х років ХХ століття.

У нових конкретно-історичних умовах В.О. Сухомлинський глибоко проаналізував діалектику педаго-

гічного процесу. Особливе місце у педагогічній системі великого вченого посідають питання гармонізації виховних впливів, створення і наповнення новим змістом системи шкільно-сімейного виховання, єдність роботи школи, сім'ї і громадськості з розумового, трудового, морального, естетичного та фізичного виховання дітей. У своїх численних педагогічних працях, нарисах, оповіданнях учений-педагог звертався до проблем сімейного виховання, батьківської педагогіки, де закладаються основи особистості, формуються характер молоді людини, моральні почуття, поведінка, громадська зрілість. У різнобічній науковій творчості В.О. Сухомлинського проблема сімейного виховання була предметом постійного наукового пошуку та уваги, результатом чого стали праці, в яких розглядаються соціальні, психолого-педагогічні, правові, морально-етичні та навчально-методичні аспекти проблеми сімейного виховання.

Його роботи “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Павлівська середня школа”, “Духовний світ школяра”, “Батьківська педагогіка” та інші отримали визнання світової науково-педагогічної і батьківської громадськості.

Теоретичні положення та науковий доробок ученого знайшли втілення в його практичній і організаційній діяльності з питань педагогічного батьківського всеобучу, у повсякденній роботі з батьками та вчителями у Павлівській школі, у вихованні своїх дітей. Ним розроблена ціла методика “шкільно-сімейного виховання”, яку він постійно зі своїми колегами втілював у практику роботи школи, пропагував її серед громадськості, вчителів, батьків, науковців, у державних управлінських органах освіти. Усі праці пронизані ідеєю виховання патріота своєї Батьківщини, Громадянина з великої літери.

У той історичний час, коли виховання дітей зводилося тільки до виховання у школі, В.О. Сухомлинський писав, що всі шкільні проблеми стоять і перед сім'єю, всі труднощі, які виникатимуть у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням у сім'ю.

У своїх концептуальних положеннях відомий учений виходив із того, що успіху у вихованні дітей та молоді можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї, школи і громадськості: “шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства” [5, 13-14].

в'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховуючою силою. Але ця сила йде від батьків, у них її коріння і джерело" [9]. Однак, додає він, могутньою силою вона стає тільки тоді, коли батько й мати бачать високе призначення та мету свого життя, живуть в ім'я високих цілей, що звеличують їх в очах дитини. Але батьки будуть звеличені в очах дитини тоді, коли вони будуть наділені позитивними якостями, на яких ґрунтується сім'я. У хорошій сім'ї, де батько і мати живуть у злагоді, де виникають тонкі відносини чутливості до слова, до думки, до почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, у стосунках добра, злагоди, взаємної поваги батьків – перед дитиною якраз розкривається все те, на чому утверджується її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага [8, 413].

В. О. Сухомлинський переконаний, що у сім'ї, де людину створено любов'ю, виростають чудові діти, які стають величезною виховуючою силою для дорослих. Бо дитина здатна творити чудеса, вона не допустить, щоб батько став п'яницею, утримує батьків від грубого слова, сварки та іншого. Тому на заняттях майбутніх батьків розмова ведеться, головним чином, про культуру взаємовідносин подружжя, про уміння керувати своїми бажаннями, узгоджувати їх з бажаннями інших людей [8, 413].

Спіраючись на багатовіковий досвід народного виховання, В. О. Сухомлинський розглядав родинно-сімейну педагогіку як клопітливу працю, майстерність і творчість. Саме він сформулював основні умови успішного існування інституту батьківства:

1. Узгодженість дій сім'ї та школи.

Класні керівники ніколи не будують лекцій і бесід у плані "пророблення" батьків, що допускають помилки й прорахунки у вихованні. У житті окремих сімей трапляються негативні явища, але класний керівник не виставляє на загальний огляд людську біду.

2. Самовиховання батьків.

В. О. Сухомлинський зауважив: "Невихована людина, моральний невіглас, недоук – це однаково, що літак, випущений у політ із зіпсованими двигунами: він загине сам і принесе загибель людям".

Взагалі в житті людини велику роль відіграє самовиховання. Якби людину виховував тільки хтось, а сама себе вона не виховувала, то вона не стала б найвищою цінністю серед усіх інших цінностей світу, не піднялася б на той щабель морального розвитку, з якого їй видно не тільки інших людей, а й саму себе. Вихованою можна назвати в повному розумінні тільки ту людину, яка вміє виховувати себе [8, 412-413].

3. Батько як зразок поведінки.

"Хочеться, щоб всі батьки розуміли: міра синівського підкорення, дисципліни визначається мірою батьківської відповідальності.

Ось чому мені хочеться сказати батькам: знайте і пам'ятайте – діти переживають ваше падіння, як своє особисте горе, сприймають вашу радість, як свою". [8, 528].

4. Виховання майбутніх матерів.

Коллектив батьківської школи, де працював В. О. Сухомлинський, досяг того, що в сім'ї діти-дошкільнята

проходять своєрідну материнську школу. У школі має панувати культ матері: дух високого, цнотливого ставлення до жінки – джерела людського життя і краси.

У бесідах досвідчений педагог Г. І. Сухомлинська вчила тому, що на першому місці у дівчат має бути така думка: «Я, дівчинка, – завтрашня мати. Природою і суспільством на мене покладено високу місію – повторити в діях себе і того, кого я люблю, перекласти в дітей все краще, створене людством. Я мушу бути строгою і мудрою, обачливою [7, 536].

Я мушу бути в сто раз мудрішою від чоловіка – батька моїх дітей, бо в місії продовження роду людського, зберігання й примноження духовних багатств людства, природа поклала на мене незрівнянно більшу відповідальність, ніж на нього" [7, 537].

5. Сприятливий сімейний мікроклімат.

Багаторічна практика виховної роботи В. О. Сухомлинського переконала, що причини, внаслідок яких дитина стає важковиховуваною, здебільшого криються у вихованні, а точніше сказати, в умовах, у яких вона зростає, а саме – в сім'ї. Причини, що штовхають дитину на порушення норм моралі – здебільшого пияцтво, побої, знущання над дитиною, постійні суперечки між батьками, погане ставлення до зведених дітей [6, 55].

Тому справжня мудрість вихователя – батька, матері – в умінні дати дитині щастя, щастя дитинства. Щастя дитинства – це спокійне домашнє вогнище, що дає тепло і їжу [8, 442].

6. Громадянська відповідальність батьків за дітей.

Безвідповідальність та легковажність в батьківстві й материнстві – це першопричина появи дітей-порушників. Батьки часто забувають, що того, хто не зуміє продовжити себе в дітях, в старості очікує самотність [8, 613].

7. Розумна організація життя та побуту.

Успіх сімейного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя, порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї, загального режиму дня, визначення для кожного робочого місця, зокрема для навчальних занять, дотримання певних сімейних правил. Бо саме домашній затишок облагороджує дітей.

8. Виховання без покарань.

Усім треба пам'ятати, коли дитина пережила потрясіння, пов'язане з покаранням, в її душі послаблюються внутрішні сили, які самою людською природою призначені для самовиховання. Чим більше покарань і чим вони суворіші, тим менше самовиховання.

Якщо справедливість покарання сумнівна, воно огрубляє, озлобляє людську душу, робить її жорстокою [8, 347].

9. Виховання через працю.

"Разом з батьками і матерями ми добиваємось того, – зауважив Василь Олександрович, – що з перших кроків свого свідомого життя і до змужніння дитина, підліток щось створює для людей: у 7 років, тобто на той час, коли йти в перший клас, кожний вирощує в своєму дворі Яблуню Матері і несе її перші плоди з дерева, вирощеного власними руками.

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анжела РАЦУЛ
(Кіровоград)

У статті розглядаються нові форми й методи викладання іноземних мов та реалізація потенціалу інформаційних технологій навчання іноземних мов у середній школі.

Останніми роками все частіше порушується питання про застосування нових інформаційних технологій у середній школі. Це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми й методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою навчання іноземних мов як завжди є формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичного оволодіння іноземною мовою. Завдання вчителя полягає у тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які уможливили б кожному учню виявити свою активність, свою творчість; активізувати пізнавальну діяльність учня в процесі навчання іноземних мов. Такі сучасні педагогічні технології, як навчання в співробітництві, проектна технологія, використання нових інформаційних технологій, Інтернет - ресурсів допомагають реалізувати особистісно-зорієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їхнього рівня знань, схильностей і т.ін.

Проводячи дослідження, ми врахували рекомендації з окремих питань розвитку педагогічних технологій у навчанні іноземних мов таких науковців, як О.Полат, Р.Мільруд, Г.Лозанова, Г.Кітайгородська, І.Бім, А.Миролубова, Є. Вітліна та ін.

У ході дослідження нами виявлено, що проблема проблема становлення та розвитку технологій навчання іноземних мов у середній школі є актуальною і вимагає певної уваги для розв'язання її окремих аспектів.

Тому об'єктом дослідження цієї статті є процес навчання іноземних мов за допомогою комп'ютерних технологій, а предметом – інформаційні технології у процесі навчання іноземних мов у середній школі.

Різноманітність тем, видів діяльності, барвистість, захопливість комп'ютерних програм викликають значний інтерес серед учнів. Наявні сьогодні CD-ROM-диски дають змогу виводити інформацію у вигляді тексту, звуку й відеозображення. Навчання за допомогою комп'ютера допомагає організувати самостійні дії кожного учня. При навчанні аудіювання кожний учень дістає можливість чути іноземну мову, при навчанні розмовної мови кожний учень може вимовляти фрази іноземною мовою у мікрофон, при навчанні граматичних явищ – кожний учень може виконувати граматичні вправи, добиваючись правильних відповідей і т.ін.

Програмні продукти, що використовуються в освітній сфері, або освітні електронні ресурси з ІМ можуть бути поділені на наступні групи згідно з їхнім змістом та функціональним призначенням:

- 1) інформаційно-довідкові матеріали (енциклопедії, довідники, словники, журнали, газети, альманахи);
- 2) електронні книги для читання;
- 3) фільми на DVD;
- 4) бібліотеки електронних наочних додатків і бази даних;
- 5) методичні матеріали на електронних носіях (розробки уроків, методичні рекомендації щодо навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності, тести та інші контрольні матеріали);
- 6) Інтернет-ресурси;
- 7) комбіновані електронні засоби навчання (навчальні програми, електронні підручники, збірники вправ і розвивальні ігри);
- 8) навчально-методичні програмні засоби для проведення уроків з ІМ (демонстраційні матеріали, презентації, проекти, комп'ютерні розробки уроків), створені вчителем для конкретного уроку.

Варто зауважити, що програмні продукти, навчальні програми або електронні навчальні посібники є найбільш удосконалими видами електронних ресурсів і націлені на вищий ступінь автономії учнів. Вони, як звичайно, призначені для самостійної роботи в класі або вдома, коли складові навчальної діяльності керуються й контролюються безпосередньо учнем, а моніторинг здійснюється вчителем. Вони є дуже зручним та ефективним засобом навчання, якщо поставлене завдання самостійного відпрацювання тієї або іншої теми. Через широкий вибір навчальних ситуацій матеріал, що вивчається, може опрацьовуватися більш глибоко за рахунок багаторазового здійснення заданих дій і необхідних операцій, відпрацювання практичних навиків і доведення їх до автоматизму. Проте такі програмні засоби зсувають учителя від учня, зводячи їхню співпрацю до мінімуму. Адже саме активна співпраця учня і вчителя сприяє підвищенню ефективності пізнавального процесу на уроці. Адже саме цей чинник багато супротивників упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес звинувачують електронні підручники [1].

Як зазначає О.С Полат, застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі слід неодмінно дозувати, тобто відбирати програмні продукти так, щоб вони повністю відповідали своїм змістом тематиці й навчальному матеріалу уроку, підходу вчителя, віку та інтересам учнів і мали всі переваги мультимедійних електронних ресурсів [3].

Так, учителі англійської мови Кіровоградської школи № 11 використовують на уроках такі комп'ютерні програми, як "Triple play plus in English", "English on

на початковому етапі навчання англійській мові, так і на подальших етапах. Учителі використовують цю програму на уроках під час фонетичної зарядки, вивчаючи прислів'я, приказки, рифмовки, наприклад:

Peter Piper picked a peck pickled pepper, Swan swim over sea

A peck pickled pepper Peter Piper picked. Swim, swan, swim.

If Peter Piper picked a peck pickled pepper. Swan swam back again.

Where's peck pickled pepper Peter Piper picked? Well swum, swan.

3. Навчання діалогічної мови.

Наведемо приклад роботи з діалогами комп'ютерної програми "Triple play plus in English". Із запропонованих 12 діалогів вибираємо один, наприклад "У кав'ярні". На екрані з'являються декілька картинок-сцен поданого діалогу.

I етап – знайомство з діалогом.

Good morning!

Good morning!

What would you like?

I'd like some coffee, please.

Do you want milk in your coffee?

Yes, please.

Hey, this coffee is too cold.

I'm sorry.

Thank you.

How is it now?

It's just right.

Would you like some more coffee?

No, thanks.

How much is it?

Ninety-five cents, please.

Thank you. Have a nice day.

Good bye.

II етап – розучування діалогу.

За наявності декількох комп'ютерів у класі учні працюють парами або групами по 3 учня. Вони повторюють за диктором фрази, тут же може бути використаний режим роботи з мікрофоном. Молодші школярі можуть виконувати вправи на складання даних речень з групи слів, наприклад: like, what, you, like, wood, your, would. Учень наводить стрілку на потрібне слово, клацає мишкою, щоб скласти речення What would you like? і т.ін. Кількість правильних речень зображається на екрані. Таким чином, учні в ігровій формі освоюють правопис і розучують діалог.

III етап – інсценування діалогу.

Учні відтворюють діалог спочатку з опорою на картинку, потім інсценують його самостійно.

Наступний етап – це контроль діалогічної мови після вивчення всіх 12 діалогів. Учні вибирають картку із завданням (учитель сам готує картки з описом ситуації) і складають свій діалог, використовуючи лексику даної програми й виявляючи свою фантазію.

4. Навчання письма.

Цей вид роботи розв'язує відразу два завдання: правильне написання англійських слів та освоєння клавіатури. Комп'ютерна навчальна програма "Bridge to

English" допомагає розв'язати ці завдання. Майже кожне завдання передбачає друкування на клавіатурі англійських слів і речень.

5. Відпрацювання граматичних явищ.

Усі навчальні комп'ютерні програми так чи інакше передбачають відпрацювання певних граматичних структур. У програмі "Bridge to English" 20 уроків, і в кожному уроці відпрацьовуються свої граматичні явища: стверджувальні, заперечні й питальні речення, ступені порівняння прикметників, дієприкметник, пасивний стан, займенники some, any, структури there is / there are, прийменники і т. ін. Усі види роботи одного уроку спрямовані на відпрацювання певного граматичного явища.

У розділі "Грамматика" програми "Професор Хиггинс" є два розділи: теоретичний і практичний. Перевіряючи знання учнів, програма відзначає його успіхи, при необхідності підказує.

Програма "English Gold" ("Deutsch Gold") містить 144 мікродіалоги, кожний з яких відпрацьовує певну граматичну структуру, наприклад, Present Continuous використовується в багатьох діалогах. Після прослуховування діалогу учні відтворюють його з опорою на картинку, потім самостійно.

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Глобальна павутина Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної учням і вчителям інформації, що міститься в будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини із життя молоді, статті з газет і журналів, необхідну літературу і т.ін. Учні можуть брати участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться на сіті Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, відеоконференціях і т.ін. Учні можуть одержувати інформацію з проблеми, над якою працюють у даний момент у рамках проекту. Це може бути спільна робота українських школярів і їхніх зарубіжних однолітків з однієї або декількох країн [2].

Таким чином, можемо стверджувати, що мета навчання іноземної мови – це розвиток комунікативної діяльності учнів, тобто практичного володіння іноземною мовою. Завдання вчителя – активізувати діяльність кожного учня в процесі навчання, створити ситуації для його творчої активності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Краснопольский В.С. Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов: Зб. наук. праць (матеріали 1-ої міжнародної науково-практичної конференції 29 – 30 травня 2003р.) / За заг. ред. доц., канд., пед. наук Краснопольського В.С. – Луганськ. Вид-во Східноукр. національного універ. ім. Володимира Даля, 2003. – 128 с.
2. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С. Садоненко. – К.: Топак, 2000. – 560 с.
3. Полат Е.С. Інтернет на уроках іноземного мови // ІЯШ. – № 2. – 2001.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анжела Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Наукові інтереси: педагогічні технології навчання в іноземній мові.

вільного володіння українською мовою з метою гармонійного спілкування з представниками простого народу як дорослими, так і дітьми. Зазначимо тут, що в період дії Валуєвського циркуляра та Емського указу будь-яке висловлення на захист українства вже було крамольним. Сумно відома в ті часи теза П.Валуєва проголошувала: “Ніякої особливої малоросійської мови не було, немає і бути не може”. На підтримку висловленої тези, як свідчать історико-педагогічні реалії, були спрямовані відкриті виступи професорів Київського університету. Так, наприклад, професор філології університету С.Гогоцький писав: “Неможливо надати Україні, цій звичайній назві місцевості, територіальній країні, таке значення, якого вона ніколи не мала, не має і мати не може... Хто уповноважив українолюбців відбирати у нас древню назву Руських і всі приналежності цієї назви, в тому числі і нашу спільну, культурну російську мову, вироблену таким довгочасним і важким процесом нашої історії, і все це змінювати чимсь українським...” [2; 19]. А в курсі педагогіки професор С.Гогоцький резюмував таким чином щодо завдань освіти: “Мої висновки наступні: а) ми повинні зараз піклуватися про освіту народу на обох берегах Дніпра; б) підтримувати думку про єдність трьох племен Руських, без цієї єдності ми загинемо; в) літературна російська мова повинна бути всім спільна в букварях; віра і мова повинні бути зв’язуючими елементами” [2; 27]. Звичайно, урядом ті думки С.Гогоцького оцінювались, як “весьма дельные”, й, навпаки, роздуми М.Драгоманова щодо помилковості вказаного урядового вердикту й наукового обґрунтування права українського народу на користування рідною мовою та на розвиток української культури були названі націоналістичними в негативному розумінні цього терміну. Тож варто наголосити тут на громадянській позиції та сміливості в її оприлюдненні М.Драгоманова.

Цікаві роздуми залишив М.Драгоманов щодо розвитку національної освіти, які він популяризував серед студентів. Досліджуючи історію освіти в Україні, вчений прийшов до висновку, що “...історія школи за останні сто років є не чим іншим, як бійкою уряду з наукою та освітою”. Причетних до цього процесу він називав “зграєю злодіїв, котрі дурять народ”, у яких “нема нічого святого й дорогого на світі, окрім кишні та кар’єри” [3; 9].

Аналіз його праць щодо перспектив організації освіти в народних школах України [3; 13] дав можливість для висновку, що він стояв на актуальних для сьогодення позиціях, вважаючи, що потреба викладання в школах українською мовою виходить не з “політичних або якихось інших фантазій”, а детермінована “найелементарнішими ідеями новітньої педагогіки”. Посилаючись на досягнення європейських народів, на ідеї К.Ушинського, М.Драгоманов наголошував на необхідності взаємодії національного і вселюдського, а також гуманістичного в освіті, яка, на його погляд, повинна бути національною за характером і формою, а за змістом і спрямуванням загальноєвропейською.

Наголошуючи на значенні в освіті народної словесності. М.Драгоманов писав, що в ній відбита історія народу, його життя, його побут, дух, а рідна мова сприяє збудженню розуму та розвиває громадянські почуття дитини, формує її мовленнєву культуру.

Разом з тим М.Драгоманов чітко конкретизував роль і завдання народного вчителя у його взаємостосунках з дітьми. У накресленні його поведінки вчений наголошував, що головною особистісною рисою вчителя повинна бути любов до вихованця. Як складова любові до всього народу, зміцнення в дітях “природних нахилів до волі й братерства”, формування в них такої якості, як “бути добрим й правдивим серед себе”, демонструвати власним прикладом “зразок нового чоловіка” [3; 25]. Найкращим варіантом для школи й учнів М.Драгоманов вважав ситуацію, коли школа для вчителя стає “метою життя і праці”, “...коли чоловік їй присвячується увесь” [3; 25].

Варто наголосити, що всі наведені вище приклади достатньо повно розкривають особистісні риси молодого фахівця й свідчать про глибоке розуміння ним громадських обов’язків тогочасної української інтелігенції. А також про його високий потенціал у здатності впливати на формування світогляду молоді та студентства.

Як на наш погляд, громадянська позиція М.Драгоманова включала багато розміркувань, пророчих пересторог, мудрих, корисних та актуальних для сьогодення порад. Насамперед, враховуючи реалії сьогодення, це стосується його переконань, що „ситі й голодні” ніколи не будуть однаково користуватись так званими спільними законами, що збереження людської гідності “вимагає економічної забезпеченості”, що в політиці шкідливе як “далеке захоплення фантазією”, так і позиція “дальше хвилі свого носа не дивитись”, що зло, а не добро для України несуть ті, які “плакати за Україну вміють”, а реальну сферу прикладання своїх сил знайти не можуть, “через те ще більше плачуть”.

Завдяки енциклопедичній ерудиції, твердості своєї громадянської позиції, як свідчать біографічні матеріали, молодий професор М.Драгоманов набув широкої популярності серед прогресивно налаштованої частини університетського студентства. За висловом М.Павлика, він був “тонким і найобдарованішим педагогом”. Д.Багалій згадував, вступивши до Київського університету вже після звільнення вченого, що молодий професор залишив спогади про себе, “...як про талановитого лектора, гарного молодого вченого й гарячого українського діяча” [4; 22]. Студенти старших курсів згадували, підкреслював Д.Багалій, що на лекції М. Драгоманова приходили й студенти інших факультетів та вільні слухачі. Про визнання авторитету М.Драгоманова серед молоді свідчить і характеристика його особистісних та громадянських якостей відомим народовольцем А.Желябовим, який у прагненні до співробітництва з ним прокоментував своє бажання не лише політичними міркуваннями, але й підкреслював безкомпромісність, чесність вченого. Проте в університетських колах однозначно за М.Дра-

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛАБОРАТОРНОГО Й КЛІНІЧНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У США

Костянтин РИБАЧУК
(Кіровоград)

Стаття досліджує моделі, які використовують викладачі американських університетів у процесі навчання та організації лабораторного й клінічного досвіду студентів-майбутніх педагогів. Кожна з моделей цієї групи є формою набуття студентами кампусного або лабораторного педагогічного досвіду і пропонує потенційно цінне доповнення або заміну педагогічної практики студентів-майбутніх педагогів у школах.

