

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 120

Серія:
Педагогічні науки

КІРОВОГРАД – 2013

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 120. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. –392 с.

ISBN 978-966-7406-57-8

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

Рецензенти: - *Гончаренко С. У. дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;*
- *Гриньова М В. доктор педагогічних наук, професор*

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. № 1–05/6.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- 1. Радул В. В.** – доктор педагогічних наук, професор, (науковий редактор);
- 2. Величко С. П.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 3. Вовкотруб В. П.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 4. Кушнір В. А.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 5. Мельничук С. Г.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 6. Растригіна А. М.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 7. Садовий М. І.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 8. Черкасов В. Ф.** – доктор педагогічних наук, професор;
- 9. Галета Я. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 8 від 25.02.2013 р.).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2013

УДК (371.134+378.147):372

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВО ШКОЛИ

Валерій РАДУЛ (Кіровоград)

У статті охарактеризовані дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи: проблемного, контекстового, ситуаційного, інтерактивного навчання; розвивального, особистісно орієнтованого, ігрового, модульного навчання; співробітництва; формування творчої особистості та інформаційно-комунікативні технології навчання. Визначено, що дидактичними аспектами застосування зазначених технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є обґрунтування їх дидактичного поєднання, зокрема шляхом доцільного визначення спільних дидактичних одиниць, форм, методів та засобів навчання.

В статье охарактеризованы дидактические аспекты использования современных технологий обучения в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы: проблемного, контекстного, ситуационного, интерактивного обучения; развивающего, личностно ориентированного, игрового, модульного обучения; сотрудничества; формирования творческой личности и информационно-коммуникативные технологии обучения. Определено, что дидактическими аспектами использования указанных технологий обучения в подготовке будущих учителей начальной школы есть обоснование их дидактического объединения, в том числе путем определения совместных дидактических единиц, форм, методов и средств обучения.

***Ключові слова:** дидактичні аспекти; сучасні технології навчання; професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи; технологія проблемного навчання; технологія ситуаційного навчання.*

Процес становлення майбутнього вчителя, зокрема майбутнього вчителя початкової школи, в умовах вищого навчального закладу має забезпечити застосування у його професійній підготовці технологічного підходу, тобто реалізацією комплексу технологій навчання, про що зазначено у «Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.». Зважаючи на це, системний, міждисциплінарний, технологічний та синергетичний підходи спонукають нас з'ясувати дидактичні особливості застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. При цьому стосовно сучасних технологій навчання будемо враховувати такі положення:

1. У цілому класифікація технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи не може бути остаточною та незмінною, оскільки проблеми впровадження нових технологій у практику роботи полягають у тому, що кожна нова знахідка ґрунтується на попередніх досягненнях у цій сфері.

2. Єдиного підходу до класифікації технологій навчання немає, тому доречно аналізувати найбільш презентовані у науково-методичних джерелах

(М. Вайндорф-Сисоєва, П. Гусак, І. Дичківська, В. Загвязинський, Л. Крившенко, І. Нікішина, О. Пехота, О. Пометун, В. Саблін, Г. Селевко, С. Слаквта та ін.) технології навчання.

У численних наукових роботах (А. Алексюк, К. Баханов, Н. Берденникова, М. Вайндорф-Сисоєва, Б. Голуб, В. Загвязинський, Г. Каніщенко, О. Коржуєв, Л. Крившенко, А. Кузьмінський, І. Кулагіна, В. Меденцев, В. Омеляненко, М. Панов, С. Півкін, В. Попков, Б. Райський, С. Смірнов, М. Фіцула, Л. Фрідман, П. Шеремета, В. Ягупов та ін.), присвячених різнобічному аналізу технологій навчання, в основному висвітлюються сутнісні особливості кожної технології окремо. Однак, не акцентована увага на дидактичних особливостях кожної технології навчання, зокрема у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел охарактеризувати дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз наукових джерел вищеперерахованих авторів дозволив виокремити низку пріоритетних технологій навчання, застосовуваних нині у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Для з'ясування дидактичних аспектів застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, охарактеризуємо кожен технологію окремо.

Технологія проблемного навчання [6–8] характеризується як «система методів і засобів навчання, основою яких виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і керування пошуком вирішення проблеми» [2, с. 133].

Дидактична сутність проблемного навчання полягає у створенні (формулюванні) перед майбутніми учителями початкової школи, проблемних ситуацій, з подальшим їх усвідомленням та рішенням у процесі спільної діяльності викладача та студентів, дотримуючись найвищого ступеня самостійності останніх [2–4]. Його сучасну інтерпретацію у ВНЗ, на думку А. Алексюка, найдоцільніше розкривати через аналіз його первинних категорій: «проблемне запитання», «проблема», «проблемні завдання», «проблемна ситуація» [1, с. 426]. Насамперед тому, що структурна одиниця проблемного навчання – проблемна ситуація – це усвідомлення «відомого та невідомого у ситуації відносно проблеми, що створює стан спантеличення, психологічного дискомфорту, спонукаючи шукати вихід із стану невизначеності, дефіциту інформації» [1, с. 51]. Структуру проблемного навчання можна уявити у вигляді ланок, кожна з яких містить у собі відповідну задачу чи запитання, систему засобів навчання і діяльність щодо перетворення умов задачі на отримання очікуваних результатів [7, с. 25]. Проблемне навчання «в контексті навчально-професійної діяльності так чи так виводить нас на розуміння ролі ситуаційного підходу в розгортанні змісту освіти в його динаміці, що дозволяє врахувати особливості інтелектуальних і соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу, залучених у навчальну ситуацію» [6, с. 109].

Таким чином, дидактичною домінантою технології проблемного навчання є її зміст, що формується винятково за принципами проблемності.

Технологія контекстового навчання досліджувалася А. Вербицьким, П. Гусаком, А. Духавневою, В. Загвязинським, О. Коржуєвим, І. Кулагіною, М. Левківським, О. Пометун, В. Попковим, С. Скворцовою, Л. Фрідманом та ін. Контекстове або знаково-контекстове навчання розроблене російським педагогом А. Вербицьким як центральна тенденція розвитку професійної освіти, зокрема, технічної. Така технологія навчання тлумачиться як моделювання предметного та соціального змісту навчання майбутньої професії з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів навчання, а засвоєння студентом абстрактних знань як знакових систем покладено у сутність цієї діяльності, тобто здійснюється сходження від абстрактного до конкретного, синтезуючи їх, утілюючи у дидактичні форми. «Знаки» у цьому навчанні – навчальний матеріал у вигляді навчальних текстів як знакових систем (аналогічно традиційному навчанню), які необхідно засвоїти. Однак знаки (значення) як фундамент знань можуть і не стати досягненням особистості, тобто власне знаннями, адже вони не існують інакше, окрім реалізації у певних смислових зв'язках [3, с. 32–40]. Контекст – це «імітаційна модель навчання, у якій задачі професійного навчання вирішуються у навчальних або навчально-ігрових ситуаціях, що імітують реальні умови і ситуації професійної діяльності» [3, с. 155]. Дидактичною одиницею такого навчання є ситуація як неоднозначне та протирічне явище, що охоплює можливості розгортання змісту навчання у його динаміці та дозволяє створити систему інтелектуальних і соціальних відношень між суб'єктами ситуації (передусім, викладача та студентів) [6, с. 101].

Аналізуючи подану А. Вербицьким характеристику моделі дій майбутнього спеціаліста у контексті застосування технології контекстового навчання [3, с. 54–66], дійшли висновку: найсуттєвішим її аспектом є той факт, що у момент миттєвого аналізу ситуації на первинному етапі відбувається підсвідоме узгодження відомого теоретичного матеріалу (інформації, знаків) із тим, якого бракує, тобто інформаційну різницю на потребнішому рівні майбутні учителі початкової школи здобувають, не маючи цей процес за самоціль. Таким чином, незвичним навчальним елементом у технології контекстового навчання майбутніх учителів початкової школи є контекст – реальні контури професійного майбутнього у сконструйованих задачах, проблемних ситуаціях, моделях на тлі раніше опрацьованої інформації, що наповнює процес учіння особистісним смислом. Поняття «контекст» – «смислоутворювальна категорія, яка забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається, у процеси пізнання, оволодіння професійною діяльністю» [3, с. 32]; «сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, які властиві для визначення професійної сфери» [5, с. 5].

А. Вербицький [3, с. 32] використовував у своєму дослідженні термін «контекст» у широкому розумінні, вважаючи першоджерелом текст, як будь-який фрагмент організованої послідовності знаків: зовнішній щодо співвідношення із мовою (фізичне оточення), внутрішній (власне

мовленнєвий); соціальний та суб'єктивно-психологічний контекст (культурні цінності, особливості спілкування); особливий контекст тих, хто розмовляє цією мовою (уявлення один про одного, психологічна дистанція); контекст парадигми спілкування тощо.

Отже, спільними у технологіях проблемного та контекстового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є їх змістова сутність та дидактична одиниця – педагогічна ситуація як матеріал для опрацювання. Проте, у технології контекстового навчання обов'язковою та беззаперечною умовою розв'язання педагогічної ситуації є уведення її у контекст.

М. Левківський наголошує на тому, що вирішальна умова реалізації контекстового навчання у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів – оволодіння ними інтерактивними методами: різноманітними іграми (навчальними, навчально-діловими, імітаційними, рольовими), дискусіями, психодрамами, КВК; моделюванням педагогічних ситуацій, «інтелектуальним штурмом» тощо. Тому найголовніший дидактичний аспект застосування цієї технології – потреба від викладача оволодіння активними методами навчання, оскільки його роль у навчанні майбутніх учителів початкової школи кардинально змінюється [5, с. 53–54]. Зазначене дидактично споріднює технології проблемного, контекстового та інтерактивного навчання.

Технологія інтерактивного навчання (О. Єльнікова, Н. Заячківська, О. Комар, О. Мельничук, І. Нікішина, Т. Паніна, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова, В. Руденко, Г. Селевко та ін.) спрямована на розвиток творчого і критичного мислення студентів, їхньої комунікативної компетентності. Інтерактивне навчання реалізує конкретну мету: створення сприятливих умов для навчання й виховання шляхом активної взаємодії студентів і викладачів, студентів між собою, використовуючи на заняттях роботу в парах, малих і великих групах, у групах за вибором та інтересами з метою реалізації пізнавальних потреб особистості; спілкуванні, в самореалізації, що відповідає критеріям понятійності, самостійності, гнучкості, комбінаторності, поетапності [2, с. 13; 4, с. 53; 6, с. 98; 8, с. 18–20].

Технологія інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть майбутнього вчителя початкової школи у колективному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання завдання групою [8, с. 23–24]. Тому стратегічним, наскрізним завданням щодо удосконалення навчального процесу вищого навчального закладу є розробка концептуальних положень та шляхів ефективного застосування методів інтерактивного навчання, аналогічної технології [8, с. 92].

Характеризуючи інтерактивну педагогічну взаємодію за високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, зміною і різноманітністю видів, форм і прийомів співпраці з цілеспрямованою рефлексією учасників, О. Пометун підкреслює, що реалізація інтерактивних педагогічних методів, як і самої інтерактивної педагогічної взаємодії, спрямовані на видозміну, вдосконалення та втілення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу [8, с. 48].

Згідно із твердженням І. Осадченко, спільним для технологій інтерактивного та ситуаційного навчання є дидактична одиниця – навчальна педагогічна ситуація. Таким чином, технологія ситуаційного навчання значно ємнісніше дидактичне явище, оскільки містить дидактичну характеристику технології інтерактивного навчання. З точки зору дослідниці, технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи доцільно тлумачити як спеціально організоване інтерактивне навчання студентів за умови, коли гарантований рівень очікуваного результату (кваліфікаційної підготовки вчителя початкової школи) досягається шляхом аналізу і розв'язання ними широкого спектру педагогічних ситуацій (ситуаційних завдань), характерних для початкової школи. Дидактична одиниця технології ситуаційної навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи – педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання. Навчання в умовах застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає побудову дидактичної моделі навчання студентів на основі сукупності педагогічних ситуацій, на базі яких розробляються ситуаційні завдання, що моделюють ситуаційний складник майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи [6].

Технологія розвивального навчання (К. Баханов, Н. Бібік, М. Вайндорф-Сисоєва, П. Гусак, В. Загвязинський, Л. Крившенко, О. Савченко та ін.) – навчання, у якому розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи слугує головною метою та результатом усього процесу, а не є його побічним продуктом. Вважаємо, що ознаки технології розвивального навчання мають усі сучасні технології навчання завдяки функціональній наповненості кожної з них розвивальним компонентом [7, с. 20]. Отже, дидактичними аспектами технології розвивального навчання є її зміст розвивального характеру, функціональна спрямованість та дидактична одиниця (педагогічна ситуація).

Технологія співробітництва (технологія співпраці) (П. Гусак, Л. Колток, С. Перевалов, Є. Полат, В. Ягупов та ін.), основною дидактичною ознакою якої є зміщення навчального акценту із педагогічної взаємодії між викладачем та студентами на взаємодію особистостей, що спонукає особистісну зацікавленість студентів до навчання, прагнення до самовдосконалення та вияву творчих здібностей [4, с. 192]. Отже, і у технології розвивального навчання, і у технології співробітництва дидактичною основою є або моделювання (прогривання) ситуацій, або їх створення.

Технологія особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, Н. Бібік, П. Гусак, Л. Мільто, С. Перевалов, О. Савченко та ін.), у основу якої покладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, збільшення міри свобод учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя початкової школи, вдосконалюючи процес його підготовки, вирішуючи проблеми щодо якісної зміни змісту, методів, організаційних форм навчання [4].

Ігрові технології навчання (А. Вербицький, Н. Бордовська, І. Нікішина, А. Реан, М. Фіцула та ін.), які характеризуються наявністю ігрової моделі,

сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи, управлінням емоційної напруги майбутніх учителів початкової школи [4, с. 24–30].

Технологія модульного навчання (М. Вайндорф-Сисоєва, Л. Крившенко, М. Левківський, І. Нікішина та ін.), суть якої полягає в гнучкій орієнтації на підготовку кадрів певного профілю на основі модулів – комплексів навчальних дисциплін і навчальних занять, що підтримують відповідну спеціалізацію [50, с. 50]. З одного боку, сутність цієї технології навчання – особливий поділ навчального матеріалу на змістові частини. Проте, з іншого боку, домінантним є сам поділ як засіб реалізації цієї технології.

Технологія формування творчої особистості (О. Пехота та ін.), яка передбачає використання принципів, що сприяють розвитку творчих здібностей студента, проблемного бачення, уміння висувати гіпотези, оригінальні ідеї, виявляти суперечності. Стрижень цієї технології – особливий вибір змісту навчання, орієнтованого на формування творчих здібностей студента [7, с. 21].

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) (Н. Бордовська, П. Гусак, М. Вайндорф-Сисоєва, Н. Заячківська, Л. Крившенко, І. Нікішина, Г. П'ятакова, А. Реан та ін.) – структури взаємозв'язаних процесів переробки інформації із застосуванням комп'ютерно-програмних засобів, де основними чинниками застосування нових є: знання педагогічних можливостей ІТ та уміння роботи майбутніх учителів початкової школи з цими засобами [4, с. 118].

Зазначимо, що характер та складність завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи обумовлюють конкретність методів та форм щодо його опрацювання, тобто застосування ефективного співвідношення елементів різних технологій навчання.

Таким чином, у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи найчастіше застосовують такі сучасні технології навчання: проблемного, контекстового, ситуаційного, інтерактивного навчання; розвивального, особистісно орієнтованого, ігрового, модульного навчання; співробітництва; формування творчої особистості та інформаційно-комунікативні технології навчання. Дидактичними аспектами застосування зазначених технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є обґрунтування їх дидактичного поєднання, зокрема шляхом доцільного визначення спільних дидактичних одиниць, форм, методів та засобів навчання.

Водночас, подальшого дослідження потребує питання визначення дидактичних умов застосування певної технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

2. Берденникова Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе : учебно-методическое пособие / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. Пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. за ред., 1991. – 207 с.
4. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
5. Левківський М. В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів / М. В. Левківський // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. Наук.-метод. Праць. / за ред. О. А Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 49–55.
6. Осадченко І. І. Дидактична взаємозалежність технології проблемного, контекстового та ситуаційного навчання / Інна Осадченко // Науковий вісник Чернівецького університету. – Серія : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. Ун-т, 2010. – Випуск 517. – С. 97–110.
7. Пехота О. М. Технологічний підхід в освіті / О. М. Пехота // Освітні технології : навч.-метод. Посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. Житомирський держ. пед. ун-т, за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 7–26.
8. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей соціально-професійного розвитку особистості.

УДК 372.878

EDUCATIONAL SPACE OF FREE SELF-DETERMINATION OF A PERSONALITY IN CONTEXT OF PEDAGOGY OF FREEDOM

Alla RASTRYGINA (Kirovograd)

У статті розглянуто основні принципи педагогіки свободи і визначено можливості створення освітнього простору вільного самовизначення в педагогічній практиці теперішнього часу.

В статье рассмотрены основные принципы педагогики свободы и определены возможности создания образовательного пространства свободного самоопределения в педагогической практике настоящего времени.

Ключові слова: освітній простір, самовизначення, педагогіка свободи.

Today, when the Ukrainian society is as never before grappled with the crisis in all spheres of public life, there is a need for active, creative people, internally free, focused on universal values, ready to cooperate with others, able to live in freedom, people who realize their self-worth, uniqueness, and feel their relationship with the world at large. Focusing on education of independent, creatively thinking people, capable to act, make decisions and take responsibility for their consequences, makes pedagogy revise its traditional values, overcome conservative

approaches, established rules and regulations which do not contribute to successful socialization of a person in this dynamic and fast-pacing world.

European priorities in the development of modern Ukrainian state set such reference points for a person which previously were not required, namely: orientation to success and development of socially relevant personal qualities such as independence, initiative, enterprise, internal freedom and responsibility. In view of these processes there takes place reevaluation of notions in the system of traditional perception of pedagogic education and upbringing tasks in accordance with the humanistic values of a democratic society.

There is no doubt in the fact that since Ukraine has got its independence, significant movements in accordance to the current official humanistic paradigm of education are in progress with respect to democratization of educational process, pluralism of pedagogical reflection, rejection of totalitarianism, which makes it possible to implement alternative approaches in practice of modern teaching and education.

In national educational thought the alternative pedagogy is treated as a current that reaches the basics of movement of a new type of education based on principles of freedom, but at the present stage is associated with the experience of reforming the educational process, with pedagogical innovation, experimentation or innovative projects aimed at bringing in educational theory and practice new ideas and prospects of development. This type of pedagogy is associated with different from the conventional, dominant forms and methods and organizational models of education and upbringing. As remarked by O. Zabolotna [1], similar to political process in which the opposition in an ideal is designed to be an incentive to improve the current government, alternative pedagogy, creating competition to traditional pedagogy, stimulates its development, indicates weaknesses, an indirectly offers alternative solutions to problems.

Alternative education, as a field for implementation of alternative pedagogy ideas in practice, is defined in international pedagogical dictionary of UNESCO as a general term for patterns that offer an alternative to traditional, institutional education, or movements that reject formal education, that is, a kind of opposition to the existing educational system [2].

One of the alternatives that, no doubt, can become a stimulus for reconstruction of the traditional system of education in Ukraine is Pedagogy of freedom, which in our reasonable author's concept we treat as a modern direction of humanistic pedagogy that deals with theoretical and practical bases of upbringing of inner freedom of an individual, development of its subjectivity, self-awareness, ability of a conscious and responsible self-realization, ability to make independent decisions and to realize their own course of life.

Ukraine has taken course to humanization of education which brings certain improvements, yet in nowadays national educational space the previously formed educational pattern is implemented, that inherently is reproductive. It implies existence of two hierarchically subordinate units: a teacher as the source of truth, and a student as its "recipient". These initial positions do not allow realizing a subject-to-subject pattern of education. A personality formed in hierarchical dependence easily yields to social manipulation, and is not ready for constructive

self-determination, partner collaboration in conditions of freedom.

Inadequacy of existing education pattern to modern social and cultural requirements puts the society in general and teachers in particular to the problem of bringing the declared humanistic principles of national education in line with democratic society values. It is exactly Pedagogy of freedom that can serve as conceptual basis for solving this problem. The socio-cultural situation in nowadays Ukraine creates basis for Pedagogy of freedom in theoretical reflection as well as in practical educational activities and allows theorists and practitioners of pedagogy to finally get free from shackles of totalitarian education. Consequently, the appeal to theoretical principles of pedagogy of freedom and revealing of possibilities of creation of educational space of free self-determination of an individual in modern pedagogic practice which, in our opinion is one of the actual directions of domestic pedagogic science development, is the *purpose* of this article.

The analysis of scientific sources of research problems. We have to note that in different periods of time philosophical and pedagogical ideas of freedom in the process of upbringing of a personality were developed, enriched and transformed under the influence of various factors: the state of economy and culture, socio-psychological climate of society, national traditions and more. In terms of history, development of ideas of free education is inextricably linked with formation of liberal-democratic traditions of public life, with increased attention to human individuality not as a disciplined pupil, but as the subject of his own life.

Critical historical periods, characterized by worsening of socio-cultural situation, destruction of world view systems and ideals, are always accompanied by rapid increase in awareness, protests against social oppression, which find expression also and in the sphere of education. Thus, ideas of freedom gained their brightest manifestation in the era of Antiquity (Ancient Greece, VIII - V century. BC), Renaissance (XI-XVI century, especially Italy, France, Germany), Enlightenment (XVIII c.), mid XIX (Russian Empire), border of XIX – XX centuries, – generally in Europe.

The socio-economic changes that took place in late XIX century initiated crystallization of Freedom pedagogy ideas in the national educational space. It was at that time that public interest to problems of education extended, and immanently inherent to national pedagogic tradition interest towards personality of a child gained its most powerful manifestation. Humanistic traditions of national education (H.Skovoroda, K.Ushynskiy, L.Tolstoy) receive additional impetus for intellectual and spiritual enrichment. The national theoretical and practical pedagogy ran into urgent challenge to revise pedagogical ideal, find ways of upbringing of an active, initiative personality, capable of independent creative activity.

Sociality of the ideas of freedom nowadays is a unique feature of their activation. It is conditioned by genetic link with liberation movement of the late XIX - early XX century, strengthened by powerful fervor of social protest and it is peculiar for its search of samples of harmonious device of social life. The idea of a just social design extrapolated into pedagogy resulted in emergence of a new view on a child in conditions of educational process and led to proclamation of immunity of its nature.

Pedagogical thought of that time confidently predicted that the twentieth

century will be the century of "teaching", that is, the questions about appropriate child-rearing, the radical improvement of material and spiritual foundations of society will take honorable place among other problems, and it is the child that becomes the center of life, and all education will be built around a child because the child is the future.

In the beginning of the twentieth century the solid ideological and theoretical core of humanistic concept of free education in Ukraine was gradually formed. It absorbed the most important notions which expressed the creed of the then progressive educational thought. In the process of analysis of historical and educational heritage and with the aim to substantiate the concept of pedagogy of freedom, we have singled out and systematized the main directions of development of ideas of free education in the national pedagogy of the first half of the XX century:

- *free-humanist direction* (V.Butkevych, K.Venttsel, I.Gorbunov-Posadov, S.Durylin, J.Mamontov, M.Chekhov and others) was focused on creating such conditions for self-development of children that could help them to reach self-actualization and self-realization in result of their free creative activity. The role of teachers and parents was supposed to provide children with necessary assistance, knowledge and experience, required to develop their creative instincts and abilities;

- *educational and humanistic direction* (S.Ananyin, V.Vahterov, D.Galanin, P.Kapterev, K. Lebedintsev, S.Rusova, A.Fortunatov and others) drew attention to humanization of the educational process, to its psychologization. The process was to be given active and effective creative nature, directed at independent obtaining of knowledge considering natural level of development of students, their tastes, inclinations and abilities and at granting them broad freedom in their favorite classroom subjects;

- *social-humanistic direction* (O. Zaluzhniy, I. Sokolyansky, S.Shatsky and others), according to which the humanization of life of children, fostering of their self-cognition and self-manifestation is achieved through creation of special cultural environment which facilitate realization of various interests of an individual, his or her socialization, implementation of the idea of a holistic approach to education;

- *spiritual-humanistic direction* (A.Anastasiyev, G.Vaschenko, V.Zenkovsky, K.Pobedonostsev, M.Demkov etc..) emphasized on particular importance of formation of spiritual and religious orientation of individuals, which could help them to assimilate through orthodoxy the universal humanistic values of truth, goodness and beauty.

Thus, there is every reason to conclude that in the beginning of the twentieth century the Ukrainian educators developed the original and coherent pattern of humanistic educational paradigm.

Presentation of the basic material. In the process of research of fundamental principles of formation and development of pedagogy of freedom as a multidimensional socio-pedagogic phenomenon, revealing of its theoretical, conceptual, procedural and technological foundations, we worked out a conceptual pattern of this phenomenon on the basis of modern rethinking of key ideas of free education and found out the ways of how to apply them in present-day pedagogic practice [3].

The goal of education in the context of pedagogy of freedom is an internally liberated personality, ready for self-determination in life and characterized by such features as high level of self-actualization needs, focusing on higher existential values (goodness, truth, justice, beauty, etc.); the ability for self-regulation in everyday activity and behavior; aspiration to competence; realistic and unbiased perception of the world, openness to new experience and eagerness for the search of truth; the ability to take into consideration different viewpoints; positive I-concept; strong will power which makes it possible to overcome internal and external obstacles on the way of assertion of his/her own personality values; self-esteem in unity with readiness to respect other people; democratic style of communication, perception of socio-cultural norms and yet critical attitude to them, the ability to form individual "personality standards". From the pedagogical point of view a personality who possesses the above mentioned qualities may be considered as the ideal of education directed towards values of freedom.

We perceive realization of the substantiated by us concept of pedagogy of freedom in formation of educational space for independent self-determination, and provision of conditions for revealing and developing of personality freedom of learners.

In the process of our studies we found out that psycho-pedagogical conditions of inner freedom development of an individual are as follows: expansion of the boundaries of realization by a human being of his/her physical, mental and spiritual strength, self-cognition and cognition of the surrounding reality; providing of an individual with "space free from supervision"; creation in pedagogical process the situations of uncertainty which induce pupils for self-determination and making independent choices; orientation of pedagogical process towards development of individual inclinations and aptitudes of pupils, facilitation of their creative self-realization, the maximum enrichment (amplification) of the content, forms and methods of specific children ways of activity and communication, realization of potential opportunities for development that are available in childhood; formation of emotionally comfortable educational environment that stimulates an individual for exposure of his/her subjective activity; humanization of pedagogical process on the basis of principles of dialogization, problematization, personalization and individualization.

Practical implementation of these psycho-pedagogical conditions requires to design appropriate educational environment which stimulates expression of subjective activity and self-determination of an individual. We consider the educational space of free self-determination as a specially organized pedagogical environment that provides opportunities for expression of different forms of subjective activity of an individual, such as: initiative which manifests itself in initiation and deployment of an activity without external motivation; volition which insures mobilization of a pupils' resources to overcome objective and subjective obstacles on the path of their activity of which they are fully aware; creativity which manifests itself in solving the tasks for which neither ways of solution nor probable results are not known beforehand; ability to think or act extra situationally, that is to go beyond the situational frames of activity set by socio-cultural norms or prompted by former experience of pupils; self-management which manifests itself in

individuals who consciously govern their capabilities, design and implement their life strategies, organize their life-path. [10, p.282-304].

We designed the model of educational space for free self-determination of individuals, the main structural units of which are physical environment, social and psychological factors and the program of education. Accordingly, the structural pattern of this space contains three basic components: spatial -subjective, socio-psychological, organizational and pedagogical.

The educational space, directed to development of the inner freedom of an individual, provides opportunities to satisfy basic needs and obtain personality values of all subjects of educational process, primarily the pupils. What is meant here is compliance of spatial and subjective, social and psychological, organizational and pedagogical components of educational space with needs and abilities of children as subjects of the educational process.

The leading role in setting the "zone of developmental opportunities" belongs to organizational and pedagogical component, which is designed to adequately mediate and organize in the rational way the interaction of the subjects of educational process with the objective, social and psychological components of the educational space. Effective functioning of each of these components is only possible the following certain conditions:

- spatial-subjective component provides heterogeneity and complexity of the environment; interrelationship of functional areas; flexibility and controllability of the environment; individualization of the environment; authenticity of the environment;

- socio-psychological component provides mutual understanding and satisfaction from relations of all subjects of the educational process; positive and optimistic mood of all subjects of the educational process; the authority of teachers; partnership of all subjects participating in management of educational process; cohesion and consciousness of all subjects;

- organizational and pedagogical component provides freedom and the right for choice in educational process; recognition of self-worth of the child and childhood as a special phase of life of a human-being; dialoguezation of teaching space; personalization of pedagogic relationships; problematization of educational process, individualization of educational interaction.

Conclusion. Thus, the fundamental condition for growth of a child's personality, disclosure of his/her uniqueness and singularity, development of ability for self-determination and self-control is the atmosphere of freedom, which is cultivated in the pedagogical environment. Freedom of a child is an essential condition for realization of his/her needs and interests, including the need for communication, self-assertion, trying of his/her strength, and creative abilities. While existing in an active educational environment in which various opportunities for free choice and expression of subjective activity are provided, an individual is directed towards such opportunities which are currently identified as the most important, adequate to the inner tendencies of his/her development. Freedom provides opportunity for creative self-disclosure and requires an individual to correlate his/her needs with the interests and freedoms of others, thus ensuring conditions for formation of responsibility and self-control, for realization of

interconnection with realities of life, legal and moral norms of society.

Effective functioning of the educational space of free self-identification of an individual envisages a special type of pedagogic activities which support development of subjective activity of pupils. This, in turn, puts special demands to teachers capable to solve these tasks. Their personal and professional standpoint, which enables the teachers to work in the mainstream of the pedagogy of freedom, plays a decisive role. The basic components of this standpoint are as follows: perception of a pupil's personality as a value; positive I-concept of the teacher, orientation on invariant principles of pedagogy of freedom.

BIBLIOGRAPHY

1. Заболотна, О. Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі / О. Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. - 2009. - № 1. - С. 31-37.
2. Thesaurus UNESCO. Mode of access: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-education-thesaurus/2007-edition.hfml>
3. Растригіна, Алла Миколаївна. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ - першої половини ХХ століття [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Растригіна Алла Миколаївна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 2004. - 498 арк.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Rastrygina Alla – Full professor, Doctor of Pedagogy, Head of the Department of vocal-choral studies and methods of musical education Kirovograd State Pedagogical Volodymyr Vynnychenko University.

The circle of scientific interests: professional preparation of future teacher-musician.

УДК 37.018.1

STRATEGES AND PRINCIPLES OF FAMILY EDUCATION

Anatoliy RATSUL(Kirovograd)

Стаття розкриває суть поняття «стратегія виховання» і доводить вагомість правильного вибору стратегії у процесі сімейного виховання. Автор аналізує типові стратегії сімейного виховання і характеризує типові помилки батьків, окреслює основні принципи загальної виховної стратегії і визначає її завдання.

Статья раскрывает сущность понятия «стратегия воспитания» и доказывает значимость правильного выбора стратегии в процессе семейного воспитания. Автор анализирует ряд стратегий семейного воспитания и характеризует типичные ошибки родителей, обозначает основные принципы общей воспитательной стратегии и определяет ее задачи.

Ключові слова: сім'я, виховання, стратегія, принципи сімейного виховання, завдання сімейного виховання.

Problem formulation. As the last researches testify in industry of pedagogics, psychology and sociology, modern young families do not have only strategy of education of children. It is caused by cardinal changes in life of society in the last decades: terms of life, composition and family pattern, specific of intrafamily

mutual relations and style of communication, value and priorities of family education. There is a crisis of family and domestic relations on the modern stage of development of society, which manifests itself in the lack of spiritual, psychological, educational, social and educational adults' readiness for family life and education of future generations. The issues of the day is absence of only strategy, sequence of education of children in families, not understanding of self-worth and uniqueness of every child, inability of parents to forecast the consequences of education, reduction of time of domestic communication between family members [3, p. 30-37]. Loss of traditional goals and ideals of the older generations, uncertainty of young people in their personal orientation and general confusion in the functioning of an unstable society in the first place raised the problems of survival and existence. Parents, that does not begin to think of an aim, conception, strategy and tactics of education of the children, inflict incorrigible harm to them, not realizing it. Therefore presently a question appeared about the necessity of forming for the young people of skills of the realized paternity and preparation of her to implementation of difficult role-play functions of not only man and brigade but also father and mother.

Analysis of recent achievements and publications. Notable teachers of past and present time stressed that education is difficult, but accessible to an adult hard work that requires constant attention, sincerity and justice. Thus, the fundamental works of Plato, Aristotle, Nikola Kuzanskiy, G. Gegel, E. Rotterdamskiy, J.J. Rousseau, F. Bekon, A. I. Gercen, G.V. Plekhanov, V. S. Solovyov, L. M. Tolstoy and others contain a lot of appeals to childhood: they are pondering feature of psychological and physical functioning of the child's body, specific of his outlook, the process of identity formation of his own opinions, judgments, beliefs, needs and desires of the education process and the establishment of a new human. E. Erickson, Z. Freyd, L.S. Vigotskiy, L. Leontiev, A. Zaporozhets, P.Y. Halperin in their writings offer a fundamental design of the problem of psychophysiological behavior in childhood, identity formation, depending on the age periods of the human person, the use of different methods of nurturing according to the current models of education. A.B. Baranov, V.D. Dambayeva, K.Y. Dobrin working on comprehension and recognition of the rights and freedoms of a child, which formed the basis of the parent-child relationship, children and children, society and children. Do not miss your attention and question of transformation of childhood on verge of centuries, changes of status of childhood in society and family : crisis of childhood (Y.V. Ovinova, V.I. Slobodchikov), individualization of childhood (P. Byukhner, H. Tsaher) emancipation of childhood (Beck, H. Popits), the disappearance of childhood (M. Vinns, N. Postman), erasing the boundaries between childhood and adulthood (D. Richter).