Актуальність проблеми обумовлена можливістю дослідити й проаналізувати досвід американських колег з організації лабораторного й клінічного досвіду студентів-майбутніх педагогів в університетах США. Кожна з моделей цієї групи є формою набуття студентами кампусного або лабораторного педагогічного досвіду і пропонує потенційно цінне доповнення або заміну педагогічної практики студентів-майбутніх педагогів у школах. Крім того, кожна з них дає студентам змогу застосовувати знання до реальних ситуацій, використовуючи рефлексивний аналіз навчального досвіду.

Метою статті є дослідження моделей, які використовують викладачі американських університетів у процесі навчання та організації лабораторного й клінічного досвіду студентів-майбутніх педагогів.

Постановка проблеми. На думку багатьох американських дослідників, наприклад, таких як Д. Берлінер, Дж. Ліфкот та Ф. Шварц, ці моделі пропонують більш ефективні підходи до розвитку професійних вмінь, порівняно з читанням для майбутніх педагогів навчальних дидактичних курсів, проведенням репродуктивних семінарських занять і навіть педагогічної практики студентів у школах [2; 8].

У нашій статті ми розглядаємо найбільш розповсюджені моделі, як використовують американські викладачі в процесі навчання своїх студентів та організації їх лабораторного й клінічного досвіду, а саме: мікрвикладання, мінікурси, протокольні матеріали, рефлексивне викладання та симуляції.

Мікрвикладання було розроблене для розвитку специфічних вмінь викладання, тих, які, на думку вчених, позитивно впливають на організацію навчання школярів [2]. У цьому методі студенти-майбутні педагоги: 1) спочатку читають наукову літературу про одну з педагогічних здібностей¹, вивчаючи її використання на прикладах; 2) далі готуються і проводять частину уроку від трьох до п'яти хвилин, яку записують на відеоплівку і де вони демонструють вказане педагогічне вміння, викладаючи або малій групі школярів, або своїм ровесникам-однокурсникам; і 3) переглядають відеозапис та отримують зворотний зв'язок від викладача педагогіки, який проводить це заняття.

Потім студенти повинні знову проводити той самий фрагмент уроку, щоб вдосконалити виконання конкретного педагогічного уміння або повторити весь процес, але вже з іншою здібністю. Після оволодіння

кількома педагогічними вміннями учасники готуються і проводять довшу частину уроку (приблизно 20 хвилин), в якій декілька вмінь демонструються у взаємодії.

Мікрвикладання є одним з найуживаніших навчальних методів (порівняно з іншими лабораторними методами) у програмі підготовки вчителів. Як доповідають офіційні джерела, їх використовують до 91% програм педагогічної освіти [9].

Дослідники Коупленд та Доїл [4] тривалий час були провідними американськими науковцями з проблем мікрвикладання. Коупленд та інші вчені, такі як, наприклад, Д. Вісман та П. Насон [12, с.52-65], доводять, що студенти-майбутні педагоги можуть успішно набутти головних педагогічних вмінь завдяки використанню методу мікрвикладання. Майже всі їхні дослідження підтримують цей висновок. Проте Коупленд вважає, що студенти, підготовлені за допомогою цього підходу, не більше, ніж інші використовують ці вміння пізніше, протягом педагогічної практики. Коупленд [4, с.15] визначив, що відмова студентів використовувати набуті вміння протягом практики в школі пов'язана не лише зі справою забування, як реалізувати ці вміння. Навпаки, він виявив, що головним чинником є вплив шкільних вчителів-наставників, або вчителів-співробітників [4, с.15-17].

Інший дослідник Доїл також зазначає, що студенти, які брали участь у мікрвикладанні, показали впевненість у своїх педагогічних здібностях і, крім того, зростання загального рівня своєї самооцінки [4].

Серед найбільших переваг мікрвикладання дослідники виділяють наступну: мікрвикладання є реальним викладанням, на відміну від рольової гри; воно знижує складність педагогічної дії, дозволяючи сконцентруватись на набутті специфічних вмінь; мікрвикладання надає безпечне, контрольоване навчальне середовище педагогічної практики [12, с.53].

Коли мікрвикладання з'явилося в педагогічній освіті, його розглядали як шлях забезпечення відсутнього зв'язку між теорією й практикою. Воно повинно було зменшити потребу в адаптації до викладання студентів протягом педагогічної практики в школах. І що важливо, його розглядали як спосіб набуття необхідних педагогічних вмінь. У ретроспективі здається, що мікрвикладання "впоралося" з виконанням своїх завдань і слугує сьогодні досить перспективною навчальною альтернативою у підготовці майбутніх педагогів. Його добре сприймають студенти, оскільки воно забезпечує дуже потрібну в педагогічній освіті форму набуття "прямого" досвіду за допомогою використання "моделі реальності", під контролем і керівництвом викладача.

Мінікурси – це короткі навчальні (часто самонавчальні) курси, скеровані на організацію допомоги

досвід, цінний для професійного розвитку майбутніх педагогів, який краще відповідає їх потребам порівняно з іншими педагогічними курсами, принаймні, є настільки ж ефективним і приємним для студентів, як і мікровикладання. Цей досвід значно сприяє розвиткові здібності майбутніх вчителів до аналізу як власного викладання, так і викладання інших людей [11].

Критичні зауваження до цього методу торкалися лише того, що цей підхід забезпечує тільки технічну рефлексію низького рівня. Однак дослідження довели протилежне. Американські дослідники Бейнер і Кентрел [1, с.571-578] також виявили, що рефлексія, яка виробляється протягом використання методу рефлексивного навчання, не обмежується технічними аспектами викладання, чи навіть встановленими цілями уроків рефлексивного викладання. А навпаки, «рефлексія породжується мисленням як про процедурні аспекти викладання (як викладати), так і обговоренням психологічних, етнічних і соціальних питань та наслідків, які асоціюються з викладанням і учінням (що і для чого викладати) [1, с.574-575]. Дослідження Троєра [11, с.160] доводить, що рефлексивне викладання сприяє розвиткові рефлексії вищого рівня, яка може бути ще більше підсилена, якщо набутий практичний досвід буде обговорено на сесії, що інформує учасників про процес і значущість рефлексії.

Деякі переваги цього методу виділяє науковець Д. Крукшенк [5, с.705-706]. Рефлексивне викладання дає змогу студентам проводити уроки в умовах університетського кампусу; воно підбадьорює студентів випробовувати власний стиль викладання; воно сприяє розвиткові здібності атестувати свої вміння організувати учіння; воно спонукає до роздумів і аналізу як свого викладання, так і викладання інших для генерування мислення вищого рівня про викладання й учіння (аналіз, оцінка, розв'язання проблем); воно відбувається у психологічно безпечному навчальному середовищі, в кампусі університету; воно не є дорогим; майбутні вчителі отримують педагогічне задоволення, використовуючи цей тип викладання, тому що вони надають перевагу учінню за допомогою відповідної діяльності, або експериментальному навчанню. Однак серед недоліків можна назвати те, що рефлексивне викладання вимагає, щоб майбутніх вчителів готували старанно і вдумливо, а це забирає багато часу. Крім того, воно є загрозливим для тих, хто не бажав би, щоб його товариші бачили, як він чи вона викладає.

Рефлексивне викладання дозволяє учасникам викладати, визначати досягнення і задоволення своїх учнів, перевіряти досвід, а це розвиває хороші навички мислення та педагогічної мудрості. І майбутні педагоги, і їх шкільні наставники, і університетські викладачі педагогіки, і професійні організації вважають рефлексивне викладання ефективним для підготовки майбутніх педагогів.

Іншою важливою формою організації лабораторно-клінічного навчання студентів-майбутніх педагогів є так звані *симуляції* – забезпечення людей можливі-

стю взаємодіяти за допомогою обговорення деякого феномена з реального життя. Симуляцію не тільки широко використовують в освіті, але й у національній обороні, безпеці і розважальній індустрії. Наприклад, астронавти застосовували симулятори для підготовки приземлення на Місяці, а учні старших класів середніх шкіл – для отримання досвіду уникнення небезпеки під час керування автомобілем. Майбутні педагоги можуть використовувати симуляції для практичного досвіду з розв'язання проблем.

Американський дослідник Керш [7, с.177] був одним із перших, хто використав метод симуляції у підготовці педагогів. До використання симуляції майбутні педагоги часто покладались на прослуховування навчально-виховних ситуацій та історій від професорів педагогіки. Їм було потрібно пережити на власному досвіді важливі аспекти педагогічної дійсності у життєво-подібному, але безпечному оточенні.

Більшість симуляцій, що використовують у педагогічній освіті, мають на меті ознайомити майбутніх педагогів з функціями і завданнями, які вони виконуватимуть, і з проблемами, які вони розв'язуватимуть. Зазвичай симуляції: 1) знайомлять учасника з інформацією про гіпотетичний навчальний клас середньої школи, школу й учнів; 2) подають завдання чи проблему в контексті оточення, що симулюється; 3) вимагають від учасника генерування однієї-двох альтернатив для виконання завдання чи розв'язання проблем; 4) надають учасникові зворотний зв'язок, відповідно до його чи її затрачених зусиль.

Симуляції від початку свого використання в педагогічній освіті добре сприймаються американською педагогічною спільнотою підготовки майбутніх педагогів. Огляд багатьох симуляцій, які використовуються в педагогічній освіті, зробив Д. Крукшенк [5, с.133-156]. Дослідження з медіа-симуляторами були проведені лише з майбутніми вчителями, вони підтримують думку, що короткострокова педагогічна поведінка може бути змінена завдяки досвідові симуляційного навчання.

Якщо симуляції поєднують з теоретичними курсами загальних проблем викладання й учіння, то тоді ця модель навчання має додаткові переваги: вони сприяють вивченню навчального оточення-суспільства, школи, класу в манері вченого-дослідника, який спостерігає, описує, аналізує і прагне зрозуміти; вони підбадьорюють майбутніх педагогів до використання в навчальних класах того, що вони вивчили з курсів професійної освіти в університеті; вони можуть замінити, з'ясувати або доповнити педагогічний досвід у школах, особливо в таких, де цілі й результати нечітко визначені; вони дають змогу ідентифікувати тих майбутніх вчителів, хто за темпераментом чи підготовкою не зовсім або зовсім не відповідає вимогам педагогічної діяльності.

Висновки. Використання моделей лабораторного або клінічного навчання педагогів характеризує постійний інтерес з боку зайнятих у підготовці вчителів освітян протягом останніх трьох десятиліть; їх комп-

зростає роль самої особистості у визначенні власної поведінки, спрямованості професійної діяльності, стилю життя. Все менше залишається можливостей для особистості, коли при подоланні різних ситуацій можна було б “заховатися” за загальноприйняті правила й норми, стандарти, ідеологічні чи іншої природи догми, регламент, тощо і все більше виникає життєвих і професійних ситуацій, коли за їхнє розв’язання людина повинна самостійно, без кивання на “щось” чи “когось”, узяти на себе відповідальність, прийняти рішення, здійснити вибір у вигляді вчинку в розумінні М.М.Бахтіна [7] і В.А.Роменця [18; 19]. Тому зовнішні фактори впливу на особистість усе більше перетворюються із визначальності розвитку особистості на умови її розвитку.

Це ж саме стосується і професійної діяльності вчителів, їхнього життя загалом. У нових умовах демократії і свободи особистості, зокрема особистості учня чи студента, центром педагогічного процесу все більше стає учень чи студент, саме для них і навколо них створюються нові педагогічні технології навчання і виховання [8; 14; 22; 23], які орієнтуються на конкретну особистість, а не на безособистісні загальні закономірності. Тоді конкретна особистість стає серцевиною педагогічного процесу, а його загальні закономірності умовами її розвитку.

З одного боку, для вчителя чи студента педагогічного навчального закладу з’явилося менше перепон для виявлення свого професійного й людського “Я”, виникли кращі умови для творчості, інноваційних пошуків методів і форм професійної діяльності, спілкування, розвиток особистості теперішнього чи майбутнього вчителя все менше детермінується зовнішніми умовами, а з іншого – така ситуація призвела до того, що все менше існує прямих зовнішніх “підштовхувань” і “спрямувань” у вигляді постанов, регламентів, планів, які безпосередньо спрямовують розвиток особистості вчителя чи студента в потрібному напрямку, визначають його професійну діяльність, що ставить перед учителем нові завдання, незвичні нові труднощі професійної діяльності в умовах свободи і демократії.

У нових умовах сьогодення змінюється зміст поняття активності теперішнього чи майбутнього вчителя. У жорсткій системі з перевагою авторитаризму активність вчителя переважно зводилася до адаптивної активності, до сприймання тих новацій, що відбувалися у системі загалом. Адже особистість учителя була “гвинтиком” такої системи, особистість жорстко закріплювалася в системі, а її розвиток переважно залежав від розвитку самої системи. Це не означає, що в умовах авторитаризму не може бути вчителів-новаторів, учителів особистостей. Досить згадати найяскравіших зірок радянської педагогіки А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського, які створили свої педагогічні системи, що суттєво відрізнялися від загальноприйнятих позицій освіти й педагогіки в ті часи [12; 25]. Потрібно зрозуміти, що педагогічний процес є нескінченно-можливою системою, а якщо так, то в ній

існує нескінченна кількість ступенів вільності, що завжди дає змогу вчителю знаходити своє власне “Я”, творити свою особистість, свій стиль професійної діяльності навіть в умовах авторитаризму. Однак, авторитарні системи, в принципі, уможливають існування простих і добросовісних виконавців, які були досить добрими вчителями й творчість яких визначалася рамками системи, чого не може бути в умовах свободи й демократії.

Активність учителя на сьогодні спонукається іншими причинами, насамперед, ринковими відносинами, вільною конкуренцією, коли потрібно “виживати”, іти “в ногу” із сьогоденням. Свобода й демократія значно зменшили детермінованість зовнішніх факторів на професійну діяльність учителя в плані його визначення із методами, засобами, формами професійної діяльності. У цьому плані вчитель переважно сам визначає свої педагогічні позиції і активно реалізує їх. Крім того, ринкові відносини вимагають від учителя високого професіоналізму, професійної і життєвої активності, зміст якої переважно визначає не система, а сам учитель.

Самовизначення особистості вчителя в умовах авторитарної системи здійснювалося у просторі існування особистості, який “виділяла” для неї система й розширення якого самою особистістю було проблематичним. В умовах свободи й демократії в особистості є можливість самій створювати власний простір існування. Такий простір повинен бути таким, щоб особистість мала змогу в ньому вільно розвиватися, і водночас таким, який особистість змогла б “освоїти”, володіти ним. У цьому – сутність самовизначення особистості вчителя.

Створюючи простір свого існування, особистість учителя самореалізує себе в активній діяльності. Особистість створює такий простір існування, де вона могла б реалізувати свої знання, уміння, в загальному – свій потенціал, свої інтуїції, наміри та бажання. Суттєвих зовнішніх обмежень створення такого простору в умовах свободи і демократії не існує.

При переході від авторитаризму до свободи й демократії змінюється зміст відповідальності людини, зокрема, майбутнього педагога. Якщо раніше відповідальність здебільшого була перед “кимось” або “чимось”, то в умовах свободи й демократії відповідальність усе більше змінюється в бік відповідальності за власні активні починання, відповідальності перед самим собою, власним сумлінням. При цьому моральні переконання відіграватимуть усе більшу роль.

В авторитарному педагогічному процесі визначальними в його організації були загальні закономірності, раціоналізм, стійкість, логіка, а переживання, емоції і почуття – похідними. Світ педагогічного процесу передусім сприймався як раціональний, переживання, емоції і почуття не відігравали визначальної ролі, хоча і сприймалися як важливі умови перебігу педагогічного процесу. Утім людське життя і світ загалом не тільки пізнаються, а й переживаються, на чому наголошують Ф.Є.Василюк [9], К.Ізрд [11], В.А.Ро-

Сказане вище, наші практичні й теоретичні дослідження уможливили окреслити проблемну ситуацію навколо сутності, змісту і ролі моральних якостей особистості вчителя у педагогічному процесі в нових умовах сьогодення й виділити суперечності, які вимагають свого розв'язання.

Серед таких суперечностей ми виділили, на наш погляд, основні:

– суперечність між новими умовами свободи й демократії, у яких опинився педагогічний процес школи і ВНЗ, відповідним зменшенням впливу зовнішніх детермінант на педагогічний процес та недостатнім впливом моральних принципів, ідеалів і цінностей як визначальних чинників педагогічного процесу;

– суперечність між зростаючою роллю моральних якостей особистості вчителя у його професійній діяльності в умовах свободи й демократії і недостатнім ступенем сформованості моральних якостей особистостей майбутніх учителів;

– суперечність між старим (в умовах авторитарності) і новим змістом (в умовах свободи й демократії) таких понять, як діяльність, активність, самовизначення, самореалізація, відповідальність особистості учасника педагогічного процесу; суперечність між формами спілкування в педагогічному процесі, які склалися за часів авторитарності, і новим змістом спілкування в педагогічному процесі в умовах свободи й демократії;

– суперечність між методами й формами педагогічних впливів викладача на студента, які сформувалися за часів авторитарності, й умовами сьогодення (свободи й демократії), котрі вимагають нового змісту методів і форм впливів на формування особистості майбутніх учителів;

– суперечність між необхідністю системної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах щодо формування в майбутніх педагогів моральних якостей і низькою ефективністю такого формування під час лекцій, практичних, семінарських, лабораторних та інших форм навчання, зокрема при вивченні психолого-педагогічних дисциплін;

– суперечність між змістом методів і форм викладання, учіння і спілкування, які склалися в педагогіці в умовах авторитарності, і новими реаліями перебігу й функціонування педагогічного процесу в умовах свободи й демократії, котрі вимагають, відповідно, й нового змісту методів і форм викладання, учіння і спілкування, зокрема їхнього спрямування на формування якостей особистості майбутнього вчителя, у тому числі й моральних;

– суперечність між потребою в нових методах і формах викладання, учіння і спілкування в нових умовах сьогодення, котрі були б спрямовані на формування моральних якостей особистості майбутніх учителів, і недостатньою розробкою таких методів і форм педагогічною наукою.

Однією з тез нашого дослідження є те, що ми розглядаємо процес формування певних якостей особистості, зокрема моральних якостей майбутнього вчителя, у контексті розвитку особистості загалом.

Сучасна педагогічна наука спирається на фундаментальні теорії розвитку особистості, розроблені у працях К.А.Абульхнові, Б.Г.Ананьєва, Т.Н.Березіної, В.П.Зінченка, С.Л.Виготського, Ж.Піаже, К.К.Платонова, В.О.Татенка, В.А.Роменця, Л.С.Рубінштейна.

Визначальними на сьогодні теоріями розвитку особистості є розвиток особистості за С.Л.Рубінштейном [20; 21] за висхідною. С.Л.Рубінштейн сформулював принцип розвитку особистості стосовно психічних процесів, в основі якого лежать два положення: особистість як основа інтеграції психічних процесів людини й особиста спрямованість психічних процесів. Потім він розробив принцип єдності свідомості й діяльності, сутність якого розкривається тільки через розуміння їхньої належності до особистості. Важливим є у цьому принципі те, що розвиток особистості не тлумачився як “поетапний”, а як “одночасний”, що розкрилося у принципі одночасності розвитку особистості загалом та окремих її якостей зокрема. Інакше кажучи, якості особистості формуються й розвиваються не поетапно, а одночасно. С.Л.Рубінштейн сформулював принцип детермінізму розвитку особистості як заломлення зовнішніх умов через внутрішні, тим самим показав наявність внутрішньої логіки розвитку конкретної особистості. Із принципу детермінізму випливає, по-перше, вибірковість особистості щодо зовнішніх впливів і, по-друге, здатність відокремитися від логіки зовнішніх умов, що є дуже важливим при формуванні якостей особистості, зокрема моральних. С.Л.Рубінштейн розкрив поняття суб'єкта життєвого шляху, показав, що взаємні стосунки особистість-світ виражаються в діяльності особистості.

Б.Г.Ананьєв [3; 4; 5] розробив теоретичні положення про розвиток особистості дорослої людини й показав роль життєвого шляху особистості як особливої траєкторії такого розвитку. Він розглянув поняття зрілості особистості як її стан певного етапу розвитку. Тому можна говорити про зрілість як певний стан особистості випускника школи, педагогічного навчального закладу, молодого вчителя, досвідченого вчителя, що є важливим при формуванні певних якостей особистості, у тому числі моральних. Б.Г.Ананьєв вважав, що розвиток особистості має гетерохронний характер, тобто її психічні функції розвиваються нерівномірно. Стосовно нашої проблеми дослідження це означає, що формування окремих якостей особистості, зокрема моральних, відбувається нерівномірно, що є важливим при розробці методик їхнього формування. Зауважимо, що теорії гетерохронного розвитку особистості дотримувалися у своїх дослідженнях Л.І.Анциферова [6] і В.Д.Шадриков [28]. Б.Г.Ананьєв показав, що напрямки розвитку особистості багато в чому залежать від вибору особистістю життєвих позицій, які потрібно враховувати при формуванні моральних якостей особистості майбутніх педагогів, а це створює можливість варіативності способів формування таких якостей.

С.Л.Виготський [10] розглядав розвиток особистості через теорію зони найближчого розвитку, сутність якої стосовно студентів полягає у тому, що

17. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

18. Роменець В.А. Вчинковий напрям у психології. Теоретичні та методичні засади // Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – С. 383 – 401.

19. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О.Татенко, Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Гос. учеб.-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. – 596 с.

21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.

22. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 225 с.

23. Сисосва С.О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2002. – С. 69 – 80.

24. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.

25. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: В 5-и т. – К.: Радянська школа, 1976 – 1977.

26. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-и т. – М.: Педагогика, 1990.

27. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Мн.: Харверст, М.: АСТ, 2000. – 992 с.

28. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Педагогика, 1978. – 214 с.

29. Якобсон П.М. Психология чувств. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 384 с.

30. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рожкова Наталія Григорівна – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування особистості майбутнього вчителя.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ТА ІДЕАЛІВ

Наталія САВЧЕНКО
(Кіровоград)

У статті розглядаються питання, що стосуються художньо-естетичного розвитку людини, можливостей оволодіння художньо-естетичним засвоєнням світу засобами різних видів мистецтв у їхній взаємодії та взаємозв'язках.

Завдання художньо-естетичного виховання та освіти школярів можуть плідно вирішуватися за допомогою комплексу мистецтв. Його впровадження в шкільне життя відбиває одну з провідних тенденцій сучасної художньо-естетичної культури — прагнення до інтеграції художньої творчості.

Потреба вивчення видів мистецтва в їх взаємодії і взаємозв'язку зумовлена природою художньої свідомості людини. Протягом багатотисячолітнього розвитку суспільства склалось уявлення про єдність засвоєння навколишнього світу. Виявилось, що всі види мистецтва мають спільну основу — емоційно-образне відбиття дійсності, всім їм властива потреба виразити своє ставлення до навколишньої дійсності, оцінити її з різних точок зору.

В міру оволодіння новими можливостями художнього засвоєння світу здійснювалася диференціація мистецтва, знаходились нові форми його відбиття. На основі всесвітньо-історичної практики людства розвинулись органи сприймання та естетичних почуттів людини. Поява різноманітних видів мистецтва дозволила естетично засвоїти світ у всій складності і своєрідності.

Художній розвиток людства проходив у двох зустрічних напрямках: від синкретизму до утворення окремих видів мистецтва і від окремих мистецтв — до їх синтезу. Однак розвиваючись і відокремлюючись, різні види прагнуть до взаємозв'язку, бо кожен з них доповнює і збагачує інший новими художніми засобами. У кожного виду мистецтва є свої можливості для художнього впливу і свої художні завдання.

Питання використання мистецтва в педагогічній діяльності з метою розвитку художніх інтересів, потреб,

емоційних переживань учнів ніколи не випадало з поля зору тих, хто займався проблемами виховання молоді. Однак здебільшого йшлося про застосування окремих його видів. Але дослідники й педагоги постійно шукали оптимальні форми художньо-естетичного виховання, і в останні десятиріччя набула поширення ідея залучення до художньо-естетичної роботи різних видів мистецтва одночасно. Так, на думку С. Х. Раппопорта, «кожне мистецтво порівняно з іншими має і сильні, і слабкі сторони. Тільки у сукупності вони дають найповніше відображення дійсності. Жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, усі вони разом становлять динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями».

Виходячи з цих міркувань, дослідники дійшли висновку, що використання комплексу мистецтв у навчальному процесі не може будуватися за принципом додаткового залучення одного виду до іншого. Його використання повинне об'єднати у свідомості учнів загальні художні явища, що розглядаються різними мистецтвами, але вчителів необхідно враховувати особливість кожного виду і можливість впливу його художніх засобів на учнів різного віку.

Найплідніше ці положення розвиваються в роботах Н.О.Ветлугіної, Д.Б.Кабалевського, Є.В.Квятковського, О.Мелік-Пашаєва, В.В.Неверова, Б.М.Йєменського, Л.М. Предтеченської, Ю.У.Фохт-Бабушкіна, Г.П.Шевченко. Вважаючи мистецтво основою естетичного і морального розвитку дітей, одним з провідних напрямів у вихованні духовно багаті особистості, вони мають єдині погляди на необхідність вивчення різних видів мистецтва з перших кроків навчання в школі і наголошують, що творчі здібності дітей активніше розвиваються на основі комплексної взаємодії мистецтв. При цьому художньо-естетичне

ристовує їх художні засоби, але не просто використовує, а трансформує їх відповідно до своїх завдань, створюючи специфічну кінематографічну образність;

3) художній синтез проявляється у вигляді взаємобогачення мистецтва і перекладу його творін з одного художнього ряду на інший. Це зумовлено тим, що різні мистецтва звертаються до зображення однакових життєвих явищ, проте кожен з них відбиває лише ті грані дійсності, які виразити може більш повно. Тому різні мистецтва, коли відтворюють одні й ті самі явища, виражають своє особливе, притаманне тільки їм ставлення. До такого типу синтезу належить створення опер і балетів за літературними сюжетами (наприклад, балет Р. Щедрина «Анна Кареніна» за романом Л. Толстого, опера Д. Шостаковича «Катерина Ізмайлова» за повістю М. Лескова), екранізація літературних творів, втілення вже існуючих в іншому виді мистецтва художніх образів (наприклад, поема Ю. Марцінкявічюса «Кров і попіль», пам'ятник Г. Йокубоніса «Мати Пірчупіса» та вітраж К. Моркунаса «Пірчупіс», фортепіанний цикл І. Шамо «Картини російських живописців» та ін.).

У мистецтві XX століття також проявилась тенденція глибокого внутрішнього синтезу. Вона яскраво відбилась у мистецтві О. Скрибіна, К. Чюрльоніса, Д. Шостаковича, Г. Свиридова, Л. Ревуцького, П. Пікасо, М. Сар'яна, К. Паустовського та багатьох інших митців у різних видах мистецтва.

Отже, у педагогічному процесі можна використовувати всі наведені типи художнього синтезу, але найчастіше вони використовуються як окремі прийоми, що збуджують у школярів інтерес до мистецтва, викликають подив і задоволення від спілкування з художніми творами.

Якщо ж вирішується завдання цілеспрямованого і тривалого художньо-естетичного розвитку учнів засобами мистецтва, тоді мова йтиме про застосування комплексу мистецтв.

Поняття «комплекс мистецтв», або «комплексне вивчення художньої творчості», означає системне дослідження проблем мистецтва, що виникають у руслі властивих сучасній науці дисциплінарних зв'язків. У педагогічному аспекті його розуміють як об'єднання різних видів мистецтва на інтегративній основі, з урахуванням їх взаємодії й взаємовпливів, щоб залучити учнів до художньо-естетичної діяльності. Головна мета залучення комплексу мистецтв полягає у розвитку художнього світогляду, естетичної й моральної свідомості учнів, у формуванні їхньої пізнавальної активності. Комплексне сприймання мистецтва досягається завдяки особливостям художньої мови, тобто своєрідним художньо-виражальним засобам, що притаманні всім видам мистецтва і мають широкий універсальний характер.

Наприклад, Г. П. Шевченко виділяє такі принципи взаємодії мистецтв у навчально-виховному процесі:

1. Принцип спільності, який передбачає вивчення мистецтв у школі на основі генетичного, морфологічного і функціонального взаємозв'язків.

2. Принцип урахування специфіки кожного виду мистецтва. Він потребує вивчення особливостей кожного виду мистецтва, кваліфікованого його аналізу, подолання ілюстративності, утилітаризму під час використання.

3. Принцип взаємозв'язку чуттєвого і логічного. Він обґрунтовується тим, що вплив комплексу мистецтв не ідентичний впливові кожного окремого виду. Художній образ, який виникає на основі комплексної взаємодії, — якісно нове явище. Воно має складну багатопланову структуру, а художні засоби, спрямовані на розкриття різних аспектів загального змісту, багаторазово посилюють його естетичний вплив.

4. Принцип врахування особливостей впливу різних і, насамперед, головних видів мистецтва (література, музика, образотворче мистецтво). Цей принцип зумовлений необхідністю формування у школярів сприймання мистецтва як естетичної цінності.

5. Принцип творчої активності. Він базується на положенні, що кожний вид мистецтва являє собою унікальну художню творчість. Під час спілкування з різними видами мистецтва учні включаються в систему художньо-естетичної діяльності (сприймання різних видів мистецтва, набуття художньо-естетичних знань і досвіду, власна творча діяльність), яка передбачає поступовий перехід від репродуктивного до творчого рівня.

Для педагогічної практики перспективними є і ті зв'язки між існуючими видами мистецтв, які пропонує проф. В. Медушевський:

1) спільність тем (тобто того, про що всі види мистецтва розповідають людям: природа, світ, людина, події історії та сучасності);

2) зв'язки художніх ідей — принципів відповідей мистецтва на питання життя (наприклад, спільність художніх ідей у творчості Бетховена, Давіда, Делакруа або Блока, Скрибіна, Прокоф'єва);

3) спорідненість художніх образів, у яких виявляють себе ці ідеї;

4) відповідність виражальних засобів (звучання, фарби, інтонації, лінії) у різних видах мистецтва.

Ураховуючи ці думки, а також передовий педагогічний досвід, система художньо-естетичного виховання та освіти школярів будується за такими принципами:

1. Історико-хронологічний принцип. Використовується в оглядових характеристиках культурного розвитку епохи, стилю, напрямів. Сприяє кращому розумінню історичних закономірностей духовного розвитку людства, з'ясуванню історичного значення явищ мистецтва.

2. Тематичний принцип. Передбачає паралельне ознайомлення з творами різних видів мистецтва, які написані на однаковий сюжет, незалежно від того, чи збігаються вони в часі; він будується на основі асоціативних зв'язків тотожності, спільності і протилежності й дозволяє виявити специфічні особливості різних видів мистецтва, сприяє глибшому розумінню художніх цінностей, дозволяє розкрити спільність творчого па-

- потяг до практично-перетворюючої діяльності, у тому числі й до музичної творчості;
- 3) поглиблення і спрямування емоційного конкретно-образного пізнання в діалектичному сполученні з пізнанням абстрактно-логічним, раціональним;
 - 4) розширення і збагачення духовного світу людини;
 - 5) піднесення морально-вольових якостей, а через них – зміцнення гуманістичних основ поведінки особи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні процесу музичного сприйняття як одного з головних компонентів ціннісної свідомості майбутнього педагога-музиканта.

Об'єкт – процес формування ціннісної свідомості майбутніх вчителів музики.

Предмет – музичне сприйняття як компонент ціннісної свідомості майбутніх вчителів музики.

Мета статті зумовила вирішення таких завдань:

1. Проаналізувати різні підходи до визначення сутності процесу музичного сприйняття.
2. Розкрити сутність художнього та музичного сприйняття як головних компонентів ціннісної свідомості особистості.
3. Визначити засоби динамізації процесу музичного сприйняття на засадах особистісно-ціннісного орієнтування.

Формування ціннісної музичної свідомості пов'язане зі сприйняттям музики, осягненням закладених у ній сенсів. Через дефіцит почуттів та уяви при нерозвиненій творчій фантазії множинність музичних значень стає незбагненою, а цілісність музичного світу “дробиться” на численні скалки. Таким чином, формування ціннісної свідомості нерозривно пов'язано з активізацією почуття й уяви в процесі музичного пізнання.

Складність впливу на особистість засобами музичного мистецтва обумовлена декількома причинами. По-перше, самим феноменом музичного мистецтва, яке майже позбавлене понятійної конкретності, а усвідомлення емоційно-образного змісту твору відбувається через “декодування” художнього образу, його специфічну синтетичну природу і багатоваріантність тлумачення (звичайно, в рамках загального типу образності). По-друге, складністю адекватного сприйняття музичних творів, внаслідок ускладнення й розширення сфери музично-виражальних засобів, втілення художньо-образного змісту, взаємовпливу музичних національних культур тощо. По-третє, глобальним функціонуванням засобів масової інформації у суспільстві і тотальним залученням до сфери музичного мистецтва різних прошарків “ділків від культури” (А. Авдієвський). Транслявання і сприйняття цього різноманітного матеріалу (тут і справжні шедеври музичного мистецтва, і зразки сучасного масового мистецтва) потребує вже розвинутого естетичного смаку, щоб вірно орієнтуватися у безмежному “морі музики”, а в разі необхідності про-

тостояти зливі “низькопробного звукового дизайну” або належно приймати серйозний критичний коментар. Некритичне ж ставлення до ефірного музичного звучання, відсутність професійного коментаря і нерозвиненість естетичних смаків перешкоджають молоді вибирати дійсно цінні художньо значущі зразки музичного мистецтва, переживати високі естетичні почуття, формувати художні враження. Особливо гостро ця проблема постає, коли мова йде про сучасну музику. Відсутність певного внутрішнього “стандарту” на противагу класичній спадщині перешкоджає зробити правильний вибір, відчутти й усвідомити дійсну красу музики.

Музичне мистецтво для свого усвідомлення потребує уважного сприйняття, глибокого занурення у зміст музичних образів, аналітичних роздумів з приводу викликаних музикою переживань. Тут ми підійшли до проблеми сприйняття, яке є важливим компонентом процесу формування ціннісної свідомості особистості.

У руслі вивчення виховних можливостей мистецтва чільне місце належить проблемі художнього сприйняття. Згідно з висновками філософів, художнє сприйняття виступає як процес відображення творів мистецтва і результатом активної духовної діяльності суб'єкта. Особливість такої діяльності полягає у формуванні естетичних емоцій і смаку, тому потребує напруженої духовної праці та співтворчості.

Спроможність до сприйняття мистецтва і пізнання його не дана людині від природи, вона формується і розвивається у процесі тривалого системного виховання. Л. С. Виготський підкреслював, що для сприйняття мистецтва недостатньо щиро переживати те почуття, яке володіло автором і недостатньо розібратися у структурі самого твору – необхідно ще “творчо подолати своє особисте почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва проявиться повністю” [1, 237-238].

Визначаючи мистецтво як концентрацію життя, Л. С. Виготський будує модель художнього сприйняття, до якого входять такі компоненти: художнє почуття, уява, свідомість. На думку вченого, “розумні емоції” мистецтва виникають у процесі творчості і переробки певних життєвих почуттів. Концепція Л. С. Виготського – це, перш за все, індивідуальне психологічне сприйняття художніх цінностей, коли вступають до взаємодії мистецтво і особистість як соціальні сутності, як різні соціальні структури. Розкриття специфіки художнього сприйняття дало змогу вченому окреслити його соціальну значущість як узагальненої техніки почуттів, знаряддя суспільства, за допомогою якого воно залучає до соціального життя найбільш особисті сторони нашої суті.

Спираючись на методологічні основи теорії Л. С. Виготського, сучасні психологи поглиблюють і поширюють дослідження проблеми художнього сприйняття. У конкретно-історичному і соціальному аспектах рекомендує розглядати означену проблему Б. С. Мейлах, звертаючи увагу саме на його історич-

Наявність відомої музичної мови передбачає її обов'язкове розуміння і задіяння процесів мислення слухачів, тобто художньо-критичного осмислення об'єкта. Адже процес мислення є також необхідною умовою для адекватного усвідомлення, розуміння творів музичного мистецтва. Музичне мислення здійснюється на базі "музичної мови", яка являє собою систему стійких типів звукосполучень разом із правилами (нормами) їх застосування [9]. Зміст музичного твору міститься у "розшифруванні" його художнього образу, який створюється за допомогою музичної мови. І це накладає відбиток на природу музичного мислення, в якому розрізняють, так би мовити, дві взаємопов'язані його сторони – образну й раціонально-логічну. Первісний емоційний відгук на музику має пробудити асоціативні уявлення й передбачає подальші процеси її усвідомлення.

При сприйнятті музичного твору нарівні з усвідомленням його художньо-образного змісту також мають усвідомлюватися слухачами й елементи музичної мови, їх взаємозв'язок у різних структурах на основі музичної логіки та підпорядкування закономірностям цього твору. Таким чином, можна говорити про відносно "повну" дію процесів музичного мислення у сприйнятті музичних творів. Усе, що пов'язане в музиці з понятійним компонентом смаку, з уміннями зіставляти, аналізувати, узагальнювати, встановлювати взаємозв'язки між окремими музично-виражальними засобами, належить до "інтелектуального" досвіду сприйняття, тобто, досвіду раціонально-логічного мислення.

Характер формування ціннісної свідомості залежить не тільки від чуттєвості, але й від глибини знань, належних вмінь і навичок та досвіду особистості. Це дає змогу визначити основні етапи формування ціннісної свідомості в процесі музичного сприйняття:

- 1) формування цілісного сприйняття, емоційного ставлення до музичного мистецтва;
- 2) розвиток здібностей до образного мислення, художнього осмислення та оцінки музичних творів;
- 3) виховання усвідомленого інтересу до музичного мистецтва, потреби до творчої активності.

Таким чином, можна зробити висновок, що сприйняття музики – складний психологічний процес. З одного боку, це елементарне акустичне сприймання

звукових сигналів як щось таке, що ми чуємо і що діє на органи слуху. З іншого – це процес пізнання уявленого художнього змісту в музичній матерії, що передбачає знання особливостей музичного мистецтва, його специфічної мови. Формування ціннісної музичної свідомості пов'язане зі сприйняттям музики як осяганням закладених у ній сенсів. При бідності почуття й уяви, при нерозвиненій творчій фантазії множинність музичних сенсів стає незбагненою, а цілісність музичного світу дробиться на численні скалки.

Завдання формування ціннісної свідомості нерозривно пов'язане з активізацією почуття й уяви в процесі музичного сприйняття. Педагогічний аспект дослідження музичного сприйняття пов'язаний з дослідженням процесу формування музичного сприйняття, пошуком шляхів і методів передачі знань, умінь та навичок, необхідних для діяльності майбутнього вчителя музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991.
2. Костюк А.Г. Культура музыкального восприятия // Художественное воспитание / ред. Б.С. Мейлаха. – Л.: Наука, 1971. – с.334 – 347.
3. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. / сост. А.Г. Костюк. – К.: Муз. Украина, 1986. – с. 7 – 17.
4. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача К.: Наукова думка, 1962. – 123с.
5. Ляшенко І. Поняття теорії мистецтва // Соціалістичний спосіб життя і проблеми мистецтвознавства. – К., 1974.
6. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319с.
7. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. – 614 с.
8. Рудницька О.П. Сприймання музики і педагогічна культура вчителя. Навчальний посібник. К.: КДПІ, 1992. – 96с.
9. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / Вопросы социологии и эстетики музыки. Т.1. Л.О., Сов. композитор, 1980. – с.213 – 234.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. / Избр. труды: В2-хт. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – с.42 – 222.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свещинська Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім.Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: аксіологічний розвиток майбутніх учителів засобами музичного мистецтва.

ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Ліна СМІРНОВА
(Кіровоград)

В статті підкреслена важливість підготовки компетентних майбутніх вчителів іноземної мови у контексті орієнтації на полікультурність, розглянуто феномен пісні як засобу їх залучення до іноземної культури.

У процесі соціального та культурного зближення країн, що є однією з провідних тенденцій сучасного

суспільного поступу, питання про підготовку дітей і дорослих до співіснування в умовах багатокультурного суспільства і створення освітнього простору, який допоможе застерегти від дискримінації, насильства та конфліктів, є одним із важливих питань освітньої політики. Нове бачення полікультурної освіти як

нала, який здійснюється під час його практичної діяльності та самовдосконалення”.

Таким чином, сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в умовах вищих навчальних закладів як особистості та суб'єкта діяльності передбачає: розвиток інтелекту, емоційної сфери; формування професійної компетентності, позитивного ставлення до світу й інших людей, стійкості до факторів, що породжують стрес; впевненість у собі, самостійність, здатність до самовдосконалення; соціокультурні знання: мовні (безеквівалентна та фонова лексика), знання певних фактів національної культури (реалії, характер, стереотипи, символи, культурно зумовлені особливості комунікації, етикет) [4].

Здійснити таку професійну підготовку можна через полікультурну освіту, оскільки вона сприяє формуванню у людини поліфонічного сприйняття світу. Під полікультурною освітою „розуміють загальну парадигму або стратегію, що теоретично відображає реальні процеси культуроосвітнього життя, зокрема, прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення розвитку терпимості й культурного плюралізму” [5].

Сьогодні полікультурна освіта й виховання забезпечують більш гармонійний розвиток особистості й мають актуальну мету – формування особистості, орієнтованої на конструктивний діалог. Для майбутнього педагога це діалог із представниками різних культур; під розгляд підпадає спілкування як процес обміну інформацією, почуттями, розумінням у співвідношенні вчитель-учень, вчитель-батьки, також вчитель-представники громади. У сфері вчительської професійної діяльності та компетентності такі реляції вважаються важливими. В основі сучасного соціального замовлення у галузі вищої освіти лежить професійна підготовка та соціокультурна компетентність вчителя іноземної мови. Створення умов для набуття професійної компетентності, зокрема, соціокультурної, сприятиме продуктивності та конкурентноздатності вчителя; готовності його до вдосконалення навчального процесу, до високоякісної професійної діяльності на засадах позитивного ставлення до світу й прийняття інших людей, до самостійності, саморозвитку й здатності проектувати зазначені якості на своїх вихованців. Ці властивості дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, що робить внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху. У контексті орієнтації на полікультурність, на нашу думку, процес залучення студентів до іншомовної культури з перших років професійної підготовки є надзвичайно важливим. Один із шляхів вирішення зазначеної проблеми вбачаємо у використанні феномену пісні як засобу такого залучення.

Виходячи з цього, метою нашого дослідження є показати ефективність застосування пісні як засобу залучення майбутнього вчителя іноземної мови до іншомовної культури й теоретично обґрунтувати необхідність впровадження цього засобу.

Проблеми полікультурної освіти висвітлюються в працях В. Лекторського, В. Подобєд, Е. Антипової,

М. Уолцера, К. Нідерсона, Дж. К. Лорсена, Н. Абашкіної, Г. Єгорова, М. Красовицького. Питанням мови як одному із засобів вираження змісту культури присвятили свої дослідження В. Гумбольдт, О. Потєбня, М. Максимович, І. Огієнко, Ф. Боас, Е. Бенвеніст, М.Ґране. Проблема навчання студентів розуміти соціокультурну інформацію при читанні іншомовних текстів розробляється Л. Жирноюю, Л. Журавлювою, М. Зіновієвою, Н. Кулібіною.

Пісня – живе віддзеркалення суспільства. Вона є могутнім засобом його пізнання, незвичайним видом комунікації та мистецтва, за допомогою якого висвітлюються проблеми не лише емоційного плану, але і соціальних явищ у суспільстві, світі. В процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови існує тенденція ігнорування використання пісні, при цьому втрачаються її дидактичні ресурси, культурний та емоційний потенціал.

Точка зору про психологічні та педагогічні переваги застосування іншомовної пісні на різних етапах навчання є загальноновизнаною. Водночас наш практичний досвід доводить, що вона також є досить потужним дидактичним та культурознавчим матеріалом. Варто згадати кілька причин, які зумовлюють важливість пісні та її особливе місце в процесі навчання і залучення майбутнього фахівця до іншомовної культури: пісня є частиною культури, її елементом, вона одночасно є і засобом безпосереднього ознайомлення з відповідною культурою; це продукт цивілізації, вона матеріалізує музичні традиції і тому дає змогу ознайомитися з ними, виконуючи відтак культурологічну функцію; вона поєднує вербальний текст і мелодію, що допомагає студентам розслабитися, але при цьому продовжити засвоювати фонетичні, лексичні, граматичні та лінгвокраїнознавчі феномени, чим виконує психотерапевтичну й дидактичну функції [1]. Адже лінгвокраїнознавчий напрямок у методиці викладання є способом пізнання культури країни, оволодіння мовою через засвоєння нормативного стилю, характерного для носія мови в певних комунікативних ситуаціях. Усе це робить класичні та сучасні здобутки доступними для студентів без втрати відмінних рис, специфіки й стилю оригіналу, його унікальності як будь-якого твору мистецтва.