The current problems of new approaches to the education of children at the fracture of centuries, finding innovative methods of action and interaction, educational concepts and strategies were investigated in Ukraine by Alekseenko T.F., Lemko G.I., Nichiporenko S.V. and others. Until now the works of classic of pedagogical science Makarenko A.S. remain actual, has successfully been solving the problems of family education and conscious parenting, stressed the importance of conscious and responsible education processes such as forecasting, modeling, planning, designing, organizing relations [2 , p.37].

The aim of the article is to analyze a number of strategies of family education, outlining their basic principles and tasking.

The main material. Except the already mentioned changes and problems that is experienced by modern family, another characteristic feature of domestic educator process is substantial limitation of possibilities of social surroundings of child : young parents try to minimize influence on the own child of representatives of senior generations (grandmothers and grand-dads), considering their experience and knowledge out-of-date and inadequate to the terms and requirements of present time; "live" interaction with the persons of the same age the stay limited to time in educational-educator establishments, and pose children give advantage by them to the virtual world, physical. These characteristics are contrasted with the principle of permissiveness, often guided by inexperienced parents, throwing the child in social swirl, exposing his unformed personality under the influence of negative environmental factors. Children visit theatres, exhibitions rarely, together with parents go for walks and excursions, often sit too long in virtual reality or become familiar with to the different asocial groups and informal flows. Thus, the method of mastering of the world for a child transforms from direct in mediated.

Modern young parents aspire to that their child as possible before began to practise music or dances, to study foreign languages and played the computer. In a result, in the last decades there was a whole syndrome of "union of children in the set terms": parents independently plan and determine maintenance of life of child, impose to his interests and tastes, employments and priorities. A child is in the conditions of permanent psychological pressure that is characterized the requirements of obligatory success or in expectation on him. Ignoring the natural characteristics of children's behavior, the need to develop its own inclinations and instincts, the ideas and needs, the availability of personal feelings and perceptions about the values parents themselves give rise to numerous psychological and educational problems. Exploring this syndrome, American scientist N. Postman in his book "The Disappearance of Childhood" states that adults against children act as colonizers. By their defiance or destabilization, destruction of the world child's play, the internal logic and holistic way of mastering the environment they destroy childhood and kill a child's personality. [4] From one side modern children have own subculture in the sphere of spare time, clothing, even to the meal, from other - as a result of economic and demographic factors, that appeared in a minimum of available space for playing the streets, tearing away from nature, intensification of traffic, employment of parents, their broad patterns and other displays, children lost stability of emotional base. It resulted in forming of the phenomenon of "frameup" childhood - structuring of life of children, limitation of their possibility adults on self-determination and self-regulation, becoming as personalities. There is a great variety of educational strategies, according to the age, gender, religious and even social belonging of a person and his family, beliefs, opinions, attitudes and priorities of educators-parents. Will consider some of them

The "age-old strategy of education" in general, can be presented as follows:

- From birth to 7 months of training strategy consists in the display of love, tenderness, caress to the child; it is necessary she was fondled, spoke softly, to stick

to sanitary-hygenic requirements, to guard from different dangers and psychological traumas, nowise not to apply the methods of physical and psychological pressure;

- From 8 to 14 months kids are sensible to the rudenesses, scream, need tenderness and meekness communication. They study to distinguish praise, prohibition, conviction and to perceive paternal requirements. In this period strategy of education is base on switching of attention of child from one object on other, as a method of the solved by mutual agreement decision of problem of mutual relations and interests.

- From 15 months 2 to is beginning of the first "age-old crisis" that is characterized an increase mobility and displays of negativism(denial of that her it is offered to). It is impossible to punish a child for unacceptable for parents behavior, that in actual fact is a natural requirement in cognition and development. It is but necessary to create in family safe terms for life and development of child, gradually to train him to self-service.

- From 2 to 3 years considerably mobility of child, curiosity and attempt, grows to feel everything by touch Therefore, special attention should be given to the child's safety and the environment, to be patient in his efforts to understand the world around us. Having regard to age of child one must always remember that it is for his parents' model behavior that actualizes the problem of so-called 'healthy' paternity (a combination of love and healthy demands). Main educator strategy of this age-old period is an achievement

- At the age of 4 to 6 years in the focus of education should not only be the actions of a child, but also their motives. Parents constantly need to explain their baby to do just like this, but not differently, to help him understand the causes and consequences of different actions, and direct the activities of a charity child, care about other cognition.General and age-old strategies need to be built based on the following objectives of family education:

- the physical and mental health of children, care for the normal development of feelings and perceptions of a child (the organs of sight, taste, rumor, sense of smell, touch);

- education of a child's nature, taking into account his age-old features and physiological characteristics;

- ensuring the mental development of children, including their memory, attention, thinking, imagination, curiosity, mastering basic knowledge about the environment, psychological and physical preparation of children for school;

- providing cognitive activity, the development of creative and artistic talents in the game and other activities, the timely exposure of early talent, providing conditions for the development of gifted children;

- providing of all-round and valuable development of children on principles of national culture and spirituality of the people; development of valid attitude toward cultural acquisitions, customs, traditions native and other people; bringing in of them is to active voice in the best folk traditions, customs, ceremonies; forming of spirituality;

- attract children to the world of knowledge and folk wisdom available to them through the form of perception, forming on their basis of moral values of a child;

- creation of favourable terms for development of moral self-appraisal of child that is based on forming for her of attitude toward itself as to the subject of humane, benevolent mutual relations with wider public;

- inoculating of skills of culture of communication; training to self-service, establishment of bases of labor education against the background of general supportive work atmosphere in the family and responsible for the formation of labor assignment [1, p.18].

"Spiritual Strategy" is a system of education aimed at inculcating the child's highest spiritual values and conscious contrasting itself to the surrounding world, current society. It is about the desire to pawn in consciousness of child the maximum number of "faithful" principles, rules of life. In this family there are usually a clear doctrine on worthy and unworthy, positive and negative. They are separated (at least at some point) by all family members (often, by the way, having many children) and act like a kind of family religion. The family adhering to this strategy, however, strictly controls child's consciousness, his thoughts, feelings and dictates his tastes and preferences, beliefs and philosophy, adhering to the principles of rigid patriarchal morality. Consciously or unconsciously, this raises its own pathos inherent "just us ideology" and opposing the evil, immoral environment (a particular group, social environment, popular culture and society in general). Often, because of the choice of this strategy there is an attempt at "own fortress" to create a microclimate that matches "eternal" ideals, principles, serves as an original rescue from "sick surrounding reality" and even stylistic preferences of the parents.

Certainly, desire to bring up high moral qualities for children, creation of whole cultural environment and cult of spirituality is necessary terms for forming of the developed moral and creative personality. But supersaturating of "spiritual strategy" can result in unexpected, sometimes straight opposite results. Problem arises up then, when life and principles of such family intersect with opposite reality and it appears that social incompetence and alarm of parents hide in their basis. As a result of stopping of the normal co-operating with an environment there is disorder of any system, including destabilization and destruction of family [5].

"Strategy permissiveness" is also characterized by the presence of "dictation" values and moral standards, but they exist only for parents. In education these parents are guided by the idea of uniqueness, excellence, self-sufficiency of their child. After any display of capriciousness, rebelliousness, ignoring from the side of child parents see powerful creative appeals, displays of originality and character. For the sake of satisfaction of all without an exception desires of child they sacrifice an own elementary comfort, by possibility of intermingling with wider public, by the interests, dedicating life to "service" to the child. The reasons for this phenomenon variety: a severe childhood today's parents and a desire to improve the life of their child, simple ideological differences with the "official" tradition of education, result of realization of "liberal" tendencies in the vital functions of society with absence of the hard supervisory system, remembrances of adults about the own "free" unregulated life and other.

Understanding the needs of parents of children with physical and mental freedom, spontaneity, heartily tire oneself out with running, fantasize and express themselves –are advantages of "strategy of permissiveness", vitally necessary terms

of normal happy childhood. But the result of the blind following to these principles in further life only will harm to the child. This refers to the low readiness of children to normal social interaction, lack of ability to adapt and survive under normal competitive conditions, causing "free" child aggression and a sense of powerlessness leads to apathy, explosions negative emotions and even suicide [4].

"Strategy of matriarchy" envisages maximal connection of child with a mother, that brings up, looks after, teaches the child, imposes own desires and tastes, determines his sense and priorities, fully controls a child during all life. A child, as a rule, maximally long does not visit a garden, and all the time out of educational-educator establishment conducts with a mother that comes forward him basic sotsializatorom, by a mediator in connection with the outer world. A man in such circumstances is the unequal intra-party relationship: the concept of "family" refers to a woman and her child, and her husband, the father acts as a seeker of wealth, one might even say the staff. Such asymmetrical participation of the married couples in the process of education and functioning of family on the whole results in violation of matrimonial hierarchy, disharmony of matrimonial relations and internal trouble of all family members. This strategy is supported mainly conservative part of society. But in most cases there is basically one of two effects: 1. complications of social adaptation and self-realizations of mother, that show up a desire to devote herself to her child, even at the expense of self-realization in her life, 2. psychological crisis successfully sold before a woman who has difficulty experiencing social and professional collapse. The result of a "strategy of matriarchy" is the projection of maternal anxiety and psychological distress for the child.

In such families often there is a problem of separation, that becomes sharp on the stage of maturing of child, his move, creation of own family or simply relations in that a mother does not take participation already. It deprives sense the further married life of wife and results in a maximal removal one from other of representatives of the married couple, up to a divorce. An exit from a situation is softening of this educator strategy due to activation of participation of father and other family members in the process of education and simple intermingling with a child; soft, non-aggressive overcoming of maternal coalition; equalization of partners is in matrimonial rights and duties [5].

As see from made examples, success of domestic education largely depends on select parents educator strategy, aspiring to her realization, pedagogical by the literate achievement of the put aim. General strategy of education of child must line up from humanistic ideas about the child of any age as selfidentity personality, that has own will, character and perception of the world, and to eliminate humiliation of dignity of child, permanent displays of dissatisfaction by him, methods of physical and psychological pressure. The system and sequence of process of education must be provided by parents awareness of those qualities, traits, principles, etc they want to bring up for the child. But what from existent educator strategies was not chosen by parents, in the activity they must adhere to such principles:

- In relationships with children you should be guided by love.

- Waiver of groundless claims, complete argumentation of all requirements and prohibitions (child should know what parents want from him, and that, more importantly, why they are not satisfied).
- Using emotional conversations and open dialogue when dealing with a child.
- Realization of possibilities of their children (before to require something from a child, it is necessary to ascertain, that he is capable of).
- Reasonable dissatisfaction (you can not punish a child for something he does not know, the responsibility should be based on an awareness of the inadmissibility of the offense).
- Ability to distinguish between children's helplessness and malignant disobedience (helplessness is based on forgetfulness, resulting from errors; persistent non-compliance is a deliberate act, refused to recognize the authority of the father or authority), you can not punish a child for behavior that does not have hard-core demonstrators.
- Moral convergence (each time after arranging of conflict a child must be fondled, and be loved, give him clear that parents do not like only some of child's actions, but not the child).
- Principle of equality of rights and respect (not to humiliate dignity of child by physical punishments and amoral mockeries that violate his rights as a family and society member, is the certificate of weakness of parents as educators).
- Principle of accordance to human nature education (parents should be oriented to reality, to perceive their child as he is, and help him grow and develop, creating the necessary conditions for this, among which a special place is overall positive family background and individual contacts) [1, p.17].

Adherence to these principles of family parenting helps create an atmosphere of emotional security of the child, to teach him to respect others, and helps parents understand the emotional and physical characteristics of different periods of childhood and adopt appropriate means of educating future.

Conclusions and recommendations for further research. Learning of parenting in young families of the last decades, shows that the vast majority of young parents have a row of problems in determination of general strategy of education of child, does not adhere to age-old strategy and do not understand the peculiarities of psychophysical development. The vast majority of parents today are simply not prepared to fulfill parental and educational functions have low levels of educational culture.

Strategy of education logically swims out from the formed pedagogical thinking that is based on the special knowledge abilities to forecast the results of educator activity, and also expediently and effectively to gather additionally and apply the methods of educator influence. Thus, in the process of domestic education parents must follow clever combination of principles of love and demand, respect to personality and dignity of child, by the real requirements and quiet sequence of their implementation, by clever control and measure of responsibility, in accordance with the age-old and psychophysical features of child, by the use of arsenal of inhibitions and punishments, stimuli and encouragements.

BIBLIOGRAPHY

1. Alekseenko T.F. Young family: terms of education of child. Scientifically-methodical manual. – K.: Joint-stock COMPANY of «EKSIMSERVIS», 2004. – 96 p.
2. Makarenko A.S. A book for parents. – K.: Soviet school, 1980. – 327 p.
3. Nichiporenko S.V Demographic aspect of domestic politics in Ukraine //Demography and social economy. – 2005. – № 2. – P. 30-37.
4. Postman, N. The Disappearance of Childhood.– New York: Vintage Books, 1994 .– 192 p.
5. Children and society : Features of socialization of children of preschool and junior school age : [Text]: / À.Ì. Bogush, L.O. Varyanicuya, N.V. Gavrish, S.M. Kurinna, I.P. Pechenko; editor N.V. Gavrish. –Lugansk: Al'ma-mater, 2006. – 368 p.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ratsul Anatoliy Borisovich - Ph.D., Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Kirovograd State Pedagogical University named after V.Vinnichenko, Deserved Worker of Formation of Ukraine, Deserved worker of formation of Ukraine

The circle of scientific interests: pedagogics of preschool and primary education, secondary and higher education, family pedagogy.

УДК 141.133

ДІАЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Геннадій ДЬЯКОНОВ (Кіровоград)

У статті розглядаються соціально-гуманітарні засади і проблеми сучасної освіти, окреслюються принципи й особливості діалогічного підходу до розбудови вищої освіти та аналізуються деякі важливі педагогічні концепції діалогізації вищої освіти

В статье рассматриваются социально-гуманитарные принципы и проблемы современного образования, описываются принципы и особенности диалогического подхода к построению высшего образования и анализируются некоторые важные педагогические концепции диалогизации высшего образования.

Ключові слова: освіта, гуманізація, особистість, діалог, діалогічний підхід у освіті.

Масштабні події у сучасному світі все більше впливають на зміст і стратегії середньої і вищої освіти. Водночас сучасні тенденції соціального, політичного, економічного, культурного розвитку суспільства свідчать про «цивілізаційну», «глобальну», «антропологічну» кризу. Не дивлячись на досягнення сучасної цивілізації, стає очевидно, що «ринково-речовий підхід до людини» себе вичерпав і тому культура й освіта повинні виходити в принципово новий вимір буття – «гуманітарно-антропологічний» [В.І. Слободчиков], особистісно-смысловий [Д.О. Леонт'єв], екзистенційно-діалогічний [М.М. Бахтін, М. Бубер, В.С. Біблер]. Ці виміри пов'язані з усвідомленням суб'єктивної реальності, розумінням унікальності кожної особистості й пошуком стратегій і способів становлення цілісної людини.

У наш час виявляється величезний розрив між предметно-технічною, соціально-функціональною компетентністю сучасної людини та її

гуманітарно-духовною культурою і здібністю до нравственно-особистісного саморозвитку.

Традиційна система освіти декларує ідеї гуманізації і особистісного підходу, але насправді залишається предметно-центрованою і орієнтованою на об'єктивні, раціональні способи пізнання і зовнішньо-кількісні результати. Останніми роками в науці все більш усвідомлюється обмеженість «тотально-монологічної» системи освіти і необхідність переходу до нової – «суб'єкт-суб'єктної», культуро-діалогічної освітньої парадигми.

Сучасна педагогіка переживає «кризу гуманітарності», «кризу раціональності й цілісності» [О.Г. Асмолов, О.В. Бондаревська, В.П. Зінченко, В.В. Краєвський, В.В. Серіков, В.І. Слободчиков], які супроводжується «конфліктом парадигм» [Г.О.Ковальов, Е.А. Ямбург]. Стала очевидною недосконалість діяльнісно-відтворюючої, когнітивно-поняттєвої моделі засвоєння позасуб'єктного досвіду, яка пов'язана з орієнтуванням у наочно-предметній області та переважає сьогодні в педагогічній практиці.

Все це зумовлює **актуальність** пошуку нової моделі соціально-гуманітарного знання і нових способів педагогічної діяльності, які включали б цінності й сенси буття людини, суб'єктність і суб'єктивність конкретної особи.

У пошуках нових можливостей гуманізації освіти в ХХІ столітті психологи і педагоги, філософи і соціологи звертаються до парадигми діалогу, яка розглядається як основа буття і спілкування, мислення і творчості людини.

Мета даної статті полягає в тому, щоб теоретично дослідити деякі передумови і засади, принципи і закономірності діалогічного підходу в побудові освіти у вищій школі.

Постановка проблеми. Аналіз педагогічної, психологічної, філософської і культурологічної літератури показує, що діалогічність спілкування і мислення є умовою і способом осягнення соціального світу, культури, творчості й саморозвитку людини. Сучасні мислителі й вчені приходять до переконання, що утвердження принципів діалогу у сфері навчання і виховання, соціалізації та професіоналізації особистості сприяє розбудові простору культури і освіти, впровадженню інноваційних методів і технологій та створенню умов для творчості й самоактуалізації особистості.

Сучасні педагоги і психологи все більше усвідомлюють діалогічну природу базових принципів, категорій і закономірностей педагогіки. На думку дослідників, багато педагогічних понять (урок, навчальна діяльність, учбове завдання, теоретичне узагальнення, навчальна дискусія) є поняттями-проблемами, поняттями діалогічного типу, які можуть бути досліджені й повинні бути розроблені в умовах навчання. Це означає, що освітній процес необхідно організувати не як формальне відтворення понять, прийомів і способів мислення, а як стратегію розвитку особистісного спілкування і індивідуально-творчого мислення.

В той же час жодна педагогічна і психологічна концепція не розкриває повністю проблем сучасної школи, сучасного уроку, проблем навчальної діяльності в освітній системі. І внаслідок цього розвиток теорії та практики діалогу у сфері освіти, у педагогіці вищої школи стає важливим завданням і перспективою науково-практичних досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій. У психології категорія «діалог» розглядається як вища форма сприйняття і пізнання людини людиною [Б.Г. Анан'єв, О.О. Бодальов, А.В. Петровський, В.А. Петровський, Т.О. Флоренська], взаємодії суб'єктів [Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн], пов'язана з соціальною перцепцією [Г.М. Андрєєва, Б.Д. Паригин, В.О. Лабунська], з розвитком міжособистісних відносин [Н.П. Анікєєва, О.І. Донцов, Я.Л. Коломінський] і з розвитком «Я»-концепції [Л.І. Божовіч, І.С. Кон, Л.С. Виготський, Р.С. Немов, Д.В. Ольшанській].

Багато педагогів відзначають провідну роль діалогічного спілкування в процесі педагогічної праці [Б.З. Вульф, В.А. Кан-Калік, Н.В. Ключєва], його вплив на професійну самосвідомість [Л.М. Мітіна, Р.М. Фатихова, Е.Л. Федотова], на становлення культури спілкування молодого вчителя [В.В. Горшкова, Н.Н. Журавльова], комунікативній компетенції [Ю.М. Емельянов, М.М. Лукьянова, В.В. Рижов], на розвиток індивідуальності [О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Е.Л. Федотова], на формування професійно-педагогічних умінь [Б.С. Гершунський, Н.Д. Никандров, П.І. Підкасистий, В.А. Слатьонін].

Діалогічність людського спілкування і мислення була основою філософського світогляду М.М. Бахтіна [1], який розглядав гуманітарне мислення як великий діалог освітніх культур.

Бахтінську ідею діалогу культур розвиває В.С. Біблер [2], який розробив філософсько-педагогічну концепцію Школи діалогу культур, основою якої є ідея про те, що освіта є процесом зустрічі і зіткнення в одній свідомості різних способів розуміння світу, різних типів мислення. Ідея біблерівського діалогу виявляє сутність діалогу як принципу побудови змісту освіти (діалог логік) і організації особливої освітньої форми (урок – діалог).

Спільність соціокультурної і педагогічної проблематики викликає необхідність звернення до смислоутворюючої діяльності, до практичного аналізу функціональних можливостей діалогічної освітньої теорії та практики, що розглянуті у багатьох роботах [В.С. Біблер, Т.П. Грігорєва, Т.А. Костюкова, К.Г. Мітрофанов, Г.І. Петрова, Б.А. Парохонський, Ю.В. Сенько), проте, слабо представлених як в дидактиці вищої школи, так, і власне, в практиці методичної роботи вузівських педагогів.

Недостатня розробленість проблематики діалогу у власне педагогічному контексті призвела до прямого запозичення уявлень про педагогічну природу діалогу з суміжних з педагогікою областей (філософії, психології та лінгвістики), що не завжди відповідає ідеї «діалогізму» в освіті.

На практиці специфіка освітнього процесу, яка враховує задану функціональну нерівність його учасників (викладачів і студентів), означає неправомірність і непродуктивність прямого перенесення концептуальних моделей діалогу з суміжних з педагогікою областей. Тому особливої **актуальності** набуває виявлення педагогічної природи діалогу для умов освіти. Зрозуміти діалог як «особливе системне ціле», як особливу організацію реальної педагогічної практики можна тільки через процеси взаємодії, зміни і функціонування [Г.П. Щедровіцький].

Виклад основного матеріалу. Для здійснення теоретичного аналізу проблеми діалогізації освіти розглянемо низку педагогічних систем, – В.С.Біблера [2], Белової [3], Бочкарьової [5] – в основі яких лежать ідеї діалогу і принципи діалогічного підходу в освіті та у сфері вищої школи.

У концепції Школи діалогу культур В.С.Біблера важливі три аспекти – «діалог логік», «діалог внутрішньої і зовнішньої мови» та «діалог голосів», які представлені в структурі освітнього процесу.

Діалог логік – це основа методології освіти, що відображає на рівні мислення об'єктивне знання, що привласнюється в процесі навчання в руслі діалогу культур. Діалог внутрішньої та зовнішньої мови відображає постановку проблеми у формі питання, що розвиває пізнавальну активність студентів. Діалог голосів – основа сполучення культур, що є етичним початком і несе виховну функцію навчання. Внаслідок цього, на думку С.В. Кульневича [9], діалог «загального сенсу» за В.С. Біблером можна розглядати як вираз трьох освітніх функцій: знання, виховання і розвитку.

У Школі діалогу культур розроблена методика побудови проблемних питань в діалозі вчителя і учнів. Завдяки діалогу виявляється проблема, яка повинна бути вираженою в загальноприйнятих мовних і образних конструкціях у формі питання. Цей процес актуалізує взаємодія внутрішньої і зовнішньої мови, яка представляє своєрідний діалог з самим собою.

Для розвитку цього діалогу великого значення набуває «стихія рідної мови», що заснована на глибинній багатомовності сучасної мовної культури. Коли мова підтримується і заглиблюється в своєму внутрішньому і зовнішньому сенсі, тоді можливе засвоєння діалогу культур як діалогу у власному мисленні.

Словесно-текстуальна природа міжлюдського діалогу стає феноменологічною і методологічною основою в текстуально-діалогічній концепції гуманітарної освіти, яку розробила С.Е. Белова [3].

У цій концепції основним компонентом змісту гуманітарної освіти є гуманітарний досвід особистості – сукупність знань і умінь орієнтації в смисловій сфері співбесідника (суб'єкта спілкування, автора тексту) і у власній суб'єктивній реальності, розуміння ціннісно-смислового змісту культури, розвиток здатності усвідомлювати свою освітню діяльність і шукати індивідуальні способи буття в культурі. Системоутворюючою одиницею гуманітарного досвіду виступає діалогічне ставлення як спрямованість на відкриту, ціннісно-смилову, свідому, конструктивну, цілісну взаємодію з об'єктами пізнання [3].

У структуру діалогічного ставлення С.Е.Белова включає невербальне знання – відчуття і сприйняття об'єкту); раціональне знання про дане відчуття і сприйняття; уміння взаємодіяти з компонентами суб'єктивної реальності; досвід творіння відносин; рефлексію своєї наочної діяльності і рефлексію способів усвідомлення себе (ставлення до ставлення).

У складі діалогічного ставлення виділяються емоційно-ціннісний, комунікативно-смиловий, когнітивно-емпатичний, рефлексивно-творчий і духовно-перетворюючий компоненти, які виявляються на різних діалогічних рівнях: сприйняття тексту, який «запитує», пред'явлення свого запиту до

тексту, що «запитує», розуміння тексту, який «запитує», створення тексту «у відповідь» і управління власним особистісним розвитком [3].

Процес формування діалогічного ставлення розгортається як системно-діалогічна, смисло-пошукова взаємодія з об'єктами і суб'єктами пізнання, що передбачає сприйняття, інтерпретацію, розуміння, створення і пред'явлення гуманітарного тексту і відображає логіку пізнання особою відносин між «первинним» («запитальним») і «вторинним» («відповіддю») текстами. Формування діалогічного досвіду здійснюється за допомогою діалогічної ситуації як способом пізнання гуманітарного тексту в умовах спів-буттєвої спільності. На внутрішньо-індивідуальному рівні діалогічна ситуація постає як внутрішній діалог (у основі якого – переживання особою індивідуального смислу своєї освіти), а на міжсуб'єктному рівні – як зовнішній діалог, що передбачає спільну текстуально-діалогічну діяльність.

Текстуально-діалогічна технологія є розгорнутим в часі педагогічним процесом, що направлений на формування діалогічного ставлення учня і включає послідовність діалогічних ситуацій. Дані ситуації припускають вирішення учбових завдань, яке має наступні етапи: презентаційно-орієнтувальний; колективно-творчий і рефлексивно-проектувальний [3].

Реалізація текстуально-діалогічної педагогічної технології передбачає наявність діалогічності вчителя, яка виявляється як конгруентність («достовірність»), підтримка учня, розуміння, позиція професійно-особового саморозвитку, авторство в професії. Своєрідним інструментом педагогічної організації діалогічної ситуації є психофізичний апарат вчителя, який можна розвивати засобами психокорекції і педагогічної майстерності.

Е.С. Белова підкреслює, що специфіка гуманітарної освіти відбивається в її характеристиках: цінності, метапредметності, суб'єктивності, авторстві, співавторстві, інтеріоризованості, буттєвості, спів-буттєвості, діалогічності, креативності, цілісності, незавершеності.

Текстуально-діалогічний принцип гуманітарної освіти найповніше реалізується в умовах гуманітарної школи, що орієнтована на цінності й сенси кожної конкретної особистості. Діалогічне ставлення виступає тут як змістовна основа освітнього середовища, як її організаційна і комунікативна культура [3]. Методом управління освітньою установою також є діалог як спосіб рішення гуманітарних проблем, форма спільної діяльності, умова творчого саморозвитку суб'єктів освіти і самої організації.

Фундаментальне дослідження принципів і особливостей дидактичного діалогу здійснила О.В. Бочкарьова [5], яка виявила основні компоненти освіти – змістовний, формоутворювальний і особистісний – та дослідила динаміку стійких взаємозв'язків між ними в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителів музики.

У її роботі відображені різні трактування діалогу: онтологічне («спів-буття»), соціологічне (взаємодія), культурологічне (культура діалогу, діалогічний обертон), психологічне (сходження духу), герменевтичне (взаєморозуміння), психолого-педагогічне (партнерство, співтворчість, співпраця, ціннісно-сміслові спілкування). При цьому розробка методологічних і теоретичних положень дидактичного діалогу здійснювалася на основі підходу

екзистенційної рефлексії, що пов'язаний з педагогічною установкою на розуміння «Я» через «Іншого» [5].

Багатопланове дослідження О.В. Бочкарьової показало, що дидактичний діалог є динамічною системою, активність якої реалізується у когнітивній, емотивній, рефлексивній та креативній функціях і забезпечує перехід до ціннісно-сміслових аспектів змісту знання як області спілкування і взаємодії через «ідентифікацію» і «відособлення», єдність «емоційного» і «раціонального» та внутрішню готовність до самостійного пошуку творчих рішень в проблемному полі освіти і культури [5].

В ході дослідження виявлені закономірності дидактичного діалогу, що фіксують взаємообумовленість і взаємозв'язки між такими його сторонами як педагогічне управління і самоврядування, ступінь оволодіння технологією діалогу і розвиток професійно-педагогічних умінь, пізнавальна взаємодія і інтегральні особистісні ресурси.

Дидактичний діалог виходить з принципів, які відображають діалектику онтологічного («загальне»), дидактичного («особливе») й специфічного («окреме») способів його існування в навчальному процесі, а експериментальна програма дослідження дидактичного діалогу спирається на ці принципи [5]. Такий підхід відкриває можливість побудови технології дидактичного діалогу, яка реалізується на основі аналізу ситуацій і вирішення педагогічних завдань як способу організації навчання, винесеного в перспективу майбутньої професії, в єдності із засвоєнням евристичної навчальної програми студентами.

Емпіричне дослідження О.В. Бочкарьової показало, що динаміка дидактичного діалогу детермінована соціальними, психологічними і педагогічними чинниками. Домінування різних чинників на різних етапах його становлення зумовило особливості суперечностей між ідеальним і реальним станом педагогічного процесу і вплинуло на здійснення технології [5].

В ході реалізації експериментального навчання О.В. Бочкарьова виявила жанрову різноманітність типологічних моделей дидактичного діалогу та визначили їхню специфіку в професійно-педагогічній підготовці вчителя музики у вузі у таких формах, як дидактичний діалог, музично-педагогічний діалог, музично-художній діалог [5].

Висновки. Підводячи підсумки теоретичного аналізу проблеми діалогічного підходу у сфері вищої освіти, слід підкреслити такі положення.

По-перше, гуманізація і гуманітаризація сучасної педагогіки вищої школи глибоко і органічно пов'язана з ідеями діалогічного підходу в освіті, а тому теоретичні й експериментальні дослідження діалогічних підходів і моделей у сфері вищої освіти стають гостро актуальними.

По-друге, в даний час вчені-педагоги розробили багатоманітні концептуальні підходи для реалізації принципів діалогу у сфері навчання і освіти, що свідчить про значний методологічний, конструктивний і методичний потенціал діалогічного підходу в освіті.

По-третє, не дивлячись на багатоплановість здійснених педагогічних досліджень діалогічного підходу у сфері освіти, стає все більш очевидним, що ці дослідження далеко не вичерпують масштабного потенціалу діалогічного

підходу у сфері вищої освіти і тому діалогічні дослідження у педагогіці вищої школи мають значні перспективи і можливості.

Так, надалі може бути дуже перспективною розробка діалогічних підходів і технологій в різноманітних сферах професійної діяльності. Представляє інтерес вивчення впливу діалогічних технологій на розвиток міжособистісних відносин в групах і, навпаки, вивчення впливу цих відносин на продуктивний розвиток діалогу. Увагу дослідників може викликати глибший розгляд культурологічних, аксіологічних, акмеологічних аспектів природи і закономірностей педагогічного й дидактичного діалогу у сфері вищої освіти.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г.Бочаров / М.М. Бахтин – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Изд. Полит. Литературы, 1991. – 413 с.
3. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: монография / С.В. Белова. – М. : АПКИПРО, 2006. — 380 с
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 360 с.
5. Бочкарева О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки: монография / О.В.Бочкарева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – 320 с.
6. Бубер М. Два образа веры. Под ред. П.С.Гуревича и др. / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
7. Зинченко В.П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии/ В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 333 с.
8. Краевский В.В. Педагогические аспекты диалога культур / В.В. Краевский // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: VIII Международные
9. Лихачёвские чтения, 22-23 мая 2008 г. – СПб. : Изд-во СПб ГУП, 2008, – с. 404-406.
10. Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учеб. Пособие для студ. Сред. И высш. Пед. Учеб. Заведений, слушателей ИПК и ФПК / С.В. Кульневич. – Москва-Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Изд. «Логос», 1999. – 310 с.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
13. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е.А. Ямбург. – М. : «ПЕР СЭ», 2000. – 351 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дьяконов Геннадій Віталійович – доктор психологічних наук, професор, завкафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: психологія діалогу, гуманістична психологія, гештальт-терапія, психологічні проблеми навчання у вищій школі, інтерактивні методи навчання, професійне становлення майбутніх практичних психологів.

УДК 37.015.31:7(477) «1945/1980»

ПОЗАНАВЧАЛЬНА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ВИХОВНО РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ УКРАЇНИ (1945-1980 рр.)

Сергій МЕЛЬНИЧУК (Кіровоград)

У статті розкриваються найбільш поширені форми позанавчальної діяльності з естетичного виховання майбутніх учителів в історії вищої педагогічної школи України (1945–1980 рр.).

В статье раскрываются наиболее распространенные формы внеучебной деятельности эстетического воспитания будущих учителей по истории высшей педагогической школы Украины (1945-1980 гг.)

***Ключові слова:** естетика, естетичне виховання, форми, зміст естетичного виховання.*

У післявоєнний період теорія і практика виховання розвивалася у взаємозв'язку із загальною теорією вітчизняної педагогіки, спираючись на досягнення психології, філософії, естетики, етики та вікові фізіології. Поряд з іншими складовими виховання особливого значення надавалося естетичному вихованню і, зокрема підготовці майбутніх учителів до естетичного виховання учнів.

Відзначимо, що у зазначений період завдання, мета та основні напрямки естетичного виховання визначалися ідеологічними настановами партії та уряду в галузі науки, культури, освіти, мистецтва і виховання. З цією метою партія, уряд, комсомольські, профспілкові та інші молодіжні організації прийняли в цей період низку рішень, постанов, рекомендацій, листів спрямованих на піднесення загального рівня естетичної культури майбутніх учителів.