Пісні покликані сприяти пробудженню інтересу до соціокультурних особливостей іншомовної культури, дають змогу на емоційному рівні відчувати гостроту тих чи інших соціальних проблем. Використання пісні у навчальному процесі забезпечує позитивне поле для сприймання інформації, вона є творчим компонентом, що, безперечно, продуктивно впливає на розуміння майбутніми фахівцями культурних особливостей, стилю життя носіїв мови тощо, дає можливість по-іншому сприйняти світ, себе у соціумі.

Вивчення пісні впливає на мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові особистості, що, власне, і забезпечує процес пізнання іншомовної культури. Останнє, як кінцева ціль, являє собою усвідомлену систему знань, навичок, умінь, що увійшла в суб'єктив-

г) прогнозувати лексичне наповнення тексту пісні відповідно до тематики;

- вміння розуміти соціокультурні факти:

а) виділяти в тексті пісні об'єкти соціокультурного змісту;

б) співвідносити їх із метою встановлення логічного зв'язку, спільності з певною ознакою тощо;

г) узагальнювати отриману соціокультурну інформацію;

д) розуміти соціальну оцінку фактів;

- вміння виділяти в тексті пісні прихований зміст;

- вміння виділяти в тексті пісні інформацію, що подається у прямому значенні;

- вміння виділяти в тексті пісні інформацію, що подається у переносному значенні;

- вміння створювати соціокультурний образ людей, країни, запропонованої в пісні теми, проблеми;

- вміння порівнювати культуру іншомовної країни з рідною культурою.

Так, при вивченні пісні ми можемо виділити етапи, що забезпечують процес залучення до іншомовної культури:

- композиційно-ознайомлювальний;

- структурно-ознайомлювальний;

- структурно-орієнтовний;

- лінгвокраїнознавчий;

- пізнавальний;

- інтерпретаційний.

Під час професійно скорегованої роботи з текстом та музичним супроводом іншомовної пісні студенти мають позитивний заряд, що змушує працювати обидві півкулі головного мозку, чого можливо досягти в небагатьох видах роботи, отримують певні соціокультурні знання, що за умов подальшого розвитку і самовдосконалення розглядаються як складові компетентного фахівця.

У контексті орієнтації на полікультурну освіту, особливо важливим у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови є лінгвокультурологічний підхід, який забезпечує використання іншомовної пісні і, на нашу думку, слугує одним із засобів формування соціокультурного компоненту у майбутнього вчителя іноземної мови. Наявність такого компоненту у молодого фахівця передбачає не тільки володіння відповідною іншомовною технікою, а й засвоєння великого обсягу позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння з представниками інших культур.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мельник Є.Ю. Дидактичний потенціал автентичних пісень на уроках французької мови. // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 15-19.
2. Бодаревська О., Кульневич С. Парадигмальний підхід до розробки змісту ключових педагогічних компетенцій // Педагогіка. 2004. – № 10. – С.30.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования// Народное образование. 2003. – №5.
4. Иванова Е. О. Содержание образования: культурологический подход // Педагогика. – 2005. – № 1.
5. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Монографическая серия. Научный редактор – директор ИОВ РАО докт. пед. наук В. И. Подобед). В 4-х томах. – Екатеринбург, 2000. – Том 2. – Кн. – 2. – С. 93 – 127.
6. Солодка А. К. Культурологічний зміст полікультурного виховання // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Зб. наук. пр. – 2002. – Вип. 27.
7. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 31-43.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Смірнова Ліна Леонідівна – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Наукові інтереси: проблеми модернізації змісту освіти; альтернативна педагогіка.

КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна СТРИТЬЄВИЧ
(Кіровоград)

У статті визначені компоненти формування здатності до професійного саморозвитку, критерії та рівні її сформованості у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Особливий інтерес, на даному етапі розвитку суспільства, представляє вивчення ціннісних орієнтацій тих соціально-професійних груп, які безпосередньо впливають на моральне й духовне оновлення суспільства. У зв'язку з цим значно зростає роль вчителя образотворчого мистецтва, його знань, його культури мислення, системи цінностей і професіоналізму. Змінюється й ціль вищої художньо-педагогічної освіти – не «підготовка спеціаліста», а «виховання професіонала», тобто насамперед людини у всій повноті її особистісного духовного багатства й індивідуальної

своярідності. Огляд психолого-педагогічної літератури з проблеми свідчить про безпосередній зв'язок професіоналізму з процесом та результатом професійної діяльності, що зумовлює важливість з'ясування шляхів його досягнення, компонентів, критеріїв та рівнів розвитку.

І.Д. Багаєва, В.В. Панчук та інші підтверджують можливість вимірювання рівня професіоналізму і вважають останній якісною характеристикою суб'єкта діяльності, головними критеріями якої є володіння майбутнім фахівцем сучасними методами виконання професійних завдань та кінцевий результат фахової діяльності. Висловлюючи свою точку зору стосовно професіоналізму педагогічної діяльності, Н.В. Кузь-

конкретизувати умови їх втілення у педагогічний процес. Так, становлення професіонала безпосередньо залежить від багатства його індивідуального досвіду (І.А. Зязюн, С.О. Смирнов), світоглядних уявлень (М.М. Попович), духовного потенціалу (Г.О. Балл, В.О. Пономаренко, М.В. Рац), менталітету, а також здатності до самостійного осягнення надбань загальнолюдської культури (Б.С. Гершунський, С.В. Кульневич), що відрізняє його від фахівця, який володіє засобами, методами, техніками професійної діяльності.

Заслуговує на увагу погляд В.Г. Паронджанова: «криза сучасного суспільства – це криза суспільства вузьких спеціалістів, які мають обмежений кругозір, не можуть побачити приховані взаємозв'язки та передбачити наслідки і страждають від дефіциту знань» [6, 9-10]. В.Г. Кінелев зауважує, що реалізуватись у сучасному суспільстві може лише широкоосвічена людина, здатна бути толерантною, гнучкою. Він вказує на принципову важливість даного положення і стверджує, що вузький професіоналізм у конкретній діяльності є вадою сучасної освіти і повинен дати дорогу її інноваційним напрямкам, які надають перевагу гармонійному розвитку особистості [3, 10-12]. Цьому сприяють механізми інтеграції знань, навичок, вмінь студента, синтез освітніх результатів: професіоналізм фахової діяльності – це не тільки високий рівень спеціальних, предметних знань, а насамперед такі індивідуально-особистісні якості, як загальнокультурна компетентність, здатність прагнення до самовдосконалення, з цим узгоджується також принцип комунікативної компетентності, що характеризується креативністю, адаптивністю, вільним самовираженням «тут і тепер», нестандартним, контекстуальним мисленням. Визнається пріоритет живого знання над догматично-інформативним, гносеологічних методів навчання над онтологічними, увага приділяється розвитку названих рис професіоналізму.

Так, Г.В. Акопов, Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, С.В. Кульневич, Л.М. Митіна вважають головною категорією самосвідомість, що відображає сутність цього процесу, особливо під час навчання у вузі, характеризують модель професіоналізму як єдність людської спільноти, діяльності та свідомості окремої людини. Вчені критично оцінюють традиційні методи формування свідомості особистості шляхом активізації її мислення у виконанні конкретних навчальних завдань: абсолютизація цих методів характеризує гностичний підхід і є сутнісною перешкодою гуманізації освіти, знеособлює її зміст, обмежує продуктивні, перетворювальні можливості студентів.

За переконаннями дослідників, джерелом професійного становлення є діяльнісно організована свідомість, принциповою ознакою і механізмом формування якої виступає рефлексія (від латинського *reflexio* – розмірковування, спрямоване на самого себе). З цього приводу В.І. Нікітаєв, Г.П. Щедровицький зазначають, що подолання установок гносеологізму під час тлумачення свідомості відбувається за рахунок звернення до категорії «рефлексія».

Отже, одним з головних компонентів зростання професіоналізму є рефлексивне самоусвідомлення у процесі здійснення професійної діяльності. Аналіз власних дій, засобів, мети, завдання дозволяє усвідомити себе у діяльності, реалізувати себе на творчому рівні її виконання (адже за такої умови «Я» особистості постає рушійною силою досягнення кінцевого результату діяльності), є передумовою ціннісного, відповідального ставлення до цього процесу. Така позиція є джерелом цілісного самовідчуття людини у навколишньому: вона привласнює оточуючий світ у діалоговій взаємодії з ним, перекладає його зміст у поняття, зрозумілі для свого внутрішнього світу, народжує особистісно-значущі смисли замість суб'єкт-об'єктного протистояння.

Зважаючи на те, що професійне становлення за оптимальних умов починається ще у студентські роки, прояви окремих професійних якостей особливо помітні у студентів під час педагогічної практики. Поєднання теоретичних знань із вміннями і навичками є основою формування професіоналізму. Критерієм розвитку професіоналізму є вміння творчо використовувати набуті знання, вміння, навички, вдосконалювати свою майстерність. На особистісному рівні існує певна структура особистісних якостей, яка складає механізм внутрішніх особистісних перетворень. Сполучною ланкою між групами опосередкованих і безпосередніх компонентів професіоналізму, на нашу думку, є **професійна рефлексивність**. Самопізнання, пошуки особистісного смислу і методологічних сутностей професійної діяльності від смислу окремих дій і вчинків до суті і смислу художньо-педагогічної діяльності забезпечують високий рівень мотивації потреби у досягненні вершин професіоналізму. Але цей процес має бути регульованим, організаційно і методично забезпеченим. За таких умов професійна освіта може гарантувати той результат, якого повинен досягти фахівець високої професійної культури.

Ця думка підтверджена В. Слободчиковим: «Оскільки найважливішою умовою, що дозволяє людині стати суб'єктом саморозвитку, є рефлексія, необхідно на заключних етапах професійно-педагогічної підготовки ... надати майбутньому спеціалісту можливість для реалізації та розвитку рефлексивних здібностей у процесі особистісного та професійного зростання». Тобто, досягнення професійного саморозвитку потребує таких умов особистісно-зорієнтованого навчання, як стимулювання пізнавальної активності студентів, спрямованої на вдосконалення себе як суб'єкта пізнання. Цьому сприяє створення проблемних, нестандартних ситуацій під час педагогічного процесу, які активізують самовираження студента, його особистісне ставлення до предмета фахової діяльності, що, в свою чергу, зумовлює становлення особистісних смислів саморозвитку.

Таким чином, самовираження майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у власній професійній діяльності є необхідною складовою його саморозвит-

Важливим показником здатності особистості до саморозвитку можна назвати її спроможність виразити себе і знайти індивідуальне вирішення, впливши його у результаті фахових дій навіть репродуктивного, виконавського характеру. Індивідуальне самовираження виявляється необхідною діючою ланкою процесу втілення внутрішнього відкриття у його очевидну, реально існуючу форму – кінцевий результат. Його якісні характеристики складають фундамент оцінки останнього як позитивного або негативного, недосконалого. Тому розробка методик активізації здатності майбутнього професіонала до самовираження є наріжним каменем його готовності до професійної діяльності у багатьох її аспектах – від адаптації у нових умовах до подальшого самовдосконалення і самостійності постановки і розв'язання необхідних завдань.

Відтак, з огляду на провідні положення здійснених наукових пошуків у галузях педагогіки і психології вищої освіти, бачиться можливим висновок, що готовність суб'єкта до успішного здійснення фахової діяльності в нинішніх умовах є його здатністю до професійного саморозвитку, котру можна визначити як внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію з зовнішнім світом шляхом отримання особистісно-значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є постійно існуючим процесом, який не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного та професійного зростання. Здатність до професійного саморозвитку характеризується також здібностями особистості, її духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями та прагненнями і проявляється в активній, творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу. Слід підкреслити також, що вона характеризується єдністю когнітивного, емоційно-особистісного та діяльнісно-поведінкового компонентів. У світлі аналізу та узагальнення існуючих наукових даних ми визначили такі критерії майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, здатного до професійного саморозвитку, що об'єднані в три компоненти – мотиваційний, рефлексорний, змістовий.

Мотиваційний:

- внутрішня стійка мотивація розвитку;
- наявність особистісно-значущої мети;
- розуміння суспільної та особистісної значущості діяльності.

Змістовий:

- професійна й особистісна мобільність;
- відкритість новому досвіду;
- бачення нової проблеми у зовнішньо-знайомій ситуації;
- комплексне та креативне використання в навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;
- художньо-естетична освіченість;
- майстерність;
- психолого-педагогічна культура.

Рефлексорний:

- проведення систематичного самоаналізу, самооцінки та самоконтролю власної діяльності;
- складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі професійної діяльності вчителя;

Відповідно до визначених критеріїв та ознак діагностування художнього, педагогічного та психологічного компонентів встановлено чотири рівні сформованості здатності до професійного саморозвитку в майбутніх учителів образотворчого мистецтва: вищий, середній, достатній, низький.

Низький рівень здатності до саморозвитку характеризується невисокими результатами у навчально-виховній роботі, студенти, що виявили такий рівень не ведуть творчого пошуку, не відчують потреби у творчому зростанні. Їхня діяльність не завжди систематизована та послідовна. Базові знання з образотворчого мистецтва характеризуються нерозумінням змісту основних понять образотворчого мистецтва. Спостерігається невикористання мистецької та педагогічної термінології; слабка орієнтація у змісті навчального матеріалу з образотворчого мистецтва; низький рівень майстерності, психолого-педагогічної культури. Відсутній самоаналіз та самоконтроль.

Достатній рівень характеризується наявністю базових педагогічних та образотворчих знань. Студенти даного рівня володіють особистісно-професійними якостями, але недостатній розвиток художньо-педагогічної рефлексії стримує професійний саморозвиток, внаслідок чого участь у творчому пошуку, комплексному та креативному використанні в навчальній практичній діяльності є епізодичною. Студенти не відчують стійкої потреби у власному саморозвитку і творчому зростанні, задовольняються досягнутим.

Середній характеризує майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, які володіють основними поняттями образотворчого мистецтва та методики його навчання; вільно грамотно використовують набуті у вищому навчальному закладі знання, уміння, навички; шукають творчі шляхи вирішення нових педагогічних завдань, мають стійку потребу у професійному саморозвитку. Проте такий педагог потребує зовнішніх стимулів до професійного саморозвитку.

Вищий характеризується власним стилем художньо-педагогічної діяльності; стійкою внутрішньою мотивацією; наявністю особистісно-значущої мети; розумінням суспільної та особистісної значущості діяльності; проведенням систематичного самоаналізу, самооцінки та самоконтролю власної діяльності; складанням власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності вчителя; відкритістю новому досвіду; баченням нової проблеми у зовнішньо-знайомій ситуації; комплексним та креативним використанням в навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; високим рівнем художньо-естетичної освіченості, майстерності, психолого-педагогічної культури.

причина підтримується духом, який має повний контроль над бажаннями. Бажання мають бути придушені, якщо їх задоволення не є необхідними для біологічного виживання. Люди, які досягли того ступеня контролю своїх бажань, зветься цнотливими людьми. Тільки такі люди спроможні керувати суспільством або організацією.

Аристотель заперечує ідеалістичний підхід Платона. Щастя – це не первісна ідея, а людський досвід, емоції приємного типу. Цнотливі люди вміють насолоджуватись хорошими і контролювати погані емоції.

Для розуміння сутності поняття відповідальності ми маємо виділити суб'єкт і об'єкт. Суб'єктом виступає конкретна особистість, яка взаємодіє з суспільством. А об'єкт – це все те, за що певний суб'єкт несе відповідальність. Взаємодія суб'єкта й об'єкта створює тимчасову перспективу поняття відповідальності за скоєну дію – це на думку Т.Ф.Іванової [5].

І.С.Кон [6] має інакшу думку щодо атрибуції відповідальності, а тому і суб'єкт має інше визначення. Він виділяє відповідальність зовнішню і внутрішню. Зовнішня відповідальність характеризує особистість з точки зору виконання нею якихось соціальних та моральних вимог по відношенню до суспільства. А внутрішня відповідальність розглядається з точки зору власного “Я”. Може, за змістом вимог, які висувуються до індивіда як носія відповідальності вони нічим суттєво не відрізняються. Але суб'єктом соціального контролю і місцем відповідальності з точки зору зовнішньої є суспільство, колектив. А в іншому випадку виступає сама особистість. Ось тут і виникає запитання – перед ким особистість відповідає за свої дії: в першому випадку мова йде про обов'язки, а в другому – про моральне почуття відповідальності.

Оскільки відповідальність має місце там, де вже існують норми, які, як правило, мають тенденцію змінюватись під впливом мінливого життя, то вона регулює відносини суб'єкта й існуючі норми в контексті даних умов. Тобто для того, щоб ввести відповідальність, потрібно розглянути відношення “контекст-норма-поведінка”. Відповідальність вказує на існування норми, а суб'єкт діяльності має або підкорюватись цій нормі, або порушувати її. Тому відповідальність існує навіть тоді, коли порушення норми не відбулося [15]. Цікавий той факт, що умови виникнення відповідальності дуже нагадують відомий з дитинства вірш “Что такое хорошо и что такое плохо?”. Тобто, спочатку виникає певна ситуація, потім суспільство нам пояснює, як ми маємо поводитись в такій ситуації, а потім ми робимо певні висновки щодо індивідуальної поведінки в цій ситуації.

Відповідальність передбачає виконання певних соціальних та моральних норм особистістю. Ці норми та вимоги пред'являє суспільство, клас або даний колектив. Якщо вони сприйняті індивідом, вони стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулятором якої є *совість* [1; 469].

При будь-якому спілкуванні між людьми виникає проблема відповідальності, яка відіграє важливу роль

у соціумі. Тут має місце соціальна взаємодія, люди дають оцінку своїм взаєминам, зважаючи на те, правильно це з моральної точки зору, чи ні. Судячи з усього, ми всі обдаровані здібністю до морального судження або свідомості. Впродовж нашого життя ми використовуємо ці підсвідомі знання, щоб сконструювати ряд моральних суджень щодо проблемних ситуацій, які трапляються на нашому шляху. Коли ми стикаємося з ситуацією, яку впізнаємо з попереднього досвіду, ми, звісно, використовуємо цей запас, щоб винести моральну оцінку цій ситуації. Крім пізнавального аспекту, ці судження мають і емоційний бік. Це означає, що моральні судження також передбачають моральні почуття і моральні образи. Емоції спонукають людину до дії; іншими словами, людина починає діяти, коли морально мотивована. Ми повинні відповідати за свої дії – і відповідати в разі, якщо нас змушують нести відповідальність. Це є літературне значення слова *відповідальність*: відповідати за морально мотивовані питання. Так розкриває поняття відповідальності П'єт Кейзер у своєму есе «Індивідуальна та організаційна відповідальність» [16]. У простих суспільствах структура відповідальності достатньо прозора. Кожна група людей характеризується загальним розумінням ситуації. Це означає, що всі члени більш-менш обізнані, як ці речі відбуваються – в них одне і те саме бачення світу, включаючи головні цінності й норми. Вони схильні приймати існуючі ролі і структуру відповідальності. Кожен член цього суспільства має підкорюватися правилам і грати роль, і якщо трапляються якісь неочікувані речі, люди починають звинувачувати порушників у безвідповідальній поведінці. Їх намагаються поставити в рамки існуючої культури, морально тиснучи на них. В більш складних суспільствах структури відповідальності не завжди такі прозорі. Дуже складно для людей контролювати один одного з повагою до потенційних відхилень у поведінці. Моральне судження поведінки інших і самих себе викликає труднощі, тому що бракує морального знання.

Уенделл Холмс, досліджуючи відповідальність, вбачає корінням цього поняття помсту. Звичай, вірування або потреби в традиції встановлюють норму або формулу. Протягом століть норма залишається, а вірування, звичай та потреби зникають. Основа, з якої з'явилась норма, забута, і далі ця норма сама пристосовується до нових основ, які були для неї знайдені. Стара форма отримує новий зміст, а в потрібний час може модифікуватись навіть сама форма, щоб відповідати тому значенню, яке вона отримала. Як приклад такої модифікації, яка доводить, що поняття відповідальності ґрунтується на почутті помсти, є ось такий випадок, який мав місце майже з кожною людиною: ненависть до будь-чого, що завдало нам болю, сама по собі викликає бажання перенести злість на очевидну причину, і змушує навіть цивілізовану людину штовхнути ногою двері, які притиснули їй палець. Якщо, наприклад, дерево впало на людину і вбило її, або людина впала сама з дерева і загинула, то це дерево видавалось рідним загиблого, які рубали його на

пародії має вигляд з точки зору власного сприйняття дитини, яка прийняла на себе певну роль. Виконуючи роль матері, дівчинка піклується про свою так звану дитину: годує її, гуляє з нею, вкладає спати. Вона виконує цю роль не тому, що вона має це робити, а за власним бажанням. Ця гра викликає в неї позитивні відчуття, радість. Гра заснована на самопримушуванні робити так, як цього вимагає певна роль.

Щоб поступово сформувати необхідну внутрішню модель світогляду та почуття відповідальності, необхідно, починаючи з дитсадочка, експериментувати з дорослими ролями. Наприклад, дітям 4-х років дозволяють відносити посуд до мийки, призначають чергових по їдальні, які виконують не дуже складні завдання. Тобто, дитина має відчуття, що вона відповідає за певний відрізок роботи, вона виконує певне доручення. З роками це відчуття закріплюється і перетворюється на норму поведінки, яка стає автоматичною в своєму виконанні. Це означає, що не виникає вже потреби довго розмірковувати над ситуацією. Ти робиш саме так тому, що ти звик це робити таким чином. Тебе виховало суспільство на стандартних ситуаціях. Звісно, що існують більш складні питання, і навіть дилеми, де потрібно розмірковувати про те, за що ми маємо нести відповідальність і перед ким за можливі наслідки нашого рішення.

Девід Майерс [7], автор соціальної психології, вважає нормою соціальної відповідальності віру в те, що люди мають допомагати іншим, якщо вони цього потребують, не думаючи про особисту вигоду, і саме ця норма, на нашу думку, спонукає поступитися місцем вагітній жінці в громадському транспорті, або допомогти в тій ситуації, коли є вибір – допомагати чи не зважати на те, що хтось потребує твоєї допомоги.

Канке В.А.[2:178] розділяє відповідальність на:

- 1) носія відповідальності;
- 2) адресата відповідальності;
- 3) інстанцію відповідальності.

Оскільки завжди існує носій відповідальності, має бути і адресат, а також і контролюючий орган. Інстанцією відповідальності може бути Бог або інша трансцендентна сутність, яка існує на індивідуальному рівні. В більшості випадків це відбувається в межах релігійної етики. Правова або професійна відповідальність адресується у вигляді інстанції відповідальності по

відношенню до індивіда, групи або соціального інституту. Відповідальність перед самим собою передбачає і морально-етичну складову відповідальності.

Навіть коли ми абсолютно самі, ми живемо в соціальному контексті – завжди і скрізь. Ми маємо постійну тенденцію просити один одного, щоб наші інтереси брались до уваги. Ми хочемо, щоб інші брали на себе відповідальність, якщо ми ставимо їм морально мотивовані питання. Ступінь чистоти відповідальності співвідноситься з його силою. Сильні люди мають не тільки знати, що робити, але мають бути мотивовані діяти морально і відповідально.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Философский энциклопедический словарь. Под ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалёв, В.Г.Панов. – Москва, “Совет.энцикл.”,1983
2. Философия: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений.— М.: Логос, 2001.— 272 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. - 1978. № 4; 1979. №2,4.
4. Журнал” Российское право в Интернете”http://gl.consultant.ru/magazine/2003/02/history_state/
5. Иванова Т.Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников // Там же. - URL: <http://psychology.net.ru/articles/content/1088978822.html>
6. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: “Политиздат”, –1984.
7. Девид Майерс Социальная психология/ перев.с англ. – СПб.:Питер Ком,1998. – 688с.
8. Материалисти Древней Греции. – М., – 1955, –170 с.
9. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности.
10. Ореховский А.И. Методологический анализ проблемы ответственности.// Филос. науки. 1983 – №1,С.23.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.,1995.
12. Платон. Соч.: В 3-х т. Т.1. М.,1968 с.119
13. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах. Под ред. В.Г.Панова, Москва, 1993
14. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. М., 1953.
15. Солодкая М.С. Социальная ответственность субъекта управления // Credo. Оренбург, 1999. – № 1
16. Keizer,P.K., Coordination and Growth, edited by Kuper et al., Kluwer Academic Publishers, 2002
17. Jaspers K.Philosophie, Bd. 2. Berlin, 1932, S.182

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сьомак Аліна Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка, асистент кафедри іноземних мов КНТУ.

Наукові інтереси: формування соціальної відповідальності особистості.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Наталія УЙСІМБАЄВА
(Кіровоград)

У статті розглядається зміст та взаємозв'язок понять “компетентність” та “готовність до професійної діяльності”. Визначаються основні напрямки та проблеми формування готовності до професійної діяльності випускників педагогічних ВНЗ. Процес формування готовності до педагогічної діяльності розглядається через призму розвитку їх професійної компетентності.

Підготувати майбутнього фахівця до успішної та ефективної професійної діяльності означає сформулювати в нього необхідний рівень професійної компетентності. Професійна компетентність створює умови для формалізації з боку особистості, і відбувається це

необхідно передбачити, як студент буде поводити себе в професійній діяльності. Професійна участь людини в суспільнокорисній праці, до якої її готує освіта, неможлива без наявності громадянської позиції, розвинутої правосвідомості, готовності слідувати прийнятним в суспільстві нормам та ін. Тому, безперечно, самі по собі знання не можуть слугувати достатнім підґрунтям для включення молодшої людини в життя суспільства.

Як показує практика, сьогодні потрібна нова одиниця виміру професійної підготовки спеціаліста тому, що знання, вміння та навички вже не можуть повністю продемонструвати й виміряти рівень якості вищої освіти, тобто її відповідність сучасним соціально-економічним умовам та вимогам освіти.

Готовність до професійної діяльності є підґрунтям, основою, на якій базується професіоналізм і його найвищий прояв – професійна майстерність.

Ми виходимо з того, що професіоналізм – це якісна характеристика фахівця, яка являє собою поєднання професійної діяльності, що виконується на високому рівні, та певних особистісних якостей, є чинником всебічного розвитку особистості, головним засобом підготовки фахівця до професійної діяльності.

На наш погляд, однією із суттєвих складових готовності особистості до майбутньої професійної діяльності є психологічна готовність. Психологічна готовність у майбутніх фахівців виявляється у сформованості професійно важливих якостей. Професійна компетентність, як загальна, так і спеціальна, забезпечується розвитком професійно важливих якостей.

Професійно важливими якостями фахівців педагогічного профілю є:

- професійна самостійність як здатність виконувати вимоги, що висувуються спеціалістично, вміння самостійно планувати, виконувати та контролювати власну діяльність, ініціативність;
- логічність та оперативність мислення як здатність швидко знаходити оптимальне вирішення професійних завдань;
- креативність, що проявляється в гнучкості й оригінальності мислення, творчій ініціативі, винахідливості у професійній діяльності;
- професійна мобільність, що передбачає здатність до прийняття швидких раціональних рішень, готовність до зміни професійних завдань і ситуацій;
- комунікативність, що полягає у спрямованості на спілкування, виявленні зацікавленості щодо людей, рефлексії, толерантності;
- відповідальність як зважене, серйозне ставлення до своїх вчинків;
- самопізнання та самовдосконалення як особистості та професіонала;
- індивідуальність, що розглядається як здатність до найбільш повного особистісного самовираження та наявність індивідуально неповторних особливостей;
- здоров'я, що має своєю основою збереження й розвиток психічних та фізіологічних функцій,

оптимальної працездатності й соціальної активності.

Проблема формування професійно важливих якостей нині привертає все більшу увагу дослідників, адже треба створити таку модель навчання, завдяки якій можна було б забезпечити практичну підготовку майбутнього спеціаліста. Отже, формування цілісної системи професійно важливих якостей є визначальним моментом професійного становлення особистості, оскільки визначаються можливості людини в професійній діяльності та придатність до неї.

Готовність учителя до професійної діяльності полягає в засвоєнні ним повного обсягу спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості та зрілості професійно значущих якостей особистості.

Необхідною умовою визначення системи професійно важливих якостей майбутнього фахівця є його відповідність кваліфікаційним вимогам.

Основними особливостями діяльності спеціаліста на сучасному етапі є комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості. Головним завданням сучасного вищого навчального закладу є розвиток творчої самостійності майбутніх фахівців.

“Творчі люди – це люди, які здатні мислити по-новому, самостійно ставити перед собою завдання, цілі, пропонувати нестандартні рішення, опиратись рутинному підходу, орієнтуватись більше на майбутнє, а ніж на минуле” [7, с. 42]. Мета творчості, що здатна стимулювати активну діяльність людини, полягає в самоствердженні за допомогою створення матеріальних і духовних цінностей. Опосередкована, власне, педагогічна мета – це розвиток у вихованців сутнісних сил, здатності здобувати й використовувати знання у процесі доцільної корисної діяльності. Виховання студента як творчої, духовно збагаченої особистості – актуальне завдання суспільного розвитку, без вирішення якого неможливо забезпечити суспільство творчими спеціалістами.

Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатності знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і, водночас, уміння поступатися і відмовлятися від своїх думок, критичність, сміливість, терплячість.

Ознаками готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів можуть бути:

- позитивне ставлення до обраної професії;
- наявність спеціальних знань, умінь, навичок;
- сформованість професійно важливих якостей;
- сформовані навички самостійної творчої роботи, оволодіння методами наукового пізнання, здатність до інноваційної діяльності;
- наявність здібності до професійної діяльності;
- готовність до постійного саморозвитку та самоосвіти,
- здатність до рефлексії;
- сформованість відповідних психологічних якостей особистості, рис характеру (наполег-

поки що залишається питання теоретичного дослідження й обґрунтування логічності мислення молодших школярів та взаємозумовленості у реалізації напрямів щодо її формування на окремих навчальних предметах. Тому опрацювання нових підходів, спрямованих на підсилення ціннісного аспекту навчання математики та мови молодших школярів, набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку початкової педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні проблеми формування початків логічних форм мислення перспективним є напрям, згідно з яким, з одного боку, передбачається навчання школярів прийомам логічного мислення (від емпіричних узагальнень до формальних розмірковувань), а з іншого – оволодіння учнями прийомами самоуправління власною інтелектуальною діяльністю.

Мовознавчий аспект формування логічності мислення опирається на розуміння логічності мовлення як досягнення смислової погодженості частин висловлювання [1], у той же час у математиці логічність визначається як правильне мислення (визначене, послідовне і доказове), що дотримується законів формальної логіки (тотожності, суперечності, виключеного третього, достатньої підстави) [4; 11]. У мові розрізняється предметна і понятійна логічність, до того ж, одна з них полягає у відповідності смислових зв'язків і відношень одиниць мови зв'язкам і відношенням предметів та явищ у реальній дійсності, інша – є відображенням структури логічної думки і логічного її розвитку в семантичних зв'язках елементів мови у мовленні [5, 145]. У математиці логічність мислення співвідноситься із формальною стороною, що описується законами логічних операцій [4; 9; 10; 11].

За словами Н. Д. Бабич, „...логічність як ознака культури мовлення формується на рівні „мислення – мова – мовлення” і залежить від ступеня володіння прийомами розумової діяльності, знання законів логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності...” [1, 106]. Логічне мовлення формується на основі: 1) навичок логічного мислення, спрямованого на здобуття нових знань (логіки пізнання), а також на передачу цих знань співрозмовникові; 2) знання мовних засобів (і навіть позамовних – міміки, жестів), якими можна оформити думку; 3) володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, при якій не виникає суперечностей у межах цілого тексту [1].

У формальній логіці основними формами абстрактного мислення виступають поняття, судження, умовисновки, які мають нерозривний зв'язок з мовою. Логіка містить семантичні категорії: 1) речення; 2) вирази, що відіграють певну роль у складанні речень: дескриптори (імена предметів, предикатори, функціональні знаки), логічні терміни (логічні постійні, логічні константи). У мові слова та словосполучення „і”, „або”, „рівносильно”, „якщо ... , то”, „неправильно, що ...”, „окрім”, „тільки”, „кожний”, „всі”, „ні”, „деякі” і т. д. співвідносяться із константами символічної логіки, якими є логічні операції [4; 11].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз стану проблеми розвитку логіки мислення у молодших школярів на основі вивчення наукової літератури з логіки висловлень, методики викладання мови та математики; вивчення особливостей формування логічності мови за законами логіки висловлень; розробка системи навчальних завдань, спрямованих на інтеграцію знань з мови та логіки на уроках української мови і математики у початкових класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку шкільного навчання розвиток дитини характеризується ситуативністю у становленні логічного складника мислення, невмінням здійснювати самоконтроль за розумовими операціями, доказово міркувати та зіставляти вибір способів діяльності з початковими умовами і результатами завдання. Судження дошкільнят є наслідком оформлення емпіричного досвіду, коли переважає орієнтовно-пізнавальна активність над логіко-пізнавальними узагальненнями. У молодшому шкільному віці дидактичний акцент змінюється з умови завдання на кінцеву мету при підсиленні ролі змістовно-мотиваційного складника пізнання. Учень постає перед необхідністю не тільки обирати спосіб діяльності, який би мав доказову силу, але і свідомо регулювати його застосування.

З метою визначення рівнів сформованості прийомів логічного мислення у дітей шести та семи років (відповідно 28 та 49 дітей) їм були запропоновані завдання, за допомогою яких перевірялися уміння: будувати правильні висловлення, застосовувати прийом підведення під поняття, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розв'язувати задачі із логічним навантаженням. Аналіз результатів тестування свідчить про значний, хоч і нерівномірний стрибок у логічному розвитку дітей протягом сьомого року життя. Так, уміння здійснювати пошук закономірностей та розв'язувати задачі з логічним навантаженням зафіксовано тільки у семирічних першокласників (майже 50%). Перевірка уміння оперувати логічним прийомом підведення під поняття вказує, що показники семирічних дітей майже утричі перевищують показники шестирічних (61,22% проти 21,42%). Результати щодо оволодіння умінням формулювати висновки за поданим зразком вказують на певний розрив у показниках на користь семирічних дітей: 18,36% опитаних семирічних проти 7,14% шестирічних, що брали участь у діагностуванні. Порівняння предметів за певною ознакою як логічний прийом свідчить про досить низькі показники у логічному розвитку дітей обох категорій (близько 10%). Більшість помилок при виконанні завдань з елементами логіки пов'язана із невмінням опитаних виконувати логічні операції з прикладним змістом, порівнювати за необхідною ознакою, робити висновки.

У зв'язку з цим при розробці методичної системи роботи щодо формування логічного мислення молодших школярів необхідно передбачати:

- розвиток сенсорних процесів, у яких дитина вивчає властивості предметів на основі порівняння з

не мають кутів; розфарбувати не велику геометричну фігуру олівцем синього кольору; назвати числа не більші за чотири. Інший вид завдань передбачає встановлення логічного зв'язку між словами як частинами мови. Наприклад, підібрати до іменника кілька прикметників (властивостей предмета), дієслів (дій із предметом).

Наступними є завдання для формування умінь оцінювати істинність – хибність висловлень. Судження як форма мислення подається реченнями рідної мови, які містять закінчену думку. Оцінювання дитиною висловлень передбачає проведення роботи, яка складається із аналізу речення, його смислу (семантичний бік висловлення); визначення відповідності змісту повідомлення, відображеного у реченні, об'єктивній реальності (змістовий бік висловлення або предикативність у мові); встановлення істинності висловлення та формулювання висновків у термінах „правильно – неправильно” (операційно-діяльнісний бік висловлення). Із шестирічними першокласниками надавалася перевага роботі з атрибутивними висловленнями та висловленнями з відношеннями. У перших із них розглядаються зв'язки предмета та його властивостей за: формою (кришка столу має форму чотирикутника, дошка має форму прямокутника); кольором (огірок зелений, помідор червоний); величиною (високий будинок); смаком (кисле яблуко, солодка цукерка); просторовою ознакою (літак літає високо у небі). Оцінювання значення істинності висловлень іншого виду здійснювалося на основі порівняння предметів чи їх ознак за допомогою одномісного (всі банани жовті, деякі кружечки червоні; кожний багатоповерховий будинок високий; деякі лимони кислі, всі цукерки солодкі), двомісного (наприклад, автомобіль важчий, ніж мотоцикл; заєць бігає швидше, ніж ведмідь; дуб вищий за березу; число 4 менше, ніж число 6) або тримісного предикатора (трикутник знаходиться між квадратом та овалом; дівчинка сидить між хлопчиками). Серед суджень-заперечень при оцінюванні значень використовувалися: зовнішні (не всі яблука червоні; неправильно, що мати старша, ніж бабуся) та внутрішні (всі яблука не червоні; деякі гриби не їстівні).

Виконання однієї логічної операції на різному матеріалі, починаючи від предметної наочності до оперування над числами, можна розглядати як зразок, на основі якого складаються завдання з двома і більше логічними операціями, призначені для першокласників. Порівняно з попередніми ці завдання більш складні за кількістю об'єктів, над якими виконуються певні дії, та за відношеннями, що існують між об'єктами дії. Це вимагає від дитини більшої зосередженості, уваги, напруження пам'яті, розумової діяльності. Існуючі зв'язки між даними умови, властивостями об'єктів дії та відношення предметної області вже не подаються однозначно зрозумілими, тому школяреві необхідно встановити через зіставлення фактів і подій їх порівняння з подальшим обґрунтуванням висновків. Наведемо приклади завдань, у яких

потрібно виконати дві логічні операції: розфарбувати не зеленим кольором найдовшу із смужок; розфарбувати олівцем червоного кольору круг і не першу фігуру справа; назвати серед чисел ті, які не більші 8 і більші 5; назвати числа, які діляться на 2 і менші за 9; назвати серед чисел 1, 3, 4, 6, 7, 9 ті, що не діляться на 2 і менші, ніж 7; вибрати серед фігур великі й червоні; вибрати серед фігур маленькі або блакитні; серед геометричних фігур назвати ті, які не жовті або великі. У наведених прикладах виконання логічних операцій (заперечення, диз'юнкції, кон'юнкції) здійснюється при поєднанні в одному завданні.

Наступні завдання передбачають формування умінь виконувати логічну константу або операцію імплікації. До них належать ті, у яких потрібно визначити значення істинності висловлень:

1. Якщо геометрична фігура квадрат, то вона має чотири кути.

2. Якщо геометрична фігура має чотири сторони, то вона прямокутник.

3. Петрик та Сергійко колекціонують марки про спорт та міста. Якщо Петрик колекціонує марки не про спорт, то Сергійко колекціонує марки про міста.

4. Якщо післязавтра буде вівторок, то завтрашній день – неділя.

5. Якщо сьогодні другий день тижня, то позавчора була неділя.

6. Якщо Оксанка не нижча за свого брата, то вони різного зросту.

7. Якщо Ігор нижчий за Сашку, а Сашко нижчий, ніж Оленка, то Ігор нижчий від Оленки.

8. Якщо Петрик молодший за Віктора, а Віктор старший від Антона, то Антон старший, ніж Петрик.

9. Якщо Іринка – подруга Катрусі, а Катруся – подруга Маринки, то Іринка і Катруся – подруги.

Висновки з даного дослідження. Завдання з елементами логіки подавалися у навчальному процесі початкової школи за принципом поступового ускладнення (від однієї логічної операції до складних суджень), що забезпечує формування логічності мислення молодших школярів на завданнях, у яких інтегровано знання рідної мови та математики. Подальшого розвитку потребують питання формування в учнів початкових класів таких якостей мислення, як узагальненість, гнучкість на уроках рідної мови та математики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
2. Багласва Н. Розвиток логічних умінь дитини // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 8 – 11.
3. Білокобильська Н. Розвиток логічного мислення // Початкова освіта. – 2000. – № 41. – С. 3.
4. Гетманова А. Д. Логика: Учебник для студентов педвузов. – М.: Высш. шк., 1986. – 288 с.
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи. – М., 1980.
6. Егорова Т. Г. Логическое и образное в познавательной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 66 – 68.
7. Жукова С. Розвиток логічного мислення учнів початкових класів шляхом вивчення формальної логіки // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 47 – 51.

Йоганн Шмідт та Гайнріх Румп, професори гімназії, попросили Й. Гербарта про письмовий виклад його педагогічних пропозицій для проведення шкільної реформи. В своїх тезах він дотримується плану поступового, ступінчатого подання матеріалу; кожен крок мав бути спробою, що забезпечував би успіх та виправдовував подальший крок. Й.Ф. Гербартом було запропоновано більш-менш вільну диспропорцію, яка вимагала дванадцять навчальних предметів, що мали бути внесені в єдине ціле шкільного навчання. Пропозиції Й.Ф. Гербарта зводилися до чіткого спрощення та зміцнення навчального плану. В якості вирішальне нововведення він запропонував почати послідовне, почергове навчання мови та літератури, грецьких замість латинських авторів [2, 56]. Й.Ф. Гербарт перейняв основне розуміння буття у древніх, вчення Декарта та Локке змусило його задуматися, він відштовхнувся від Я–філософії Фіхте та збагатився дослідженням Канта, критично дискутував з Ратке, Базедовим, Кампе, Вольфом, Руссо і Песталоцці. Й.Ф. Гербарт відхилив індивідуальну педагогіку Руссо, висловився щодо сімейного виховання Песталоцці [1, 117].

За бажанням Галема, після статті в його газеті “Трене”, Й. Гербарт у грудні 1801 року відіслав рецензію нової праці Й.Г. Песталоцці. У цій статті він образно розповідає про оригінальні методи навчання, за якими мав можливість спостерігати, відвідуючи літом 1799 року школу в Бургдорфі. Ідея Песталоцці – зробити основою навчання елементарне унаочнення, засліпила Й. Гербарта та підштовхнула його до розробки теорії елементарного навчання. На його переконання, комплексний світ унаочнення повинен пояснити вибудований ряд основних, простих образів, зібрання ліній та форм, які можна легко зрозуміти і відобразити та які легко можна віднайти у навколишній природі та побуті [2, 57].

Після відвідин Песталоцці у Бургдорфі з’явилися проекти його пізніших творів – “Основні ідеї для виховання старшокласників”, “Ідеї педагогічного плану для старших класів”, та його книга “Унаочнення ідей Песталоцці” (як дисертація), а також трактат “Про естетичне зображення світу” (1804). В 1802 року він опублікував перші педагогічні трактати про вчення Песталоцці, про навчальний план та моральне виховання [3, 183]. Й. Гербарт підхопив основні думки Песталоцці, що необхідно добре зорієнтуватися в тому, що основний зміст навчання полягає в елементарному унаочненні. “Чим спокійніше, зосередженіше та довше учень буде спостерігати за певними предметами, - вважав він, - тим ґрунтовніший та міцніший буде закладено фундамент для подальших знань” [2, 60]. В зимовий семестр 1802–1803 рр. він читав свої перші філософські та педагогічні лекції, які мали великий успіх. Саме тоді Й. Гербарт записався у відомий університет в Геттінгені, щоб підвищити свою академічну кваліфікацію.

В 1802 році Й.Ф. Гербарт успішно складає кандидатський іспит, через тиждень у два дні витримує науковий диспут на захисті, здобуває вчену ступінь та наукове звання доцента філософії [2, 59]. З 1805 року

педагогу присвоюють вчене звання – професора. Два роки Й. Гербарт працював приватним доцентом в Бремені, де поряд з педагогікою викладав також філософію та давав приватні уроки з математики в старших класах дворянської школи та уроки з усіх гімназійних дисциплін [4, 130]. Науково зацікавлені студенти “високородного дворянства” і “педагогічної спілки” університету в Геттінгені мали в особі Й.Ф. Гербарта не тільки нового педагога і філософа з виховання, але й наставника та виразника двох елітарних общин, які знайомили світ з його філософією та педагогікою. В 1804 році – педагог побував на переговорах в Москві та був представлений там як професор філософії. В 1805 році німецький вчений здобув славу в університетах Гайдельберг та Ландсгут. Й. Гербарт відмовився від посади позаштатного професора в Геттінгені. Після перебування там та цієї відмови він став екстраординарним професором [2, 63]. В жовтні 1806 року 32-річний Й. Гербарт здобув славу “видатного” на кафедрі філософії в Кенігсберзі, якою раніше керував Кант. Основою його педагогічного розуміння стала робота “Про естетичне зображення світу як основу виховання”. В 1806 році у світ вийшла основна педагогічна праця “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання”, присвячена його другу Й. Шмідту, в якій бачили основу університетської педагогіки, але на яку звернули меншу увагу, ніж на його філософські роботи. В 1835 та 1841 рр. ця педагогіка була перефразована як “Огляд педагогічних лекцій” та стала значним проливом в науковій педагогіці [3, 184]. Ідея Й.Ф. Гербарта про виховуюче навчання отримала своє законне вираження в цій відомій роботі. Через п’ять років після появи “Загальної педагогіки” з’явилася незвично велика та дуже образлива рецензія Райнгарда-Бернгарда Яхманна в “Загальній літературній газеті Єні” (1811, №234-237, с. 81-110) [2, 66]. Й. Гербарт відповів пізніше Яхманну на “образливу та ґрунтовну рецензію” гострою полемічною зустрічною рецензією, зазначивши, що “ця рецензія зачепила не стільки мою працю, скільки мене як професора педагогіки” [там само].