Завдання полягало в тому, щоб розв'язати двоєдине завдання: озброїти майбутніх учителів високим рівнем естетичної культури та підготувати їх до реалізації завдань естетичного виховання учнів. Необхідність реалізації поставлених завдань у державних і партійних документах обґрунтовувалась також і тим, що нерідко випускники вищих педагогічних навчальних закладів не володіють належним рівнем знань в галузі естетики і мистецтва, тому потрапляють під вплив чужої нам буржуазної культури.

Враховуючи важливі ідеологічні і педагогічні проблеми в галузі естетичного виховання та естетичної підготовки, у ці роки в навчальні плани педагогічних інститутів, крім філософії і педагогіки у яких розглядалися окремі теми, було введено курси естетики як навальні предмети, факультативні курси з естетики, мистецтва, культури і т.п.

Значну, а інколи і вирішальну роль в естетичному вихованні студентів педагогічних ВНЗ відіграли позанавчальні форми роботи. Специфіка їх роботи полягала в тому, що вона більшою мірою, ніж інші види, враховували

індивідуальні запити, побажання і нахили студентів і тим самим сприяли розвитку здібностей і смаків у цьому виді естетичної діяльності.

Залучення студентів з перших днів навчання в інституті до різноманітних видів позанавчальної діяльності для підвищення їх загального рівня естетичної культури сприяла формуванню у них естетичного ставлення до навколишньої дійсності, слугувала однією з умов успішного засвоєння курсу естетики і підготовці до здійснення естетичного виховання учнів. Виконуючи настанови органів народної освіти з проблем виховання і підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в школі, педагогічні ВНЗ республіки велику увагу приділяли вдосконаленню й розробці діючих форм і методів естетичного виховання студентів.

Розглянемо найбільш поширені діючі форми естетичного виховання студентів у педагогічних ВНЗ республіки в 1941–1980 рр. у позанавчальний час.

Університети культури. Вони виникли у 30-х роках і в діяльності педагогічних ВНЗ набули широкого розвитку в 50-ті роки й займали важливе місце в естетичному вихованні студентів.

Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти України приймає постанову /1965 р./ про створення університетів культури при кожному вищому закладі республіки з урахуванням профілю роботи майбутніх спеціалістів.

Створені університети культури були засобом подальшого піднесення культурного кругозору студентської молоді, засобом виховання високих естетичних смаків та естетичної підготовки майбутнього вчителя.

Специфіка роботи зазначених університетів культури полягала в тому, що вони не ставили перед собою завдання широкого вивчення окремих жанрів мистецтва у повному обсязі, їх завдання полягало в тому, щоб, поєднуючи різноманітні види роботи – лекції, семінари, відвідування театрів, музеїв, концертів, виставок, – озброїти студентів методами аналізу явищ мистецтва, навчити їх розбиратися в складних питаннях культури, сприяти формуванню високих естетичних смаків та ідеалів.

В практиці роботи педагогічних ВНЗ з естетичного виховання студентів склались такі типи університетів культури:

1. Який синтезує в своїй програмі всі види мистецтва;
2. Програма якого включає окремі види мистецтва /живопис, музика тощо/;
3. З диференційованою програмою за роками навчання / I рік -музика, II рік – живопис і т.д. /.

Лекторії з мистецтва існували при кабінетах естетичного виховання і стали важливим фактором естетичної підготовки майбутнього вчителя. Основним завданням лекторію було підвищення загального рівня естетичної культури студентів. План роботи лекторію складався кабінетом естетичного виховання з урахуванням побажань і запитів слухачів /строк навчання I рік/. За змістом роботи лекторій відрізняється від університетів культури тим, що його програма мала менш систематичний характер й охоплювала всі види мистецтва. Існували різноманітні форми і методи його роботи.

Художні відділи факультету громадських професій. На початку 60-х років у багатьох педінститутах республіки були організовані факультети громадських професій /ФГП/, до складу яких входили художні відділи. Метою цих відділів було надати другу громадську професію майбутньому вчителю-вихователю: організатора культурно-масової роботи, керівника художнього й естетичного виховання учнів тощо. Факультети громадських професій, що були створені стихійно за ініціативою громадських організацій чи викладачів-ентузіастів, у перші роки відчували серйозні труднощі, особливо при роботі відділів мистецтва: відсутність програм, інструментів, літератури, спеціально обладнаних приміщень та ін. Враховуючи важливість естетичної підготовки майбутнього вчителя та з метою надання професійно-педагогічного спрямування художнім відділам ФГП /виходячи із завдань шкіл у галузі естетичного виховання/, науково-дослідний інститут художнього виховання АПН у 1963 р. видає орієнтовні навчальні плани і програми факультативних курсів з естетики, кіно, театру, хореографії, музичного і хореографічного мистецтва. Створення цих програм внесло ясність у планування змісту роботи ФГП з мистецтва. Організаційне оформлення ФГП у педагогічних інститутах України було завершено протягом 1963/64 навчального року.

Клуби любителів мистецтва набули широкого розповсюдження у ВНЗ республіки і ставили за мету більш глибоке вивчення студентами видів мистецтва. За змістом роботи вони визначалися:

а) клуби для початківців, які об'єднували студентів, що бажали ґрунтовно вивчити певний вид мистецтва;

б) клуби для студентів, які мали певний рівень знань з окремого виду мистецтва і бажали поглибити ці знання, вивчаючи його сучасний стан і розвиток.

Як правило, клуби об'єднували порівняно невелику кількість студентів. Програма клубу пропонувала широку самодіяльність усіх її членів у виборі заходів і форм роботи. Це лекції, семінарські заняття, диспути, бесіди «за круглим столом», зустрічі з діячами літератури і мистецтва, творчою інтелігенцією, передовими вчителями, фестивалі, конкурси, вікторини, олімпіади, музичні й поетичні «салони», перегляди та обговорення спектаклів, кінофільмів, виставок тощо.

Члени клубу брали участь в організації культурного відпочинку молоді, влаштовували виставки, експозиції, випускали бюлетені, радіопередачі по інститутському радіо, організовували підготовку громадських лекторів, бесідників з питань естетики, літератури, мистецтва і т.п. Клуби склали програму на 1–2 роки. Загальні проблеми естетики були предметом обов'язкового вивчення для всіх членів клубу в перший період його роботи. В деяких інститутах при великих клубах створюються секції.

Клуби слухання музики. Залучення студентської молоді до масової музичної самодіяльності, багатоголосого співу і систематичного слухання високохудожньої музики, на думку видатних музикантів країни, є одним із основних шляхів музично-естетичного виховання молоді. Враховуючи це, при кабінетах естетичного виховання педінститутів створювались клуби любителів класичної музики. Більшість кабінетів мали для нього необхідну матеріально-

технічну базу: магнітофони, програвачі, багату фонотеку грамплатівок і грамзаписів, слухові апарати і т.п. Досвід показує, що спрямування, набуто в результаті тривалого часу слухання музики, є основою для формування стійких симпатій і музичних захоплень людей і в кінцевому підсумку визначає характер їх музичних смаків, що дуже важливо для майбутнього вчителя.

Картинні галереї і музеї інститутів. У 50–60 рр. для піднесення загальної естетичної культури студентів в умовах ВНЗ створюються «малі картинні галереї», відновлюють свою роботу створені раніше галереї.

Екскурсії студентів по рідному краю, в культурно-історичні центри країни були одним з важливих засобів естетичної підготовки студентів. Будучи формою і методом позанавчальної роботи, вони сприяли розширенню культурного кругозору студентів, розвивали естетичні смаки, любов до батьківщини, почуття колективізму і т.п. Особливо велике значення екскурсій для студентів периферійних педінститутів. Проживаючи в районних, обласних центрах, студенти позбавлені можливості широко ознайомитися із скарбами світового мистецтва, послухати оперу, симфонічну музику, подивитися балетні постановки і т.п. Тому в 60-ті роки екскурсії в системі естетичного виховання у педагогічних інститутах почали набувати планового, цілеспрямованого характеру.

Інформаційно-творчі об'єднання з естетики набули широкого розповсюдження в педагогічних навчальних закладах республіки /Кіровоградський, Уманський, Дрогобицький та інші педінститути/. Ці об'єднання ставили своєю метою інформувати студентів про події і проблеми культурного життя в країні, краї, інституті.

Естетична самоосвіта студентів при її педагогічній спрямованості – важливий фактор формування естетичної культури майбутнього вчителя. Прищеплення навичок самоосвіти в стінах інституту відіграла важливу роль і у всій наступній педагогічній діяльності випускників ВНЗ.

Дні мистецтва в інститутах. У практиці позанавчальної роботи з естетичного виховання студентів набули широкого розповсюдження дні музики, дні образотворчого мистецтва, дні літератури із найрізноманітнішими назвами: «Музичні понеділки» /Дрогобич/, «День живопису» /Луганськ /, «Третьяковські середи» /Луганськ, Кіровоград та ін. /

Громадські заліки були традиційними в педагогічних ВНЗ республіки. В доповіді міністра вищої і середньої освіти на Всесоюзному зльоті студентів дана висока оцінка цієї важливої форми громадського виховання студентів, «у результаті якого підвищується успішність студентів, активізується їх участь у громадсько-політичній і трудовій діяльності ВНЗ». Включення в програму заліків з питань мистецтва, літератури, естетики, естетичного виховання сприяло до певної міри естетичній підготовці майбутнього вчителя.

Виставки матеріалів з естетичного виховання при підбитті підсумків педагогічної практики, в піонерських таборах і туристичних походів. На виставках вміщувалися методичні розробки з окремих питань естетичного виховання в класі, школі, піонерському таборі, сім'ї, фотогазети, фотоальбоми, бюлетені з мистецтва, зразки оформлення класу, школи, піонерського табору і т.ін.

Книжні тематичні виставки в бібліотеках, кабінетах, на кафедрах інституту, їх мета полягала в тому, щоб ознайомити студентів з наявною і новою літературою з естетики та естетичного виховання.

Педагогічні гуртки з проблем естетичного виховання учнів. Ці гуртки організовувались при кафедрах педагогіки і були спрямовані на підготовку студентів до здійснення завдань естетичного виховання в школі. Плани роботи гуртка передбачали вивчення студентами основ естетичного виховання учнів, досвід шкіл міста і області в організації естетичного виховання учнів, естетичний аналіз шкільних підручників, роль окремих видів мистецтва в естетичному вихованні, дослідження рівня естетичної культури учнів певного класу, питання планування роботи з естетичного виховання в школі, класі, ретельне вивчення педагогічної теорії естетичного виховання школярів і т.д.

Гурток художників-оформлювачів ставив собі за мету сформувати навички у студентів оформляти шкільну і класну газети, класний куточок, навчити художніх і креслярських шрифтів, оформляти саморобну наочність, класні кімнати і т.ін.

Кінолекторії з мистецтва використовували значні можливості кінематографу в естетичному вихованні студентів і особливо кінолекторії з мистецтва в периферійних ВНЗ. Студенти знайомилися з вітчизняним і світовим мистецтвом, життям і діяльністю видатних діячів мистецтва і літератури, видатними архітектурними, історичними і культурними пам'ятниками країни і світу.

Фотовиставки і фотоконкурси студентів, викладачів і співробітників інституту також займали важливе місце в естетичному вихованні. В багатьох інститутах організовувалися такі виставки і конкурси: «Наш край», «Природа й історія нашого краю», «Навчання і відпочинок студентів», «Маяки нашого краю», «Студенти на канікулах» і т.д.

Виставки «Своїми руками» проводяться щорічно в більшості ВНЗ республіки, на які студенти подають власні картини, малюнки, вишивки, різьбу по дереву, випалювання та інші художні роботи.

Дитячі студії при інститутах. Силами студентів музично-педагогічних, художньо-графічних і факультетів підготовки вчителів початкових класів у деяких інститутах створені дитячі музичні й художні студії.

Лекторії з мистецтва для учнів старших класів ставили собі за мету ознайомити учнів з історією і сучасним розвитком музичної культури країни і за кордоном.

Фольклорні експедиції студентів філологічних факультетів, які проводяться щорічно у педагогічних ВНЗ України, також сприяли естетичному вихованню студентів. У завдання експедиції входило: запис діалектів, усної народної творчості, пісень, частівок певного краю, району, тощо.

КВК у педагогічних інститутах мають певні естетичні можливості і сприяють підвищенню естетичної культури студентів. Сила впливу їх на студентство полягав в тому, що вони стали досить поширеними і популярними серед студентів.

Факультативні курси. Серед факультативних курсів з естетичного виховання студентів найбільшого поширення набули курси з історії мистецтва, естетики і етики. Вони стали теоретичною і методологічною основою для організації всієї системи естетичного виховання як у навчальній, так і позанавчальній діяльності з формування естетичної культури майбутнього вчителя.

Дальшого свого розвитку набули раніше діючі форми естетичного виховання студентів: читацькі конференції, диспути, зустрічі з письменниками, артистами, діячами мистецтва і літератури, конкурси читців, літературні студії, культпоходи в театри, кіно, театри, на концерти, обговорення кінофільмів, спектаклів і т.д.

Особливо значне місце в естетичному вихованні та естетичній підготовці майбутніх учителів займала широко розповсюджена художня студентська самодіяльність. Багаторічний досвід (1945–1990 рр.) свідчить, що вона була однією з найефективніших форм художнього розвитку майбутніх учителів та підготовки їх організації естетичного виховання учнів і в більшості педагогічних ВНЗ України стала найбільш розповсюдженим засобом залучення студентів до художньо-естетичної діяльності. Ця проблема може бути окремою темою наукового дослідження.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельничук Сергій Гаврилович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, заслужений працівник освіти України.

Коло наукових інтересів: шляхи удосконалення навчально-виховного процесу вищої та початкової школи.

УДК 37(09)

УРОКИ ІСТОРІ : ТРУДОВО ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У АВТОРСЬКИХ СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО, І. Г. ТКАЧЕНКА, О.А. ЗАХАРЕНКА

(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Надія КАМНІЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розкриваються авторські підходи до розбудови новаторських моделей сільських шкіл педагогами-гуманістами В.О. Сухомлинським, І. Г. Ткаченком, О.А. Захаренком у другій половині ХХ століття. Відрефлексовано системні підходи до розробки змісту й структури трудової підготовки учнів.

В статье раскрываются авторские подходы к строительству новаторских моделей сельских школ педагогами-гуманистами В.А. Сухомлинским, И. Г. Ткаченком, А.А. Захаренком во второй половине ХХ столетия.

Отрефлексованы системные подходы к разработке содержания и структуры трудовой подготовки учащихся.

Ключові слова: *сільська школа, трудова підготовка, продуктивна праця, авторські сільські школи, трудове виховання, соціалізація.*

У даній статті нами зроблена спроба порівняльного аналізу моделей трудової підготовки учнів у авторських сільських школах України – Павлівській середній школі Онуфріївського району, Богданівській середній школі № 1 Знам'янського району Кіровоградської області, Сахнівській середній школі Корсунь-Шевченківського району Черкаської області, де директорами впродовж тривалого часу були талановиті педагоги-гуманісти В.О. Сухомлинський, І. Г. Ткаченко, О.А. Захаренко. В.О. Сухомлинський збагатив вітчизняну і світову педагогіку теоретичними засадами і практичною моделлю школи майбутнього – школи радості. Він розробив і втілював у життя принципи трудового виховання учнів, поєднання основ наук з продуктивною працею, необхідною для сім'ї, школи, села, держави. Василь Олександрович визначив педагогічні умови організації продуктивної праці, сільськогосподарського дослідництва, технічної творчості, профорієнтаційної роботи з урахуванням виробничого оточення школи. Завдяки високопрофесійному педагогічному керівництву, різні види творчої сільськогосподарської праці сприяли розвитку у школярів потягу до пізнання, відкриття, викликали захоплення, здивування. Праця, яку виконували павлівські школярі, виховувала в них такі моральні якості: відповідальність, працелюбність, творчість, самостійність, відчуття й усвідомлення значущості, краси праці.

Науково-практичний потенціал педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського забезпечив потужний розвиток шкільництва не лише в Україні та колишньому СРСР, а й у світовому освітньому просторі.

Серед найближчого оточення В.О. Сухомлинського найбільш яскрава постать його сучасника і соратника, вірного друга й однодумця, талановитого педагога-новатора Івана Гуровича Ткаченка. Упродовж двадцятирічної успішної експериментальної роботи він апробував ефективну модель сільської школи, де трудове виховання і трудова підготовка здійснювалися на уроках з основ природничих наук та сільськогосподарського виробництва, у навчально-дослідному господарстві учнівської виробничої бригади, в інтернаціональних таборах праці й відпочинку, при проведенні шкільних свят, утвердженні трудових традицій. Педагог-новатор збагатив теорію і практику трудового навчання і виховання, розробив дидактичні основи проведення уроків трудового й виробничого навчання, організаційно-педагогічні умови діяльності учнівського наукового товариства «Юний дослідник», продуктивної праці школярів.

О. А. Захаренко виплекав авторську модель сільської школи, демократичну та гуманну за своєю сутністю, де поєднувалися духовна краса та краса шкільного комплексу. Без праці хліб не родить, не квітнуть троянди – одна із наскрізних ідей життя Сахнівської школи. У школі ефективно діяв центр виробничого навчання й праці, який включав навчальні кабінети та цехи, навчально-дослідне поле, пришкільні ділянки, кабінети для гурткової

роботи, міні-завод. Для старшокласників були забезпечені умови для професійної підготовки як юнаків, так і дівчат. У шкільному колективі майстерно виховували в учнів потребу у праці як життєву необхідність. Кожен учень школи мав трудову книжку, в якій записувалися години праці й обсяг виконаної роботи. Літня трудова чверть у шкільному колективі, як і яскраві шкільні конкурси, була добре організована, з важливою суспільною метою. О. А. Захаренко наповнив навчально-виховний процес, зокрема організацію різних видів продуктивної праці, творчими технологіями, які навіть в умовах руйнації села підтримували життєдіяльність шкільного колективу.

Ми провели порівняльний аналіз взаємообумовлюючих компонентів трудової підготовки учнів сільської школи та їх впливу на розвиток особистості у педагогіці В.О.Сухомлинського, І. Г. Ткаченка, О.А.Захаренка. У *Павлівській середній школі Онуфріївського району Кіровоградської області науково-методичні засади* трудової підготовки учнів сільської школи полягали в розроблених принципах трудової підготовки: це єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; раннє залучення до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; творчий характер праці; поєднання зусилля розуму і рук; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці; наступність змісту трудової діяльності; загальний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці і багатогранного духовного життя.

Педагогічні вимоги до трудової діяльності учнів: суспільне значення праці; співвідношення навчальних і виховних цілей; дослідницька праця учнів; роль і місце трудової підготовки в розвитку особистості; співвідношення розумових і фізичних зусиль; характер знарядь праці; результати трудової діяльності; оплата праці.

Форми організації трудової діяльності: ручна праця; керування ручними знаряддями праці; виробниче навчання; учнівська виробнича бригада; традиційні трудові свята; виробничі екскурсії; індивідуальні трудові завдання; раціональне використання можливостей виробничого оточення; різноманітні гуртки, наукові товариства, конкурси. Виставка дитячих малюнків; постійно діюча виставка дитячих робіт з рукоділля, конструювання, моделювання. Літні табори праці й відпочинку.

Об'єкти та засоби праці. Закладання діброви на схилі яру та її догляд; теплиця, агрономічна лабораторія; сад Матері (2 га); виноградник, лимонарій, крільчатник, пасіка, дубовий гай, алея троянд, персиковий гай, шкільна ділянка, горіхові, вишневі, абрикосові, каштанові, ялинові насадження. Відновлення родючості ґрунту (40 га). Шкільне подвір'я, навчальні кабінети та класи. Робота в колгоспі: вирощування овочів, кукурудзи, заготівля силосу, догляд за полезахисними лісосмугами, робота на фермі, заняття шовківництвом – виконання повного циклу сільськогосподарських робіт. Крюківський вагонобудівний завод, павлівське відділення «Сільгосптехніка», гідроелектростанція, дослідна сільськогосподарська станція.

Спрямованість трудових завдань: створення іригаційної системи для поливу саду. Самообслуговування. Ознайомлення зі світом праці й професій.

Суспільна спрямованість праці. Опанування знаннями, уміннями, навичками, збагачення життєвого досвіду, пізнання закономірностей природи. Створення матеріальних цінностей. Здійснення розумового, морального, фізичного, естетичного виховання та політехнічної освіти. Задоволення естетичних потреб; дослідництво. Адаптація до трудової діяльності у виробничому колективі, удосконалення технологічних процесів: конструювання, моделювання, припасовування, налагоджування, регулювання. Оволодіння робітничими професіями. Зв'язки з Науково-дослідними інститутами.

Формування якостей особистості: морально-естетичні почуття, духовне обличчя дитини, господарська творчість, кмітливість, допитливість, акуратність, повага до людей праці, трудова майстерність, культура праці; навички спілкування, інтерес до освіти, ініціативність, старанність, збагачення морального досвіду, загартування сили духу, радість праці, виховання бажання трудитися; загартування характеру, широта думки, уміння відслідковувати складну взаємообумовленість явищ, формування умінь активної перетворювальної діяльності у праці, побуті, природі, взаємовідносинах; становлення і розвиток гуманістичних світоглядних переконань, безкорисливість, здатність дивуватися, захоплюватися.

Богданівська середня школа № 1 Знам'янського району Кіровоградської області. Науково-методичні засади трудової підготовки учнів сільської школи. Провідні напрями:

– обґрунтування навчально-виробничої діяльності учнівської бригади як складової навчально-виховного процесу;

– визначення змісту системи трудового навчання і виховання: у процесі вивчення основ наук, зокрема предметів природничо-математичного циклу; в позакласній роботі; у процесі праці на виробництві; у творчих колективах; у родині школярів;

– організаційно-методичне вдосконалення форм трудового навчання і виховання;

– добір і обґрунтування видів праці відповідно до віку, здоров'я, індивідуальних особливостей учнів як вирішальної умови розвитку їх природних здібностей.

– розробка і апробація програми навчально-виробничої практики відповідно до провідних тенденцій розвитку агропромислового комплексу і конкретних умов роботи місцевого господарства.

Обґрунтування та створення відповідної навчально-виробничої бази.

Дидактика. Авторські інноваційні моделі уроків трудового й виробничого навчання.

Форми організації трудової діяльності. Перспективні трудові завдання. Практичні роботи. Виставки дитячих робіт. Навчальні екскурсії. Самостійні спостереження за визначеною темою. Домашні завдання дослідницького (пошукового) характеру. Уроки трудового та виробничого навчання. Експерименти. Практичні, пізнавальні та творчі завдання. Лабораторно-практичні заняття. Виробничі досліди. Монтажно-демонтажні роботи як індивідуальні, так і групові. Технічні гуртки. Наукові товариства. Навчально-виробнича практика. Діяльність у різних галузях сільського господарства.

Інтернаціональний табір праці і відпочинку «Дружба». Використання сприятливого сільськогосподарського оточення та можливостей соціальної інфраструктури для допрофільного та профільного навчання. Співпраця з науково-дослідними установами.

Об'єкти та засоби праці. Шкільні майстерні, навчально-дослідна ділянка.

Навчально-дослідницьке господарство. Сільськогосподарські угіддя, де вирощувалися польові й овочеві культури. Садок, пасіка, міні-ферма.

Сільськогосподарська техніка: трактори, комбайни, сівалки, знаряддя для обробітку ґрунту; ручні знаряддя праці та сільськогосподарський інвентар; транспорт – машини, причепи, візки та інше; складські приміщення. Теплиця, парники. Територія школи (4 га), обсаджена липами, каштанами, горіхами. Заліснене урочище Сичеве. Молода діброва площею 20 га.

Спрямованість трудових завдань. Створення матеріальних цінностей суспільного значення. Забезпечення ефективної трудової, політехнічної підготовки учнів до діяльності у сфері виробництва. Професійна орієнтація. Участь у сільськогосподарському дослідництві. Адаптація до матеріального виробництва. Поєднання матеріальних і моральних стимулів праці. Виконання трудових завдань переважно механізованими знаряддями праці. Набуття досвіду систематичного обліку праці, усвідомлення складових оплати праці.

Формування якостей особистості. Наукові й морально-етичні надбання; творчість, дослідництво. Методи наукового пізнання, практичні уміння дослідника. Ініціатива, вміння переборювати труднощі. Привчання до колективної праці, прищеплення навичок культури праці, утримання робочого місця в чистоті; бережливість, економність. Розвиток емоцій та уяви, творчих здібностей, естетичних почуттів. Формування інтересу до праці, трудових вмінь та навичок. Самоконтроль, взаємоконтроль за якістю навчальної та виробничої праці. Заохочення до самоосвіти, самовиховання, самонавчання. Кмітливість, вмілість. Трудове терпіння, витривалість. Трудовий ентузіазм. Естетична оцінка праці.

Сахнівська середня школа Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. Науково-методичні засади трудової підготовки учнів сільської школи: «Без праці хліб не родить, не квітнуть троянди», «Людина без захоплення – пуста людина». Культура праці, виховання любові до рідної землі. Система трудової підготовки ґрунтувалася на гуманістичних, демократичних цінностях, спрямовувалася на виховання успішної, щасливої особистості.

Форми організації трудової діяльності. Суспільно-корисна праця. Використання соціально-виховуючого середовища. Індивідуальні та колективні трудові завдання. Різноманітні гуртки. Комплекс з трудової підготовки. Акції «Тиждень саду», «День лісу», «День птахів». Операція «Колосок». День праці. Виставки «Умілі ручки», «Таланти наших батьків», до свята праці та врожаю. Трудові десанти, шефство над тваринницькими фермами, «Свято врожаю». Табір праці. Суботники.

Об'єкти та засоби праці. Шкільні майстерні. Кабінети з виробничого навчання. Теплиця. Цех по обробці дерева і металу, швейний, кулінарний,

електроцех; навчально-дослідне поле, ділянки лікарських рослин, квітники. Кімнати для гурткової роботи. Міні-завод. Самообслуговування. Лісництво. Розбудова і благоустрій шкільного містечка. Палац здоров'я. Тваринницький комплекс. Куточки відпочинку, куточки краси, клумби. Висадження щорічно 10 тисяч рослин розсади сальвій. Висадження більше 1000 дерев, 650 туй і ялинок. «Поляна Пам'яті» (200 кущів троянд). Фонтан «Колосок». Місцевий завод, фабрика.

Спрямованість трудових завдань. Трудова і політехнічна підготовка учнів. Постійно робити добро, духовне добро. Поєднання високої вимогливості з турботою про здоров'я. Пробудження в дітей природної обдарованості. Досягнення найвищого рівня творчості. Стимул, стимул і ще раз стимул. Поєднання теоретичних знань з практичним життям. Вчитись виготовленню красивої речі. Засвоєння суспільного досвіду. Вмілий розподіл праці. Вміння входити в колектив та перебувати в стані самотності. Перетворення школи в Дім творчості. Виховання гордості за рідних і бажання брати з них приклад. Професійна підготовка. Духовний і фізичний розвиток. Підготовка до успішного самотійного життя.

Формування якостей особистості. Самореалізація, відповідальність, служіння державі, виконання різноманітних соціальних функцій (сімейних, громадянських, виробничих). Засвоєння способів творчої діяльності. Практичні вміння та навички. Самоповага, взаємоповага, усвідомлення загальнолюдських цінностей, моральність, емпатійність, емоційна чутливість, вміння спілкуватися. Самовираження, набуття трудових навичок, соціального досвіду.

Засвоєння технологій трудової діяльності. Духовне збагачення. Захоплення працею. Почуття краси, звичність до порядку й чистоти. Ініціатива, самотійність, самодіяльність. Повага до людини-трудівника. Привчання до праці. Старанність, терплячість, любов до природи. Чесність, порядність. Вміння бути щасливим. Формування інноваційної культури.

Про ефективність систем трудової підготовки учнів у авторських сільських школах засвідчує випереджальний характер розвитку авторських шкіл, численність їх дослідників і послідовників, вагомий внесок їх авторів в теорію і практику формування особистості.

Завдяки непересічному таланту, винятковій працьовитості, громадянській позиції педагога-гуманісти В. О. Сухомлинський, І. Г. Ткаченко, О. А. Захаренко розбудовували школу майбутнього, де трудова політехнічна підготовка учнів була основою формування духовності, успішної життєвої діяльності кожного вихованця. Узагальнений порівняльний аналіз систем трудової підготовки учнів у авторських сільських школах дає можливість зробити висновки про те, що в основі концепцій шкіл В. О. Сухомлинського, І. Г. Ткаченка, О. А. Захаренка вагоме місце займала трудова підготовка школярів, спрямована на створення матеріальних та духовних цінностей суспільного значення. Автори в силу обставин враховували ідеологічні дискурси як у 60–70-х, так і у 80–90-х роках, але самі моделі шкіл, демократичні та гуманістичні за спрямованістю навчально-виховної діяльності, високим рівнем шкільної культури, де створювалися гармонійні

умови для творчості учителів і учнів, об'єднувалися зусилля шкільного колективу та сільської громади, педагоги–гуманісти наповнювали поліфонічним змістом, багатою палітрою організаційних форм, навчальних і виховних технологій, гармонією і конструктивізмом у виборі об'єктів праці і неперевершеним мистецтвом соціалізації вихованців, підготовки їх до успішного, щасливого, сповненого радості праці, самостійного життя. Педагоги-гуманісти внесли у скарбницю української духовності, педагогічної науки і шкільництва новаторські педагогічні ідеї, які мають сповна використовуватися як основа розбудови національної школи України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Виховання в учнів любові і готовності до праці / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1959. – 46 с.
2. Сухомлинський В. О. Виховна роль продуктивної праці учнів / В. О. Сухомлинський // З досвіду організації політехнічного навчання в середній школі. – К. : Рад. шк., 1956. – С. 54–67.
3. Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – С. 7–390. – (Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський ; т. 4).
4. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором колективу / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – С. 393–626. – (Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський ; т. 4).
5. Сухомлинський В. О. Підготовка учнів до трудової діяльності / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1957. – 24 с.
6. Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа ім. В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. – К. : Рад. шк., 1975. – 274 с.
7. Ткаченко І. Г. Виробнича екскурсія як форма профорієнтаційної роботи / І. Г. Ткаченко, П. Д. Зеленгур // Радянська школа. – 1974. – № 1. – С. 60–66.
8. Ткаченко І. Г. Виступ на IV з'їзді учителів Української РСР (28–30 березня 1977 р.) / І. Г. Ткаченко // Четвертий з'їзд учителів Української РСР. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 63–66.
9. Ткаченко І. Г. Деякі питання організації і методики виробничого навчання в сільській школі / І. Г. Ткаченко // Радянська школа. – 1963. – № 1. – С. 12–19.
10. Ткаченко І. Г. Керівництво навчально-дослідним господарством / І. Г. Ткаченко // Радянська школа. – 1964. – № 10. – С. 71–76.
11. Ткаченко І. Г. Трудове виховання старшокласників / І. Г. Ткаченко. – К. : Рад. шк., 1971. – 144 с.
12. Захаренко О. А. Поради колезі, народжені в школі над Россю : роздуми педагога / О. А. Захаренко. – Черкаси : Ваш Дім, 2005. – 92 с.
13. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро / О. А. Захаренко. – Черкаси, 1997. – 28 с.
14. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. – К.: СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.
15. Захаренко О. А. Сутність сільської загальноосвітньої : (знайомство із Сахнівською середньою школою) / О. А. Захаренко, С. О. Захаренко // Шкільний світ. – 1997. – № 4. – С. 4–5.
16. Захаренко О. А. Сутність сільської загальноосвітньої школи / О. А. Захаренко // Педагогічний вісник. – 1997. – № 4. – С. 32–37.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Надія Андріївна - завідувач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, професор, доктор педагогічних наук, заслужений учитель України, науковий кореспондент Інституту педагогіки НАПН України Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

Коло наукових інтересів: концепти гуманної педагогіки, педагоги-новатори України, тенденції розвитку сучасної освіти.

УДК 378.12

MODELS OF THE LEARNING SITUATIONS FROM THE POSITIONS OF THE THEORY OF ACTIVITY IN DIFFERENT TYPES OF TRAINING

Vasil KUSHNIR, Natalia ROZHKOVA

Розглядається ієрархічна структура моделей рівнів невизначеності й відповідної проблемності навчальних ситуацій з позицій теорії діяльності, досліджується продуктивне, розвивальне, особистісно зорієнтоване навчання з цих позицій.

Рассматривается иерархическая структура моделей уровней неопределенности и соответствующей проблемности учебных ситуаций с позиций теории деятельности, исследуется продуктивное, развивающее, личностно-ориентированное обучение с этих позиций.

Ключові слова: *діяльність, навчальна ситуація, модель навчальної ситуації, невизначеність і проблемність навчальної ситуації, продуктивне, розвивальне, особистісно зорієнтоване навчання.*

The article deals with the further development of the ideas of the authors which are enlightened in the papers [4, 5, 6] which are based on the ideas and positions of the scientific papers [1-10]. In particular, five levels of uncertainty of the learning situation and relevant five levels of the problematic questions of the learning situation were identified and investigated in [6]. Such five-leveled model allows the subject of teaching to simulate the level of uncertainty and the corresponding problematic learning situation, which is consistent with the concept of a teacher concerning the readiness of the pupils or students to the perceiving and solving specific learning situations of the defined scope, content, systematic complexity and defined by the subject of teaching problematic level. The essence of the scheme of the determination of the problemness of the learning situation given in [6] is based upon such a hierarchic model: the question to solve is defined as a problematic situation; the teaching problematic issue is formulated; the goal of solving of the educational problems is determined and formulated; partial goals of the educational problems are defined and formulated; the chain of actions (algorithmic prescription of the actions) for solving each partial purpose is defined; the ways of the performing of each action are determined; the algorithms of the performing of the operations for each action in accordance with the above mentioned ways are determined; the methods to perform the operations in each algorithm are defined; the tools to perform actions and operations are defined; methods of application of the steps and operations are determined; the algorithms of the operations with the help of the defined means (for example, certain information and communication

technology) are performed and thus a chain of actions is performed as well as partial goals are achieved, and hence the goal of the learning situation is solved.