“Загальна педагогіка”, його трактат Песталоцці, успіхи у викладанні та визнання почесним професором були причиною того, що Й.Ф. Гербарт отримав запрошення на кафедру Канта в Кенігсберг, яке він радо прийняв. Після смерті Канта він працює на кафедрі філософії. В 1808 – 1833 рр. Й.Ф. Гербарт – професор філософії в Кенігсберзі, де водночас читав лекції з педагогіки. З 1811 року – починає дослідження у сфері психології, 1816 – з’являється “Підручник психології”, який був завершений у 1825 році, коли з’явилася робота “Психологія як наука”. Пруські реформатори поділяли сподівання В. фон Гумбольдта, що “Й. Гербарт буде корисним для покращення суті виховання за основними принципами Й. Песталоцці” [2, 70].

У Кенігсберзі з’явилися його філософські твори: “Вступ до філософії” (1816), “Психологія як наука” (1824/25) та “Метафізика” (1828/29). Поряд з викладацькою та науково-дослідницькою діяльністю Й. Гербарт активно сприяв реформуванню навчання. В універ-

УЧНІВСЬКА ВИРОБНИЧА БРИГАДА ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ І. Г. ТКАЧЕНКА

Оксана ФІЛОНЕНКО
(Кіровоград)

У статті аналізується роль і місце учнівської виробничої бригади в якості однієї із ланок системи трудового виховання І. Г. Ткаченка. Подається матеріал, який може бути творчо використаний в сучасній школі.

Впровадження ринкових відносин та нових форм господарювання в агропромисловому комплексі, створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу майбутнього сільського трудівника – є тими актуальними проблемами, в успішному вирішенні яких значна роль належить сільській загальноосвітній школі. Це обумовлює необхідність підвищення ефективності трудової підготовки учнів, формування у них спрямованості на професії сфери сучасного сільськогосподарського виробництва. Значна роль у вирішенні цього завдання належить Успішному розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє вивчення й використання передових педагогічних ідей і педагогічного досвіду, накопичених впродовж усієї історії розвитку педагогічної науки та практики, зокрема, педагогічної спадщини Івана Гуревича Ткаченка (1919-1994) Творчість І. Г. Ткаченка залишається актуальною, не зважаючи на те, що за останні роки багато змінилося в поглядах на історію розвитку суспільства, у питаннях соціально-економічної політики, докорінно змінюється соціально-економічний лад України. Саме в Богданівській середній школі був накопичений цінний досвід діяльності учнівської виробничої бригади – богданівці виступали новаторами в цій справі. Учнівська виробнича бригада розглядалась І. Г. Ткаченком як частина виробничих відносин у сільськогосподарському виробництві, котра давала можливість організувати колективну працю учнів і застосовувати досягнення сучасної науки і техніки.

Цінними для розуміння педагогічної системи І. Г. Ткаченка є праці вітчизняних учених А. Іванка, О. Іванова, Н. Калініченко, Г. Левченко, В. Мадзігона, О. Могорного, В. Неверова, Г. Перебийноса, Н. Ратушної, Б. Хижняка. У дослідженнях цих та інших авторів визначено внесок І. Г. Ткаченка в розвиток вітчизняної науки в цілому.

Мета статті проаналізувати й систематизувати педагогічні погляди І. Г. Ткаченка на роль і місце дослідної роботи в прищеплені умові й навичок сільськогосподарської праці. Об'єктом дослідження ми обрали науково-педагогічну спадщину й практичний досвід І. Г. Ткаченка, предметом – особливості організації та функціонування учнівської виробничої бригади в якості однієї із найважливіших ланок системи трудового виховання школярів І. Г. Ткаченка.

Практична спрямованість трудового виховання здійснювалась в учнівських виробничих бригадах, яка стала часткою виробничих сил і виробничих відносин у сільськогосподарському виробництві, дозволяла організувати колективну працю школярів та використовувати досягнення сучасної науки і техніки.

Праця учнівської бригади під час виробничої практики старшокласників в умовах реального сільськогосподарського виробництва завершує процес трудового виховання і політехнічної освіти. Досвід свідчить, що ефективність НОП учнівської бригади залежить від наявності навчально-дослідного господарства, науково-обґрунтованого річного плану і графіка роботи в навчально-дослідному виробництві. Основною умовою на період літньої трудової чверті стало розумне поєднання педагогічного керівництва з боку вчителів і науково-виробниче керування з боку спеціалістів колективного господарства, організація діяльності органів самоврядування учнівської бригади.

Центральною фігурою сільськогосподарського виробництва періоду 50-70 років був механізатор широкого профілю. Учнівська навчально-виробнича бригада і стала тим трудовим колективом, в якому навчалися і виховувалися майбутні механізатори. В той період це було обумовлено тим, що Кіровоградська область мала колективні господарства з досить великими площами землі і порівняно великі тваринницькі ферми, тому особливо гостро відчувалася потреба в механізаторах широкого профілю, які знали б трактор, комбайн, автомобіль, були добре обізнані з основами агрономії та механізацією трудомістких процесів у тваринництві.

В 1962 році в області вже працювало 202 сільських школи з виробничим навчанням, які охоплювали 13605 учнів 9-11 класів. Найбільш масовими спеціальностями, якими оволодівали учні, були: механізатор широкого профілю, рільник-механізатор, тваринник-механізатор, плодоовочівник-механізатор. Протягом ряду років у сільських школах області створюється навчально-матеріальна база для виробничого навчання. Станом на 1963 рік навчально-матеріальна база сільських шкіл області характеризувалась такими даними: тракторів – 81, автомобілів – 136, комбайнів – 8, сільськогосподарських машин – 157, обладнано кабінетів механізації – 55, класів-кабінетів – 52, агрономічних кабінетів – 49, створено шкільних та міжшкільних майстерень – 35 [1; Оп. 1; Спр. 50; Арк. 145-146].

Виробниче навчання школярів за сільськогосподарським профілем здійснювалося на базі місцевих колективних господарств, радгоспів, районних відділень “Сільгосптехніка”, навчально-виробнича практика проводилася на базі навчально-виробничих бригад, земельні площі яких розміщувалися в полях сівозмін колгоспу, в загальних масивах, а іноді на окремо виділених площах.

В цей період в усіх без винятку середніх школах запроваджувалося виробниче навчання для учнів 9-11 класів. Сільські середні школи забезпечували поєднання навчально-виховної роботи з виробничою

досвіду сільськогосподарського виробництва колгоспного господарства.

Організувавши навчально-дослідне господарство, члени бригади Богданівської школи почали впроваджувати комплексну механізацію, що дало свої позитивні результати: в 1961 році ланка комплексної механізації учнівської бригади виростила по 75 ц кукурудзи на площі 20 га без затрат ручної праці [2; Оп. 1; Спр. 21; Арк. 7].

Педагогічне керівництво навчально-виробничою діяльністю й виховання колективу учнівської бригади проводив особисто директор і педагогічна рада через керівника виробничого навчання і бригади, завідуючого навчально-дослідним господарством, вчителів виробничого навчання і класних керівників 9-11 класів – вихователів виробничих ланок бригади.

І.Г.Ткаченко вважав, що навчально-виробнича діяльність учнівської бригади ставить нові, вищі вимоги до педагогічного колективу, до їх теоретичного рівня в галузі загальної і професійної освіти. На це потрібно звертати особливу увагу, наголошував він, підбираючи кадри для організації і керівництва навчально-виробничою діяльністю і вихованням колективу учнівської бригади [2; Оп. 1; Спр. 24; Арк. 17]. Педагогічний колектив Богданівської школи виходив з того, що весь склад учителів школи повинен оволодіти всіма формами і змістом роботи учнівської бригади і в першу чергу досвідом роботи бригади оволодівали керівник і вчителі-вихователі виробничих ланок бригади, які потім передавали цей досвід решті учителів школи. Практично це здійснювалося так. На кожний навчальний рік до вчителів-вихователів виробничих ланок бригади, якими працювали керівники 9-11 класів, призначалися помічники з учителів 1-4 і 5-8 класів, які в навчальний період працювали спільно, а в літній – самостійно вихователями в таборі “Дружба”. Так створювався колективний досвід учителів в одній із складових частин системи трудового виховання в шкільній учнівській бригаді.

Учнівська бригада об’єднувала учнів 9-11 класів, практична діяльність яких відбувалася в навчально-виховній обстановці школи і в виробничій обстановці сільськогосподарського виробництва. Ця особливість учнівської бригади відбивалася в її організаційній структурі та визначала характер органів керівництва бригадою і зміст функцій її практичної роботи.

Розглянемо структуру управління бригадою, у якій ми бачимо, що:

а) Педагогічне керівництво, яке здійснювала школа через керівника виробничого навчання і бригади, учителів – класних керівників 9-11 класів – вихователів виробничих ланок бригади (перша вертикаль).

б) Керівництво навчально-виробничою діяльністю бригади, яке здійснювалося колективними органами – спільними засіданнями педагогічної ради школи і правління колгоспу, загальними зборами членів бригади, радою бригади, а також в індивідуальному порядку бригадиром, обліковцем бригади і ланковим (друга центральна вертикаль).

в) Агротехнічне, зоотехнічне та господарське керівництво виробничою діяльністю бригади, яке здійснював колгосп через головного агронома, спеціалістів сільського господарства і механізаторів тракторної бригади (третя вертикаль).

Загальне керівництво навчально-виробничою діяльністю колективом навчальної бригади очолювали директор школи і голова колгоспу, які несли повну відповідальність за стан навчально-виробничої роботи бригади, створювали необхідну для цього навчально-матеріальну базу, забезпечували високий рівень навчально-виробничої і виховної роботи в бригаді, організовували педагогічне і агротехнічне керівництво її роботою, створювали умови для культурного відпочинку членів бригади.

Трудова учнівська виробнича бригада Богданівської середньої школи протягом багатьох років успішно забезпечувала участь школярів в аграрному виробництві, здійснювала трудове навчання і профорієнтацію за інтересами. А тому сьогодні важливо трудове навчання і виховання продовжувати на підвалинах кращих традицій, закладених багаторічною діяльністю учнівської виробничої бригади, водночас започатковуючи нові форми господарювання на землі в умовах ринкової економіки (кооперативи, фермерські господарства та ін.). Досвід Богданівської учнівської виробничої бригади переконливо доводить, що така організація трудового навчання і виховання, особливо сільської молоді – важливий фактор стабілізації суспільства, один із головних напрямків гуманізації та демократизації шкільного життя.

У теперішній час оновлення всіх ланок системи освіти, коли особливе значення у роботі з трудової підготовки школярів набуває творчий пошук шляхів підвищення її виховної, пізнавальної і практичної ефективності – використання педагогічних ідей І.Г.Ткаченка вкрай необхідне. Наукові здобутки Богданівської школи мають стати науковим і моральним надбанням колективів сільських шкіл. Очевидно, що творче використання спадщини педагога допоможе освітянам збагатити власний досвід у галузі трудового виховання і навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 3175, Оп. 1. - Спр. 50, Спр. 3, 33, Оп. 6. - Спр. 938.
2. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 7138, Оп. 1. - Спр. 15, Спр. 16, Спр. 22, Спр. 14, Спр. 17, Спр. 18, Спр. 21, Спр. 24, Спр. 26 3. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа ім. В.І.Леніна. - К.: Рад. школа, 1975. - 276 с.
4. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників. - К.: Рад. школа, 1971. - 144 с.
5. Ткаченко І.Г. Учнівська бригада – лабораторія передового досвіду // Радянська школа. - 1962. - № 8. - С. 34-37.
6. Ткаченко І.Г. Політехнічне навчання на уроках і в позакласній роботі з фізики в ІХ-Х класах // Радянська школа. - 1956. %№ 7. - С. 20-27.
7. Ткаченко І. Планування та організація праці в учнівській бригаді // Трудове навчання. Збірник статей. - К.: Рад. школа, 1978. - С. 43-50.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка

Наукові інтереси: історія вітчизняної педагогіки, дослідження педагогічної спадщини І.Г. Ткаченка.

ва), який спільно з симфонічним оркестром Луганської обласної філармонії підготував та виконав "Курські пісні" Г. Свиридова. Колектив представляв Луганську область на всеукраїнських оглядах народної творчості в м. Києві, виступав у Національному палаці мистецтв "Україна". Викладачі та студенти брали участь у роботі жіночого хору, ансамблю скрипалів "Ренесанс", симфонічного оркестру, ансамблю народних інструментів, духового оркестру, вокального квартету "Азалия", фольклорно-хореографічного ансамблю "Дон".

На засіданні Вченої ради національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова 1 листопада 2001 року була підтримана пропозиція А.Г. Болгарського про відкриття Інституту мистецтв на базі музично-педагогічного факультету, а також нових спеціальностей на контрактній основі. Директором новоствореного навчального закладу став академік АПН України А.Т. Авдієвський [2].

З набуттям статусу Інституту розроблялися нові навчальні плани та нові форми самостійної роботи студентів. Враховуючи те, що значне місце у навчально-виховному процесі займала індивідуальна робота студентів (диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент), викладач визначав завдання для кожного студента і перевіряв його виконання на наступному занятті, тобто контроль за самостійною роботою студентів проводився постійно протягом навчання.

На I курс денної форми приймалися абітурієнти зі спеціальності "Музична педагогіка та виховання", кваліфікація вчитель музики і художньої культури. Спостерігалось зростання конкурсу з 0,6 до 1,2 осіб, на базі молодшого спеціаліста з 3,2 до 3,6 осіб [2].

3 жовтня 2002 року на черговому засіданні Вченої ради університету було затверджено план освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр". На I курс заочної форми навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" за спеціальністю "Музична педагогіка і виховання" зараховувалися абітурієнти з терміном навчання 4 роки. На спеціальність "Музична педагогіка і виховання" на базі молодшого спеціаліста приймалися абітурієнти з терміном навчання 2 роки.

26 грудня 2002 року на черговому засіданні Вченої ради НПУ ім. М.П. Драгоманова обговорювалися Проблеми і перспективи підготовки вчителя хореографії та художньої культури. Враховуючи те, що в Інституті вже протягом п'яти років здійснювалася підготовка фахівців зі спеціальності "Хореографія і художня культура", рішенням Вченої ради університету була створена кафедра хореографії та художньої культури.

Професорсько-викладацький склад 4-х кафедр Інституту займався розробкою актуальних проблем теорії та історії педагогіки, методики музичного виховання та музикознавства. В Інституті працювало 12 наукових шкіл, провідним серед яких став напрям "Морально-естетичне виховання молоді засобами пісенно-хорового мистецтва", який очолював А.Т. Авдієвський. В аспірантурі підвищували свій науковий

рівень викладачі-музиканти з різних регіонів України. Тут діяла спеціалізована рада із захисту кандидатських дисертацій.

В Інституті мистецтв працювали науково-методичні семінари, які сприяли підвищенню кваліфікації викладачів, поліпшенню результативності навчально-виховного процесу. На засіданнях науково-методичних семінарів обговорювалися актуальні питання, пов'язані з формуванням виконавського мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів; ауфтактами та їх різновидами у диригентському жесті; психолого-педагогічними засадами у формуванні професійної підготовки в класі постановки голосу та інші питання.

Викладачі фахових кафедр, студенти та творчі колективи постійно виступали з концертами в університеті, місті, області та за її межами, серед них оркестр народних інструментів (керівники – М.Л. Гуральник та О.П. Должиков), камерний оркестр (керівник – В.І. Федоришин), ансамбль гітаристів (керівник – В.Й. Козлін), ансамбль бандуристів (керівник – В.Я. Петренко), квартет баяністів (керівник – Р.І. Іванський). Ці колективи показували високий професійний рівень художньої та технічної майстерності. У їх репертуарі нараховувалися складні твори композиторів класиків та сучасних композиторів, обробки українських народних пісень. Великим успіхом серед глядачів користувався фольклорний ансамбль "Червона калина" (керівник – Т.С. Левшенко).

Високий професійний рівень демонстрували хорові колективи. Прикрасою Інституту стали мішаний хор (керівник – П.А. Ковалик) та жіночі хорові колективи (керівники – Л.А. Байда та П.М. Ніколаєнко). Складний репертуар цих колективів, до якого входила західноєвропейська та сучасна вітчизняна музика, найкращі зразки духовних творів та обробки народних пісень, отримав високу оцінку вітчизняних та зарубіжних провідних фахівців хорового мистецтва.

2001 року на базі музичного та художнього факультетів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника було створено Інститут мистецтв, який згодом став провідним мистецьким навчальним закладом та науково-методичним центром професійно-художньої освіти Прикарпаття. Його очолював заслужений діяч мистецтв України А.В. Грицан. На музичному, художньому, театральному і хореографічному відділеннях Інституту здійснювалася підготовка бакалаврів, спеціалістів і магістрів за сімома спеціальностями. Навчально-виховний процес здійснювали викладачі семи фахових кафедр: інструментально-виконавського мистецтва, музикознавства, співу та диригування, театрального мистецтва, дизайну, образотворчого мистецтва, декоративного мистецтва, які очолювали П.Ф. Круль, М.В. Черепанин, М.Ю. Сливоцький, Х.П. Фіцалович, С.С. Шумка, Б.В. Бойчук, Ю.В. Юсипчук.

2003 року при кафедрі інструментально-виконавського мистецтва було відкрито аспірантуру зі спеціальності 17.00.03 "Музичне мистецтво". Науковці

до якого входять 12 країн Європи. Студенти взяли участь у європейському конкурсі молодих диригентів у Німеччині та були запрошені до участі у європейському юнацькому об'єднанні "Єврохор", яке проводилося у Швейцарії. Участь у мистецьких заходах світового рівня впливала на професійне становлення майбутніх вчителів музики, сприяла формуванню світогляду та накопиченню досвіду виконавської майстерності.

Високий професіоналізм та виконавська майстерність притаманні тим художнім колективам та виконавцям Інституту, які брали участь та виборювали призові місця на міжнародних фестивалях. Так, учениця школи педагогічної практики (керівник – К.Я.Шкуро) отримала I премію у фестивалі-конкурсі юних співаків у Болгарії та II премію у Росії [4;2]. Хорові колективи (керівники – М.Ю.Ткаченко та О.С.Лесник) взяли участь і стали лауреатами фестивалю "Южная пальміра". Ансамбль бардівської пісні "Гармонія" 2004 року брав участь у Міжнародному фестивалі "Булат", який проводився у м.Суми. Колектив виступив з конкурсною програмою та виборів звання дипломантів.

2005 року на базі музично-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка було засновано Інститут мистецтв, який очолив З.М.Стельмашук. Інститут став центром підготовки фахівців за трьома спеціальностями: музична педагогіка та виховання; театральне мистецтво; образотворче та декоративно-прикладне мистецтво.

Навчально-виховний процес здійснюють викладачі чотирьох кафедр: музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності; інструментального виконавства; вокально-хорових дисциплін; образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва та методики їх викладання (завідуючі – О.С.Смоляк, О.М.Лазаревська, В.Ф.Семчишин, О.М.Дячок).

На заняттях теоретичного та музично-історичного циклів, основного музичного інструменту, вокалу та диригування використовується звукозаписуюча та звукоутворююча апаратура. З цією метою функціонує комп'ютерний клас, де в програмі "Музичний редактор" проводяться практичні заняття з сольфеджіо, гармонії, теорії музики, методики роботи з дитячим музичним колективом, методики музичного виховання.

Науково-дослідна робота професорсько-викладацького складу та студентів зосереджена навколо проблем музичної педагогіки, музичної фольклористики, художньо-естетичного розвитку дітей та молоді, мистецтвознавства, музикознавства, музичної культури Західного Поділля.

Викладачі та студенти Інституту мистецтв беруть активну участь у концертно-виконавській діяльності. Тут функціонують: хорова капела (керівник – Б.М.Іваноньків), народний жіночий хор (керівник – М.І.Іздепська-Новицька), камерний оркестр, ансамбль скрипалів та фортепіанне тріо (керівник – В.А.Фелен-

чак), ансамбль бандуристів (керівник – М.В.Євгенєва), інструментальний ансамбль "Музики" та "Діксиленд" (керівник – А.М.Баньковський), духовий оркестр (керівник – Р.Р.Плахцінський).

Викладачі кафедри інструментального виконавства є ініціаторами та організаторами Міжнародного музичного фестивалю "Срібні струни", Міжнародного конкурсу молодих трубачів, Першого обласного фестивалю кобзарського мистецтва.

У зв'язку з підписанням Україною Болонської угоди керівництво Інституту мистецтв та викладачі фахових кафедр працювали над розробкою документів, що забезпечували впровадження у навчальний процес кредитно-модульної системи, створювали колективні проекти на основі міжнародних програм.

Поряд із досягненнями у галузі музично-педагогічної освіти колективи Інститутів мистецтв зустрічалися з певними труднощами в організації навчально-виховного процесу. Так, відсутність конкурсу в минулі роки сприяла вступу на факультети абітурієнтів з низьким рівнем доузівської підготовки. Це знайшло відображення у якості засвоєння студентами навчальних програм. Студенти складно адаптувалися до умов і вимог вищого навчального закладу. Колективи викладачів усі зусилля спрямовували на формування особистої відповідальності студентів, самодисципліни, засвоєння знань, вмінь та навичок, необхідних для професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя.

Висновки. Перебудова музично-педагогічної освіти на початку XXI століття, створення самостійних мистецьких навчальних закладів у структурі педагогічних університетів пов'язані з інноваційними процесами та реформуванням освітньої галузі. Новоутворені навчальні заклади об'єднували спеціалістів різних мистецьких напрямів, які вирішували стратегічні питання професійно-педагогічної підготовки фахівців, спроможних забезпечити основні положення сучасної концепції мистецької освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Звіт про роботу Інституту культури і мистецтв Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка за 2004 – 2005 н.р. – 16 с.
2. Протокол № 3 від 1 листопада 2004 року засідання Вченої ради національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова – 26 с.
3. Звіт про наукову роботу викладачів кафедри інструментально-виконавського мистецтва Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника за 2004 рік. – 3 с.
4. Звіт Інституту мистецтв ПДПУ ім. К.Д.Ушинського за 2003 – 2004 н.р. – 4 с.
5. Звіт про навчально-виховну роботу Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного інституту імені Володимира Гнатюка за 2005 – 2006 н.р. – 23 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: музично-педагогічна освіта України.

до сьогодні. У педагогіці поняття “інновація” вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення ситуаційних проблем навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- результат інноваційного процесу [3, 352].

Як стверджує І.П. Підласий, “інновації” – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи” [7, 3].

Науковці В.О. Сластьонін та Л.С. Подимова визначають дане поняття як “комплексний, цілеспрямований процес створення та використання нового, метою якого є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами” [8, 12].

На нашу думку, педагогічна інновація – це:

- 1) засіб перетворення традиційного на нове, більш ефективне;
- 2) результат відтворення абсолютно нового, яке виникає від незадоволення навчально-виховною діяльністю;
- 3) процес трансформації та актуалізації принципово нового у практику традиційного (за рахунок творчо-пізнавальної діяльності).

Отже, важливою умовою інноваційного процесу й об’єктивною необхідністю в інноваційній діяльності педагога, сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість.

Творчість педагога базується на наукових інтересах, пов’язаних з вивченням інноваційних процесів у системі освіти і виховання. Саме такими є процеси створення, освоєння і застосування педагогічних новацій. *Інноваційно освітні процеси* – зумовлені суспільною потребою комплексного процесу створення, впровадження, поширення новацій [3, 352]. Вони реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів, форм діяльності, яким властива новизна, високий потенціал підвищення ефективності діяльності загалом або у певних їх сферах, здатність забезпечити довготривалий корисний ефект, узгодженість з іншими нововведеннями.

На цьому етапі дуже важливим питанням є *готовність педагога* в першу чергу, а вже потім дітей, яких він навчає і виховує, до впровадження даного феномену.

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. **Готовність до інноваційної діяльності** – особливий особистісний стан, який передбачає у педагога наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами досягнення педагогічних цілей [3, 352].

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію пе-

дагога. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня практичних знань та теоретичної підготовки вчителя. Йдеться про те, що під час навчання він має набути:

- розвинену систему творчої уяви;
- стійку систему знань, що розкриває суть структурних видів інноваційно-педагогічної діяльності;
- психолого-педагогічні знання про впровадження інноваційних процесів у систему освіти та психолого-педагогічні методи, прийоми включення в інноваційну педагогічну діяльність.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначається за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик;
- 4) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових;
- 5) бажання перетворення традиційного на інноваційне. [3, 352].

Ми вважаємо, що у даному контексті більш детального дослідження потребує питання поінформованості вчителів щодо даного феномену. З даною метою у Деріівській загальноосвітній школі I-III ступенів Онуфріївського району в рамках 6-тирічного педагогічного експерименту “Формування духовності особистості на засадах національних цінностей” було проведено дослідження рівня готовності та поінформованості вчителів до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес даного навчального закладу.

Основними питаннями, які ми досліджували, були:

- які Інновації використовуєте?
- як поінформовані щодо даного феномену?
- які педагогічні інновації та технології вже використовували?
- з якими інноваційними технологіями хотіли б ознайомитися?
- з яких причин не використовували раніше розроблені педагогічні новації?

Для відповіді на ці питання протягом вересня 2006 р. – лютого 2007р. в рамках опрацювання методики отримання даних нами було проведено **перше опитування** вчителів різних категорій Деріівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Онуфріївського району. В ньому взяв участь 21 учитель даного навчального закладу. Суть **першого опитування** полягала в тому, що учителі відповідали на запитання на основі здобутих раніше знань, умінь та навичок. А суть **другого опитування** полягатиме в тому, що вчителям буде надано всю необхідну інформацію (вони будуть відповідати на основі здобутих спеціальних знань). На *першому етапі* учителям було запропоновано наступний лист-опитування.

на задовільний рівень поінформованості вчителів про наявність розроблених раніше сучасних технологій й досить посередній рівень використання педагогічних технологій та інновацій. Відсутність відповідей у графі “Впроваджую і можу все пояснити” змушує проаналізувати достовірність та чесність результатів.

Наступним кроком на **першому етапі** опитування було, власне, саме розуміння понять: “інноваційні технології”, “поінформований”, “використовую”, “працюю”.

На цьому етапі учителям не було запропоновано варіанти відповідей. Вони власноруч мали висловити свої думки та визначення даних понять. Аналізуючи відповіді вчителів, мусимо зазначити, що вони значно різняться, так як викладачі не мають спеціальних знань щодо даного питання, а використовують свої набуті знання. Були виявлені такі визначення “інноваційних технологій”:

- зумовлені суспільними вимогами комплексні процеси створення, використання і поширення новацій, зміни освітнього середовища;
- давно випробувані методики, які направлені на новий, вищий рівень, якого вимагає час і суспільство;
- цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання та виховання;
- технології співпраці, взаємодії.

Дані результати вказують на поверхневі знання вчителів про сутність та характеристики даного феномену.

Відповіді вчителів щодо визначення та розуміння поняття “поінформований” вказують на неповне розуміння сутності даного феномену:

- ознайомлений з історією виникнення, теоретичною базою, методикою (10 учителів – 47,61 %);
- курсова підготовка, фахова література, семінари, методичні об’єднання (3 учителі – 14,28 %);
- обізнаний, навчений, можу навчити інших (2 учителі – 9,56 %);
- 6 учителів (33,33 %) не змогли дати відповіді на це питання.

Поняття “випробував” вчителі розуміють як:

- поетапне використання з подальшим застосуванням (9 учителів – 42,85 %);
- неодноразове, систематичне використання (7 учителів – 38,05 %);
- результативність використання допомагає школярам активізувати свою навчальну діяльність на уроці (1 – 4,76 %).

Позитивним є те, що великий відсоток усіх опитаних учителів, а саме 76 %, розуміють дане поняття як поетапне, неодноразове, систематичне використання інноваційних технологій. Негативним у даному питанні є те, що відсоток учителів, які не змогли дати відповідь на поставлене питання дорівнює 23,80 %.

У поняття “працюю за...” учителікладають наступні визначення:

- систематичне використання певних технологій на заняттях (4 учителів – 19,04 %);
- використання однієї технології (2 учителі – 9,52 %);
- працюю за певною методикою, але не сліпо копіюючи, а приносячи щось своє, нове, враховуючи фізичні та розумові здібності школярів (2 учителі – 9,52 %);
- частково використовую певні технології для різних груп класів (2 учителі – 9,52 %);

Результати даного опитування вказують на те, що учителі мають свої власні бачення досліджуваного поняття. Негативним є те, що 11 учителів із усіх опитаних, що становить 52,38 % не дали відповіді на дане питання.

Використовуючи все вищезгадане, мусимо зазначити, що існує група вчителів (10 учителів – 47,61 %), рівень розуміння в якій даних понять перебуває на достатньому рівні, а інша група вчителів (11 учителів – 52,38 %) не може ясно та логічно висловити розуміння поданих питань. Це знову вказує на недостовірність даних, які ми досліджували на початковому щаблі першого етапу.

На питання про причину “невикористання інноваційних технологій” учителі назвали такі причини:

- брак інформації (10 учителів – 47,61 %);
- використовували, але вони були без назв (6 учителів – 28,57 %);
- 5 учителів (23,80 %) не дали відповіді на питання.

Останнє питання яке ми намагалися з’ясувати, це – “з якими інноваційними технологіями учителі хотіли б ознайомитися”. Було отримано наступні відповіді:

- інтегровані курси;
- технологія Ш.О. Декрасі “Школа для життя, через життя”;
- “карусель”, “Акваріум”, модульне навчання;
- методика мультимедійних технологій на уроках математики;
- теорія роз’язання винахідницьких завдань Г.Альгшулера;
- метод “проект”;
- методи, які є найбільш прийнятними для сільської школи.

Проаналізувавши відповіді учителів, можемо констатувати, що одна група учителів (12 учителів – 57,14 %) ясно усвідомлює те, з чим має працювати (в основному, за фахом). Інша група вчителів (5 учителів – 23,80 %) хочуть працювати але ще не уявляють, яким чином. Остання група опитаних учителів (4 учителя – 19,04 %) не розуміють взагалі сутності досліджуваної проблеми.

Підсумовуючи все вищезгадане, мусимо констатувати, що за результатами **першого опитування** 47,61% учителів мають посередній рівень “поінформованості”, зокрема 14,28 % пройшли навчання; 28,57 % опитаних учителів Деріївської загальноосвітньої школи I-III ступенів одноразово використали ІТ у навчальному процесі, а 23,80 % усіх досліджуваних учителів неодноразово апробували дані технології; у

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці процес професіоналізації людини досліджується у зв'язку з розвитком її особистісних якостей, місцем і роллю здібностей та інтересів, формуванням суб'єкта праці, проблемою життєвого шляху і самовизначення, виявленням вимог, що пред'являються професією до людини, становленням професійної свідомості й самосвідомості.

Для юнацького віку характерне інтенсивне зростання самосвідомості: молода людина стоїть перед вирішенням проблеми особистісного й професійного самовизначення. Студентство можна віднести до другої стадії юності або до її пізнього періоду. Цю стадію Б.Г.Ананьєв визначив як час засвоєння деяких професійних ролей, початок самостійного життя. Дослідники відзначають, що особливу актуальність для особистості в такому віці набувають питання сенсу життя, його призначення, визначення власного "Я", етики і моралі, психології, самопізнання і самовиховання [2].

На думку К. Платонова, процес розвитку особистості – це перетворення засвоєного в процесі навчання у властивості особистості, коли знання стають переконаннями, їх об'єм - ерудицією, навички доводяться до умінь і звичок, майстерності та професійних здібностей [3]. Головним способом становлення особистості у просторі її існування, за В. Радумом, є соціалізація як нелінійний процес саморозвитку людини під впливом соціуму, всього зовнішнього середовища, де визначальним фактором є не природні задатки людини, а сформовані зовнішнім середовищем особистісні якості як продукт освіти і виховання [4; 24]. Звідси І. Смирнов виводить формулу соціалізації: людина – освіта – професія – особистість. Врахування цих аспектів дозволяє нам зробити припущення, що становлення особистості визначає зміст і хід професіоналізації педагога, пов'язаний з розвитком педагогічної компетентності, емоційної стійкості та гнучкості, творчої активності, здатності до інноваційної діяльності. Це підтверджується думкою Л. Мітіної, що професійний розвиток неможливо відокремлювати від особистісного, в основі обох явищ лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості змінювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [5; 29]. О. Щотка також пов'язує особистісний розвиток людини з професійним, розглядаючи їх у контексті професійного становлення. На його думку, професійне становлення – це динамічний багаторівневий процес, що не зводиться до професійного навчання [6].

Вищесказане дає нам підстави розглядати загальний процес розвитку педагога як процес **особистісно-професійного розвитку**, що означає підпорядкування професійного розвитку процесу становлення особистості вчителя. Саме тому, на думку А. Маркової, поняття "особистісний простір" – більш

широке у порівнянні з поняттям "професійний простір", особистісне знаходиться в основі професійного, особистісне визначає початок, хід і завершення професійного [7; 64 - 66].

При розгляді особистісно-професійного розвитку вчителя доцільно звернутися до акмеологічної системи професіоналізму. Акмеологія визначається як наука, що вивчає закономірності розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку, а ступінь зрілості, його пік – акме – розглядається як характеристика стану дорослої людини, що охоплює певний період її професійного розвитку, пов'язаного зі значними професійними, особистісними і соціальними досягненнями [8]

Системоутвірним чинником акмеологічної системи професіоналізму є ідеальний образ особистості, що досягла вершини в своєму розвитку, еталон професійних, соціальних та індивідуальних досягнень. Сам же суб'єкт розвитку може розглядатись як об'єкт діяльності в процесі прогресивних особистісно-професійних змін [4]. Таке розуміння акмеологічного чинника в наукових дослідженнях часто ототожнюється з розглядом особистості, що розвивається переважно як суб'єкт, тобто з суб'єктивним підходом (А. Маркова, Ю. Кулноткін, (В. Машин, Л. Мітіна, А. Орлов, Е. Зеєр, Е. Рогов та ін.). Для його прихильників показником професійного розвитку є можливість особистості стати суб'єктом своєї діяльності, що описується за допомогою відомих психологічних схем (структура особистості К. Платонова, концепція В. Мерліна, система психологічних характеристик В. Ганзена). Окрім суб'єкта діяльності, структурними компонентами в акмеологічній системі є система навичок і умінь, система мотивів, еталонів та ідеалів акме. Така система є багаторівневою, характеризується рівнями розвитку особистісних властивостей і професіоналізму.

Отже, процес особистісно-професійного розвитку – це процес розвитку особистості, орієнтованої на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, здійснюваний за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності і професійних взаємодій [4; 153].

Отримані результати. Перспективність дослідження процесу формування особистості майбутнього вчителя залежить від визначення його методологічних принципів, під якими розуміють "сукупність свідомих і несвідомих установок, що визначають за схемою акту діяльності (постановка завдань, засоби, що використовуються для їх вирішення, загальна організація процесу і т.п.) продукт, який одержують у результаті" [9]. У визначенні методологічних принципів разом із сукупністю сучасних підходів (гуманістичний, акмеологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, системно-цілісний) ми використовуємо основні положення етично-антропологічної теорії Г. Сковороди про пріоритет духовно-етичних начал в людині,

- умови, пов'язані з суспільною потребою у фахівцях, що творчо розвиваються: забезпечення кваліфікованої профорієнтаційної роботи з абітурієнтами; вивчення їхньої мотивації при вступі в педагогічний вищий навчальний заклад; наявність у ньому інноваційного середовища, що забезпечує творчий розвиток особистості викладача й студента; наявність необхідної психолого-педагогічної літератури для розвитку як педагогів, так і студентів.

Організаційно-педагогічні умови сприяють вирішенню протиріч процесу формування особистості студента, пов'язаних з організацією й педагогічним забезпеченням даного процесу в педагогічному вищому навчальному закладі. До них належать:

- реалізація динамічного співвідношення між педагогічним управлінням і самоврядуванням в освітньому процесі;

- усунення невідповідностей між змістом навчальної та професійної діяльності за допомогою постійного відновлення змісту спеціальних дисциплін у вищих навчальних закладах і посилення міжпредметних зв'язків;

- розвиток групових і колективних форм та методів навчання, що виступають необхідною умовою для майбутньої продуктивної професійної діяльності.

Професійно-педагогічні умови більше стосуються особистості викладача (в тому числі і майбутнього) і ступеня його впливу на процес формування особистості студента. Дана група умов містить у собі:

- особистісне осмислення і прийняття викладачем нових педагогічних ідей і цінностей, інноваційних концепцій і технологій, визнання суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти, орієнтація на особистісні та професійні інтереси й цілі студентів, використання принципів співробітництва і спільного творчого пошуку;

- удосконалення індивідуального стилю діяльності, прагнення до творчої самореалізації в педагогічній діяльності;

- підвищення професійної підготовки викладачів, здатних вирішувати творчі й організаційні проблеми процесу формування професійної культури студентів.

Внутрішні педагогічні умови (індивідуально-творчі) розв'язують протиріччя "всередині" особистості студента та забезпечують ефективність процесу формування особистості майбутнього вчителя.

Сьогодні суспільство зацікавлене в розвитку індивідуальності: від "нормативної", типової особистості воно одержує значно менше, ніж від людини з творчою позицією. В останньому випадку особистість відчуває задоволення від своєї спроможності, самобутності, витрачених зусиль, а її мотиви стають суспільно значущими, індивідуальність сприймається як соціальна цінність.

Сучасний підхід до формування творчої особистості наголошує на тому, що не розвиток здібностей, а розвиток мотиваційної сфери, потреб

індивіда визначає напрямок розвитку творчого потенціалу. Це передбачає відхід від традиційної системи освіти - управління студентами як об'єктами навчально-виховного процесу шляхом суворого програмування їхньої зовнішньої діяльності, і навпаки, сприяє створенню умов для самореалізації особистості, виявленню та розвитку її творчих можливостей, власних поглядів, своєрідної технології діяльності, врахуванню її потенційних характеристик у формі мети, прагнень, ідеалів, сенсів життя, перспектив, які різняться за далекістю та можливістю їх розвитку. На наш погляд, саме внутрішні установки, мотиви, потреби будуть сприяти формуванню особистості студента.

Висновки. Формування особистості майбутнього вчителя являє собою двобічну систему, в якій вирізняються об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні) умови, що відповідає закономірності переходу зовнішнього у внутрішнє і навпаки. До зовнішніх умов ми відносимо соціально-педагогічні та організаційно-педагогічні (включаючи професійно-педагогічні) умови, в процесі яких формується особистість майбутнього вчителя музики. Соціально-педагогічні умови призначені для зняття невідповідності між вимогами суспільства до особистісних і професійних якостей фахівця та реальних можливостей педагогічної системи й самих студентів для забезпечення цих чекань; організаційно-педагогічні умови сприяють вирішенню протиріч процесу формування особистості студента, пов'язаних з організацією й педагогічним забезпеченням даного процесу в педагогічному вищому навчальному закладі; професійно-педагогічні умови стосуються особистості викладача і ступеня її впливу на процес формування особистості студента; внутрішні педагогічні умови розв'язують протиріччя "всередині" особистості студента та забезпечують ефективність процесу формування особистості майбутнього вчителя. На наш погляд, саме внутрішні установки, мотиви, потреби будуть сприяти формуванню особистості студента. Практичне втілення особистісно орієнтованої освіти вимагає зусиль педагогів у створенні суб'єкт-суб'єктних взаємин шляхом наповнення змісту педагогічної підготовки особистісним змістом. Перспективним напрямком такого оновлення є включення суб'єктивного досвіду студента у зміст навчально-виховного процесу, що призводить до сприйняття навчально-пізнавальної інформації крізь призму власного досвіду й робить її особистісно значущою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна система виховання: концепція. - К.: Освіта, 1991.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника: В помощь учителю. - М., 1980.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука, 1986. - 255 с.
4. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайличенко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного

7 років; молодший шкільний вік – від 7 до 11 років. Детальніше зупинимося на виділених вікових етапах.

Дитячий вік (від народження до 1 року)

На першому році життя у дитини, яка відстає в розвитку, можуть бути виявлені початкові прояви розумової відсталості.

У цьому віці психічний розвиток дитини невіддільний від її фізичного розвитку і загальної життєдіяльності. При нормальному соматичному стані, непорушеному слуху і зорі така дитина відрізняється від інших дітей млявістю, сонливістю, запізнитими виявами диференційованих емоційних реакцій (усмішки). У неї недостатня реакція на те, що відбувається навколо. Слабко виражений комплекс поживлення при наближенні до неї знайомих дорослих.

Дитина не відрізняє близьких їй членів сім'ї від чужих людей, у неї не виникає більш жвава і яскрава (диференційована) реакція на обличчя матері. Вона недостатньо активно цікавиться яскравими і звучними іграшками. Емоційні мімічні рухи відсутні, погляд маловиразний, усмішка з'являється пізно і виникає лише як наслідування при зверненні до неї дорослих. У зв'язку з тим, що наочно-маніпулятивна діяльність не розвивається, дитина не розглядає іграшки та інші предмети, не затримує їх в руках і не рухає ними.

Відсутнє первинне розуміння мови, малюк, який відстає у розвитку, звертає мало уваги на слова рідних. Переважання харчової домінанти позначається тим, що дитина тягне до рога все, що з'являється у полі її зору. Довго не припиняється автоматичне стеження за предметами, що рухаються. Малюк пізніше за інших однолітків починає сидіти, намагається вставати і ходити.

На цьому віковому етапі виявляються більш важкі форми розумової відсталості, що поєднуються з дитячим церебральним паралічем, природженими дефектами розвитку.

Переддошкільний вік (від 1 року до 3 років)

На другому році життя з'являються запізниті навички стояння, ходіння. Перші слова звичайно з'являються з великою затримкою. Довго не з'являється навіть найпростіша фразова мова, що складається з 2-3-х слів. Деякі малюки можуть вимовляти тільки окремі слова, короткі, незрозумілі для оточуючих фрази. Діти, не вміючи говорити, звертаються до дорослих жестами, окремими звуками, своєрідними словами, в які вони зазвичай вкладають певне значення.

У цьому віці дитина не проситься на горщик. Її не вдається навчити користуватися ложкою, чашкою. Вона не допомагає дорослим себе одягати.

Інтерес до оточуючих предметів, якщо і виникає, то виявляється швидкоплинним. Дитина не тягнеться до них, не намагається схопити або ж, узявши в руки, швидко втрачає інтерес.

Основним видом діяльності дитини в цьому віці є вільна гра, і тому виявлення психологічної симптоматики розумово відсталої дитини повинно бути засноване на ретельному аналізі його ігрової діяльності. Ігри, що з'являються в цей час у розумово відсталої дитини,

примітивні, вони зводяться до розмахування, вертіння, кидання іграшок і випадкових предметів.

Загальна психологічна симптоматика дитини в цьому віці носить ще дуже недиференційований характер і виявляється в загальній поведінці дитини: в умінні розуміти дорослих, елементах самообслуговування, спілкуванні зі своїми однолітками, у виявах інтересу до оточуючого, її руховій і емоційно-вольовій сфері й т.п.

Дошкільний вік (від 3 до 7 років)

У дошкільному віці освоєння навичок самообслуговування відбувається поволі й незадовільно. Пізно з'являється фразова мова, вона характеризується бідним словниковим запасом, відсутністю розгорнутих фраз. Запас побутових відомостей виявляється недостатнім. Відсутнє поняття кольору, числа. Недостатнє уявлення про відмінності у величині предметів. Ігрова активність примітивна і наслідувальна. Встановлювати контакт з однолітками дитина не вміє, оскільки не розуміє їх інтересів, значення і правил тих чи інших ігор. Погано розвиваються і диференціюються відчуття. Затримується розвиток жалю, співчуття, розуміння болю, страждань і образ інших людей.