The pupils or students are provided with possibilities appropriate to the level of a problematic learning situation to build their own educational and academic trajectory. At the first level the students work in accordance with the algorithm for solving the learning situation determined by the subject of teaching; at the second level the subjects of the learning process have possibilities of choice or creation of methods and means of the fulfillment of the operations in the determined by the subject of the teaching algorithms; and the third level is characterized by the fact that the subjects of learning are able to find or create the ways to perform actions, to search for or create algorithms of the fulfillment of the actions, the ways of the usage of the means of the implementing of these algorithms (e.g., symbolic calculators in the manual or program mode) and thus the subjects of learning are involved in the meaning-creating factors (actions) for solving the learning situation; the fourth level provides an independent determination of partial objectives of the problematic situation, algorithmic prescriptions of the actions of their solution, methods and algorithms to perform actions, the means for their use in the performing of the actions and operations by the subjects of learning; on the fifth level of the problematic learning situation the subject of teaching defines the question to solve as a problematic situation and the subjects of learning independently formulate appropriate training problem and all the hierarchical system of its solution. It is clear that as higher the level of the problematic learning situation is, the more independently the subject of learning creates its own educational and learning trajectory.

Having based on the above mentioned scheme-model we'll try to interpret some important aspects of the educational process.

Productive learning on the contrary to the reproductive one is based upon the creation of the learning educational products by the subject of learning such as a new algorithm, artwork, a new way of solving problems, fulfillment of the actions and more. There is a possibility to design and implement either reproductive or productive studies of the structure of learning situations in terms of their uncertainty and the corresponding problematic situations in our scheme (see [6]).

Note that the products of the learning activities of the pupils or students will not be only those which are formed as a result of cognitive and creative activities within the academic subject, but the meta-subject products (for example, the methods for solving the system of linear equations using ICT), the products of the organizational activities (the relationships between the subjects of learning themselves and their interconnections with the subjects of teaching in solving educational problems, devising learning situation), products that have arisen in consequence of a decision based on the personal choice (own meanings and learning goals) and others in our scheme. These products were created by means of the individual and collective activities in the cooperation with the subjects of teaching and other subjects of learning. The products of the learning activities of the students or pupils could occur out of the educational establishment as a result of the interaction with other people who are not related to the institution (e.g., relationships with "other" people, creating products in the Internet, etc.). In other words, our

scheme involves the creation of not only purely educational products by the subjects of learning, but also vital products which introduce the subject of learning in interminable real life. Furthermore, this scheme provides the possibility of a purposeful activity of the pupils or students to enhance a learning situation towards the choice of a prospective profession, educational institution (for pupils), independent search of the pupils for the contact with universities, pupils' participation in different university programs (competitions, remote consultations with the teachers of universities, research work under the guidance of faculty members, Olympiads). It gives the possibility to the students to contact with the employers or agencies that can provide one with a job after graduating university, internship at the university adjusting one's personal educational goals with the focus on the prospective practice and encouraging the application of the organizational efforts to change the educational process at the university - including changes in the content, methods, techniques, forms of learning. Then motivated and established contacts with the "outside world" will be the products of the organizational activities of the students or pupils which motivate the subject of learning to adjust own views on education and actively participate in the creation of the learning process, learning situations for the purpose of the opportunities to earn knowledge (which are not ready to use) needed in the prospective particular professional activity, and not just "knowledge for knowledge." Note that the reproductive activity can not disappear because when creating new products much of the activity will be in the form of the reproductive operations by known algorithms.

The models of the learning situations should be open for expansion, foresee possibilities of the qualitative and quantitative expansion of their scope and content with new system complexity. On the other hand, depending on the specific conditions such models should include also narrowing of their scope and content, reducing of the system complexity up to the minimal integrative image of the learning situation (see [6]). Such a flexibility of the learning situation should have the maximum opportunity to consider the goals, objectives and benefits, individual characteristics of the students, pupils and teachers. The absence of desire of the students to cooperate with a teacher (not just deal!) in the educational situation shows their low professional orientation, not readiness to study at the universities of different levels and directions, their unwillingness to the targeted training with the purpose of the professional activity in a particular area or even in some institution according to its profile. Therefore, when choosing the topics of diploma or master's works, not to mention the coursework, there are no such criteria which are associated with the professional activity of a particular institution or at least with the specific focus of the prospective careers. Our scheme of creation and formation of the models of the learning situations allow to change their structure, scope, content, system complexity in general, to open for the students and professors or pupils and teachers the entrance into the meta-subject sphere even out of the educational institution. Creating of different presentations, writing essays, implementing of various projects are the ways to the state of meta-being for a pupil or a student, a teacher or a lecturer relatively to the typical learning situations.

Nowadays the developmental study is fairly widespread (D.B.Elkonin, V.V.Davydov, I.S.Yakymanska, O.V.Bondarevska). It is based on the idea of

L.S.Vyhotskyi according to which training should lead the development of the individual of a pupil or student, and in this sense it should be primary in relation to a personality development. The development of the personality of a student or a pupil should be based on their individual capabilities. Taking it into consideration study as the "vanguard" of the development of a personality must rely not only on the already existing student's ability to solve certain tasks (in learning situations in general) fully independently, but also on those mental functions that are just emerging and then to accelerate the formation of such functions the subjects of teaching and the subjects of learning should confer together to solve the problem (in the general educational situation). L.S.Vyhotskyi introduces the concept of the zone of active development (self-activity of the subject of learning) and the zone of near development (compatible activity) for it. The main task of the area of near development is the formation of a student's 'tomorrow' ability to self-solve those tasks which one can not still solve today. Our scheme is provided with the model of learning situation with such a level of uncertainty and the corresponding problemness which can give an opportunity for the creation of the zone of the active development as well as for the near development zones depending on the specific learning situation – to be more precise, relevantly to the conditions of its formation and solution [6]. For example, during the first lesson the students with their master teacher learn the method of a sequential exclusion of variables for solving the systems of linear equations, and during the second one ("tomorrow" according to L.S.Vyhotskyi) they already carry out appropriate actions by themselves (the new mental functions of a pupil have been already formed), i.e. the actions have already become the operations for them.

Modern life is rapidly changing; there are a lot of new life situations which require new approaches, methods and ways of solution. To be ready for life an individual (a student, a pupil) should be provided with a sufficient quantity and quality of knowledge in order to generate the appropriate skills and abilities. Traditional forms of teaching form pupils' or students' willingness to resolve known typical learning situations by the known methods, ways and forms that were mentioned by the Club of Rome in 1979. It is clear that the typical learning situations, known and polished techniques, methods, forms of their solutions provide an adequate methodological structuring of a new educational material, and comply with the general pedagogical and didactical principles have allowed us to provide the subjects of learning with an adequate quantity and quality of knowledge for decades. According to such a study the subjects of learning develop themselves mainly due to new items of the learning activities (e.g., graphs, functions, equations, inequalities, new concepts, etc.) that appear in the study of all new and new teaching material. The development of a student or a pupil is concerned as the process of the internal change of one's physical, psychological and spiritual forces which ensure the realization of the potential and life purposes [3 p. 34]. Educational activity of a pupil or student is mainly cognitive due to the learning of a new teaching material (new items of educational activity) by known methods, ways in traditional teaching. However, techniques, methods, forms, training tools change very slowly, delaying the development of personalities of the participants of the pedagogical process. Integrative methods, ways, forms of learning, particularly of the meta-subject nature

emerge and are implemented very slowly. The very inter-subject and extensive integration of methods, forms and means of training, knowledge, experience of the subjects of learning has not been still developed by the scientists and hasn't been implemented in real learning process at school or university. Our scheme of modeling and shaping of the learning situation provides the educational process with the opportunities to do it, including the ability to use modern ICT in teaching mathematics or other disciplines (integration of mathematics and computer science). However, a teacher should transform opportunities into reality that requires fairly intense cognitive, creative and organizational efforts of the subjects of teaching and learning.

Person-oriented teaching is primarily characterized by the training activities of pupils or students. Training activities besides knowledge, skills involve the motivation of the subjects of learning to study, its values, evaluating of not only the level of learning and the level of skills, but also evaluating of the changes of quantitative and qualitative growth of knowledge and skills, creativity and spent efforts, emotional and volitional characteristics, etc. Person-oriented teaching involves the formation of competencies, personal traits of the pupils or students that may not directly relate to a particular topic and solve relevant learning situation. Learning situations with different levels of uncertainty and different levels of problemness are modeled and shaped in our scheme for this study. If the subjects of learning are involved in the goal formation; in the determining of the prescriptions of the actions to achieve partial goals; in choice of learning activities and creation of the methods of their use in learning; in creation of the subjects to learn as "meta-subjects", i.e. the subjects created as a result of the integration of different disciplines; in the independent decisions regarding the choice of content, methods, techniques, forms, training, correcting of the entire educational process according to their own learning goals, than the students and pupils are being formed as the subjects of the learning activity (they are not passive objects of influence). In addition to that the pupils and students are active and determined to achieve their own goals of study, preferences and tastes. They apply cognitive, creative and organizational efforts to implement them in training activities, feel responsibility for their actions, initiatives, products of learning.

The author of this article conducted a long experiment with the students of Physics and Mathematics Faculty while teaching differential equations. The very subject was primary in the traditional teaching; the personality of a student was on the first place in the person-oriented learning. The experiment showed that the main reason of poor performance was not low mathematical schooling, not lazy students, not the lack of desire to learn, that is often stressed by teachers, but low formation of the personality of the student. Not feeling life as infinitely possible reality, not seeing own place in life, inability and even unwillingness to define own life orientation, inability to evaluate own ability to fill a certain position in life, inability to evaluate unknown situation critically and self-critically, not seeing the role of qualitative education in human life inhibit the activity of the students during the classes, show their reluctance to define own objectives of study, the reluctance to self-realize one's capabilities, inability and unwillingness to assess them critically, but vision of own responsibility for training activities as a primitive - "not to get a

bad grade" is the fundamental reason of low students' achievement. If to add features and advantages of the traditional methods and forms of teaching, then the students have neither capacity nor motivation to personality development in the walls of the university, and moreover, they develop themselves as individuals primarily outside of the institution (especially senior students).

Giving to the students freedom to create learning situations according to our scheme one can provide advanced training opportunities, study at its own pace, choosing problematic learning situation that created a new, different from the traditional, academic situation. On the one hand the students are given the opportunities to choose their own actions, their own learning pace, etc., and on the other – they are given the new requirements: the mandatory minimum for study of the integrative image of the learning situation, the mandatory release in the meta-subject activity, the mandatory search and decision with the selection and implementation of various projects and presentations. There are new problems for the teacher. So during the classes the students are provided with freedom (freedom of expression ideas, thoughts, communication) that can led to the emergence of the working noise which can surpass a certain threshold and spoil the class. However, providing freedom of the realization of one's thoughts, ideas, actions and motivations, extortion of the individual actions (they were evaluated at every class) transformed the students from the passive objects who were willing to assimilate knowledge into the active subjects acquiring knowledge.

The knowledge of the subject, skills and abilities of a pupil or student are evaluated in the traditional teaching. For example, during the study of systems of linear equations the efforts of the subject of learning can not be usually considered in the use of ICT (automated operations, creating ways to perform actions and corresponding algorithms, etc.). The independent homework did not provide such use. When we want to provide personalized, faster, developmental, individual oriented from the "life" activities learning, it creates a very different educational environment for the subjects of learning as well as for the subjects of teaching in which a student or a pupil are provided with the opportunities for the meta-subject activity that brings one outside of the school into a new space of the communication with "other people." Thus the subjects of learning will have completely new subjects of their activities not only from a specific discipline, as it has been mentioned above. Consequently, there is a need in the assessment of the study of a student or a pupil in a broader context. Therefore, the assessment of the study of a student or a pupil will depend on the scope, content and system complexity of the learning situation. At the lowest level of a problematic learning situation it is possible to assess the level of knowledge, abilities and skills of a student or a pupil while solving a learning situation. In educational situations with higher problematical level it is necessary to assess various student's efforts, including organizational, scope and content of the selected learning situation, creativity while solving it, personal contribution to the creation and solution of the learning situation and others. The problem is not only in the choice of criteria for the evaluating of the learning situation, but also in the construction of a vector model of the grades to a scalar evaluation, for example, such a model can be a weighted average model, where the weight coefficients are determined with the help of the expert way. It is important for the subjects of

learning to be given the opportunity to discuss about the general grade given by the subject of teaching. Methodology of the evaluation of the educational activities of students or pupils hasn't been highlighted enough in the scientific literature.

Taking into consideration the above mentioned material concerning the learning situation in today's learning process the following statements can be argued:

- There should be the consistency of learning objectives, which a teacher or an instructor puts and personal goals of students or pupils;
- The models of the learning situation must be flexible and be able to its expansion and narrowing;
- The expansion of the model of the learning situation should provide output of the subject of learning into the meta-subject and life space;
- The learning situation must ensure the individual pace of learning for pupils or students;
- The subjects of learning should be given the possibility to adjust the content and structure of the learning situation based on their personal learning goals;
- The subjects of learning must be able not only to solve the training situation according to the proposed scenario, but also to create learning situations together with the subject of teaching;
- Real new educational products of the pupils or students must be the results of their learning;
- The learning situation in terms of problemness, scope, content and complexity of the system should be consistent with the real possibilities of the subjects of learning, which is one of the hallmarks of pedagogical skills of the subject of teaching;
- The students and pupils should be able to build their own educational path within the educational space, created under the guidance of a teacher;
- The subject of learning should have the right to influence upon the choice of methods, techniques, means and forms of education that best meet one's personal goals;
- The assessment of students' learning on the conditions of freedom of choice, their taking part in the creation of a required learning situation should consider their cognitive, creative and organizational efforts and related costs of time, etc.;
- Advanced training methods selected by the subject of teaching (e.g., the classifications by I.Ya.Lerner, M.N.Skatkin [7]) should be "lived" in the learning situation, i.e., they should be filled with a specific content according to the specific concepts of a discipline;
- The teacher should first work with a personality of a student, create conditions for its formation and development, and in the second turn he should teach certain subjects in the context of personal development; this is the main value-orientation of the training situations;
- Training both in general and under the conditions of the right of choice-correction of the learning contents, methods, means and forms of education, the right for the forming of the learning situations compatibly with the teaching of subjects, can not be restricted by just only reproductive or productive study, can not be only individually oriented, can not be only heuristic or just research and a lot of "not only". Each approach, method, tool or form of the training is implemented in a

specific learning situation, in which they are both advantages and limitations that require the "polyphony" of the learning process.

The article will be useful for school teachers and teachers of higher educational institutions, Methodists, students, undergraduates and to all those who seriously want to deal with the problems of modern education.

BIBLIOGRAPHY

1. Bakhtin M.M. Problems of Dostoyevsky's poetry. - Moscow: Soviet writer, 1963. - 362 p.
2. Dyakonov G.V. Psychology of Dialogs: Theoretical and Methodological Study. - Kirovograd: V.Vynnychenko KSPU, 2006. - 693 p.
3. Fokin J.G. Theory and Technology of Learning: Approach Based on the Activity: Textbook for students of higher educational institutions. M.: The publishing center "Academy", 2006. - 240 p.
4. Kraevskyy V.V., Khutorskoy A.V. Fundamentals of Learning. Didactics and Methodology: Textbook for Students of Higher Educational Institutions. - M.: The publishing center "Academy", 2007. - 352 p.
5. Kushnir V.A. System Analysis of the Pedagogical Process; Methodological Aspect. - Kirovograd: V.Vinnichenko KSPU, 2001. - 348 p.
6. Kushnir V.A. Innovative Education as a Means of Formation of Teachers // Scientific notes. - Issue 102. - Series: Teaching science. - Kirovograd: V.Vynnychenko KSPU, 2012. - P. 63 - 69.
7. Kushnir V.A. Educational Activities in the Structure Models of Learning Situations // Scientific notes. - Issue 112. - Series: Teaching science. - Kirovograd: V.Vynnychenko KSPU, 2012. - P. 3 - 18.
8. Lerner I.J., Skatkyn M.N. About Teaching Methods // Soviet pedagogy. - 1965. - № 3.
9. Rubinstein S.L. Fundamentals of the total Psychology. - In 2 vol. - Moscow: Pedagogy, 1989. - 488 p.
10. Tatenko V.A. Psychology in the Subjective Measurement. - K.: Education, 1996. - 403 p.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kushnir Vasily Andreyevich - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy V.Vynnychenko KSPU.

Range of scientific interests: methodological problems of learning.

Rozhkova Natalia Grygorivna - Senior Lecturer, Department of Foreign Languages KSPU V.Vynnychenko.

Range of scientific interests: problems of the organization of study students on the modern methodological basis.

УДК 374.4

TRANSGRESSIVE APPROACH TO OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN POLAND

Olena OGIENKO (Kiev)

У статті розкриваються сутність трангресії, трангресивного підходу в освіті, трангресивної концепції особистості у дослідженнях польських вчених; обґрунтовуються особливості реалізації трангресивного підходу у позашкільній освіті Польщі.

В статье раскрываются содержание трангрессии, трангрессивного подхода в образовании, трангрессивной концепции личности в исследованиях

польских ученых; обосновываются особенности реализации трансгрессивного подхода во внешкольном образовании Польши.

Ключові слова: *трансгресії, трансгресивна концепція особистості, елементи-психони.*

Socio-economic and political changes taking place in Ukraine, globalization and integration processes that contribute to the creation of a single European and world educational space cause qualitative changes in the education system, in particular, transformation of extracurricular activities into out-of-school education and considering it as an important part of the educational system. The state policy in the sphere of out-of-school education, its legal, socio-economic, organizational, educational and pedagogical principles are defined by the Law of Ukraine "On Education" and "On non-school education", "Child Protection" and others. However, in the context of Ukraine's accession to the Bologna process analysis of foreign experience as for the problems of out-of-school education and new science-based approaches to its development, in particular Polish one, which is characterized by the presence of progressive achievements, implementing transgressive approach etc., becomes quite urgent.

The purpose of this article is to outline the nature of transgression, transgressive approach to education, transgressive concepts of personality in studies of Polish scientists; substantiation of peculiarities of transgressive approach to out-of-school education in Poland.

The analysis of pedagogical sources showed that the global educational practice referring to the notions of "school education", "out-of-school educational institutions" uses such terms as "non-formal education, "out-of-school educational institutions" (Polish - placówki wychowania pozaszkolnego), "additional education" (Russian - дополнительное образование), centers of free time (slovatsk. - centrum voľného času) etc. The International Standard Classification of Education (ISCED) developed by UNESCO presents the term "informal education" [1].

The peculiarity of out-of-school education is to provide personality's free time, its organizing in extracurricular educational and other social institutions.

The analysis of scientific and educational researches of problems of extracurricular education in Poland proved that in the basis of its development, along with such theoretical and methodological approaches as student-centered, axiological, active, cultural and synergistic ones, there is a transgressive approach.

For the first time the concept of «Aufhebung», similar to transgression, was used by G.V.F. Hegel in "Phenomenology of Mind" where it meant going beyond the borders of social being and gaining external observer's position as for the related phenomena. Existential interpretation of G.V.F. Hegel's studies in French neogegelianism stimulated the use of this concept by many representatives of modern French philosophy. Presently the concept of transgression is actively used by postmodernists – J. Batay grounds philosophical, literary, economic and theological strategies of overcoming not only social prohibitions, cultural traditions, moral regulatives, but also conditions of existence of thinking and sensitivity in the experience of "total imperfection". In the situation of creativity such motive of overcoming is directed foremost on the surrounding reality, and conflicting with the

imperfection of the world, an individual begins the search for its reasons and methods to change something [2; 3, p.726].

The author of «transgressive conception of personality», Polish philosopher and teacher Yu. Kozeleckiy, understands transgression as overcoming limits of possibilities and achievements of personality (as a result personality obtains (creates) new values – inventions, discovery of unknown laws, new methods of solving problems and others etc).

Yu. Kozeleckiy and his followers distinguish two types of transgression. Transgression of type P (private) consists in overcoming limits of the attained or the learnt by a separate individual. But transgression of type H (historical) consists in introducing changes which go far beyond a man's personal experience [7, p. 174].

Personal transgressions perform important developing functions. Transgressive character is inherent only in the development of individual, which is accompanied by conscious intention of changes. The source of transgressive actions is an individual hierarchy of individual needs. Transgressive changes of both types – P and N – can be both creative and expansive; can have both structural and destructive character. Yu. Kozeleckiy names three groups of human needs, in particular vital, public and personal, each of which can activate transgressive actions. Transgression is the result of a man's need, connected with permanent man's desire for confirmation and increase of his own value [5]. Individual activity, motivated by this need, can show up in two aspects. Firstly, as a rivalry with others with the purpose of increasing one's own value. Secondly, as desire for perfection – and not only in relation with the social requirements, but also in relation with the internal standards of perfection accepted by an individual. Strengthening of this necessity leads to the transgressive actions which can have creative character.

Man's thinking and his creative activity according to Yu. Kozeleckiy is the most specific type of transgression. The phenomenon of transgression takes place in four planes (spaces): material, cognitive, social (public) and internal (subjective). The Material plane (space) involves things and phenomena which surround a man. By different kinds of technico-technological creativity a man creates artificial environment. The cognitive plane (space) has symbolic character. Its essence is that a man casts aside the ramshackle way of thinking and creates a new one, performs discoveries, enriches different branches of knowledge etc. [4, p. 123-136]. The social plane (space) is related to forming new types of public contacts, reforming social and political systems etc. The internal plane (space) consists of structures, states, psychical conscious and unconscious processes.

Defining four planes (spaces) of transgression is important from the cognitive point of view as it enables better understanding of the process of «overcoming itself», and consequently the process of creativity (creative achievements).

The transgressive approach requires another look at individuality (personality) of a man. Yu. Kozeleckiy offers the structure of personality of five elements-psychemes: cognitive, instrumental, motivational, emotional, personal. Cognitive psychone – «I know...» - consists of two types of judgements: descriptive and evaluational. Instrumental psychone – «I can...» - covers ability and skill (elementary operations which enable different transformations). Motivational psychone – «I aim to...» («will»)- this constituent of personality activates the

motivational process, determines its general direction, supports it, halts or leads to the end thoughts and acts. Emotional psychone – «I feel that...» consists of stable neurophysiological and psychic elements, which are responsible for generating emotional states and processes, as well as affects and moods. Affective structures and processes are marked by a relative autonomy. An important role in relations between an individual and the world is played by autoptic and heteropathic emotions. The first ones concern one's own personality (satisfaction from the achieved, aesthetical experiences). The second ones are concentrated on other people (liking, love, feeling of shame belong to them). Emotions in life of man play an important role, – they are a motive to activity, determine the direction and enable overcoming of obstacles on the way to realizing a purpose. Personality psychone – «who I am...» is neurophysiological, psychical and spiritual structures, which together make existential-identification essence of personality, coded in persuasions (persuasion as for one's existence, integrity, uniqueness etc.) [4, p. 123-136].

In the «psychone» structure of personality, as seen, there is no central system, – all its constituents are equivalent, equilibrium is kept among psychones.

We will follow the opinion of the Polish researcher. Human's individuality makes up a structure which changes under influence of a few factors: genetic one, habitat, transgressive actions. Psychones here «broaden» and combinations between them appear. It happens under influence of the environment and transgressive actions. The latter Yu. Kozeleckiy contrasts to the adaptive-protective actions. The first ones are a reaction on the attained possibilities and lead to changes, the second ones are caused by the actions, conditioned by the necessity of adapting to the certain situation and connected with maintaining status quo. The first ones are subjected to the internal management, the second ones – to the external.

Yu. Kozeleckiy distinguishes six basic phases of the transgressive process: a) motivational (in this phase activation of necessities comes and arises up psychical tension between the unsatisfactory actual state and the desired state); b) planning of cognitive or social actions, which in the future will allow to cross the limit of previous achievements; c) estimation firstly of the subjective probability of success and failure, then – positive value of success and negative value of losses, and consequently choosing the best variant; d) realization of the selected action; e) use of new transgression to satisfy the personal needs or contribute into a culture.

On the basis of Yu. Kozeleckoy's conception the Polish teachers develop the theory of transgressive education, the purpose of which is a comprehensive development of a personality. To become acquainted with principles of this theory let us appeal to works of two well-known teachers.

G. Mushinskiy offers his own model of general education, based on the principles of transgressive approach. The researcher points out that in the process of studies knowledge mastered by a student in some way co-operates with the available knowledge, as a result of what it will be either included in the composition of the already existing cognitive structure, or, if there is no possibility of such integration, will be left out of it. Only knowledge, which is a component of the cognitive structure of personality, is the knowledge mastered in the conceptual way. Knowledge which is out of the structure mentioned can be mastered in a mechanical way [6, p. 46]. Such understanding explains the essence of the process of studies:

the thing is not to provide a student with as much knowledge about the world as possible but to form certain cognitive structure of his personality which covers a set of knowledge and gives it necessary functional order for possibility of independent actions. This functional order means that separate information is included into the structure of certain subsystems or systems of individual's cognitive structure. An individual can «invoke» certain knowledge, i. e. activate it, submit it to subsequent intellectual operations as a result of which new mental constructs may arise. So it is possible to make a conclusion, that only knowledge, built-in in the cognitive structure of personality, is effective, active, one which can be both implemented in activity and subject to creative transformations.

There arises a question: under what conditions does a transfer of knowledge, i. e. conversion of it from valid operating systems to new, happen?

Activation of cognitive activity takes place when a young person gets used to activity in the process of which he/she overcomes certain difficulties and solves problems. The crucial breaking point in didactics is related to genetic psychology of Piaget. The fundamental thesis of this theory is based on the idea that basic component parts of thinking are not static images of reality, but internal charts of activity.

A young person masters not images, but mental operations which were performed in the process of activity. The knowledge mastered in such a way becomes a part of certain operational structures and can be used in individual's activity. It can also be transferred from the former operational systems to the new ones. Transfer of knowledge is related to quite difficult cognitive activity which covers not only identification of some certain case and classifying it to the proper general category in one's cognitive system, activation of certain knowledge, necessary for clarification of certain case, which is connected to placing it in a certain relationship of cause and effect chain, but also prediction and proper actions, aimed at realizations of certain changes. It is possible to assert, that conceptual knowledge based on the processes of understanding, is subject to transfer.

The methods of forming the operational systems of students' knowledge at modern Polish school have features listed below.

At first, in the process of school education there happens including of knowledge into operational charts, which are formed contrary to young person's aspirations to simplification of school requirements. School requirements are connected foremost with the situations of control and mainly with reproduction of the mastered knowledge, what is sufficient for overcoming of the control barriers or criteria, tests, examinations, etc. created by school.

Secondly, knowledge which is obtained by students creates mainly such operational charts which are used by them to avoid threats, but not to solve important vital problems. Young person's activity is not aimed at verification of his own possibilities, but, on the contrary, it is school which constantly «measures» the student according to different criteria. An exception is cases of «exclusion» of especially skilled pupils from a dominant chart (their «autonomization»), arranging by them of their own system of knowledge.

Thirdly, the modern system of general education is characterized by unique intellectual reserve. It is evident not only in the ossified and static educational

programs, but first of all in the conviction that the certain (obligatory) volume of knowledge must be mastered by students by a certain method which enables reproduction of that knowledge. Essential here is the «receiving» of certain volume of knowledge, but not its active acquisition and operative usage.

We «deal here, no doubt, with a unique phenomenon of «disintellectualisation» of education. The contents of studies does not belong to any certain mental activity, to forming and development of which it must serve. It (contents) becomes the autonomous purpose of education» [6, p. 49].

Fourthly, an inalienable feature of the system of obligatory general education is student's passivity, which appears in the fact that the realization of process of studies at school is reduced to student's exact performance of out-of-school teacher's commissions; in its turn the role of out-of-school teacher comes only to managing student's activity.

Fifthly, lack of the proper individualization of process of studies, taking into account possibilities of young people. Individualization of studies in the modern system of education is regarded as providing every student with possibility to choose his own way of self-realization based on his subject activity. It is necessary to break away from dominant at school motivation such as «threat», the essence of which is student's fulfillment of requirements and commissions of school not so much hoping for success, but being afraid of defeat [6, p. 49 - 51].

G. Mushinskiy underlines that transgressive approach enables to see the necessity of far-reaching changes in the modern model of compulsory secondary education, in particular: there is a necessity to pay more attention to the process knowledge interiorization, or including it in the system of cognitive structures, based on conceptual knowledge; knowledge which is formed in the mind of a young man person must create an individual structure involving a number of mental operations, such as abstracting, comparison, generalization, analysis, finding connections, raising questions, searching for arguments, analogies, finding out the role and genesis of the phenomena, realization of interpretation; there is a necessity for knowledge operationalization, which consists in ability to apply it both at school and in new situations for a young person; subjective interpretation of a pupil, i.e. his active position in planning and fulfilling tasks, and also personal acquisition of knowledge; positive motivation and developing the activity of young people on its basis; taking into account the processes of personalisation of a young person, their development and support. It is also necessary to involve young people into public forms of developing knowledge [6, p. 51].

In our opinion the theory of overall education of the Polish scientist-teacher V.Okon the subject of which is development of a person which is carried out under the influence of education (school and out-of-school) correlates with the requirements of the transgressive approach to education.

Modern school, aimed at providing its students with harmonious development, comes across different obstacles and fails. The main reason for this is, according to V.Okon, ignoring balance in education, which is nowadays directed exceptionally on development of intellect, and emotional development is neglected. Balance in education, according to the scientist, can be provided by involvement of young people into out-of-school education.

V. Okon's conception is based on three types of arguments – physiological, psychological and pedagogical.

Arguments of physiological nature come to the necessity of harmonization of work of both cerebral hemispheres. Cerebral hemispheres perform identically important functions in an organism. Centers which are in the right hemisphere are responsible for imagination, intuition, holistic, integral coverage of the phenomena, divergent thinking.

The left hemisphere is responsible for verbalization, logical and analytical thinking, mathematical operations, «manages» the processes of transformation of information.

Both cerebral hemispheres do not function independently. «Organizing cerebrum's work is actually understood as organizing co-operation between both hemispheres» [8, p. 198]. Results of researches, as marked by V. Okon', point to the fact that perceptive functions of the right hemisphere are the important factor of producing non-verbal and verbal information which is supported by the work of the left hemisphere. From the didactics point of view it is important to construct the educational programs in such a way as not to neglect any cerebral hemisphere.

Concerning the arguments of psychological nature, V. Okon defines them according to three types of activity: intellectual, emotional and practical.

Due to the intellectual activity an individual cognizes the world and himself. It can be realized in two ways, i.e. either through mastering the knowledge accumulated by the humanity, or through their discovery in the process of solving problems.

The emotional activity comes to experiencing values and their generation. It is told here according to V. Okon about gladness which a young person can get from experiencing various cognitive, moral, public, aesthetical and other values.

The practical activity is related to cognition of reality which an individual must change, following principles of rationality.

As for the arguments of pedagogical nature, they, in V. Okon's theory, are presented by four «ways of studies»: mastering, revealing, experiencing and activity.

Studies through mastering are related to the cognitive aspect which comes in three kinds – as observation, initial sensory conditionality (warunkowanie sensoryczne) and as acquisition of knowledge. Two first methods in school practice have less value. An important role is played by acquisition of knowledge, which can take place both directly and indirectly. Direct studying plays an especially important function, as the main feature of human cognition is not information about the world, but the world itself [8, s. 199].

Studies through revealing is related to pupil's solving problems: an orientation in the problematic situations, created by a teacher, formulating variants of solving problems and their verification. This way develops the mind of young people, above all imagination and thinking.

Studies through experiencing consist in forming such situations both in school and out-of-school educational work, in which activation of the emotional experiencing takes place for pupils under influence of accordingly exhibited values – in a literary work, a theatrical performance, a film, a piece of music, a piece of architecture, a human act, landscape, the quiet of evening etc. [8, p. 203].

Experiencing is always a display of attitude toward values. The results of studies through experiencing play an important role in forming a personality.

Studies through activity. In out-of-school practice this type of studies can appear in different ways. The most effective is such its variety, which combines orientation and informative aspects and which is at the same time directed at student's independent activity which makes the latter notice, formulate and solve practical problems [8, p. 206]. The value of activity appears in its educational influence on will and character of the individual. Studies through activity prepare for participating in public life.

Theory of overall education by V. Okon provides an out-of-school teacher with many concrete decisions in the sphere of realization of different didactic-educational objectives, orients on using different methods, different strategies of classes depending on educational purpose. The indisputable advantage of this conception is that it appeals to different components of knowledge, activates different life positions, assumes participating of pupils in the different forms of realization of educational process, solving of individual and collective tasks to realization of which independent work of pupils under the supervision of out-of-school teacher is related. A student here has a wide possibility of choice of the proper suggestions as well as their realization. So conditions for activity and transgressive character of both teachers and their students are thus created.

Consequently, the conducted research allowed to make such conclusions: out-of-school education is the important constituent of the Polish educational system; transgression as overcoming limits of person's possibilities and achievements takes place in four planes (spaces): material, cognitive, social (public) and internal (subjective), each of which enables better understanding of the process of «overcoming oneself», and consequently the process of creativity (creative achievements); conception of out-of-school education in Poland is based on principles of transgressive approach, which is aimed at overall development of young people, coming from the fact that personality is made up by psychones (cognitive, instrumental, motivational, emotional, personality), which influence the direction and method of activity; from the didactics point of view the major and most effective ways of realizing transgression is solving problems.

The prospects of further investigations are seen in research of philosophical principles of leisure activity of young people in the system of out-of-school education in Poland.

BIBLIOGRAPHY

1. Биковська О.В. Порівняльний аналіз системи позашкільної освіти України й Польщі / О.В. Биковська // Теоретико-методологічні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних закладів: Матеріали наук.-практ. конф. - К.: Грамота, 2006. - Ч. I. - С. 58-72
2. Можейко М.А. Трансгрессия // Энциклопедия постмодернизма / Составители и научные редакторы А.А. Грицанов, М.А. Можейко // <http://culture.niv.ru/doc/philosophy/encyclopedia-post-modern/index.htm>.
3. Сарна А.Я. Трансгрессия // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1998.
4. Koziński J., Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii. Warszawa 2001.
5. Koziński J., Transgresja i kultura. Warszawa 1997.

6. Muszyński H., Model kształcenia ogólnego. W: Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej – stan, potrzeby i perspektywy. Pod red. H. Muszyńskiego. Poznań 1995.
7. Неґска Е., Psychologia twórczości. Gdańsk 2001.
- Окоń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1996

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ogienko Olena Ivanivna is a doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of innovative pedagogical technologies of Institute of pedagogical education and education of adults of NAPS of Ukraine.

The circle of scientific interests: a theory and practice of development of the educational systems is in the developed countries of the world and Ukraine.

УДК 373.5.016:786.8(043.3)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

У статті розкрито зміст принципів формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

В статье раскрывается содержание принципов формирования эстетической культуры студентов высших учебных заведений искусств.

Ключові слова: естетична культура, науковість, системність і послідовність, міцності, доступність, неперервність, свідомість й активність, цілеспрямованість, диференційованість, індивідуалізація, інтегративність, превентивність, гуманізм, толерантність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства освітньо-виховний процес у вищій школі характеризується радикальними змінами, що стали результатом приєднання нашої держави до Болонської конвенції та світового європейського товариства. Модернізація сучасної вищої освіти висуває нові вимоги до художньо-естетичного виховання студентів вищих мистецьких навчальних закладів. У зв'язку з цим пошук нових підходів у формуванні естетичної культури духовної еліти українського суспільства, спроможної розв'язувати проблеми сьогодення, є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування естетичної культури розкрито в працях Ю.Афанасьєва, І.Беґа, І.Зязюна, М.Киященко, Д.Кучерюка, Л.Левчук, Л.Масол, Н.Миропольської, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалки, В.Панченко, В.Рагозіної, О.Рудницької, О.Ростовського, О.Шевнюк, О.Щолокової. Проте, наявний досвід вимагає додаткового аналізу результатів досліджень у контексті визначення змісту основних принципів формування естетичної культури молоді.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні принципів формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Естетична культура – це здатність особистості до повноцінного сприймання, інтерпретації та оцінювання творів

мистецтва. За своїм призначенням естетична культура передбачає розвиток естетичних смаків, почуттів і потреб, формування знань та ідеалів, вироблення художньо-естетичних умінь і навичок, спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості.

Формування естетичної культури відбувається через ознайомлення молоді з кращими зразками літературного та образотворчого мистецтва, пізнання закономірностей розвитку музичної та хореографічної культури, ознайомлення з театральним мистецтвом й кіномистецтвом, пам'ятками скульптури та архітектури.

Доречно наголосити, що, спілкуючись з різними видами мистецтва, молодь одержує інформацію не лише про історію виникнення та розвитку, властивості та якості, особливості побудови, інтонаційно-образну мову художніх творів і явищ, а також про самі об'єкти як цілісні утворення, що характеризують чуттєве пізнання особистості, а саме – естетичне сприймання. Зважаючи на складність зазначеного психічного процесу у свідомості особистості, виникають образи, які викликають певні уявлення, котрі перебувають у взаємозв'язку з іншими процесами, а саме: мисленням, почуттям, мовою і волею.

Незаперечним є факт, що у процесі повноцінного естетичного сприймання художніх творів і явищ, з якими знайомляться студенти під час аудиторних занять та в роботі з художніми колективами, важливу роль відіграє їхній емоційний стан, ті психічні процеси, котрі відбуваються під час активного усвідомлення змісту художнього твору, історичного явища або музичного образу. Емоції, які виникають під час спілкування з творами образотворчого, музичного або хореографічного мистецтва спонукають до пізнання закономірностей виникнення й розвитку того чи іншого напрямку або жанру мистецтва, інтонаційно-образної мови головних дійових осіб, персонажів або композицій.

Цілком закономірно, що якість естетичного сприймання залежить від практичного досвіду, знань, умінь і навичок, а також від рівня сформованості естетичної культури особистості. Студенти, які навчаються на філологічних та мистецьких факультетах, мають ґрунтовні теоретичні знання і практичні навички в певних напрямках мистецького спрямування. Крім того, вони за допомогою художніх засобів виразності більш свідомо сприймають й усвідомлюють інтонаційно-образну структуру художнього твору.

Залежно від обставин естетичне сприймання за умовами існування може бути об'єктивним і суб'єктивним. До об'єктивних умов належить сила подразника та фізичні особливості сприймання, як-от: яскравість кольорів, характерні лінії, силуети, контрастність фону та фігури, об'єм, форма, глибина, пропорції; виразність мелодії, ритму, темпу, динаміки, тембру, гармонії, штриха, регістру тощо. Суб'єктивними умовами естетичного сприймання вважається уважність і спостережливість, які є генетично успадкованими або сформованими в процесі активної практичної діяльності особистості.

Важливу роль у розвитку естетичного сприймання відіграє спостереження. Залежно від пізнавальної мети воно може зосереджуватися на художньому творі або хореографічній композиції загалом, окремих

компонентах, музичних образах, танцювальних рухах. При спостереженні необхідно чітко визначити мету, розробити план, створити необхідні умови для його проведення, виявити засоби та обґрунтувати фіксацію його результатів. Спостереження є необхідною умовою естетичного сприймання і впливає на виявлення сутності об'єкта й розуміння його естетичної цінності та значущості.

Базовими у формуванні естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів є предмети навчального плану, які містять вивчення гуманітарних і соціально-економічних, фахових та психолого-педагогічних дисциплін, передбачають спеціальну й науково-практичну підготовку.

Формування естетичної культури молоді відбувається за певними принципами, які являють собою основні вимоги до організації навчального процесу. Основними принципами формування естетичної культури студентів є загальнодидактичні та спеціальні. До перших належать: науковість, системність і послідовність, міцності, доступність, неперервність, свідомість й активність, цілеспрямованість, диференційованість, індивідуалізація, інтегративність, превентивність, гуманізм, толерантність. Другу групу становлять принципи, які уважаються пріоритетними й відтворюють сутність пізнання кожного предмета художньо-естетичного циклу.

Принцип науковості у формуванні естетичної культури й засвоєнні естетичних цінностей передбачає зв'язок естетики із сучасними науками, які задають напрями формування зазначеного феномена. Наукове обґрунтування та висновки формувальних експериментів у різних галузях мистецької освіти уможливають проектувати варіативні моделі формування естетичної культури молоді засобом запровадження інтерактивних технологій, сучасних інноваційних методів, проблемного навчання, активної участі суб'єктів навчально-виховного процесу в засвоєнні естетичних цінностей. Формування естетичної культури здійснюється на основі методологічного, теоретичного, особистісного, методичного й технологічного рівнях. За такої ситуації підходи до формування естетичної культури та культурних цінностей повинні відповідати сучасному стану науки.

Незаперечним є факт, що поява нових концепцій, поглядів на історію, проблематику й теоретично-практичне значення естетичного знання зумовлює нові підходи до формування естетичної культури молоді. Сучасними дослідниками доведено вплив різних видів мистецтв на формування естетичних цінностей молоді, обґрунтовано нові підходи до визначення структури естетичної свідомості, формування естетичного смаку та ідеалу засобом комплексного впливу різних видів мистецтв на свідомість особистості. Науковцями досліджено філософський аспект формування естетичної культури на основі теоретичних знань та практичного досвіду особистості, вплив самоосвіти й самовиховання на процес формування естетичних цінностей.

Принцип системності й послідовності формування естетичної культури молоді ґрунтується на тому, що теоретичне засвоєння та практичне запровадження знань, умінь і навичок, які впливають на формування естетичної культури, відбувається в певній системі та логічній послідовності й

відповідає основним принципам теорії пізнання й організації навчально-виховного процесу у вищому мистецькому навчальному закладі. Цей процес передбачає подальший розвиток та вдосконалення, розширення і збагачення як за змістом, так і за характером та способами пізнавальної діяльності особистісних якостей молодих людей. Теоретичні знання і практичний досвід, який студенти набувають на лекційних і практичних заняттях, збагачується завдяки сталим підходам і новим інноваційним технологіям, котрі передбачають сприймання, усвідомлення і відтворення художніх творів, текстів та композицій відповідно до сучасних вимог розвитку культури й мистецтва.

Системність і послідовність у формуванні естетичної культури передбачає неперервність і доступність, цілеспрямованість і варіативність у засвоєнні естетичних цінностей. Спостерігаються різні підходи до визначення системності й послідовності змісту процесів, які впливають на формування естетичної культури молоді, а саме: виклад навчального матеріалу; засвоєння знань, умінь і навичок; оволодіння засобами художньої виразності; інтерпретація змісту творів мистецтва; створення хореографічної композиції, написання картини художником, відтворення художньо-образного змісту музичного твору виконавцем тощо.

Принцип міцності у формуванні досліджуваного феномена передбачає ґрунтовне засвоєння знань, умінь і навичок з певних напрямів мистецтва. Для цього повинні бути створені необхідні педагогічні умови, визначено зміст, форми й методи ознайомлення студентської молоді з творами світового і вітчизняного мистецтва. Для досягнення очікуваних результатів необхідно враховувати складність художнього твору, особливості епохи, творчого стилю автора. Крім того, суттєве значення має психологічна готовність студентів на сприймання твору музичного або образотворчого мистецтва. Такий підхід визначає свідоме сприймання і засвоєння, усвідомлення і відтворення основних закономірностей розвитку художньо-образного змісту художнього твору й твору образотворчого мистецтва, хореографічної композиції та зразків архітектури й скульптури.

Доречно наголосити, що ґрунтовне засвоєння естетичних цінностей, які впливають на рівень сформованості естетичної культури, залежить також від активності особистості й майстерності педагога, впливу культурноосвітнього середовища та створення творчої атмосфери для вдосконалення та самовиявлення особистості. Міцне засвоєння теоретичного та практичного матеріалу з певних курсів художньо-естетичного спрямування позитивно впливає на формування естетичних ідеалів та переконань, сприяє висловленню власних поглядів та уявлень на розв'язання актуальних проблем культури і мистецтва.

Принцип доступності спрямований на врахування особливостей інтелектуального, розумового, морально-соціального та естетичного розвитку особистості в процесі засвоєння естетичних цінностей та формування естетичної культури. За такого підходу художні твори для сприймання та відтворення повинні бути не спрощеними або складними за змістом, а відповідати інтересам студентської молоді й стимулювати в них потребу для

подальшого пізнання і спілкування з різними стилями й жанрами, закономірностями й особливостями творів різних видів мистецтва. Доступність передбачає також засвоєння естетичних цінностей, починаючи від легкого художнього матеріалу до більш складного, від того, що відомо слухачам і глядачам до нового та невідомого.

Варто зазначити, що існують певні педагогічні умови, які забезпечують доступність у сприйманні різних видів мистецтва, а саме: інтеграція та інноваційне спрямування змісту мистецьких дисциплін; поєднання теорії і практики з професійної підготовки майбутніх учителів; збагачення її навчально-методичними напрацюваннями; використання традиційних, розробка та впровадження новітніх художньо-педагогічних технологій. Реалізація зазначених педагогічних умов позитивно впливає на формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Принцип неперервності формування естетичної культури особистості являє собою розвиток творчого потенціалу молоді в процесі систематичної пізнавальної діяльності, він охоплює все подальше життя людини, передбачає вдосконалення знань, умінь і навичок засобом самоосвіти й самовдосконалення. Формування естетичної культури відбувається протягом усього життя, враховуючи різні типи навчально-виховних заходів, освіти в період активного дорослого життя та в процесі різних видів практичної діяльності. Певне місце у формуванні культурних цінностей займає самовиховання, як-от: участь у діяльності художніх колективів, відвідування концертів та вистав, прослуховування музики та читання художніх творів, ознайомлення з шедеврами образотворчого мистецтва тощо.

Принцип свідомості й активності є провідним у формуванні естетичної культури особистості. Він постає з мети й завдань художньо-естетичного виховання молоді, з особливостей процесу сприймання й відтворення творів різних видів мистецтва, які передбачають осмислений і творчий підхід до засвоєння естетичних цінностей і формування естетичної культури. Свідомому засвоєнню естетичних цінностей сприяють певні умови, а саме: усвідомлення мети й завдань сприймання творів різних видів мистецтв; інтелектуальний і творчий розвиток суб'єкта художньо-естетичної діяльності; розвиток у процесі навчання механізмів психічного відображення і проектування (відчуття, сприймання, мислення, пам'яті, уваги, емоцій і почуттів, волі, характеру, здібностей); мотиви художньо-естетичної діяльності; раціональні прийоми сприймання, відтворення й інтерпретації творів мистецтва; використання новітніх форм і методів роботи над змістом творчого проекту; самостійна робота над розвитком індивідуальних творчих здібностей; удосконалення власної виконавської майстерності засобом самоосвіти й самовиховання.

Свідоме засвоєння знань, набуття умінь і навичок естетичної культури забезпечується активністю суб'єкта естетичної діяльності. Доречно наголосити, що активізації художньо-естетичної діяльності сприяють наступні чинники: інтерес до певних видів і жанрів мистецького спрямування; участь у створенні творчих проектів та презентації творів мистецтва; свідоме й емоційне сприймання змісту художнього твору; рівень розвитку творчих здібностей і можливостей учасників творчих проектів; творче ставлення до

інтерпретації образного змісту художнього твору; удосконалення методів художньо-творчої діяльності; використання сучасних художньо-педагогічних технологій; виконавська й педагогічна майстерність викладацького складу вищих навчальних закладів.

Принцип цілеспрямованості означає, що формування естетичної культури й засвоєння ціннісно-сміслових якостей особистості відбувається як цілеспрямований педагогічний процес, орієнтований на досягнення поставленої мети й розвитку творчих здібностей у певних напрямках мистецької освіти. Цілеспрямованість поєднана з розв'язанням завдань або проблем, характеризує енергетику людини й дає імпульс для розвитку ініціативи та креативності. Цілеспрямоване опанування знань, умінь і навичок спонукає особистість до активних дій, стимулює пізнавальну діяльність, сприяє найбільш адекватному виявленню естетичних почуттів. Крім того, цілеспрямоване оволодіння естетичними цінностями позитивно впливає на розвиток мислення і пам'яті, уяви і волі, викликає натхнення на активні дії, робить працю захоплюючою і радісною.

Принцип диференціації у формуванні естетичної культури означає врахування індивідуальних особливостей та пізнавальних інтересів студентської молоді в процесі засвоєння цінностей естетичної культури. Підготовка майбутніх учителів мистецького спрямування у вищих навчальних закладах передбачає загальну і спеціальну диференціацію, а також залежно від опанування того чи іншого жанру мистецтва внутрішню диференціацію. Загальна диференціація становить за мету формування естетичної культури молоді під час лекційних та практичних занять, опанування різних за змістом та складністю творів мистецтва. Спеціальна диференціація означає, що залежно від пізнавальних інтересів, фахової підготовки, спрямованості особистості на розвиток творчих здібностей у певних жанрах мистецького спрямування студенти беруть участь у роботі тих художніх колективів, де найповніше розвиваються їхні здібності, у яких вони можуть реалізувати власні можливості. Внутрішня диференціація передбачає розподіл студентів на групи відповідно до стилю художньої діяльності, наприклад – народний, академічний та сучасний спів. Уміння і навички, які набувають студенти під час практичних занять, впливають на формування їхньої естетичної культури.

Принцип індивідуалізації у формуванні естетичної культури особистості обумовлений тим, що засвоєння естетичних цінностей відбувається відповідно до розвитку індивідуальних здібностей кожного студента, у процесі активної творчої діяльності. Індивідуальна форма навчання надає можливість студентам не тільки отримати спеціалізацію з певних напрямів мистецької освіти, а також позитивно впливає на формування їхньої естетичної культури, створює найсприятливіші умови для розвитку пізнавальних інтересів та засвоєння цінностей у царині мистецької освіти. Індивідуалізація у формуванні естетичної культури особистості вимагає від педагога виконавської майстерності, планування процесу навчання згідно з вимогами сьогодення. Крім того, індивідуальний підхід сприяє підвищенню рівня освіченості та якості формування естетичної культури молоді, відкриває перспективи для подальшого самовиявлення та самовдосконалення.

Тож цілком закономірно, що індивідуальний підхід дає змогу проектувати перспективи розвитку кожного студента, відшукувати необхідний для самовиявлення репертуар і прогнозувати можливості реалізації творчих здібностей у певному жанрі художньої творчості. Одночасно це вимагає від педагога володіння методикою формування естетичної культури, пошуку нових інтерактивних технологій навчання, створення необхідних умов для виявлення і розвитку індивідуальності.

Принцип інтегративності передбачає доцільне об'єднання й усвідомлення знань з різних галузей мистецької освіти та їхній вплив на формування естетичної культури й становлення гармонійно розвиненої особистості. Принцип інтегративності реалізується під час вивчення студентами фахових дисциплін та методик викладання предметів мистецького спрямування, засвоєння соціально-економічних та психолого-педагогічних дисциплін. Інтерпретація змісту хореографічної композиції та художнього твору, які слугують основою формування естетичної культури молоді, вважається повною і логічною, коли студенти використовують знання і досвід з різних галузей художньо-естетичного спрямування, доводять й аргументують висновки та перспективи подальших пошуків.

На особливу увагу заслуговує те, що інтеграція засобів художньої виразності у створенні й презентації творчих проектів уможливорює досягти високої якості сприймання й позитивного емоційного впливу на учасників спільної художньої дії. Естетичне переживання від сприймання творів образотворчого, хореографічного, театрального й музичного мистецтва в інтегрованому контексті закріплюється у свідомості й стимулює особистість до вдосконалення і створення гармонії в різних сферах життєдіяльності.

Принцип превентивності. Превентивність (від лат. *praevento* – попередження, захист, охорона, запобігання) – термін, який з'явився в науковому обігу наприкінці ХХ століття. Його покладено в основу принципу, котрий має суттєве значення у формуванні естетичної культури студентської молоді. Насамперед це пов'язано з підготовкою майбутніх учителів до профілактики негативних виявів та з формуванням імунітету до негативних явищ соціального оточення. За такої ситуації оволодіння методикою естетичного виховання і формування естетичної культури, опанування загальнолюдських і культурних цінностей сприятиме виробленню стійкості до факторів ризику, сталої та відповідальної соціальної поведінки.

Принцип гуманізації передбачає ціннісно-смісловий розвиток особистості в процесі суб'єкт-суб'єктивної взаємодії. Увага концентрується на особистості як на вищій цінності суспільства, ураховуючи її інтереси й потреби, особливості й можливості, стимулюючи свідоме ставлення до своєї поведінки та майбутньої професійної діяльності. Це відбувається за допомогою як сталих, так й інноваційних педагогічних технологій, а також сучасних засобів навчання. У процесі усвідомлення закономірностей становлення і розвитку різних галузей мистецтва особистість має можливість опанувати естетичні цінності, які сприяють формуванню основ естетичної культури.

Принцип толерантності означає формування почуття поваги до світових та вітчизняних культурних цінностей, взаєморозуміння учасників художньо-творчого процесу, співчуття і співпереживання під час створення й інтерпретації художнього образу, характеристики інтонаційно-образної мови музичного твору та сприймання твору образотворчого мистецтва. Толерантність є найвищим виявом естетичної культури, забезпечує подальший духовний розвиток особистості, уважається джерелом вихованості й гуманності, стимулом для формування гармонії партнерських стосунків, рушійною силою позитивного розв'язання спільних творчих завдань.

Висновки. Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що обґрунтування принципів формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів сприятиме розв'язанню низки проблем, пов'язаних з духовним розвитком особистості, професійним становленням майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані вивченням спеціальних принципів формування естетичної культури особистості, спроможної розв'язувати актуальні проблеми художньо-естетичного виховання молоді.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У 3 т. – Кн. 1. – Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Естетика: підручник /Л.Т. Левчук, В.І.Панченко, О.І.Оніщенко, Д.Ю.Кучерюк; За ред. Л.Т.Левчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2005. – 431 с.: іл.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А.Зязюн. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
5. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді / О. М. Олексюк. – К.: КДІКК, – 1996. – 253 с.
6. Отич. О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / за наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навч. книга. – Богдан, 2005. – 360 с.
9. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: Підручник. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 194 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідуючий кафедрою музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, формування естетичної культури особистості.

УДК 373.67 (075.3)

РЕНЕСАНСНА ПЕРСПЕКТИВА ЯК ОБРАЗНЕ ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ НАВКОЛИШНЬОГО ПРОСТОРУ

Леонід БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядаються питання зорового сприйняття художником навколишнього простору та відтворення його засобами образотворчого мистецтва.

В статье рассматриваются вопросы воспроизведения художником окружающего пространства средствами изобразительного искусства.

Ключові слова: перспектива, образотворча діяльність, художній образ

Бажання відобразити в малюнку образ навколишньої дійсності спонукало вчених, митців до пошуку такої системи зображення, яка б найточніше передавала людське зорове сприйняття. Перспективне відображення навколишнього на площині в трьохмірному об'ємному просторовому вигляді з давніх часів було предметом вивчення багатьох дослідників. Так, перші відомості про зображення з використанням перспективи зустрічаються у давньогрецького вченого Есхіла (525-456 рр. до н.е.), філософа Демокрита (460-370 рр. до н.е.) в трактаті "Про геометрію" та математика Евкліда (300 р до н.е.), який в своїх творах в розділі "Оптика" вперше сформулював правила спостережуваної перспективи. У II столітті астроном Птолемей розглядав передачу об'ємної форми різних предметів, їх кольору освітлення у своєму творі про спостережувану перспективу. Однак довгий час (епоха середньовіччя) всебічного наукового обґрунтування перспективного відображення навколишнього не відбувалося. І тільки в добу Відродження перспектива як наука отримує належний розвиток.

Основоположником перспективи вважається італійський теоретик мистецтва, архітектор і художник Філіппо Брунеллескі (1377-1446), який використав правила перспективи в зображенні архітектурних споруд. Леон Баттіста Альберті (1404-1472) в трактатах "Про живопис" та "Про зодчество" обґрунтував основи перспективи на математичній основі. Скульптор Лоренцо Гіберті (1378-1455) закони побудови перспективного зображення переніс на скульптурні рельєфи. Живописець П'єро делла Франческа (1416-1492) в трактатах "Про вірні тіла" та "Про живописну перспективу" поєднав досконалу перспективу та строгу пропорціональність форм з тонкою гармонією фарб. Художник і вчений Леонардо да Вінчі (1452-1519) в "Трактаті про живопис" виклав теоретичні положення та правила перспективи.

В епоху Відродження була вироблена лінійна перспектива, яка дала змогу об'єднати графічні зображення на площині за допомогою "однієї точки зору".

Однак багато митців для здійснення художніх задумів свідомо відхилялися від строгого дотримання правил "ренесансної перспективи". Реалістичність і правдивість зображення від цього ніскільки не постраждала, а, навпаки, наблизилася до природного зорового сприйняття. Так, у картинах

Паоло Веронезе “Бенкет у Левіта”, П.В.Кузнецова “Натюрморт з кришталем”, О.А.Іванова “Італійський дворик”, В.Д.Поленова “Храм гроба господня”, “Церква Св. Єлени”, “Вхід до храму Ірода”, “Храм Хонсу в Карнаке”, Рафаеля Санті “Афінська школа”, А.П.Рябушкіна “Чекають виходу царя”, В.О.Серова “Тераса у Ввіденському” та багатьох інших завдяки таким відхиленням були усунені скривлення в зображеннях предметів, що обов’язково виникли б при строгому дотриманні правил побудови прямолінійної перспективи.

М.В.Федоров (3) дослідив приклади таких відхилень, що мають місце при побудові предметів і простору за законами прямолінійної перспективи. Він доводить невідповідність такої системи малювання різних видимих об’єктів, що сприймаються людиною в натурі, зоровим образам, пояснюючи це особливим психофізіологічним людським сприйняттям.

На невідповідність зорового сприйняття реальної дійсності зображенню і скривлення, що виникають при побудові об’ємних форм предметів за законами прямолінійної перспективи, звертали увагу багато вчених. Вони по-різному пояснювали це явище.

Відкриття в епоху Відродження “лінійної перспективи” вирішило одну з головних задач – геометричне об’єднання всього зображення в єдиний просторовий образ за єдиними правилами побудови. Ренесансна система перспективи ґрунтується на геометричному методі побудови. Вона відштовхується від картинної площини, точки, взятої на ній, устрою роботи ока, але не враховує фізіологію і психологію природного людського зорового сприйняття. Тому вона також не в повній мірі задовольняла митців, багато з яких свідомо відхилялися від неї з метою виправлення скривлень і наближення зображення до природного зорового сприйняття. Приклади таких відхилень митців від ренесансної перспективної системи досліджувалися А.В.Бакушинським, Б.В.Раушенбахом, М.В.Федоровим, П.О.Флоренським, Л.Ф.Жегіним та багатьма іншими художниками, мистецтвознавцями, вченими. Ренесансна система перспективи ж знайшла свій подальший розвиток і стала частиною одного із розділів геометричних наук “Нарисної геометрії” – науковою лінійною перспектив.

Поясненню механізму психофізіологічного зорового сприйняття присвячені дослідження Б.В.Раушенбаха (2). За допомогою використання глибоких математичних розрахунків, що дають змогу формалізувати висновки психології і дати алгоритм побудови на площині картини зображення геометрії перцептивного простору, він розкриває загальну теорію наукової перцептивної перспективи, яка не зводиться до якого-небудь проєкціювання прямими чи викривленими променями зору, а носить аналітичний характер.

Проведені ним дослідження показали, що зорове сприйняття людиною паралельних ліній поблизу зберігає паралельність, а тому і предмети прямокутної форми сприймаються в аксонометричному зображенні. Таку систему зображення Б.В.Раушенбах називає “паралельною перспективою”.

В ряді окремих випадків порівняно невеликі форми прямокутних предметів переднього плану сприймаються зором у зворотній перспективі, а рівень її вираження при ширині прямокутника біля 1м на відстані 3-4м може досягнути 10^0 .

В процесі дослідження він приходить до висновку, що єдина система наукової перспективи для віддалених районів простору приймає вигляд лінійної перспективи, а для близьких - переходить в аксонометрію чи слабку зворотну перспективу. Зображення ж окремих предметів у просторі в залежності від відстані до художника підпорядковується одній із систем зображення чи їх поєднанню. При цьому, зорове сприйняття зображення природного зорового бачення, наприклад, паралелепіеда (ракурсне геометричне зображення) буде, в свою чергу, сприйматися зором у легкій зворотній перспективі. Для того, щоб його ребра сприймалися як паралельні, їх необхідно зобразити такими, що трішки звужуються в глибину (у слабкій прямій перспективі). Таким чином, зображення видимого простору на площині вимагає врахування двократної перетворюючої діяльності мозку, внаслідок чого будь-яке достатньо повне зображення окремого предмета чи групи предметів завжди буде мати "помилки" (відхилення від закономірностей природного зорового сприйняття), якою б системою перспективи не користуватися.

Враховуючи те, що різні варіанти системи перспективи відрізняються одна від одної способом розподілення "помилки", художник у своїй роботі інтуїтивно вибирає той чи інший тип перспективних побудов, у якому неминучі "помилки" зміщуються на менш суттєві елементи, виходячи з конкретної задачі.

Так, наприклад, використання паралельної перспективи (збереження паралельності) несе в собі заздалегідь введену "помилку" – величина зображених предметів по мірі їх віддалення не зменшується (не передається глибокий простір), але вона ж дає змогу без спотворень передати образ невеликих предметів, розмішених поблизу художника (на передньому плані). Використання ренесансної перспективи дає змогу передати глибокий простір за рахунок скривлень форм предметів.

Спосіб введення "помилки" може змінюватися в залежності від того, який об'єкт і з якою метою зображується. При зображенні різних об'єктів, що входять в єдину композицію, можуть бути використані різні підходи до введення неминучих "помилки". Такий підхід до художньої творчості характерний для середньовічного і античного мистецтва. Багатогранність системи наукової перспективи пояснює вибір одного чи іншого варіанту зображення, виходячи з вирішення митцем художньої задачі. Тому така художня система зображення не дає чітких законів, вона тісно пов'язана з художнім образом і змінюється при переході від епохи до епохи, від одного регіону до іншого. Це не стільки теорія в строгому розумінні цього поняття, скільки збірка практичних правил, в якій глибоко враховуються традиції культури. А тому і формальне (математичне) її пояснення практично неможливе. Різні форми зображення дійсності набувають певного значення, суспільного сенсу, несуть різні традиції, що розкривають характер того чи іншого життєвого устрою і відповідної йому ідеології.

Л.В.Мочалов (1), вивчаючи історію образотворчого мистецтва, аналізуючи різні історично створені системи просторового зображення (система ортогональних проєкцій – живопис Давнього Єгипту; система

паралельної перспективи – живопис середньовічного Китаю та Японії; система зворотної перспективи – живопис Візантії та Давньої Русі; система прямолінійної перспективи – живопис італійського Відродження, європейський живопис ХУІІ століття), визначає, що вся історія мистецтва – це своєрідна взаємодія типологічного і індивідуального, традиційного і новаторського. Традиція проявляє себе перш за все у формах просторової побудови, від якої залежить тип інтерпретації на площині споглядаючої дійсності.

Зміна способів зображення протягом історії розвитку мистецтва вказує на умовності, які залежать від характеру розумової діяльності людей, сприйняття навколишнього світу. Зображення світу на площині картини трансформується згідно певних принципів, набуває тієї чи іншої структури. Трансформація зображуваного і організація зображення зливаючись, визначають стилістику твору, внутрішню орієнтацію художньої цілісності картини, яка, розвиваючись у плані зображення, координується з планом зображуваного. Різниця цих двох планів і складає ту напругу між ними, яка спонукає до асоціативного розвитку образу, до осмислення його в більш широкому контексті естетичних і ідеологічних уявлень, що при сприйнятті картини дає змогу виявити заповідний сенс, заключений у художньому образі. Трансформація зображуваного і орієнтація зображення розвиваються і конкретизуються у трактовці форми і кольору, акцентуючи, з точки зору художника, головне.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мочалов Л.В. Художник, картина, зритель. Беседы о живописи.- Л.: Художник РСФСР, 1963.
2. Раушенбах Б.В. Системы перспективы в изобразительном искусстве. Общая теория перспективы.- М.: Наука, 1986.
3. Федоров М.В. Рисунок и перспектива.- М.: Искусство, 1960.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Леонід Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів - підготовка вчителів образотворчого мистецтва до художньо-естетичного виховання школярів.

УДК 376.37.013

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕНОСТЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Тетяна БЕЛКОВА (Кіровоград)

З'ясовано, що порушення фізичного розвитку учнів допоміжної школи можуть бути подолані шляхом розробки системи педагогічних впливів на психофізичний розвиток дітей. Педагогічний сенс використання взаємодії фізичного і психічного виховання міститься, насамперед, в тих нових психолого-фізичних якостях особистості школяра, які проявляються як результат впливу взаємозв'язку фізичного і психічного виховання і виявляються в їх загальному розвитку.

Выяснено, что нарушения физического развития учащихся вспомогательной школы могут быть преодолены путём разработки системы педагогических влияний на психофизическое развитие детей. Педагогический сенс использования взаимодействия физического и психического воспитания находится, прежде всего, в тех новых психолого-физических качествах личности ученика, которые проявляются как результат воздействия взаимоотношений физического и психического воспитания сказываются на их общем развитии.

Ключові слова: *фізичний розвиток, психічний розвиток, підлітковий вік, особистість, „пубертатний стрибок”, вчитель, рухова активність, фізичні вправи.*

На сьогодні в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я населення, а особливо дітей та підлітків. Дані педагогічних та медичних обстежень школярів свідчать про те, що за період навчання в школі здоров'я дітей погіршується у 4-5 разів. Серед причин, які впливають на погіршення фізичного стану учнів – 21% становлять фактори внутрішнього середовища, 30% – соціально-економічний рівень, 49% – низька рухова активність, а саме: несприятливий психологічний клімат шкільних колективів, інтенсифікація освіти на фоні погіршення соціально – економічного й екологічного станів, а саме: безвідповідальне ставлення до занять фізичною культурою [1, с. 4].

Таке становище є наслідком того, що в учнів не вихована потреба до систематичних занять фізичними вправами, відсутня науково обґрунтована методика самостійних занять. Особливо це стосується дітей з особливими можливостями, зокрема, дітей з функціональними обмеженостями, у яких внаслідок особливостей психофізичного розвитку потреби фізичного самовдосконалення не сформовані.

Сучасний етап розвитку теорії і практики психології, нейропсихології, корекційної педагогіки та спеціальної психології характеризується посиленню уваги до поглибленого вивчення різних особливостей психічного розвитку дітей, що має важливе науково-практичне значення.

Провідні фахівці в галузі психології (Л.П. Виготський, А.В. Запорожець, О.М. Матюшкін) вважають, що розкриття законів розвивального навчання — одна з важких та важливих проблем психології навчання. На їх думку,

вивчення і корекція різних психічних розладів у розумово відсталих учнів та набуття ними рухових здібностей, буде поліпшувати їх фізичний стан. Існує тісний взаємозв'язок між руховою діяльністю і розумовими можливостями – якщо дитина недостатньо рухається, то вона відстає в загальному фізичному розвитку [3, с.15].