З пам'яттю в розумово відсталих дітей також бувають проблеми. Вони не в змозі запам'ятати назви предметів, короткі вірші. У дітей особливо глибоко порушене мислення. Дитина не може зробити елементарні узагальнення, дуже вузько сприймає те, про що їй розказують. Вона практично не в змозі самотійно об'єднати в групи іграшки, що відносяться, наприклад, до одягу, меблів, посуду та ін. Вона не усвідомлює, що сукня і штани – це одяг, а стілець і стіл – меблі. Тому розумово відстала дитина безладно і безсистемно хапає все, що трапляється їй під руку.

Якщо запропонувати дитині розказати зміст простої сюжетної картинки, то в кращому разі вона назве деякі зображені на ній предмети. Дитина не зможе правильно розташувати картинку в послідовності подій, що відбуваються. Не впорається вона і зі складанням розповіді за декількома сюжетними картинками.

Словниковий запас у дітей дуже бідний, вони не самостійні в своїх думках і часто механічно повторюють те, що чули від дорослих. Порушення мислення безпосередньо позначається на оволодінні мовою. Розумово відстала дитина погано розуміє чужу мову, в кращому разі вловлює тон, інтонацію, міміку того, хто говорить, і окремі слова, що стосуються її потреб. З часом дитина стане краще розуміти звернену до неї мову, проте дуже довго вона сприймає тільки те, що пов'язано з її особистим досвідом.

Як правило, рухи дітей незграбні, їх точність і темп порушені. Найчастіше дитина буває повільною і неспритною. Особливо погано вдаються розумово відсталим дитині рухи рук і пальців: дитина важко вчиться шнурувати черевики, застібати гудзики. Вона не може кинути і піймати м'ячик, надіти кільця на стержень, щоб зібрати піраміду. Через порушення координації рухів діти ледве себе обслуговують, вони вимагають постійного догляду.

Саме ці уміння необхідні студентам для практичної роботи з шкільними вокально-хоровими колективами. Але, як свідчить практика, значна частина студентів музично-педагогічних відділень і факультетів є посередній рівень сформованості зазначених вище умінь і навичок. Причина цього криється у негативному ставленні до дисциплін музично-теоретичного циклу, які сприймаються студентами як складні й необов'язкові для музично-виконавської та педагогічної діяльності. Це й спонукає викладачів теорії музики та сольфеджіо (основних дисциплін, без яких неможлива повноцінна підготовка музиканта) до пошуку таких форм і методів навчання, які б зацікавили студентів і оптимізували весь процес їхньої фахової підготовки. Впровадження у навчальний процес нових методів музично-теоретичного навчання потребує дослідження теоретичних основ підготовки студентів у класі сольфеджіо, що й визначило *актуальність* даної роботи.

Аналіз публікацій. Методи підготовки музикантів у класі сольфеджіо вже досліджувались вітчизняними та зарубіжними вченими (Д.Алексєєв, М.Андрєєва, А.Барабошкіна, Д.Блюм, Н.Боголюбова, В.Вахромєєв, Н.Ветлугіна, О.Давидова, Н.Долматов, П.Драгоміров, І.Дубовський, Н.Ладухін, С.Максимов, А.Островський, І.Способін, Г.Фрідкін та ін.). Роботи цих авторів відрізняються формою і змістом, у деяких з них недостатньо чітко визначені методичні принципи, але їх аналіз дозволяє узагальнити форми і методи музично-теоретичного навчання, яких дотримуються педагоги-музиканти.

Мета і завдання статті: визначити роль курсу сольфеджіо у системі фахової підготовки майбутніх учителів музики на мистецькому факультеті педагогічного університету; проаналізувати форми і методи навчання студентів у класі сольфеджіо; науково обґрунтувати поняття „музичний слух”; визначити основні принципи розвитку музичного слуху та формування навичок точного інтонування.

Виклад основного матеріалу. Сольфеджіо – одна з фахових дисциплін, завданням якої є формування низки практичних навичок. Довгий час завдання сольфеджіо полягали, в основному, у формуванні навичок співу по нотах (з назвою нот). На сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти до змісту даного навчального предмету увійшли й інші форми роботи, які сприяють вихованню та розвитку музичного слуху: інтонаційні вправи, читання з аркуша, диктант, слуховий аналіз, творчі завдання (створення нескладних одноголосних періодів різної побудови, інтервальних та акордових побудов для роботи над усними й письмовими диктантами з групою) тощо.

Зміст навчальної дисципліни „Сольфеджіо” в педагогічному вузі визначається вимогами до музично-теоретичної підготовки сучасного вчителя музики. Результативність роботи шкільного вчителя багато в чому залежить від рівня його слухового розвитку: здатності чути внутрішнім слухом та відтворювати голосом мелодії, інтервальні, акордові послідовності, секвенційні та модуляційні звороти тощо.

Результатом навчання у класі сольфеджіо є опанування студентами певних фахових *знань, умінь і навичок*. Л.Арчажнікова у книзі „Професія – вчитель музики” визначила їх наступним чином: чути й визначити ладофункціональний розвиток мелодії (уривки музичних творів), запам'ятовувати й відтворювати їх голосом чи на фортепіано; чути й визначити структуру акорду та його розташування; розуміти структуру мелодії; чисто інтонувати мелодію; відчувати та утримуватись під час співу в тональності (без допомоги інструмента); мати розвинене ладове чуття; читати ноти з аркуша та вміти транспонувати; запам'ятовувати та відтворювати голосом певні музичні комплекси [1, с.64].

Метою вивчення курсу сольфеджіо на музичному відділенні мистецького факультету педагогічного університету є розвиток у студентів звуковисотних, метроритмічних, структурних слухових уявлень та музичної пам'яті, необхідних для професійного сприймання музики, а також вивчення деяких педагогічних прийомів, необхідних для викладання сольфеджіо в закладах освіти.

Навчальні завдання курсу сольфеджіо полягають у наступному: формування та розвиток навичок співу з аркуша без інструментального супроводу одноголосної та багатоголосної музики різних епох та стилів; опанування навичок співу модуляцій у споріднені тональності з дотриманням правил голосоведення; розвиток навичок визначення на слух гам різних ладів, окремих інтервалів, акордів, ритмічних малюнків, ступенів ладу в тональності; одноголосних, інтервальних та акордових побудов, а також запису одноголосних та двоголосних періодів різної побудови у розмірах 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8; засвоєння творчих навичок (створення музичних побудов різного масштабу для подальшого їх співу з групою або для диктування); формування вміння застосовувати у навчальному процесі різноманітні засоби наочності [6, с.92].

Основу музичного матеріалу для роботи у класі сольфеджіо складають народні пісні, уривки з творів вітчизняної та зарубіжної класичної музики, фрагменти творів сучасних композиторів. З метою надання курсу сольфеджіо професійно-педагогічної спрямованості необхідно частину музичних прикладів брати з творів шкільного пісенного репертуару.

Одним з головних завдань курсу сольфеджіо є формування та розвиток музичного слуху як найважливішої складової комплексу професійних якостей вчителя музики. Тому всі види навчальної діяльності студентів на заняттях сольфеджіо (інтонаційні та ритмічні вправи, сольфеджування, музичний диктант, слуховий аналіз та ін.) доцільно буде назвати *системою розвитку музичного слуху*.

Питання розвитку музичного слуху вже досліджувались вітчизняними та зарубіжними вченими. У цій галузі накопичений великий практичний досвід, зафіксований у численних навчальних посібниках і підручниках з сольфеджіо (Д.Алексєєв, М.Андрєєва, А.Барабошкіна, Д.Блюм, Н.Боголюбова, В.Вахромєєв,

В основі мелодичного слуху лежить *ладове чуття*. Це є зв'язок звуків, а не окремих інтервалів. „Ладове чуття є емоційне переживання певних співвідношень між звуками” [7, с.129].

Гармонічний слух – це „перехід від простого відчуття до складного, перехід від сприйняття однини до сприйняття однини і множини одночасно” [7, с.141].

Чуття метро-ритму – це найпростіший, первинний прояв музичності, який полягає у відчутті рівномірності, підпорядкованій розміру та художнім завданням; це усвідомлення та відтворення різноманітних тривалостей.

Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновки, що саме явище музичного слуху надзвичайно складне і багатогранне. У частини студентів, що мають хороший мелодичний слух, слабкіше розвинене чуття метро-ритму. В інших – краще розвинений гармонічний слух, але менш чутливий мелодичний і так далі. Якість музичного слуху визначається рівнем розвитку всіх його складових. Ці складові важко виокремити, тому що вони взаємопронизують і доповнюють одна одну. Якщо розглядати мелодичний слух (за Б. Тепловим) як своєрідність сприйняття, розпізнавання та відтворення мелодій, то стає очевидним, що ці явища неможливі без відчуття рівномірності ритму, без усвідомлення ладових зв'язків, без розуміння логіки розвитку даної мелодії. У педагогічній діяльності розуміння значення окремих складових музичного слуху допомагає здійснити індивідуальний підхід до кожного студента та визначити раціональні методи його всебічного розвитку.

Музичний слух – це явище, що складається з низки взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів. До основних ми відносимо наступні:

- 1) звуковисотний слух, чуття ладу та чуття метро-ритму, взаємодія яких формує *мелодичний слух*;
- 2) відчуття фонічної забарвленості акордів, сприйняття множини звуків як одного цілого, відчуття строю, ансамблю та функціональних зв'язків, які разом складають *гармонічний слух*.

Слід назвати й інші грані слуху:

- чутливість до тембру (тембровий слух);
- архітектонічний слух та відчуття форми;
- динамічний слух (відчуття відносної гучності);
- поліфонічний слух як здатність виокремлювати голоси та підголоски.

Але зазначені вище складові музичного слуху не є визначальними. За характером сприйняття висоти звуків музичний слух поділяється на відносний та абсолютний.

Відносний слух – це здатність відтворювати і сприймати звуки, інтервали та ладові співвідношення, пов'язані з певною тональністю чи із заданим звуком.

Абсолютний слух – це здатність розпізнавати та відтворювати висоту звуків без порівняння з яким-небудь вихідним звуком. Б. Теплов зазначає: „Здатність ця виявляється у розпізнаванні та відтворенні висоти окремих звуків без співставлення їх з іншими звуками, висота яких вже відома” [7, с.89]. Абсолютний слух може бути *пасивним*, тобто означає здатність розпізнавати висоту, базуючись на тембрових критеріях.

Людина, яка володіє таким слухом, розпізнає звуки, відтворені певним інструментом (фортепіано, скрипкою, баяном, гітарою та ін.), але при цьому не може відтворити самотійно окремі звуки чи тональності. *Активний абсолютний слух* передбачає здатність людини не лише розпізнавати, а й відтворювати задану чи записану висоту.

Більшість людей мають відносний слух. Тому в підготовці майбутніх учителів музики на заняттях сольфеджіо велика увага приділяється розвитку відносного слуху. У деяких здібних студентів у результаті занять з фахових дисциплін (хоровий клас, хорове диригування, постановка голосу, сольфеджіо, гармонія) з'являється здатність визначати конкретну висоту, тобто формується пасивний абсолютний слух. Але це залежить від індивідуальних особливостей сприйняття й пам'яті і не може розглядатися як типовий випадок. Як свідчить практика, намагання орієнтувати методику викладання сольфеджіо на формування і розвиток абсолютного слуху поки що не дали позитивних результатів, а в окремих випадках виявились навіть шкідливими для загального музичного розвитку студентів.

Одним з основних недоліків викладання сольфеджіо є надмірна теоретизація предмета, яка призводить до недооцінки емоційного й суто музичного фактору в розвитку слуху студентів. У цьому зв'язку великого значення набуває застосування у навчальному процесі високохудожніх зразків музичного мистецтва. Завжди треба пам'ятати, що викладач сольфеджіо виховує та розвиває музикантів, і його основне завдання – навчити любити й розуміти музику.

Висновки. Отже, навчання сольфеджіо на мистецьких факультетах педагогічних університетів є важливим компонентом фахової підготовки майбутніх учителів музики. Для забезпечення успішності даного процесу викладач цієї дисципліни повинен володіти певними професійними якостями, постійно підвищувати свій фаховий рівень, застосовувати в роботі нові, ефективні методи і прийоми навчання, критично оцінювати свою діяльність і завжди шукати нові шляхи зацікавлення студентів предметом сольфеджіо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. – М.: Просвещение. 1984.
2. Гарбузов Н.А. Зонная природа звуковисотного слуха. – М.-Л., 1948.
3. Гарбузов Н.А. Зонная природа темпа и ритма. – М., 1950.
4. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. – М., 1975.
5. Римский-Корсаков Н.А. О музыкальном образовании в России. Полн.собр. соч. Т.2. – М., 1963.
6. Сольфеджио // Программы педагогических институтов. Сб. №14. – М.: Просвещение, 1987. – С.92-105.
7. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юрчак Вікторія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики.

шкідливою звичкою, є погіршення здоров'я (у 36,2% випадків), чимале значення має страх перед наслідками (у 29,6% випадків). На такі причини, як порада лікаря чи власне переконання, вказали відповідно 11,9% і 8,3%. Із школярів 15-18 років, що курять, спробували кинути курити 79,2%, причому більше половини з них – за власним бажанням, кожен п'ятий – через захоплення спортом і тільки 11,8% послалися на погіршення здоров'я. У більшості курців, що спробували самостійно позбутися цієї шкідливої звички, такі спроби скінчилися невдачею. 65% школярів, які кинули курити, повертаються знову до цієї звички.

Дослідження, проведені у багатьох країнах світу, достеменно свідчать про несприятливі наслідки куріння для здоров'я. За даними ВООЗ, куріння – пряма або опосередкована причина 20% усіх смертельних випадків, один із провідних чинників ризику щодо розвитку ішемічної хвороби серця та злоякісних новоутворень легень. Доведено пряму залежність між ризиком смерті від раку легень і кількістю викурених цигарок.

Куріння підвищує вміст у крові карбоксигемоглобіну, зумовлює гіпоксію тканин, негативно впливає на функції шлунку та ендокринних залоз, на кровоносні судини, зуби, ротову порожнину, погіршує пам'ять і увагу, знижує розумову працездатність. Середня тривалість життя тих, хто курить, на 5-7 років коротша, ніж тих, хто не курить.

За останні десятиріччя вчені з'ясували, що у людей, які не курять, почали виявлятися хвороби, властиві курцям. При курінні в організм людини проникає 20 – 25% отруйних речовин, а 50% разом з димом, що видихається курцем, поступають в повітря, їм дихають оточуючі. Виходить, що «курять» ті, хто насправді зовсім не курять. З'явився навіть спеціальний термін – «пасивне куріння».

Зловживання алкоголем також негативно впливає на організм на всіх етапах його розвитку, починаючи з внутрішньоутробного. Під впливом алкоголю можуть настати передчасні пологи, відбувається збільшення перинатальної смертності. З алкогольною інтоксикацією вагітних жінок багато вчених пов'язують зростання (в 60 – 70 разів) кількості випадків специфічних фізичних потворностей і порушень розвитку дітей, алкогольного синдрому плоду та енцефалопатій. Алкоголь негативно впливає на всі органи і системи організму. Він уражає центральну нервову систему, печінку, травний канал, нирки, серце і судини, поглиблює гіпоксію, ін активує ферменти, спотворює дію ліків, порушує обмінні процеси, сприйняття кольору, знижує інтелект і працездатність, поступово приводячи до майже повної деградації особи. Будучи сильною наркотичною отрутою, алкоголь особливо глибоко діє на центральну нервову систему. У мозку його вміст на 75% більший, ніж у крові, а у спинномозковій рідині і печінці – на 50%. На нервову тканину з самого початку алкоголь справляє паралітичний вплив, ослаблює процеси гальмування в корі головного мозку.

Зловживання алкогольними напоями є причиною більше ніж 30% автомобільних катастроф, а 75% їх жертв – чоловіки в стані алкогольного сп'яніння. Алкоголь – одна з основних причин виробничого та вуличного травматизму (200 г випитої горілки перероб-

ляється впродовж 10 – 12 годин і алкоголь виявляється в крові майже протягом доби). Безпечних доз алкоголю не буває. Люди, які зловживають алкогольними напоями, хворіють у середньому вдвічі частіше і в 4 рази довше, ніж особи, що не вживають його. Серед цих людей значно (у 2 – 5 разів) більша ймовірність хвороб печінки, шлунку, серця і легень. Живуть вони в середньому на 10 – 15 років менше, ніж ті, хто не вживають алкоголю.

Аналіз результатів нашого дослідження школярів м.Кіровограда показує, що молодь починає звикати і до спиртного в ранньому віці, причому зі знайомства з пивом. Більше половини (53,4%) 14 – 16-літніх (як хлопців, так і дівчат) вживають слабоалкогольні напої, 35,3% – вино і 12,1% – міцні спиртні напої. Що стосується всієї України, то минулорічне соціологічне опитування показало, що 71% юнаків вживають пиво, 62% – вино і 47% – міцні спиртні напої. Виходить, що алкоголь відіграє значну роль у житті української молоді.

Стан справ з уживанням наркотичних речовин дітьми і підлітками у даний час набуло загрозливого характеру. Створюється враження, що в підлітковому середовищі зараз не вживати наркотики стало чимось непристойним, не сучасним.

Результати нашого дослідження показують у цілому тривожну ситуацію в системі профілактики споживання наркотиків. Серед основних причин, що впливають на поширення наркоманії і токсикоманії в підлітковому середовищі, одне з перших місць (87,9%) займає легка доступність психоактивних речовин. Важливим чинником наркотизації є зниження в більшості дітей і підлітків превентивного психологічного захисту і низький ціннісний бар'єр.

Неповнолітній, що вживає наркотики, перебуває у своєрідній соціально-психологічній ситуації: з одного боку – масове розповсюдження наркотиків, потужний пресинг рекламних пропозицій нового стилю життя та інших відчуттів, які пов'язані з наркотизацією, у співвідношенні з панівними у підлітка мотивами зацікавленості (29,3%) та наслідування (18,4%), з другого – розгубленість та некомпетентність педагогів (58,4%), соціальних працівників (12,3%), батьків (29,3%), з третього – пасивна боротьба правоохоронних структур зі споживачами психоактивних речовин (76,8%) [4].

Ми не мали змоги отримати достовірних даних про вживання наркотичних речовин школярами м.Кіровограда, тому скористаємося даними Міністерства внутрішніх справ України. Соціологічні дослідження показують, що 56% хлопців і 20% дівчат хоча б один раз вживали наркотичні або токсикоманічні речовини. 21% підлітків має знайомих, які вживають наркотики, у той же час більшість батьків (70%) вважають, що у їхньої дитини таких знайомих немає. 15% учнів 9-11 класів знають, де легко можна дістати наркотики. Наркотична ситуація серед підлітків така, що можна говорити про наркома нічну епідемію серед молоді України.

А це означає, що підготовка майбутніх учителів у виховання здорового способу життя учнів є нагальною проблемою. На сучасному етапі завдання щодо формування в учнів уявлення про здоровий спосіб

ЗМІСТ

<i>Ірина БСЛЕЦЬКА, Тетяна ГАМІНА.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ДОЗВІЛЛЯ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЛІВНОГО ЧАСУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	3
<i>Олена БІРЮКОВА.</i> ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ З СІМ'ЄЮ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ	8
<i>Микола ВОВК.</i> ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ 60-70-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ	11
<i>Ольга ГЕЗУН.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	15
<i>Інна ГУРІНЕНКО.</i> МЕДІА-ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ СИСТЕМИ МНС УКРАЇНИ	19
<i>Галина ДІДИЧ, Микола ГЕЙЧЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЦІЛІСНОГО СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	20
<i>Ігор ДОБРЯНСЬКИЙ.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЇ ПЛАНУВАННЯ В НЕДЕРЖАВНОМУ ВНЗ (З ДОСВІДУ РОБОТИ КІРОВОГРАДСЬКОГО ІНСТИТУТУ РЕГІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ТА ЕКОНОМІКИ)	24
<i>Микола ДУБІНКА.</i> ОСОБИСТІСНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТИ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЛЮДИНИ	26
<i>Тетяна ДЯЧЕНКО.</i> ПЕДАГОГІКА НАРОДНОГО АГРАРНОГО КАЛЕНДАРЯ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ	30
<i>Оксана ЖАБОКРИЦЬКА.</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ	34
<i>Олександр ЖОСАН.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО АПРОБАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	37
<i>Олександра КАШУБА.</i> ФУНКЦІЇ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЩОДО УЧНЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НІМЕЧЧИНИ	42
<i>Ярослав КІЧУК.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	45
<i>Костянтин КОСТЮЧЕНКО.</i> ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РАЦІОНАЛЬНО-КРИТИЧНИХ ЗНАТЬ У СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	49
<i>Віталій КРАВЦОВ.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК ОСНОВА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	54
<i>Лілія КРАВЧУК.</i> НОВА ЕТИКА СТОСУНКІВ З ДІТЬМИ	58
<i>Ірина КРИВОХИЖА.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МУЗИКАНТА В ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КЛАСІ	60
<i>Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМИ КІЛЬКІСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ПЕДАГОГІЦІ	63
<i>Людмила ЛАВРИК-СЛІСЕНКО.</i> КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЛТАВСЬКОЇ ГРОМАДИ НАПРИКІНЦІ XIX СТОЛІТТЯ	67

<i>Наталія СВЕЦІНСЬКА. МУЗИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ</i>	142
<i>Ліна СМІРНОВА. ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	145
<i>Тетяна СТРИТЬСВИЧ. КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА</i>	149
<i>Аліна СЬОМАК. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ</i>	154
<i>Наталія УЙСІМБАСВА. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</i>	157
<i>Тетяна ФАДЄЄВА, Леся КІНДЕЙ. ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОСТІ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ТА МАТЕМАТИКИ</i>	160
<i>Надія ФЕДЧИШИН. ЖИТТЯ І ПРОСВІТНИТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Й. Ф. ГЕРБАРТА</i>	164
<i>Оксана ФІЛОНЕНКО. УЧНІВСЬКА ВИРОБНИЧА БРИГАДА ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ І. Г. ТКАЧЕНКА</i>	167
<i>Володимир ЧЕРКАСОВ. ПЕРЕБУДОВА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ</i>	170
<i>Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕРНІЗАЦІЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ</i>	174
<i>Інга ШЕВЧЕНКО. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i>	178
<i>Ярослава ЮРКІВ. ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ВІКОВОГО ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ</i>	182
<i>Вікторія ЮРЧАК. ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ СОЛЬФЕДЖІО</i>	184
<i>Тетяна СКОРОХОД. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ</i>	188