Фізичний розвиток – це частина фізичного виховання, процес зміни форм і функцій організму. Він може відбуватись стихійним шляхом – це природний фізичний розвиток дитини і цілеспрямовано – під впливом спеціальних фізичних вправ. В першу чергу, фізичний розвиток дитини, визначається ступенем вдосконалення її рухового аналізатора. За даними Е.С. Вільчковського, М.О. Козленка, С.Ф. Цвека, важливим показником нормального фізичного розвитку є рухова активність, яка забезпечує розвиток серцево-судинної системи та органів дихання, поліпшує обмін речовин, підвищує загальний тонус життєдіяльності. Ці процеси відбуваються протягом всього життя людини, починаючи з раннього віку [4, с.2].

Особливістю фізичного розвитку дітей 10-14 років є те, що в цей період передбачається перехід від дитинства, до юнацтва. Вікова рухова та нервово-психічна активність веде до значної напруги обміну речовин і роботи ендокринних залоз, а також нервової системи. Посилюються процеси загального збудження і утруднюється стабілізація умовних рефлексів.

Ці зміни стають чинниками ряду надбань психічного розвитку підлітка:

- швидкі темпи зростання та дорослішання викликають формування нового образу "Я", посилення інтересу до свого зовнішнього вигляду, однак підліткам характерне незадоволення своєю зовнішністю;
- нерівномірне формування опорно-кісткової системи (зростання рук, ніг та голови випереджає темпи розвитку хребта) супроводжується тимчасовою втратою гармонії в рухах, що примушує підлітка переживати сором'язливість, пригніченість, знижує самооцінку;
- нерівномірний розвиток серцево-судинної системи, а саме: серце росте швидше, ніж судини і внаслідок чого, виникає погане самопочуття, головний біль, періодичне зниження розумової працездатності;
- у нервовій діяльності підлітка процеси збудження переважають над гальмуванням, що викликає часті перепади настрою, підвищену чутливість, дратівливість;
- розгортання статевого дозрівання, поява вторинних статевих ознак сприяє формуванню почуття дорослості як центрального особистісного новоутворення підлітка, забезпечує активізацію статевої ідентифікації, поживає потяг до спілкування з протилежною статтю.

Дівчатка переймаються пропорціями та стрункістю своєї фігури, а хлопчиків хвилює мускульна маса і атлетичність тіла [5, с.9].

В зв'язку з означеними вище фізіологічними змінами підлітковий період синонімічно називається пубертатним. Оскільки темпи статевого дозрівання в підлітковому віці досить швидкі, то позначаються як так званий "пубертатний стрибок" (пубертат – період статевого дозрівання; від латині "пубертас" – покриття волоссям). Психологи розглядають проблему "пубертатного стрибка" щодо підлітків як невідповідність випереджаючих темпів його статевого

дозрівання повільнішим темпам фізичного розвитку та становлення особистості. Проблема "пубертатного стрибка" може виявлятися через раннє і безладне статеве життя підлітків, шкідливі звички та протиправну поведінку [3, с.47].

Підлітковий вік — переломний період в розвитку рухових функцій дитини. До 11-12 років учні в основному опановують базові рухові дії у бігу, стрибках, метанні і так далі. У них складаються дуже сприятливі передумови для поглибленої роботи над розвитком рухових здібностей. У зв'язку з цим одним з головних завдань, які повинен вирішувати вчитель, стає забезпечення всебічного розвитку координаційних (орієнтування в просторі, швидкість рухових реакцій, узгодження рухів, ритм, рівновага, точність відтворення і диференціювання силових, просторових і тимчасових параметрів рухів) і кондиційних (швидкісно-силових, силових, швидкісних, витривалості і гнучкості) здібностей учнів, а також їх поєднань [4, с.7].

В середньому шкільному віці триває оволодіння базовими руховими діями, включаючи техніку основних видів спорту (легка атлетика, гімнастика, спортивні ігри, єдиноборства, пересування на лижах, плавання). Навчання складній техніці видів спорту ґрунтується на придбаних в початковій школі рухових уміннях і навичках.

Технічне і техніко-тактичне навчання і вдосконалення учнів 10-11 років найтісніше переплітається з розвитком координаційних здібностей. Відповідно до дидактичних принципів: послідовності, системності і індивідуалізації, вчитель повинен привчати школярів до того, щоб вони виконували завдання на техніку і тактику, передусім, правильно, тобто адекватно і точно [6, с.7-9].

Властиві підліткам допоміжної школи рухові вади, переважно обумовлюються патологічними відхиленнями в розвитку центральної нервової системи. Недосконалість рухової активності розумово відсталих дітей тісно пов'язані з особливостями їх психічного, розумового, фізичного розвитку. Щоб розуміти й прогнозувати поведінку дитини середнього шкільного віку, треба водночас із фізіологічними, соціологічними і психологічними змінами враховувати характерні особливості та стан особистості [6, с.42].

Слід, відзначити, що у дітей з особливими потребами автоматичні компоненти рухів (з перевагою підкоркового) страждають менше, ніж компоненти свідомі — точність і правильність виконання, які пов'язані з корковими механізмами. Обґрунтованим слід вважати судження про те, що розумово відсталі діти гіперстенічної будови відносно більш розвинуті в моторних проявах, ніж астеники та нормостеніки.

На думку Е.С. Вільчовського із збільшенням ступеня розумової відсталості прогресує частота фізичних порушень. Чим менший ступінь розумової відсталості, тим менше виражені конституційні відмінності. За даними Козленка ростові показники в учнів допоміжної школи в середньому від 0,9 до 3,7 см нижчі ніж у нормально розвинених дітей [2, с.147].

Основні рухові властивості у розумово відсталих дітей підліткового віку формуються і розвиваються на основі особливих специфічних факторів, матеріально-фізіологічних субстанцій та визначаються перебігом процесів вищої нервової діяльності.

З наведеного вище можна зробити узагальнення: ці діти потребують цілеспрямованого корекційного впливу в процесі організації навчально-виховного процесу, особливо фізичного виховання. Організація і планування фізичного виховання дітей з функціональними порушеннями в підлітковому віці повинна базуватися на основі вимог навчальної програми. Засоби і методи фізичного виховання підбирають з урахуванням особливостей рівня психологічного стану. Спеціальна теоретична і практична підготовка містить інформацію про здоровий спосіб життя, самоконтроль фізичного стану, необхідність розвитку фізичних якостей з метою поліпшення стану здоров'я і оптимізації. Організація раціонального поєднання фізичного навантаження та відпочинку передбачає виконання кожен день помірних фізичних вправ [1, с.9].

Таким чином, процесом рухової активності можна і потрібно управляти, тобто діями змінювати на краще стан фізіологічних систем організму і композицію складових тіла, підлітка в цілому як особи. Фізичні вправи слід широко використовувати з лікувальною та профілактичною метою в усіх випадках, коли необхідно стимулювати фізіологічні процеси та протидіяти розвитку в організмі застійних явищ [4, с.17].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ашмарін Б.А., Виноградов Ю.В., Вяткіна З.Н та ін.: Теорія і методика фізичного виховання: Навчань. для студентів фак. фіз. культури пед. інститутів. / Під ред. Ашмаріна. Б.А. - М.: Просвіта, 2006. – 287 с.
2. Вільчковський Е.С., Козленко М.П., Цвек С.В. Система фізичного виховання молодших школярів для викладачів та студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації: навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 232 с.
3. Выготский Л.С. Психология. Издательство: М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
4. Грицюк В.І. Активізація корекційно-виховної роботи в допоміжній школі засобами рухливих ігор: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. „Корекційна педагогіка” 13.00.03 / В.І. Грицюк – К., 2000. – 17, [2,17] с.
5. Шевченко О.В. Фізичний розвиток учнів допоміжної школи засобами художньої гімнастики.: автореф. дис. на здобуття наук. канд. пед. наук: спец. „Корекційна педагогіка” 13.00.03 / О. В. Шевченко – К., 2001. – 19, [9] с.
6. Язловецький В.С. Жданова О.М., Турчак А.Л. Організація та методика оздоровчої фізичної культури. Навчальний посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 204 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Белкова Тетяна Олександрівна – викладач Кіровоградський інститут розвитку людини.

Коло наукових інтересів: психофізіологія розвитку дитини.

УДК 373.2.091(477.65) «...19/20»

ОХОПЛЕННЯ ДІТЕЙ 1-6 РОКІВ ЖИТТЯ ПОСТІЙНИМИ ДОШКІЛЬНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ КІРОВОГРАДСЬКО ОБЛАСТІ У КІНЦІ XX НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Наталія БІДЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядаються зміни в охопленні дітей 1-6 років життя постійними дошкільними навчальними закладами Кіровоградської області у кінці XX на початку XXI століття. Автор особливу увагу приділяє проблемам розвитку мережі дошкільних навчальних закладів та охопленню дітей дошкільного віку Кіровоградської області системою дошкільного навчання та виховання.

В статье рассматриваются изменения в охвате детей 1-6 годов жизни дошкольными учреждениями Кировоградской области в конце XX в начале XXI века.

Автор особенное внимание уделяет проблемам развития сети дошкольных учебных заведений и охвате детей дошкольного возраста Кировоградской области системой дошкольного обучения и воспитания.

Ключові слова: дошкільна освіта, виховання, мережа дошкільних закладів.

Однією із ознак демократичного суспільства є питання освіти в країні. Провідною тенденцією в цій сфері суспільних відносин є безперервність освітнього процесу. Традиційно в Україні освіта населення розпочинається з дитячого дошкільного закладу. У Законі України «Про дошкільну освіту» вказано, що дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Це цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [11, 259]. В кінці XX напочатку XXI століття в Україні відбувалися значні зміни в роботі дитячих навчальних закладів. До 1985 року спостерігалось зростання мережі дитячих садків та ясел-садків. Ріст кількості став можливим за рахунок будівництва нових приміщень для дошкільних закладів та введення їх в дію, а також відкриття дошкільних установ в пристосованих приміщеннях. А от в період з 1985 року відбувається різке зменшення чисельності дитячих садочків. До цього призводить підвищена урбанізація, пожвавлений відтік молоді до міст в пошуках кращих умов для свого існування. Молодь була і залишається основним фактором відтворення населення. З середини 80-х років минулого століття село поступово починає його втрачати. Якщо на початок 1980 року в Україні було 22 тисячі дитячих дошкільних закладів, то 1995 році їх стає в 1,5 рази менше, тобто 15 тисяч. Такі ж процеси відбувались і в Кіровоградській області. Особливого розвитку мережа дошкільних закладів Кіровоградщини зазнає у 80-і роки минулого століття.

За архівними даними, на початок 80-х років в області нараховувалось дітей дошкільного віку 118614 чол., із них 66933 чол. було охоплено суспільним дошкільним вихованням, що складало 56,4% від загальної кількості дітей. Аналіз статистичних даних показав нам різницю в розвитку мережі дошкільного виховання в міській та сільській місцевостях. Вона проявилася вже на початок періоду, який ми досліджуємо. Так, у 1980 році у містах Кіровоградської області (Кіровограді, Олександрії, Знам'янці) проживало 69596 дітей дошкільного віку, з них дитячі заклади відвідувало 44651 дітей, що складало 64,2% охоплення дошкільників мережею дошкільного виховання. В цей же період в сільській місцевості охоплення дошкільними закладами дітей було майже на 20% нижчою. В селах Кіровоградщини проживало 49108 дітей, а дитячий садок відвідували лише 22282 дошкільників, що становило 45,4% охоплення[1, 1–5]. Нами встановлено, що причиною такого низького показника відвідування дітьми дитячих садків було те, що на той час існувала проблема недостатньої кількості дитячих дошкільних закладів для забезпечення оптимального охоплення дошкільників.

Дана проблема обговорювалась на засіданнях районних рад народних депутатів області. Піднімалося це питання і на засіданнях обласної ради народних депутатів, де заслуховувався звіт завідувача обласним відділом народної освіти про стан розвитку дошкільного виховання в міській та сільській місцевостях. Рішеннями та постановами обласної ради народних депутатів визначалось залучення коштів для будівництва нових дитячих садків як за кошти державного бюджету, так і за рахунок коштів відомств. Виходячи з цього в 1980 році в Кіровоградській області були введені в дію нові дошкільні установи, всього на 2160 ясельно-садкових місць. В цей же час в сільській місцевості було побудовано нових дитсадків на 970 місць, при чому функціонування 540 з них забезпечувалось колгоспами[10, 10]. Це дещо покращило ситуацію, але повного вирішення проблеми не відбулось. Разом з тим гостроту, з якою вона поставала, постійно приховували.

Для чіткого уявлення ситуації розвитку дошкільної освіти на Кіровоградщині в кінці ХХ століття, нами було проаналізовано кількісні показники становлення суспільного виховання. На початок 1980 року найбільша кількість дошкільних навчальних закладів належала колгоспам – 471 дитячий садок. Вони становили близько 56 % від загальної кількості дошкільних навчальних закладів області. Це пояснюється тим, що вони відкривались майже в кожному селі, але багато з них були в пристосованих приміщеннях і за площею невеликі. Крім того існували села(так звані «неперспективні»), де дитячий садок закривали, а дітей щодня возили до центральних сіл. Найбільше закладів суспільного дошкільного виховання, підпорядкованих колгоспам, було в Добровеличківському, Кіровоградському, Долинському, Новоукраїнському, Олександрійському районах. Якщо брати до уваги те, що в Добровеличківському районі мешкало близько 42,2 тис. чоловік, а це становить 4% відсотки від населення області, і основу економічного потенціалу району складає сільське господарство, то цілком зрозумілим стає те, що в районі найбільша кількість дошкільних закладів підпорядкована

колгоспам (близько 8,5 %). Із 52 дошкільних закладів району, було 40 колгоспними. Досить великою є кількість дитячих садків колгоспного підпорядкування було і в Олександрійському районі [13,3], хоча цей район є одним з найрозвиненіших промислових районів області [4, 1-5].

Що стосується дошкільних закладів підпорядкованих міністерству народної освіти УРСР, то їхня кількість в 1980 році в області становила близько 26% від загальної чисельності. Закономірним є те, що найбільше дитячих садків підпорядкованих міністерству освіти було в м. Кіровограді(9). В Олександрії також із 35 18 були міністерства освіти. А в районних центрах області найбільше садочків міністерства освіти було в Гайворонському та Маловисківському районах, відповідно – по 18 та 12 дошкільних закладів. Всі інші дошкільні установи функціонували за рахунок радгоспних та бюджетних коштів.

Дошкільні виховні заклади, які розташовувались радгоспах, в нашій області широкого поширення не мали. Їхня кількість становила близько 4,52 % від загальної чисельності дошкільних закладів Кіровоградщини. Найбільш розповсюдженими вони були в Олександрівському районі – 10 та в Онуфріївському районі – 7. Проте дошкільні заклади радгоспного підпорядкування, порівняно з іншими дитячими закладами, мали достатньо стабільну економічну основу. Радгоспи безпосередньо підпорядковувались обласному управлінню сільського господарства, що мало вихід на міністерство. Це в свою чергу призводило до швидкого надходження коштів до радгоспів, які відповідну частину грошей надавали дошкільним закладам для покращення їхньої матеріальної бази. Дитячі дошкільні заклади відомчого підпорядкування найбільше зосереджувалися в містах області й в Долинському, Гайворонському та Маловисківському районах. Як ми вже зазначали, що в м. Кіровограді найбільше було дошкільних закладів підпорядкованих міністерству освіти(із 72, які функціонували 51 був міністерства освіти). Були і відомчі дошкільні установи. Завод «Червона Зірка» мав дев'ять садків, Агрегатний завод - 1, «Радіозавод» – 2, «Завод друкмаш» – 2, «Рудоуправління» –2, «Чугунноливарний завод» – 2, завод «АРЗ» – 1, військомат – 1, «Кіровоградтяжбуд» – 3. Працівники вище згаданих відомств майже не мали черги на влаштування дітей в дитячі дошкільні заклади і там був досить високий рівень охоплення дітей дошкільного віки суспільним дошкільним вихованням. В містах Олександрії та Знам'янці найбільш чисельними були відомчі садочки. В м. Олександрії основою економічного розвитку було виробництво бурого вугілля. Тут функціонували буровугільні шахти, брикетна фабрика та ряд інших організацій, які допомагали налагодженню виробництва. Також в місті були й інші промислові підприємства, до яких належав й завод «Електромех». А тому в Олександрії було 17 дошкільних закладів відомчого підпорядкування. Відвідувати такі дитячі садки і працювати в них було досить престижно. Як нам відомо, місто Знам'янка є столицею залізничного транспорту на Кіровоградщині. Структура економіки міста складається на 60% з підприємств залізничного транспорту. Також до складу промислового комплексу Знам'янки входили такі промислові підприємства як заводи «Акустика», «Пуасон» та завод продуктових товарів.

При 35-тисячному населенні в місті функціонувало 13 дошкільних закладів, з яких 9 належали різним відомствам. Майже 80% цих дошкільних установ підпорядковувались Міністерству транспорту УРСР[1, 49].

Аналіз архівних справ показує, що у 1993 році Міністерству народної освіти УРСР в Кіровоградській області було підпорядковано 221 дитячий дошкільний заклад, при чому в міській місцевості 143, а в сільській – 78. В цей період знову постає проблема із забезпеченістю місцями дошкільного віку. Про це свідчать такі дані: у 1993 році дитячі дошкільні заклади відвідувало 27148 дітей, а фактична кількість місць становила 23918. Таким чином перевантаження дитячих садків становило 3230 дітей. Найбільш перевантаженими були міські дитячі дошкільні установи. Особливо гостро це питання стояло в місті Кіровограді. Всі дошкільні заклади за проектною потужністю були розраховані лише на 19391 дітей, а виховувалося в них 22949 дошкільників. Перевантаження становило 3558 дітей.[4, 8].

Потрібно зауважити, що в попередній період дитячі садки та ясла відкривалися і в пристосованих для цього приміщеннях або на перших поверхах в жилих будинках, що не відповідало санітарно-гігієнічним нормам перебування там дітей, а тому у 90-ті роки ХХ століття поступово розпочався процес закриття таких дошкільних установ. Особливо це стосувалося міста Кіровограда. Саме в цей період тут було закрито близько 20 дитячих дошкільних закладів, які розташовувались у пристосованих приміщеннях. Так закрили дитячий садок № 21, який перебував на першому поверсі житлового будинку по вулиці Калініна 32, напроти загальноосвітньої школа I-III ступенів № 4 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області, дитячий садок № 51 для дітей з вадами зору. Він знаходився на вулиці Калініна 4. Пізніше було закрито дитячий садок №3 на площі Богдана Хмельницького, поряд з ляльковим театром. Дитячий садок №11, який був розміщений по вулиці Володарського, спочатку об'єднали з дитсадком №8, по тій же вулиці напроти, а буквально через 4 роки приміщення і восьмого дитсадка було закрито повністю. Така ж доля була і дитячих дошкільних закладів № 10, що раніше знаходився по вулиці Кропивницького, №5 та № 19, по вулиці Бобринецькій, № 2 в районі телецентра, №27 біля олійжиркомбінату. Припинив функціонування дитячий садок № 46, де виховувалось понад 140 малят, а в це приміщення перевели дошкільнят з порушенням зору з дошкільного закладу, який закрили по вулиці Калініна 4. В цей же час припинив діяльність дитсадок №17, біля центрального ринку та № 20, напроти готелю Київ. Туди було переведено міський відділ народної освіти. По вулиці Карла Маркса та Шевченка поступово закрили два філіала 20 –го дошкільного закладу. Перестав діяти дошкільний заклад № 2/7 по вулиці Луначарського, який був у відомстві заводу «Червона зірка», 7/50 по віл Шатіла, та інші. Як бачимо всі вони були в центрі міста. Як бачимо, тільки протягом двох років в центрі міста Кіровограда було закрито 15 дитячих садочків і жодного на їх місце не побудовано, а процес закриття садочків продовжувався. До кінця ХХ століття закрили дошкільний заклад №6 на Новомиколаївці, ясла-сад №58 на 320 місць та багато інших. Це призвело до того, що батьки змушені були

возити дітей у віддалені від місця проживання дитячі ясла-садки, що негативно впливала як на стані здоров'я дітей так і на робочому настрою батьків.

Аналогічні зміни в розвитку мережі дитячих дошкільних закладів відбувалися і в містах Олександрії, Світловодську, та в інших районних центрах Кіровоградської області [10, 4].

А в сільській місцевості ситуація виявлялась зовсім іншою. Дитячі дошкільні заклади були недоукомплектованими. В селах області діяли дитячі садки проектна потужність яких становила 4527 дітей, а виховувалося в них лише 4199 дошкільників [10, 15]. Таким чином в сільській місцевості стояла нова проблема – наповненості дошкільних закладів. Отже, проаналізувавши ситуацію можна виокремити наступні причини недостатнього наповнення дітьми дошкільних закладів: 1) зменшення народжуваності в селах, 2) прогресуюче старіння села, 3) початок економічної кризи – зменшення кількості робочих місць, сезонний характер праці сільських робітників. Всі ці фактори змушували жителів залишати села, а це, в свою чергу, не могло не вплинути на розвиток дошкільної освіти в сільській місцевості.

На початок XXI століття поступово припинився процес закриття дитсадків, а навідь по області зросла кількість дошкільних закладів Міністерства освіти на 5 одиниці. Це в Новоукраїнському районі – 1, в Добровеличківському – 1, Маловисківському – 1, Новоархангельському – 1, Олександрівському – 1.

Аналізуючи архівні матеріали ми зробили висновок що в міській місцевості особливого збільшення дошкільних закладів Міністерства освіти за 5 років не відбулось. Їх кількість зросла лише в м. Знам'янка на 2 дошкільних заклади та в м. Світловодськ на 1. В Світловодську відсоток охоплення дітей дошкільним вихованням становив 67%. Питання черговості на влаштування дітей в дитячі садки не стояло.

А от в Олександрії на один дошкільний заклад стало менше. Трапилося це через зведення в один двох малокомплектних заклади. Саме в цьому місті було запроваджено цікаву практику шефства міських дошкільних закладів (і міністерства освіти, і відомчого підпорядкування) над дитячими садочками в сільській місцевості. Для ефективності такої роботи було визначено опорні дитячі садки [5, 13–14]. Також особливих успіхів набула організація навчально-виховних комплексів школа-сад. Було створено ряд зразкових таких закладів, які передавали власний досвід, наприклад, навчально-виховні комплекси «загальноосвітня школа – дитячий дошкільний заклад №17» та «загальноосвітня школа – дитячий дошкільний заклад №20».

Питання розвитку мережі дошкільних закладів Кіровоградщини часто обговорюються на сесіях обласної ради. В лютому 2005 року облрада приймає рішення про прискорення будівництва нових приміщень для дитячих садків у м. Олександрії [2, 19]. Адже, за даними перевірок міськвно Олександрії, в місті існувала черга на влаштування дітей в дошкільні заклади близько 500 заяв батьків на зарахування їхніх дітей в дитячі садки.

В цей період забезпечували ефективність навчально-виховного процесу в дошкільних закладах 6624 педагоги, більшість з яких мали вищу або середню спеціальну педагогічну освіту [5, 14].

Восьмидесяті дев'яності роки в містах починають з'являтися приватні дитячі садки, але більшість родин через високу платню не могла собі дозволити виховувати дитину в такому садочку.

На початок XXI століття охоплення дошкільним вихованням дітей в сільській місцевості становило лише 48,3%. Така ситуація викликана суцільним занепадом колгоспної системи господарювання, вивільненням великої кількості робочої сили. Із занепадом колгоспів виникли труднощі з дошкільними закладами, які їм підпорядковувалися. Постало питання з вирішенням подальшої долі цих закладів. На засіданнях обласної ради та у відповідних інструкціях Міністерства освіти пропонувалося передати колгоспні та деякі відомчі дитячі садки на баланс місцевих бюджетів. А це в свою чергу породжувало нові проблеми, адже місцеві бюджети іноді навіть не покривали власних витрат. Тому відповідна кількість дитячих дошкільних закладів була приреченою на закриття. В цей час більша частина садочків в селах стають сезонними. Вони починають працювати тоді, коли батьки зайняті на полі, а період відвідування дошкільного закладу завершується із завершенням польових робіт[2,39].

Разом з тим потрібно відмітити, що в даний період були й позитивні досягнення. Наприклад, в Кіровоградському районі було сформовано сітку спеціалізованих закладів дошкільного виховання. В самому Кіровограді з'явилися дитсадки та групи при дитсадках загального типу для дітей, які мають вади у здоров'ї. Дошкільний заклад №22 м. Кіровограда реорганізовано у реабілітаційний лікувально-оздоровчий центр, куди направляються діти з порушенням опорно-рухового апарату, часто хворіючі та діти, які постраждали від Чорнобильської катастрофи. Також у місті створені дитсадки для розвитку творчих здібностей дітей, в тому числі дитсадок №14 затверджений як установа по розвитку художніх здібностей малят, а дитячий дошкільний заклад № 72 готує дітей до навчання у спортивних школах, ясла-сад №68 працював експериментально по впровадженню в практику життя системи Русової, приділивши велику увагу сенсорному вихованню дітей.

Також в області налагодилася сітка ясел-садків за зразком кращого досвіду роботи з питань розвитку фізичної культури і спорту (Знам'янський район), по демократизації та гуманізації стилю роботи з педагогічними кадрами (ДНЗ №52 м. Кіровограда, № 39, №42 м. Олександрії), по екологічному вихованню дошкільників (Маловисківський район), по запровадженню творчості та досягнень психолого-педагогічних наук в роботі з дітьми дошкільниками (Кіровоградський, Новоукраїнський райони), по навчанню дітей іноземної мови (Долинський район)[26, 4].

Та в існуючій ситуації завдяки керівництву самих дошкільних закладів та підтримці з боку відділів освіти та батьків з'являються нові типи дитячих садків. Отримавши від держави мовчазний дозвіл та виконуючи основні завдання, нові заклади дошкільної освіти розпочинають експериментувати щодо вдосконалення педагогічного процесу та з якомога меншими фінансовими затратами. Завдяки таким старанням в області з'являються нові зразкові дитячі садки, досвід яких може переймати вся Україна.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. ДАКО - Ф. р -3175, Обласне управління освіти О.7, Спр.272.– 59 с
2. ДАКО - Ф. р -3175, Обласне управління освіти, О.7, Спр 883.– 45 с.
3. ДАКО - Ф. р -3175, Обласне управління освіти О.7, Спр.319.– 62
4. ДАКО - Ф. р -3175, Обласне управління освіти О.7, Спр., 410 – 186.
5. ДАКО - Ф. р -3175, Обласне управління освіти, О.7, Спр 728. Т.2.–152 с.
6. ДАКО - Ф. р -3175, Обласне управління освіти, О.7, Спр 507.–23с.
7. ДАКО - Ф. р -3175, Обласне управління освіти, О.7, Спр 614.–51с.
8. ДАКО. – Ф. р 2860 Міський відділ освіти м. Кіровоград, О. 7, Спр.92.
9. Балашова М.Г. Демократ? // Дошкільне виховання. – 1993.–№5.– С. 8.
10. Балашова М.Г. Результати перевірки дошкільних закладів області // Кіровоградська правда – 1995.– 25 лютого. – С.4.
11. Балашова М.Г. Результати перевірки дошкільних закладів області // Кіровоградська правда – 1995.– 25 лютого. – С.4.
12. Закон України «Про дошкільну освіту». – Відомості Верховної ради України - № 49. – С. 259.
13. Історія України під ред. В.А.Смоля. – К., Альтернативи, 1997. – 416с.
14. Клименко М. Дошкільні заклади району. Як вони функціонують // Придніпров'я. – 1996. – 5 лютого – С.3.
15. Обласне управління освіти О.7, Спр.272.– 59с.
16. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1985. – 776с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Біденко Наталія Іванівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія розвитку освіти України в ХХ-ХХІ столітті.

УДК 159.9.07**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ**

Олеся БРОДОВА (Кіровоград)

У статті автор розглядає психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутніх пілотів в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Автором проаналізовані поняття «педагогічний фактор» і «педагогічна умова», а також виділені педагогічні умови, які були адаптовані до методики формування комунікативних умінь майбутніх пілотів.

В статье автор рассматривает психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений будущих пилотов в процессе обучения психолого-педагогическим дисциплинам. Автором проанализированы понятия «педагогический фактор» и «педагогическое условие», а также выделены педагогические условия, адаптированные к методике формирования коммуникативных умений будущих пилотов.

Ключові слова: педагогічна умова, педагогічний фактор, процес навчання.

Проблема професійного спілкування майбутніх пілотів є складовою комплексної проблеми безпеки польотів, пов'язаної з людським чинником. Про це наголошується у важливих керівних документах Державної адміністрації авіаційного транспорту України. З вини пілотів відбуваються авіаційні події, основною причиною яких фахівці називають недостатню взаємодією серед членів екіпажу. Гостро постає питання професійної надійності льотного складу та як її складової – рівня комунікативних умінь майбутніх пілотів.

Не дивлячись на велику кількість досліджень з різних напрямків професійної діяльності льотного складу (теоретична, тренажерна, льотна, психологічна, психофізіологічна підготовки) з метою підвищення професійної надійності пілотів, проблема людського чинника в контексті комунікативної взаємодії серед членів екіпажу залишається невирішеною.

Згідно з думкою багатьох вчених і практиків льотного навчання, а саме, В.А. Пономаренко [7], В.Ф. Жернакова [2], Р.Н. Макарова [4, 5] методика професійного льотного навчання є окремою ланкою педагогічної науки, яка досліджує закономірності засвоєння льотної діяльності та є науковою теорією навчання та виховання льотного складу.

Сформованість комунікативних умінь майбутніх пілотів є однією з багатьох складових оволодіння професійною діяльністю, запорукою її успішного здійснення в майбутньому.

Формування комунікативних умінь майбутніх пілотів вимагає необхідності обґрунтування педагогічних умов, за яких формування буде відбуватися найефективнішим способом.

У педагогічній науці немає єдиного тлумачення поняття «фактор». Також зустрічаються синонімічні до нього терміни «чинник», «умова» тощо. Виділити їх спільні та відмінні категорійні ознаки можна шляхом аналізу наукових праць О.А. Дубасенюка [1], В.В. Панчука [6], Н.Г. Сидорчука [8] та ін.

Розглянемо більш детально поняття «фактор». За Н.В. Кузьміною, фактор – це об'єктивна причина, яка обумовлює певне явище та основна рушійна сила, що призводить до тих чи інших результаті.

О.А. Дубасенюк розглядає фактор як чинник, що визначає природу і побудову шуканого об'єкта дослідження, можливі причини відмінностей на рівнях об'єкта дослідження [1].

На думку В.В. Панчук, фактор є основною внутрішньою та зовнішньою причиною, що зумовлює певне явище [6].

Н.Г. Сидорчук поглиблює досліджуване поняття та визначає його як основну внутрішню та зовнішню причину, що зумовлює підвищення рівня якості явища і підлягає корекції або регуляції у межах певного процесу [8].

Оскільки поняття «фактор» і «чинник» мають спільні категорійні ознаки, будемо у нашому дослідженні вживати їх у синонімічному значенні.

У педагогіці для визначення причин, що обумовлюють певні явища або процеси, вживають поняття «умова».

Філософський енциклопедичний словник трактує умову як те, «від чого залежить дещо інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка з необхідністю, неминучістю породжує

будь-що (дію, результат дії), і від підстави, яка є логічною умовою наслідку дії» [11, с. 469].

Філософський енциклопедичний словник за редакцією Л.Ф. Ільчова тлумачить умови як «те, від чого залежить дещо інше (обумовлене); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю походить існування цього явища» [10, с. 707].

Аналіз категорійних ознак показав, що умову в педагогіці розглядають як філософську категорію, в якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує; спосіб формування чого-небудь або зовнішня обставина середовища, яка є причиною якісних змін особистості; оптимальне поєднання різних факторів; спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори тощо.

У педагогічній літературі не існує єдиного підходу до обґрунтування сутності поняття «педагогічна умова», а це свідчить про багатозначність досліджуваного явища, його складність і динамічність. Деякі науковці визначають поняття «умова», спираючись на теорію причинності, і таким чином поєднують поняття «фактор» і «умова», а інші трактують «умову» як сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, існування, зміни даного об'єкта.

Але зрозуміло, що сукупність умов визначається специфічними особливостями й тим феноменом, що має бути сформований. У нашому випадку, при визначенні педагогічних умов, ми будемо враховувати специфіку професійного спілкування та комунікативних умінь пілотів. Педагогічні умови формування комунікативних умінь повинні якнайкраще стимулювати спілкування студентів у різноманітних комунікативних ситуаціях.

В цілому, аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість запропонувати тлумачення поняття «педагогічні умови» як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, які сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчального процесу та успішному досягненню визначених цілей.

На сьогодні професійна орієнтація майбутніх пілотів повинна бути направлена не лише на набуття студентами знань, умінь і навичок, а й на діяльність творчого характеру, яка повинна забезпечувати досить високий рівень інтелектуальної активності студентів.

Акценти при викладанні психолого-педагогічних дисциплін переносяться на використання активних методів навчання, які активізують самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великими обсягами інформації, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання.

Тож вплив методів активного навчання на формування комунікативних умінь майбутніх пілотів ми вважаємо суттєвою педагогічною умовою.

Виходячи з того, що метод навчання можна розглядати як модель поведінки, яка передбачає ряд правил, що обумовлюють цільову направленість діяльності в навчанні та реалізуються в певних діях, тобто прийомах та способах діяльності, то формування комунікативних умінь майбутніх пілотів в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін повинно здійснюватися

лише в інтеграції з процесом формування професійної надійності льотного складу, яка залежить від сформованості системою засобів підготовки, організації педагогічного процесу функціональних адаптаційних систем. При цьому важлива роль в цій підготовці повинна відводитися вирішенню інтегративних ситуаційних завдань, розробка яких є однією з важливих педагогічних проблем в сучасній педагогіці [9].

У Табл. 1. представлений аналіз узагальнених педагогічних технологій навчання, який розкриває мету, сутність, механізм кожної з них, яку запропонував Д. В. Чернилевський [12].

Педагогічні технології є важливими і доречними при формуванні комунікативних умінь майбутніх пілотів та повинні застосовуватися в залежності від мети навчального заняття та ситуації.

Так концентрована технологія навчання може використовуватися під час лекційних занять. Розвиваюча, активна, ігрова допоможе реалізувати формування комунікативних умінь під час практичних занять.

Таблиця 1

Аналіз узагальнених педагогічних технологій навчання

НАВЧАННЯ	МЕТА	СУТНІСТЬ	МЕХАНІЗМ
проблемне	Розвиток пізнавальної активності, творчої самостійності.	Послідовне та цілеспрямоване висунення пізнавальних задач, під час вирішення яких відбувається активне засвоєння знань.	Пошукові методи, висунення пізнавальних задач.
концентроване	Створення максимально близького природнім психологічним особливостям людського сприйняття структури навчального процесу.	Глибоке вивчення предметів за рахунок об'єднання занять у блок.	Методи навчання, які враховують динаміку праці спроможності студентів.
модульне	Забезпечення гнучкості навчання, пристосування його до індивідуальних потреб особистості, рівню її базової підготовки.	Самостійна робота студентів з індивідуальною навчальною програмою.	Проблемний підхід, індивідуальний темп навчання.
розвиваюче	Розвиток особистості та її	Орієнтація навчального	Залучення до різних видів

	здібностей	процесу на потенційні можливості людини та їх реалізацію.	діяльності.
диференційоване	Створення оптимальних умов для виявлення задатків розвитку інтересів та здібностей	Засвоєння програмного матеріалу на різних рівнях, але не нижче обов'язкового.	Методи активного навчання.
активне	Організація активності студентів.	Моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності.	Методи активного навчання.
ігрове	Забезпечення особистісно-діяльнісного характеру засвоєння знань, умінь, навичок.	Самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на пошук, обробку, засвоєння навчальної інформації.	Дидактичні методи залучення до творчої діяльності.

Диференційована технологія навчання буде доречна у семінарських заняттях, а модульна під час самостійної роботи курсанта.

Але ми хотіли б особливу увагу звернути на проблемне навчання, тому, що його можна використовувати на всіх видах навчальних занять, адже проблемний підхід при формуванні комунікативних умінь дозволить активізувати творче мислення майбутнього пілота. Лише творча діяльність, згідно В.А. Пономаренко та інших, є засобом реалізації задач та засобом створення проблемних ситуацій під час навчання, тому що вона будується на евристичній діяльності майбутнього пілота, таке навчання потребує високої інтелектуальної здатності [7].

На рис. 1 пропонуємо схему реалізації проблемної технології навчання під час формування комунікативних умінь в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.



Рис. 1. Схема реалізації проблемної технології навчання

Проблемна ситуація спонукає виникнення у майбутніх пілотів пізнавальної потреби розгляду факту, явища, процесу з точки зору знань з психолого-педагогічних дисциплін.

Технологія формування комунікативних умінь включає формування та розвиток у курсанта здібності вирішувати достатню кількість задач, які різняться як за змістом так і за складність, при цьому, якщо курсант під час вирішення задач стикається з труднощами, тоді задача має розвиваючий ефект, а якщо задача не вирішується одразу, тоді її можна віднести до проблемної. Як відомо, задачі можна розділити на теоретичні та практичні, де в теоретичних чітко сформульовані вимоги та умови при вирішенні яких користуються відтворенням знань, фактичних даних, положень і правил, які раніше вивчались. Користь від вирішення теоретичних задач складається, на наш погляд, в перевірці знань курсантів під час самостійної роботи та здатності знайти проблему, яка допомагає закріпити знання з психолого-педагогічних дисциплін, а також відпрацювати навички та уміння, тобто розвиток інтелектуальної діяльності при вирішенні теоретичних задач є важливим етапом в професійній діяльності льотного складу [9].

Практичні задачі вирішуються курсантами на різних тренажерах, включаючи комплексні літакові, де вони застосовують всі теоретичні знання, навички та уміння з психолого-педагогічних дисциплін, які були ними виділені в процесі вирішення теоретичних задач. Застосування комп'ютерів та тренажерів дає можливість з'ясувати в процесі контрольного експерименту готовність майбутніх пілотів до професійної діяльності.

Застосування описаних технологій навчання розширить та закріпить знання, уміння, навички, сприятиме формуванню умінь приймати рішення, розкриє практичні навички роботи в колективі та є умовою формування комунікативних умінь майбутніх пілотів.

Проблема формування комунікативних умінь майбутніх пілотів перебуває в центрі уваги у зв'язку з реалізацією мети професійної підготовки курсантів у вищих льотних навчальних закладах до успішного виконання своїх функціональних обов'язків. Тому процес формування найефективніше буде відбуватися за таких педагогічних умов, які нами були виділені вище. Вони є

необхідними для формування комунікативних умінь, а їх реалізація відобразиться у підвищенні рівня комунікативних умінь майбутніх пілотів.

Отже, опираючись на дослідження багатьох вчених розуміємо, що на формування комунікативних умінь майбутніх пілотів впливає багато факторів.

У дисертаційній роботі під психолого-педагогічними факторами формування комунікативних умінь будемо розуміти групу чинників, що виступають причиною позитивних змін у процесі функціонування педагогічної технології формування комунікативних умінь професійного спілкування майбутніх пілотів у льотному навчальному закладі, а під педагогічними умовами – організацію навчального процесу, що забезпечує оптимальну реалізацію педагогічної технології навчання професійному спілкуванню пілотів у льотному навчальному закладі.

Ми вважаємо, що для підвищення ефективності формування комунікативних умінь у професійному спілкуванні майбутніх пілотів необхідні наступні педагогічні умови:

1) Оптимізація планування структури та змісту організації вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

2) Створення активного навчального середовища шляхом впровадження інтерактивних методів та форм навчання у процесі діалогічної взаємодії з метою обміну професійною інформацією;

3) Професійна спрямованість навчального матеріалу;

4) Впровадження дидактичної моделі формування комунікативних умінь в професійному спілкуванні майбутніх пілотів, що включає найбільш ефективні методи, форми, принципи навчання.

Вважаємо за необхідне створення описаних педагогічних умов під час формування комунікативних умінь майбутніх пілотів, адже сформованість цих умінь пілотів є однією з багатьох складових оволодіння професійною діяльністю, запорукою її успішного здійснення в майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 260 с.
2. Жернаков В. Ф., Козловский Э. А. Психологическая оценка подготовленности лётчика на пилотажных тренажерах. – М.: Воениздат, 1981. – 64 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
4. Макаров Р. Н. Авиационная психология и педагогика. Справочник. – М.: МАПЧАК, 2002. – 489 с.
5. Макаров Р. Н., Марищук В. Л., Рубец М. И. Психологический практикум лётного состава. – М.: ВВА, 1995. – 52 с.
6. Панчук В.В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (На матеріалах викладання іноземної мови в технічному вузі): Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Луцьк, 1996. – 200 с.
7. Пономаренко В. А., Завалова Н. Д. Практическая психология. Проблемы безопасности летного труда. – М.: Наука, 1994. – 205 с.
8. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2003. – 221 с.
9. Смирнова И.Л. Интегративные теоретические знания пилотов – залог безопасности полётов. Кировоград: «КОД», 2008, 184 с.

10. Философский энциклопедический словарь / Ред.: Л.Ф.Ильичев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2006. – 576 с.
12. Чернилевський Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ, 2002. – 487 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бродова Олеся Володимирівна - аспірантка Кіровоградської льотної академії НАУ.
Коло наукових інтересів: комунікативний аспект професійної діяльності пілотів.

УДК 37(092) (477)

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКО ГРОМАДИ 70-Х – ПОЧАТКУ 80-Х РОКІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

Олександр БРОЯКОВСЬКИЙ (Кіровоград)

Досліджується роль Єлисаветградської громади в розбудові навчально-виховних закладів і системи народної освіти на українських теренах 70-х – початку 80-х років ХІХ століття.

Исследуется роль Елисаветградской громады в построении учебно-воспитательных заведений и системы народного просвещения в украинских землях 70-х – начала 80-х годов ХІХ столетия.

Ключові слова: Єлисаветградська громада, народна школа, недільні читання, освіта в Україні.

Постановка проблеми. У другій половині ХІХ ст. провідну роль у розбудові системи народної освіти відігравали демократично налаштовані, національно свідомі кола української інтелігенції. З метою консолідації, примноження своїх сил для національно-культурницької й освітньої діяльності, виборення національних прав українського народу на навчання рідною мовою вони об'єднувалися в організації – громади. У 70-х – 90-х роках такі структури діяли в Києві, Полтаві, Харкові, Одесі, Чернігові. Значне місце в національно-освітньому просторі посідала також Єлисаветградська громада, яка об'єднувала навколо себе напівлегальні осередки літературної, лікарської, педагогічної інтелігенції міста.

Тема діяльності Єлисаветградської громади в контексті українського національного життя відбита у спогадах Є. Чикаленка [1], Н. Бракера [2], О. Тарковського [3], С. Русової [4], О. Рябініна-Скляревського [5].

У сучасній науково-дослідницькій літературі історія Єлисаветградської громади отримала продовження у працях М. Антоновича [7], Л. Вовк [8], І. Добрянського, В. Постолатій [9], О. Гайдай [10], В. Борисенко [11], Л. Філаретової [12], але поза їх увагою залишився спектр освітньо-педагогічної діяльності осередку. Відповідно, *мета* даної статті полягає в аналізі свідчень щодо просвітницької діяльності членів Єлисаветградської громади та формуванні на їхній основі системних уявлень відносно боротьби демократичних сил за народну освіту Правобережної України.

Історія Єлисаветградської громади розпочинається з 60-х років XIX століття, коли невелике провінційне місто перейшло з військового відомства до цивільного. Остання обставина привела до створення трьох навчально-виховних закладів: повітової, духовної та юнкерської шкіл. Навчальні заклади стали ключовими осередками життя й діяльності педагогічної інтелігенції. Одним з них став народник М. Федоровський, який вперше організує в Єлисаветграді “Товариство розповсюдження ремесел і грамотності” [13, с. 113]. Згодом до товариства приєдналася значна частина й іншої інтелігенції міста. У 1867 році був затверджений статут товариства, в якому чільне місце відводилося системі освітньої роботи серед місцевого населення, й обрано Комітет для координації зусиль у видавничій та педагогічній справі. У 1867 році на зібрані кошти товариства було засновано першу в Єлисаветграді професійну школу – ремісничо-грамотне училище, яке мало приймати для навчання учнів, що закінчили міські й сільські школи, й випускати педагогічні кадри для викладання ремесел у сільських приходських школах.

Трохи згодом, зусиллями “Товариства розповсюдження ремесел і грамоти” у місті було відкрито притулок для малолітніх бездомних дітей.

Саме педагогічний напрям виявився найбільш насиченим епізодом у діяльності Єлисаветградської громади і в другій половині 70-х років XIX століття, коли контингент викладачів поповнився новими педагогічними кадрами. Серед них варто виділити О. Волошина, висланого з Москви студента університету М. Левицького, А. Вежбицького – першого випускника реального училища [2, с. 156].

Пожвавлення педагогічної діяльності Єлисаветградської громади наступило в 1878 році, коли до міста переїхав випускник Київського університету, учасник Київської старої громади, вихованець відомого діяча українського Національного Відродження В. Антоновича, Панас Іванович Михалевич [1, с. 155]. Усі, хто знали П. Михалевича, відзначали його широку освіту, велику працездатність, педагогічний такт і любов до України. Софія Русова писала у спогадах про нього, як “видатного демократа” [4, с. 178]. Інший учасник, А.М. Грабенко, у споминах відзначав, що “єлисаветградське громадянство поважало його, з одного боку, як лікаря, який мав велику практику, а з іншого – як щирого чоловіка, який готовий був навчати і допомагати кожному бідняку” [5, с. 156].

Саме навколо П. Михалевича остаточно сформувався кістяк Єлисаветградської громади. Протягом 1878 – 1883 рр. її учасниками були лікар П. Михалевич, секретар міського поліцейського управління І. Тобілевич, учитель О. Волошин, студенти І. Стиранкевич, І. Колодієв, Н. Левитський, земські статистики О. Русов і Ф. Василевський, С. Русова, учні реального училища Є. Чикаленко, О. Тарковський, А. Грабенко, В. Васильєв, О. Дяченко. Почасті до громади належали М. Кропивницький та М. Тобілевич (Садовський) [7, с. 113]. Саме зі вступом у Єлисаветградську громаду цих ентузіастів культурницького життя значно пожвавилась і освітня діяльність. За словами громадівця О.К. Тарковського (його сестра Надія була дружиною І.К. Тобілевича), з початку 70-х років XIX ст. життя в провінційному місті стало повнокровнішим: “Земство улаштувало свою земську школу, що була

довго одною з найкращих шкіл Росії з чудовим складом вчителів” [3, с. 240].

Одним з найбільш принципових напрямків освітньої діяльності громадівців стало поширення навчання рідною мовою. З цією метою організація виявила турботу про примноження популярної літератури на українській мові з метою розповсюдження її серед місцевого населення. Пізніше, притягнуті до окремого політичного дізнання про “українофільський гурток”, громадівці на допитах не приховували цього напряму своєї діяльності. Так, О.Ф. Волошинов заявив, що регулярно робив переклади з російської мови на українську літератури “з метою просвіти малоросів”, оскільки, працюючи учителем, переконався, що українці не розуміють, або ж важко сприймають зміст російських книжок” [13, арк. 209–210]. Таку ж позицію займав і О.О. Русов, який заявив у жандармському управлінні, що не розуміє, як можна ширити економічні знання серед сільського українського населення, яке ледве розуміє російську мову [13, арк. 211].

Члени Єлисаветградської громади П.І. Михалевич та І.К. Тобілевич дали сильний початковий імпульс для розгортання діяльності осередків “саморозвитку” демократичного спрямування серед учнів реального земського училища й гімназії, на основі яких пізніше сформувався народовольчий гурток. Як свідчать архівні документальні матеріали, у 1879 – 1880 рр. значну освітню й організаційно-пропагандистську роботу серед учнів названих закладів проводили також О.К. Тарковський та Є.Х. Чикаленко [13, арк. 776]. Вони організували для групи саморозвитку недільні читання літератури прогресивного спрямування у флігелі будинку І.К. Тобілевича. На пропозицію громадівців читали не лише переклади на українську мову творів “російських белетристів народницької школи, але й праці українських авторів, серед яких особливою популярністю користувався “Кобзар” Т. Шевченка та історичні оповідання М. Костомарова” [13, арк. 811].

У 1881 році найбільш активно працювали у навчальних закладах Єлисаветграда С.М. Дудін та М.С. Васильєв, які під впливом І.К. Тобілевича та П.І. Михалевича “засвоїли їх українофільську програму й організували нові “гуртки саморозвитку” за прикладом попередників. Його учасники читали українські нелегальні видання, зокрема часопис “Громада”, який друкувався за кордоном у швейцарській Женеві М.П. Драгомановим [13, арк. 502]. Гурткові заняття, які, як правило, проходили як у стінах навчальних закладів, на першому місці серед яких значилось реальне земське училище, так і поза межами, мали те значення, що виховували єлисаветградську молодь в дусі демократичних принципів, “привчали до ідеї гурткової діяльності, до свободи товариських відносин” [1, с. 107].

Активна освітня й пропагандистська діяльність Єлисаветградської громади здійснювалась і серед робітників й ремісників міста. Тут громадівці діяли через своїх агітаторів, одним з найбільш активних серед них був В.Д. Горбунов, учень П.І. Михалевича, який навчив його грамоті й підтримував протягом подальшого навчання фінансово [13, арк. 509].

Плідна й багатогранна освітня діяльність Єлисаветградської громади завершилася 1884 року у зв’язку з арештами її найбільш активних членів. Дізнання про діяльність Єлисаветградської громади, народовольського гуртка

та пропаганду серед робітників, яке проводило жандармське управління, засвідчує й досить плідну працю її активістів у сфері народної освіти. Чимало допитаних по справі осіб вказують саме на педагогічний спектр діяльності організації й підкреслюють її вплив на вибір професії та дякують за навчання [13, арк. 501, 502 та ін.].

10 грудня 1886 року по доповіді обставин справи міністром юстиції Росії Олександр III виніс вердикт елисаветградським громадівцям. За його повелінням до Сибіру на п'ять років були вислані П.І. Михалевич, О.К. Тарковський, під наглядом поліції опинилися І.К. Тобілевич та О.О. Русова. Урядові репресії зруйнували організацію, яка зіграла надзвичайно плідну роль в поширенні освіти серед різних прошарків населення, сприяла розвитку шкільництва й демократичних ідей, що вели до національного визволення України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Чикаленко Є.Х. Спогади. 1861 – 1907 / Є.Х. Чикаленко. – Львів, 1925. – Ч. I. – С. 81–88.
2. Бракер Н. Опанас Іванович Михалевич / Н. Бракер // За сто літ. – 1930. – № 6. – С. 155–162.
3. Тулуб О. Олександр Тарковський та його “Начерк революційного руху в м. Єлисаветграді” / О. Тулуб // За сто літ. – 1930. – № 5. – С. 240–249.
4. Русова С. Мої спомини (1879 – 1915) / С. Русова // За сто літ. – 1928. – № 3. – С. 155–169.
5. Рябінін-Скляревський О. З революційного українського руху 1870-х рр. в добу тимчасових генерал-губернаторів / О. Рябінін-Скляревський // За сто літ. – 1927. – № 1. – С. 149–161.
6. Рябінін-Скляревський О. З революційного українського руху 1870 – 1880-х рр.: Єлисаветградський гурток / О. Рябінін-Скляревський // Україна. – 1927. – Кн. 4. – С. 112–123.
7. Антонович М. З історії громад на рубежі 1850 – 1860-х років / М. Антонович // Київська старовина. – 1998. – № 2. – С. 29–45.
8. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості) / Л.П. Вовк. – К.: Наукова думка, 1997. – 178 с.
9. Добрянський І.А., Постолатій В.В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) / І.А. Добрянський, В.В. Постолатій. – Кіровоград: “Імекс”, 1998. – 143 с.
10. Борисенко В.Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту в Україні 60 – 90-х років XIX ст. / В.Й. Борисенко. – К.: Вид. НПУ ім. Драгоманова, 2011. – 161 с.
11. Філоретова Л.М. Єлисаветградська громада / Л.М. Філоретова // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. – Серія 6: історичні науки. – Вип. 9. – К., 2011. – С. 123–130.
12. Волощенко А.К. Нариси з історії суспільно-політичного руху на Україні 70 – початку 80-х років XIX століття / А.К. Волощенко. – К.: Наукова думка, 1974. – 223 с.
13. Центральний державний історичний архів України в Києві (Далі ЦДІАУК). – Ф. 419. – Оп. I. – Спр. 1193.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Брояковський Олександр Вікторович – пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В. Винниченка

Коло наукових інтересів: історія освіти, педагогічна персоналістика, національне виховання в Україні.

УДК 371.124

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНО ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ПРАВознавця

Олена ГАНЖА (Жовті Води)

Зростання рівня організації особистості обов'язково веде до зміни життєвої мети, яка визначена людиною. Будь-який рівень вищого порядку (якості) знаходить свій прояв у самовизначенні особистості. Якщо особистість самовизначилася то вона удосконалює свою активність й підвищує відповідальність.

Возрастание уровня организации личности обязательно ведет к изменению жизненной цели, определенной человеком. Любой уровень высшего порядка (качества) находит свое проявление в самоопределении личности. Если личность самоопределилась то она совершенствует свою активность и ответственность.

***Ключові слова:** особистість, соціально-професійна зрілість, активність, відповідальність, самовизначення, фахівець-правознавець.*

Під критерієм педагога розуміють ознаку за якою класифікуються, оцінюються (одержують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема у процесі формалізації [25, с.122].

Соціально-професійна зрілість — це системна якість розвитку особистості як цілісного утворення. Складовими елементами її є соціальна активність, соціальна відповідальність та соціальне самовизначення.

Вивчаючи особливості формування соціальної зрілості вчительських кадрів [19; 20] зазначені дослідники дійшли висновку, що критеріями розвитку рівня соціальної зрілості студентської молоді є активність, відповідальність та самовизначення. У рамках такого підходу жоден із критеріїв, який узятий окремо є недостатнім для оцінки ефективності організації діяльності особистості майбутнього вчителя. Для отримання цілісної оцінки необхідно аналізувати їх у сукупності, оскільки взаємозв'язки між ними і слугують висхідною ознакою цілісного формування соціально-професійної зрілості особистості.

У дослідженні формування соціально-професійної зрілості майбутнього фахівця-правознавця необхідно показати як відповідна особистість досягає певного результату і як відповідний педагогічний вплив допомагає чи заважає студенту реалізувати свої можливості у процесі розв'язання різних завдань соціально-професійного розвитку.

Аналізуючи проблему самовизначення особистості майбутнього фахівця-правознавця одного із критеріїв формування його соціально-професійної зрілості зупинимося на окремих аспектах дослідження самовизначення у науковій літературі. К.К.Платонов вважає, що: « самовизначення професійне – ступінь самооцінки себе як фахівця відповідної професії: змістовий бік спрямованості особистості, що взаємодіє із покликанням; важливий об'єкт формування особистості у процесі професійної орієнтації [17, с. 125-126].

Самовизначення особистості науковці розглядають з погляду впливу на його розвиток різноманітних соціальних факторів. Сукупність таких факторів і утворює умовний простір (навчально-виховне середовище), в якому й має можливість ефективно реалізуватися самовизначення. Критеріальними ознаками самовизначення особистості студента є освітнє та життєве самовизначення.

Так, зокрема, життєве самовизначення студентів – це складна наукова проблема, що має багатоаспектний зміст. Як відмічає Г.П.Ніков: «... більш складним і відповідальним у житті зростаючих поколінь є період, коли завершується їх виховання під керівництвом дорослих, і вони виходять на самостійний шлях. Це означає, що закінчується життя під опікою старших, розширюється міра свободи молодих людей, їх самостійності у прийнятті рішень: вони вступають у пору соціальної зрілості ...» [13, с.58].

Самовизначення доцільно розглядати як характерологічну ознаку особистості. Стосовно особистості, відповідальність охоплює не увесь зміст норм та цінностей, що діють у суспільстві, а лише ті із них, які стають прогресивними у свідомості й діяльності особистості. У психологічних досліджень вказується на кореляційну залежність відповідальності від самовизначення. В.Ф.Сафін вважає відповідальність визначальною та системотвірною ознакою самовизначення особистості. Він зазначає: «особистість, яка самовизначилася, – це суб'єкт, який свідомо і постійно зіставляє власну мету з метою групи, суспільства, який вміє активно відстоювати свої ідеали. Самовизначення, отже, – це процес, відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей та вимог, які застосовуються до нього з боку оточуючих й суспільства» [24, с.151].

Ще однією системотвірною ознакою самовизначення особистості майбутнього фахівця-правознавця є його самостійність. «За будь-якими людськими стандартами дорослість означає, з одного боку, соціальне пристосування, подолання юнацького максималізму, а з іншого – самостійність і відповідальність», - пише І.С.Кон [8, с.4].

Стан розвитку свідомості особистості перебуває у органічній єдності із її соціально-практичною діяльністю. Діяльність слугує найповнішому розвитку внутрішнього світу особистості. Важливим показником високого рівня діяльності є відповідність свідомого, цілеспрямованого, активного й творчого ставлення особистості до діяльності. Якість діяльності майбутнього фахівця-правознавця у середовищі його життєдіяльності виявляється у соціальній активності. Демонстрація соціальної активності виявляється перетворенням і самодільністю в усіх сферах суспільного життя. На цій основі формується самовизначення, самовираження, самоствердження, самоврядування та самовиховання особистості.

У кожної людини в певний момент життя виникає споглядальний образ самої себе, відбувається, так би мовити, оволодіння тими або іншими рисами особистості й конкретними властивостями себе як одиниці діяльності,

одночасно виявляється більше чи менше емоційне навантаження, оцінка себе й виробляються способи дії, що стають типовими в поведінці й застосовуються в буденному житті. Розкриттю проблеми "Я" саме в такому аспекті до теперішнього часу присвячена значна кількість досліджень. У цих дослідженнях образ себе і розуміння себе як особистості і як суб'єкта діяльності змінюється у людини з переходом її з одного вікового ступеня на інший, а також залежно від її статі, професії і належності до певної етнічної спільноти з її традиціями і культурою (Л.У. Бороздіна, І.Э. Вігерчук, В.Н. Куніцина, В.А. Лабунська, Б.А. Єремєєв, З.Н. Лукьянова, Н.У. Накошна, А.П. Оконешникова, А.А. Чекаліна та інші).

Значущим феноменом, що прослідковується в дослідженнях характеристик „Я”, виступає роль в регулюванні поведінки і діяльності (А.А. Мелік-Пашаєв, А.В. Суворов і ін.). Людина може вибудовувати свою поведінку і виконувати дії на рівні свого буденного Я, але вона не може здійснювати свої вчинки і дії на рівні свого вищого Я. У більшості людей їх буденна поведінка визначається буденним життєвим Я, і воно, за А. Маслоу, ініціюється дефіцитарними потребами. Проте в критичних або екстремальних ситуаціях у деяких з них регулювання поведінки й діяльності починає виконувати вище Я, і при цьому у них актуалізуються побутові потреби. Разом з тим в цих же дослідженнях описані люди (по відношенню до загальної маси їх зовсім небагато), для яких основні цінності життя і культури стали їхніми суб'єктивно значущими цінностями, і їх життєдіяльність переважно регулюється їх вищим Я.

В той же час вивчення сучасної спеціальної наукової літератури показує, що у психології особистості вже склалися певні передумови для поглиблення теоретико-методологічного аналізу і обґрунтування категорії „Я-концепція” [Агапов В.С., Ананьев Б.Г., Асмолов А.Г., Баришнікова І.В., Бодальов А.А., Брушлінський А.В. та інші]. Перш за все, це дослідження з проблеми самовідношення, самооцінки, самовизначення, самоствердження, уявлення особистості про себе в умовах спільної діяльності, впливу Я-концепції на мотивацію, духовні потреби, ціннісні орієнтації, на соціально-психологічну адаптацію особистості, розвиток професійного Я.

Саме „само” – самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини (як особливої системи, якій притаманні, поруч із властивостями саморозвитку будь-якої системи, свої, специфічні, належні лише їй як системі людській й пов'язані з її реальною самістю властивості) вимагає спеціального аналізу й розуміння цього феномена в його диференційованому й інтегральному осмисленні (не лише на індивідуальному рівневі в процесі онтогенезу, але й як явище філогенезу й культурно-історичного розвитку) й у відповідності з реаліями сучасного соціального стану, з урахуванням зміни соціального середовища.

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самоздійснення й інших феноменів само – зростає разом з розширенням знань людини про світ й про себе, разом із зростанням суб'єктивних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед майбутнім учителем, знання про світ, професію.

“Самість” може бути визначена як унікальна властивість-здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі. Розкриття сутності даної проблеми здійснюється такими авторами: А.Адлер, Б.Г.Ананьєв, У.Джемс, Д.О.Леонтьєв, О.Ф.Лосєв, А.Маслоу, К.Роджерс, В.І.Слободчиков, К.Юнг та інші.

До ряду найбільш актуальних понять останнього часу увійшли поняття „самоактуалізація” та „самореалізація”, що мають тісний зв’язок між собою, але й які мають різне змістове навантаження, які у дослідженнях не лише часто чітко не розводяться, але й часто перекривають один одного чи мають різні нюанси у їх характеристики. Самоактуалізація багатьма дослідниками розглядається як вроджена властивість (Г.Гольдштейн, Є.Є.Вахромов, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм та інші). Вона розглядається як мета, як результат, як засіб. В одних випадках самоактуалізація пов’язується з потребою самовираження в діяльності, незалежно від ступеня її суспільної значущості. „Самоактуалізація – це свідомо здійснювана суб’єктом практична діяльність, спрямована на розв’язання наявних проблем своєї життєвої ситуації, наслідком якої є самозміна... й зміна життєвої ситуації” [4, с.111]. В інших роботах зазначається, що професійна самоактуалізація передбачає високу суспільну значущість діяльності індивіда. „Самоактуалізація зв’язана із людською потребою самоактуалізації, вона означає, що люди відчують потребу й прагнуть до здійснення всього того, що вони, ймовірно, можуть здійснити... Для самоактуалізуючих людей характерне велике бажання принести користь людству, вони поводять себе більш доброзичливо й дружньо, вони менш стурбовані власними проблемами” [17, с.772-773].

Співвіднесеність активності та діяльності досліджував А.В.Петровський [14]. Він вважав, що загальною властивістю життя є активність. Однак при цьому активність трактується як діяльний стан живих істот, як джерело власного руху, що відтворюється у русі. Йдеться про енергію, її відновлення. Здатність до саморуху в контексті самовідтворення розглядається як ознака активності суб’єкта. С.Л.Рубінштейн розглядав діяльність як специфічну форму активності, спрямовану на свідоме перетворення навколишнього світу [22]. З цього погляду до дійсності виявляються властивості особистості. Якщо потреби людини є висхідними спонуканнями до власної діяльності, завдяки яким вона є активною істотою, то її дії спрямовані на задоволення не власних, а суспільних потреб [22]. С.Л.Рубінштейн уводив аналіз активності та діяльності в загальний контекст опозиції „зовнішнє-внутрішнє” й утримував традицію розуміння того, що зовнішнє діє через внутрішнє. Аналіз активності й співвіднесеності активності із діяльністю залишилися недостатньо визначеними та категоризованими. Наприклад, В.А.Петровський говорив про діяльність, яка контролює свій рух із моментами власної активності, зануреними у діяльність, й обидва моменти – активність та діяльність – зливаються один із одним [15;16].

Категорія активності є однією із центральних у психолого-педагогічній науці. У наукових дослідженнях цієї категорії важливими є поняття, які розкривають сутність активності – процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність,

життєдіяльність тощо. Активність зазвичай зіставляється із близькою до неї категорією діяльності. При цьому одні автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності. Поняття активності в цьому разі співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не нав'язується зовні, а є внутрішньо необхідною людині. Інші автори обгрунтовано вважають, що активність – ширша категорія, що розповсюджується на процеси та явища органічного світу.

Всебічне вивчення проблеми співвіднесеності понять активності та діяльності здійснене К.А.Абульхановою-Славською [1, с. 110–133]. Принципову відмінність між активністю та діяльністю вона вбачає у тому, що діяльність зумовлена потребою у предметі, а активність – потребою у діяльності. Для діяльності залежність від предмета потреби має безпосередній характер, а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Активність визначає діяльність, тобто мотиви, цілі, спрямованість, бажання для здійснення діяльності. Активність „передую” діяльності й „супроводжує” її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб'єктом. Основною властивістю активності є її належність суб'єкту, внаслідок чого суб'єкту активності притаманні всі характеристики суб'єкта діяльності (психічні, моральні, соціальні, професійні та інші), однак які мають особистісне забарвлення та особистісно спрямовані. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим стосовно діяльності рівнем.

Значна кількість наукових досліджень присвячена вивченню індивідуальних особливостей певних видів соціальної активності, таких, як професійна, навчальна діяльності, пізнання та спілкування. Підсумком цих досліджень є опис різних індивідуально-типологічних стилів особливостей діяльності, пізнання, спілкування.

У зарубіжній психології дослідження індивідуальних аспектів соціальної активності передусім пов'язане з ім'ям А.Адлера, який запропонував поняття стилю життя й креативного „Я”, що підкреслюють активний характер життя людини [2, с. 131–140].

Інтенсивність будь-якої діяльності визначається соціальною активністю. Активність — це певна спільність властивостей особистості, певний стан людського індивіда, що виявляється в інтенсивності діяльності, яка спрямована на задоволення певних матеріальних і духовних потреб людини. Так, деякі науковці вважають, що в понятті соціальна активність відображена спрямованість на слугування інтересам суспільства, сприяє формуванню пізнавальної активності, яка спрямована на оволодіння знаннями, необхідними для залучення до активної трудової діяльності”[6, с.28].

“Соціальна активність молоді — зазначають деякі автори, - риса життєдіяльності, яка розвивається і має своєрідну логіку розвитку в основних групах молоді залежно від загального процесу життєвого самовизначення” [25, с.148]. Отже, в основі самовизначення повинна бути не проста, перетворююча діяльність певних процесів, а діяльність, що відбувається у процесі самовизначення особистості.

Соціальна активність на різних етапах входження особистості в життєдіяльність залежить від впливу на неї об'єктивних та суб'єктивних факторів.

Активність є однією із конституюючих характеристик людської діяльності, що показує її здатність до саморозвитку, саморуку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних (тих, що перетворюють дійсність) предметних дій.

Тут виявляються всі три параметри активності: 1) ініціювання дії суб'єктом; 2) спрямованість на зміну зовнішньої дійсності; 3) відтермованість в часові й просторові акта діяльності від кінцевого результату.

Діяльність методологічно поюснюється принципом подвійної детермінації діяльності – з боку предмета й з боку власної іманентної логіки [26]. Діяльність – це такий процес, який ніколи не буває, самодостанім, автаркичним, замкненим, він завжди „зайнятий” предметним світом, прагне глибше зануритися в нього й продовжити збагачення ним себе... Людська діяльність настільки є активною, наскільки вона розвинена як предметна, наскільки вона збагачена предметністю.

Предметність визначається як головний атрибут діяльності. Перевага внутрішньої діяльності над зовнішньою є одним із основних критеріїв, які дозволяють характеризувати відповідний процес активним... Самодетермінація яскраво виявляється в розвиткові й функціонуванні особистості, що має більш суб'єктивний й більш тісний зв'язок з творчістю (саморозвиток, самореалізація, самоактуалізація). Тобто, визначальною є внутрішня, а не зовнішня детермінація.

У багатьох наукових працях відповідальність трактується як моральна якість особистості. Так, наприклад, В.Ф.Сафін вважає, що: „Вищий рівень відповідальності, як провідна моральна властивість – поняття, яке безпосередньо зв'язане із світоглядом особистості. Воно має зв'язок з такими моральними поняттями як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбство, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження” [24, с. 115].

За своєю структурою соціальна відповідальність є складним утворенням, яке має інтегративний характер, тісний зв'язок з усіма іншими якостями особистості. Зокрема, емоційно-вольовим та інтелектуальним аспектами діяльності особистості. Соціальну відповідальність доцільно розглядати одним із показників соціально-професійного розвитку особистості як потребу „самореалізації не лише в суспільстві, а себе для суспільства” [3, с.7].

„Міра відповідальності визначається мірою активної свободи людини, міра суб'єктивної відповідальності визначається ступенем усвідомлення свободи” [5, с. 226].

У науковій літературі можна спостерігати ототожнення понять „відповідальне ставлення”, „відповідальне ставлення ситуативне”. Відповідальність трактується як стійка якість особистості. Окремі дослідники зазначають, що :” необхідно розрізнати відповідальність як морально-етичну якість особистості та соціальну відповідальність” [10, с. 93].

Ми виходимо з того, що соціальну відповідальність логічно розглядати як інтегральну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини на основі усвідомлення й прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

За характеристикою К. Муздибаєва:” Принципове значення має виявлення факторів формування відповідальності в різних видах діяльності і в залежності від різних видів взаємин з іншими людьми” [12,с.198].

Як відзначає К.Муздибаєв:” соціальна відповідальність відображає схильність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов’язки і її готовність дати звіт за свої дії” [12, с.42].

Основним виміром вищого рівня інтеграції суб’єктивних відносин в міжособистій взаємодії є ступінь їх свідомості.

Діяльність повинна бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, включало її в ці відносини, забезпечувало б розвиток життя особистості у систему суспільних відносин і їх відбиття в її свідомості. Якщо діяльність індивіда організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно включитися в систему суспільних відносин, зробити “новий крок” на шляху свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно-значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організованою так, щоб її виконання розкривало перед кожною людиною перспективу її розвитку в системі суспільних відносин. Вона повинна мати характер певної залежності з урахуванням елементів системності. По-перше, системний підхід в дослідження певного явища вимагає його розгляду в кількох планах (аспектах): 1) як деякої якісної одиниці, як системи, що має свої специфічні закономірності; 2) як частини своєї видо-родової макроструктури, закономірностям якої воно підпорядковане; 3) в плані мікросистем, закономірностям яких воно теж підпорядковується; 4) в плані його зовнішніх взаємодій, тобто разом з умовами його існування.

Для кожного життєвого періоду характерна відповідна провідна діяльність, яка забезпечує формування то мотиваційно-потребнісної, то операційно-технічної сторін розвитку. Протиріччя між цими сторонами й витупають рушійними силами розвитку.

Ставлення людини до середовища завжди повинне мати характер активності, а не простої залежності.

Вчитель, який не відчуває краси й святості свого покликання, який вступив до школи не тому, що серце його переповнене бажання навчати молодь, а лише тому, щоб мати роботу й здобувати собі засоби до існування, - такий учитель приносить шкоду учням й ще більшу шкоду самому собі. Перша вимога, яку ми застосовуємо до вчителя, полягає в тому, щоб він був науково освіченим професіоналом й істиним вчителем раніше, ніж математиком, словесником тощо. Лише точні знання, точний розрахунок й твереза думка можуть стати справжньою зброєю педагога. У цьому смислі первісний ідеал педагога – няньки який би вимагав від нього теплоти, ніжності й турботи, зовсім не відповідає нашим станам. Навпаки, для психолога попередня школа

є негативною вже тільки тому, що вона зробила саму професію педагога бездарною. Вона звела виховний процес до таких одноманітних й нікчемних функцій, що глибшим чином систематично розбещувала педагога.

Відповідно до цього критерію виділяються рівні предметних ситуацій, групового спілкування, різних сфер соціальної діяльності й спільних соціальних умов образу життя. При взаємодії потреб і умов діяльності в особистісній структурі утворюються такі рівні диспозицій: елементарні фіксовані установки, соціальні фіксовані установки, загальна спрямованість інтересів особистості й системи ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності й засоби їх досягнення. Диспозиції різних рівнів визначають в свою чергу ієрархію рівнів поведінки особистості. Фіксовані елементарні установки детермінують прості поведінкові акти, соціальні установки – вчинки, загальна спрямованість – поведінку, ціннісні орієнтації – життєдіяльність в цілому. Те, яка диспозиція повпливає на поведінку в актуальній ситуації, залежить від наявної перед суб'єктом мети.

Людина відповідальна за те, яку особистість вона створює в собі і подає іншим в просторі соціальних комунікацій. Лишаючись потенційно нескінченою у своїх онтологічних аспектах й проявах, вона має обмежене число варіантів самовизначення в моральній площині: шлях добра й творення, шлях руйнування й зла. Цей вибір людина здійснює в залежності від багатьох факторів (як природніх так й соціальних), але все ж вирішальним фактором є середовище, в якому особистість й виявляє проєкції свого “Я”.

Кожний соціальний організм є функціонуюча система, яка вимагає певної регуляції, впорядкованості. За І. Кантом, аналіз свободи волі й відповідальності в світлі детермінації може здійснюватися з урахуванням таких моментів: а) людина не вільна “в емпіричному” відношенні, – поведінка її повністю підпорядкована закону причинності; б) але людина вільна “як річ в собі”, в “розумоопановуючому” відношенні й закону причинності не підлягає; в) дякуючи цьому її розум ні від чого не залежить в самому акті вибору із можливостей “емпіричної” дійсності; г) тому людина відповідальна за свій вибір, й покарання виступає лише як акт покарання” [7, с. 218, 428].

Професійна спрямованість передбачає розуміння й внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності, інтереси, які до неї відносяться, ідеали, установки, переконання, погляди. Всі ці риси й компоненти професійної спрямованості слугують показником рівня її розвитку й сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою.

Більш широко, з урахуванням фактору соціальної відповідальності, підходила до визначення критеріїв соціальної зрілості особистості Н.І. Корицька, яка вважає, що соціальна зрілість “свідчить собою досягнення людиною такого рівня інтелектуального, емоційного та вольового розвитку, коли вона усвідомлює своє місце в житті... суспільства та відповідальність не лише за свої дії, але й за вчинки інших” [9]. Це підкреслює також і С.М. Іконникова, вважаючи, що зрілість особистості визначається ступенем

залучення особистості до розв'язання таких завдань, які вимагають відповідальної поведінки [9].

Досліджуючи наукову проблему соціальну зрілість особистості В.В.Радул стверджує, що: „Наявність соціальної відповідальності як усвідомленої необхідності зіставляти свою поведінку із суспільними нормами та установками з метою соціального прогресу свідчить про досягнення особистісного періоду в структурі соціальної зрілості, про включення її у суспільні відносини як цілісної саморегульованої системи”[20, с. 9].

Людина вільна в тій мірі, в якій вона активно бере на себе відповідальність за своє життя. Вона не виправдовує свою поведінку зовнішніми обставинами і не перекладає вину на інших.

Формування соціальної відповідальності доцільно обумовити як відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значущої мети і виникає на основі послідовної реалізації системного підходу в навчально-виховному процесі, де навчальна, науково-дослідна і громадська діяльність взаємно доповнюють одна одну. Тоді науково-дослідний блок педагогічної освіти в єдності з навчальним і виховним блоками максимально стимулюють активний розвиток усіх основних структурних компонентів педагогічної спрямованості особистості

Виникнення внутрішньої відповідальності, перетворення її на соціальну якість особистості залежить від активності та самовизначення людини, її психологічних й інтелектуальних особливостей. За характеристикою, С.В.Куликівського: “Як і людська діяльність, відповідальність можлива лише у суспільстві, лише на об'єктивній основі взаємовідносин між людьми, і тому початково є соціальною за своєю природою [11, с. 11].

Формування соціальної відповідальності як однієї із найважливіших професійних якостей майбутнього правознавця потребує цілеспрямованої диференційованої роботи з усіма студентами — майбутніми правознавцями. Знання, які одержав майбутній правознавець в процесі професійної підготовки, мають особисту значущість, перетворюються на переконання, стають мотивами поведінки, знаходячи своє виявлення в практичній діяльності. Таким чином, соціальну відповідальність логічно розглядати як інтегральну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини на основі усвідомлення і прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

БІБЛОГРАФІЯ

- 1.Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности /К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе /ред. Б.Ф.Ломов, К.А.Абульханова. – М., 1989.
- 2.Адлер А. Индивидуальная психология /А. Адлер // История зарубежной психологии / ред. П.Я.Гальперин, А.Н.Ждан. – М., 1986.
- 3.Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К.Бабанский. – К. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
- 4.Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. пособие / Е.Е. Вахромов. – М.: Междунар. Пед.акад., 2001.

5. Домжа А.А. Гносеологический аспект свободы и ответственности // Методологические аспекты научного познания и социального действия / А.А. Домжа. – Минск, 1985.
6. Ильина И.А., Мельникова В.А., Харьковский Э.С. Понятия «социальная активность» и «познавательная активность» как важнейшие концептуальные компоненты исследования проблемы формирования социально активной личности будущего учителя / И.А. Ильина и др., // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1983. – С. 17-28.
7. Кант И. Сочинения, / И. Кант. т. 4, ч. 1, М. – 1966. – С. 218, 428.
8. Кон, И.С. В поисках себя: личность и самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат . - 1984. – 335 с.
9. Корицкая Н.И. Диалектика зрелости общества и личности при социализме : авториф. дисс... на соискание научной степени канд. филос. наук. / Н.И. Корицкая. – К., 1972. - 27с.
10. Кузнецова В.С., Морозова В.С. Формирование социальной ответственности у студентов педагогического вуза / В.С. Кузнецова, В.С. Морозова // Советская педагогика, 1985. - № 5. – С.93-96. 11. Куликовский С.В. Формирование социально-политической ответственности личности: автор. дисс. На соискание научной степени канд. филос. наук./ С.В. Куликовский. – КГУ им. Т.Г. Шевченко. - К., 1989 – 22с.
12. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В.Е. Семенова / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 340 с.
13. Ников, Г.П. Жизненное самоопределение как педагогическая проблема / Г.П. Ников // Вопр. самопрес. личн. и ее активн. – Уфа, 1985. – С. 58-64.
14. Петровский А.В. Основы теоретической психологии: учеб. пособие / Петровский А.В. – М., 1998.
15. Петровский В.А. Личность: феномен субъективности / Петровский В.А. – Ростов-на-Дону, 1993;
16. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / Петровский В.А. – М., 1992.
17. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
18. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А.А. Ауэрбаха; науч. Ред. Пер. на русск. яз. А.А. Алексеев. – М., 2003, с.772-773.
19. Радул, В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В.В. Радул. - К.: Вища шк., 1997. - 269 с.;
20. Радул, В.В. Соціальна зрілість особистості вчителя: фактори формування / В.В. Радул. - К.: Вища шк., 2008. - 240 с.
21. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: [Спеціальний курс] навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.В. Радул. – К., 2001. – 202с.
22. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / Рубинштейн С.Л. – М.: Наука, 1957.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.; М.; Харьков; Минск, 1999.
24. Сафин, В.Ф. Проблема самоопределения личности педагога // Формирование соц. Акт. личн. учителя: Меж вуз. Сб. науч. Тр. / Под ред. В.А. Слостенина; МГПУ им. В.И. Ленина. – М., 1982. – С.148-153.
25. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. - К.: "ЕксОб", 2004. - 304 с .
26. Терлецкий В.Н. Жизненная позиция личности: Проблемы методологии и теории / В.Н. Терлецкий. - К. - Одесса: Лыбидь, 1990. - 203 с.
27. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганжа Олена Володимирівна — кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри управління і підприємництва Дніпропетровського обласного комунального вищого навчального закладу “Інститут підприємництва “Стратегія”.

Коло наукових інтересів: дослідження соціально-професійних якостей майбутнього фахівця.

УДК 78.071.2(477)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ВИКОНАВСЬКО ІНТЕРПРЕТАЦІ В УКРАЇНІ

Микола ГЕЙЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядаються деякі аспекти проблеми становлення та розвитку виконавської інтерпретації в Україні

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы становления и развития исполнительской интерпретации в Украине.

Ключові слова: музично-інтерпретаційна діяльність, виконавська інтерпретація, педагог-музикант, самовираження, уявлення, художнє сприйняття, розуміння, свобода тлумачення.

Постановка проблеми. Проблема музичної інтерпретаційної діяльності майбутнього педагога-музиканта з точки зору його професійного самовдосконалення потребує більш ретельного вивчення в контексті завдань сучасної музичної педагогіки. В такій ситуації вкрай необхідне звернення до основних положень естетичних, філософських, психологічних теорій. Пріоритетними такого розгляду мають бути розробки методик формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення, домінуючу роль у яких буде покладено на творчу інтерпретацію. Базовими у цих дослідженнях мають бути існуючі наукові розробки.

Аналіз матеріалів з проблеми дослідження. Значний внесок у вирішення проблем професійного розвитку педагога-музиканта здійснили А.Г.Болгарський, І.П.Гринчук, Г.С.Дідич, В.І.Дряпіка, Т.М.Завадська, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, О.П.Щелокова та інші, які вважають, що його основою є музично-інтерпретаційна діяльність, зокрема – виконавська інтерпретація. Про це свідчать розробки з теорії музичної педагогіки та виконавства (Й.Гофман, Ф.Бузоні), результати сучасних наукових пошуків з проблем інтерпретації. Серед її чинників – музичне мислення (Б.О.Яворський), рівень виконавської майстерності (Г.П.Панченко), уміння щодо вербалізації музичних образів (В.М.Крицький), музично-аналітичні уміння (І.П.Гринчук), професійна самостійність музиканта (І.М.Полібіна), творчі якості виконавця (В.Г.Москаленко), що дозволяють створити особистісно значущу версію виконання. Особливо важливою є готовність музиканта-педагога до професійного саморозвитку.

Фундаментом прояву професійних якостей музиканта-педагога є виконавська інтерпретація, головними чинниками якої постають сприйняття, розуміння, які відтворюються засобами художньої музичної виразності, отриманих у вигляді нотного тексту.

Музична інтерпретація, як творчий процес, створює відповідні умови для самовираження, які дають можливість виконавцеві втілювати в кожному

побудову твору частину своєї душі, якій притаманні суб'єктивні, особистісні переконання, уявлення, переживання, думки та ін.

Особистість отримує можливість набуття індивідуального стилю професійної діяльності, що виступає важливим чинником фахового самовдосконалення у процесі опанування музичним твором на креативному рівні.

Дослідники проблеми інтерпретації вважають, що її компонентами є складові емоційної сфери та інтелекту виконавця-музиканта. У зв'язку з цим варто звернутися до праць М.М.Бахтіна та М.С.Кагана, які наголошують на «інтерсуб'єктивний характер» мистецтва і тлумачать результати праці митців, їх доробок в широкому соціально-культурному взаємозв'язку, спираючись на закони художнього сприйняття. Вони вказують на діалогічно-особистісні моменти освоєння художніх (зокрема музичних) творів та значну роль врівноваженості раціонального (інтелектуального), логічного та емоційного елементів інтуїції як прояву актуалізованого самовираження у процесі їх виконавської інтерпретації [10, 220; 4; 1, 80].

Достатню увагу визначенню сутності поняття «інтерпретація» надає сучасна персонологія, яка визнає винятково важливою та вирішальною у становленні особистості її здатність інтерпретувати навколишню дійсність. Вчені та дослідники у цій галузі пов'язують інтерпретацію з поняттями «образ мислення», «рівень розуміння» явищ навколишньої дійсності, «Я – концепція», «самоусвідомлення», «саморозуміння», «самоактуалізація» та інші якості «самості» людини.

Висновок дослідників однозначний: розумінню (читай інтерпретації) можливо і необхідно навчати, що в свою чергу призведе до прояву актуалізації, прояву вказаних якостей, які мають особливий сенс в нинішніх умовах. Висловлена теза потребує активних творчих пошуків у сфері музичної педагогіки [2, 241].

Інтерпретація визначається як «тлумачення будь-чого», в тому числі самостійне творче розкриття смислу художнього твору, відображене в його виконанні (виконавська інтерпретація) або в словесному судженні (вербальна інтерпретація) [8, 74]. Привертає увагу у цій діяльності момент опанування (художнього) особистістю сутності змісту музичного твору. Розв'язанню питань інтерпретації професійна музична педагогіка звертається до досвіду наукових досліджень з музикознавства, які безпосередньо пов'язані з цією проблематикою.

Вивчення об'єктивного стану обізнаності майбутніх педагогів-музикантів з проблемами виконання, інтерпретації музичних творів дозволило виявити недостатню усвідомленість студентами ролі емоційно-особистісних чинників інтерпретаційної діяльності, недостатню обізнаність з історичними витоками розвитку зазначеної проблеми в музичному мистецтві.

Виникає нагальна потреба здійснення глибокого аналізу національної культурної спадщини, з метою вивчення особливості музичної, зокрема виконавської інтерпретації на Україні.

Виникнення проблеми виконавської інтерпретації відбулося одночасно з розвитком європейських процесів диференціації функцій композитора та

виконавця. В той час існували різні підходи до відтворення виконавцем авторського тексту – від повної свободи тлумачення до вимог абсолютного дотримання усіх авторських ремарок. Зміна епох, розмаїття вподобань, смаків та переконань музикантів, які читали нотний текст з різних, подекуди відмінних точок зору. Є твердження дослідників, що процес вирішення проблем виконавської інтерпретації розпочався значно раніше, аж до початку XIV століття, музична інтерпретація була невід’ємною складовою діяльності композитора, у зв’язку з тим, що він був виконавцем власних творів. Перекладаючи народжені ідеї з мови музичних образів на мову нотних знаків, композитор відчуває можливості альтернативного виконання, іншого підходу до тексту. Зрозуміло, що у процесі власної життєдіяльності автор розвивається як особистість – зазнає впливу нових думок, збагачується новими враженнями, які впливають на виконавську діяльність – з’являються різноманітні агогічні, динамічні, текстові відхилення в залежності від свого досвіду, настрою, творчої уяви, фантазії, натхнення.

Внаслідок таких дій нотний текст «удосконалюється» одночасно з своїм творцем, маючи значний варіативний потенціал, він у кожному акті виконання зазнає творчих і якісних змін. Більш активна увага до інтерпретації, як процесу «звукової інтерпретації нотного тексту» виконавцем, бере свій початок з 20-х – 30-х років XIX століття, тобто з часом становлення поняття музичного твору та визначенням його онтологічного статусу [7; 6, 7 - 12].

Питання інтерпретації, як одне з складових джерел розвитку основних питань стосовно музичного виконавства, знаходимо у культурній спадщині українського народу, народній музичній творчості, дозволяють визначити основні її критерії: адекватність, переконливість, емоційне забарвлення, проникливість. Такий стан речей вимагав єдності традиційних та імпровізаційних складових виконавської діяльності. Розвинуте почуття ритму, темпу, відчуття інтонаційного складу мелодії є базою впевненості у своїх силах, артистизмі, чутливості до характеру виконання твору, розкриття свого потенціалу.

Кобзарське та лірницьке мистецтво в Україні ознаменувалось з появою широкого кола яскравих індивідуальностей, здібних народних співців, яким був притаманний індивідуальний виконавський стиль. Їх співацька майстерність відзначалась проникненням в сутність творів, які виконувались, темпераментом, артистизмом, використанням елементів театральної дії для того, щоб створити цілісний яскравий художній образ, який привертав увагу та впливав на слухачів. Проникливість, емоційність, змістовність, професійний рівень відтворення музики надавав діяльності кобзарів та лірників ознак інтерпретації музичних творів.

Документальні свідчення діяльності провідних навчальних закладів України від кінця XVI століття до наших днів, тогочасна періодика підтверджують інтерес викладачів та вихованців до проблеми інтерпретації в різноманітних видах та жанрах вокальної та інструментальної музики: емоційного наповнення, проникливості, виразності та інших компонентів індивідуального відтворення художнього задуму музичних творів. Вимоги до індивідуальної своєрідності (особистісних якостей), неповторності

інтерпретації були головними складовими інтенсивного прояву індивідуальних особистісних якостей – багатство власного досвіду, духовного потенціалу, широкоосвіченості, знання і розуміння інших видів мистецтва, філософії та літератури.

Музична виконавська інтерпретація набула свого подальшого вивчення у працях Н.П.Прушковської, В.Г.Москаленко, І.П.Гринчук, М.Н.Чернявської та інших, які розглядають інтерпретацію як особистісно-цілісний, рефлексивний акт ставлення до музичного твору як до певної картини світу, яке вимагає розкриття (актуалізації) інтелектуального, емоційного, духовного потенціалу особистості.

Переконливість, самобутність, відповідність авторському задуму, жанру, стилю і формі – ось далеко неповний перелік складових цієї проблеми, яка потребує розгляду з точки музичної педагогіки, філософії, естетики, психології та музикознавства.

Вагомість вказаної проблеми у професійній музичній педагогіці засвідчують дослідження науковців, спецкурси, які викладаються у вищих навчальних закладах України – «Музична інтерпретація», «Виконавська інтерпретація», «Музична герменевтика» (В.Г.Москаленко) [5, 1].

На підставі аналізу базових положень та змісту вказаних джерел, виявляється існування різних типів, видів, форм виконавської музичної інтерпретації, які потребують окремої уваги та розгляду.

Глибокі дослідження щодо музичної інтерпретації в даний час здійснює вчений В.Г. Москаленко, який вважає інтерпретацією «будь-яке творчо-ініціативне сприйняття музики», стверджуючи, що проблемна сфера музичної інтерпретації характеризується «... змістом і характером матеріалу, що інтерпретується, особливостями поставлених перед собою завдань, особливостями інтерпретуючої діяльності. Взявши за фундамент «підсумковий результат» інтерпретації, він вирізняє її види – редакторський, виконавський, музикознавчий, композиторський» [5, 6, 10 - 11].

Відзначаючи плідність взаємодії вищезазначених видів, автор приходять до висновку, що на її основі «може виникнути семантично містка і професійно аргументована музично-інтерпретаційна версія» [5, 12].

У світлі завдань даного дослідження особливо важливим є той факт, що В.Г.Москаленко виділяє дійовий аспект музичної інтерпретації. Він розглядає «деякі особливості музично-інтерпретаційної діяльності» і вказує на існування низки термінів: «музична інтерпретація» (є узагальнюючим), «інтерпретаційна версія музичного твору» (результат «діяльності по інтерпретуванню») та «музичне інтерпретування» (використовується «для характеристики самої діяльності у сфері музичної інтерпретації»). Останній термін є каталізатором «що приводить всю тріаду у стан творчої дієвості» [5, 8].

З рештою, музична інтерпретація постає одним із видів творчої діяльності людини, є цілісним, багатокомпонентним процесом, в результаті якого постає розуміння вже існуючого та створення нового, в повній мірі своєрідного індивідуально-особистісного на ґрунті суб'єкт-суб'єктивної діалогічної взаємодії музичного тексту на усіх його рівнях та особистості виконавця-інтерпретатора. Власне, лише такий процес перетворює музичний текст у твір

(витвір мистецтва), надихає йому життя, процесуальний характер якого відзначає становлення художнього образу [3, 360 - 369].

Висновок. Виходячи з огляду першоджерел можемо визначити основні риси становлення і розвитку проблеми виконавської інтерпретації на Україні, відзначити її національну своєрідність та самобутність:

- музична інтерпретація створює виняткові умови для здійснення самовираження, стимулює процеси творчої самореалізації, є засобом здійснення професійного саморозвитку в музичному мистецтві;

- в Україні з давніх часів проблема виконавської інтерпретації суттєва для усіх видів та жанрів двох основних ланок музичного мистецтва – вокально-хорового та інструментального;

- основні джерела розвитку питань музичного виконавства знаходимо в культурній спадщині українського народу, одним із яких є інтерпретація, зокрема в народній музичній творчості. Інтерпретація визначається такими критеріями: переконливість, адекватність внутрішньому змісту твору, проникливість, емоційне забарвлення;

- професійний саморозвиток педагога-музиканта характеризується розвиненими здібностями, духовним, інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями. Структурними компонентами музично-інтерпретаційної діяльності є когнітивний, емоційно-особистісний та діяльнісно-поведінковий;

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия /П.В.Алексеев, А.В.Панин. – М.: Мысль, 1996. – С. 80.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика /А.А.Брудный. – М.: Мысль, 1998. – С. 241.
3. Діалог культур. Україна у світовому контексті /Мистецтво і освіта //Зб. наук. праць. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С. 360 – 369.
4. Каган М.С. Мир общения /М.С.Каган. – М.: Мысль, 1988. – 120 с.
5. Київське музикознавство /Проблеми музичної інтерпретації //Зб. наук. праць. – К.: Видання Київського державного вищого музичного училища ім. Р.М.Глієра, 1999. – Вип. 2. – С. 1, 6, 8, 10 – 11, 12.
6. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки /Н.П.Корыхалова. – Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1979. – С. 7 – 12.
7. Музыкальный энциклопедический словарь /Сост. Г.В.Келдыш. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1990. – С. 214.
8. Основи викладання мистецьких дисциплін /О.П.Рудницька, Л.М.Іссянова, О.А.Цвігун та ін. – К.: АТЗТ «Експрес-об'ява», 1998. – С. 74.
9. Якунин В.А. Педагогическая психология /В.А.Якунин //Учеб. пособие.: СПб. Полиус, 1988. – С. 220.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гейченко Микола Іванович – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка, заслужений працівник культури України.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів музики.

УДК 371.2

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНО ІНОЗЕМНО МОВИ

Людмила ГЕРАСИМЕНКО (Кіровоград)

У статті визначається суть поняття інтеграції та її особливості. Автор окреслює значення інтегративного підходу для навчання майбутніх пілотів професійно-орієнтованої іноземної мови, дидактичні умови для його впровадження та рівні інтеграційних зв'язків.

В статье определяется суть понятия интеграции и ее особенности. Автор описывает значение интегративного подхода для обучения будущих пилотов профессионально-ориентированному иностранному языку, дидактические условия для его реализации и уровни интеграционных связей.

Ключові слова: інтегративність, інтегративний підхід, професійно-орієнтована англійська мова, навчання майбутніх пілотів, контекстність навчання, міжрівневі зв'язки.

Сучасний етап розвитку науки передбачає взаємопроникнення дисциплін одна в одну, що зумовлено низкою комплексних завдань, розв'язання яких не можливе без залучення знань з різних галузей. Інтеграційні процеси охоплюють усі сфери діяльності суспільства, відбувається не лише об'єднання окремих розділів наук та виробництва, але й об'єднання знань дисциплін, що відрізняються своїми предметними характеристиками. Авіаційна галузь потребує фахівців, які спроможні діяти в екстремальних умовах, що можливе за умови надійності знань, умінь та навичок. Застосування інтегративного підходу дозволяє підвищити ефективність навчання за рахунок взаємопроникнення та закріплення основних професійно-орієнтованих дисциплін.

Здійснений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що проблема інтеграції дисциплін у контексті навчання майбутніх пілотів професійно-орієнтованої іноземної мови не знайшла належного висвітлення в науковій літературі. Окремі аспекти дослідження інтеграції дисциплін під час професійної підготовки льотного складу означені у роботах В. Л. Асріяна, Р. М. Макарова, І. Л. Смірної та ін.

Метою статті є визначення суті поняття інтеграції, її особливостей та значення для навчання майбутніх пілотів професійно-орієнтованої іноземної мови.

Сьогодні на тлі інформаційної революції взаємозв'язок знання та розвитку набуває особливої актуальності. Для країн, що трансформуються, пріоритетними виявляються такі завдання: придбання та адаптація глобальних знань і розвиток знань на місцевому рівні; розширення можливостей засвоєння та застосування знань; розробка технологій, що сприяють здобуванню та засвоєнню знань. Розв'язання завдань залежить від здатності окремих людей і організацій спрямовувати зусилля на нагромадження знань та навчання, для генералізації нових знань, які перетворюються на головний ресурс, завдяки

якому структури, організації та установи можуть розвивати свою конкурентну перевагу, робити її сталою. Авіаційна сфера в Україні потребує нових підходів, які сприятимуть розвитку інноваційних технологій та утворенню якісно нових знань.

Зауважимо, що інтеграція походить від латинського *integratio* – цілий, у перекладі означає відновлення, відбудова, наповнення. У довідковій літературі цей термін тлумачиться як сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів. Процеси інтеграції можуть виявлятися в межах сформованої системи (у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості), а також у процесі виникнення нової системи з раніше не зв'язних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. У ході процесу інтеграції у системі збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління [3, с.94].

Інтегративність, на думку академіка Б. М. Кедрова [5], є важливою рисою сучасної науки, що виявляється не лише в її новій організації, але й у внутрішньому стані. Єдиною умовою реалізації інтеграції є адекватне відбиття нового предмета дослідження з одночасним віддзеркаленням всіх сторін у їхньому зв'язку.

За розумінням М. Г. Іванчук [4], інтеграція є процесом усвідомлення суб'єктом будь-яких предметів або явищ, за якого він не лише констатує на емпіричному рівні їхні властивості, але й установлює, з одного боку, породжувальну ієрархію між ними, а з іншого – типи взаємозв'язків, які при цьому виникають, що дозволяє йому універсально предметно-перетворювально діяти на основі такого мислеосягнення. Інтегроване навчання визначається як творчий продуктивний процес, що передбачає вільне самовираження того, хто навчається, активізацію його особистісних функцій, спрямованих на задоволення як особистісних, так і суспільних потреб.

Особливу увагу інтегративності навчання надають у льотних навчальних закладах у процесі підготовки операторів особливо складних систем управління. На думку дослідників (В. Л. Асріян, І. Л. Смирнова), в основу теоретичної підготовки авіафахівців покладено вивчення спецдисциплін з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, що дозволяє зробити свій внесок до розв'язання проблеми підвищення рівня безпеки польотів.

На значення інтегративного зв'язку для підготовки льотного складу вказував Р. М. Макаров, зазначаючи, що організація педагогічного процесу професійної підготовки є такою сукупністю елементів, при якій актуалізуються їх функції в цілях максимального використання міжпредметних зв'язків, взаємозв'язків та відношень з іншими підсистемами навчально-виховного процесу, щоб отримати необхідний інтегративний педагогічний результат у потрібний час [6, с. 78]. Дослідження В. Л. Асріян [1] засвідчує, що емерджентний ефект у процесі професійної підготовки з технічної авіаційної англійської мови досягається тільки через інтегративну взаємодію з одного боку, інженерно-технічних дисциплін між собою, а з

другого – інтегруванням технічних дисциплін з технічною авіаційною англійською мовою.

Дисципліна «Іноземна мова» є елементом системи підготовки авіаційного фахівця, тому викладач іноземної мови у процесі адаптації в льотному навчальному закладі повинен пов'язати цю дисципліну з комплексом дисциплін авіаційного характеру. Підкреслимо, що інтегративність не означає розчинення одного предмета в іншому, а навпаки, передбачає їхню єдність, тобто збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними взаємних контактів. У системах, що взаємодіють, відбуваються відповідні зміни, які сприяють збагаченню кожної з них. Інтеграцію характеризують як взаємопроникнення: виявлення і встановлення когнітивних, методичних, інструментальних та інших зв'язків між різними дисциплінами; процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, що виявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, диференціації [8, с. 35].

Для впровадження інтеграційного процесу в освітнє середовище потрібно дотримуватися таких дидактичних умов [9]:

- спільної мети та завдань навчально-виховного процесу;
- єдності спільних дидактичних принципів і методів навчання;
- уніфікованості системи понять;
- логічності засвоєння навчальної інформації.

Спочатку майбутні пілоти засвоюють певний мінімум функціональних операцій, який дає їм змогу на необхідному рівні виконувати свої професійні обов'язки, а потім поступово досягають усе більш високого рівня професійної майстерності. За умови успішної інтеграції нового знання до того виду діяльності, яким займається молодий фахівець, його здатність до самоосвіти переростає у стійку потребу самоосвітньої діяльності, а правильно відібрані мотиви допомагають досягти бажаного результату.

Інтегративний підхід реалізується за допомогою принципу контекстності навчання, що у льотному навчальному закладі виявляється через специфічну спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно орієнтованих завдань [2]. Усі науки, що викладаються в льотному навчальному закладі, мають бути зорієнтовані на майбутню професію курсанта, формування та розвиток його професійних якостей, що забезпечують високу ефективність майбутньої професійної діяльності. Поєднання авіаційних дисциплін і дисципліни «Іноземна мова» та використання міжпредметних зв'язків є засобом досягнення контекстності навчання.

Проаналізувавши програми льотних навчальних закладів за спеціальностями «Льотна експлуатація повітряних суден» та «Управління повітряним рухом», ми визначили авіаційні дисципліни, які повинні інтегруватися з дисципліною «Професійно-орієнтована іноземна мова»: «Метеорологія», «Конструкція та льотна експлуатація», «Повітряна навігація», «Безпека польотів та людський фактор», «Повітряне законодавство», «Експлуатація аеродромів та аеропортів».

Інтегративні зв'язки кожної авіаційної дисципліни розкриваються на декількох рівнях: термінології, понять, процесів. Так, наприклад, в авіаційній

дисципліні «Метеорологія» можна виокремити кілька блоків інформації: хмари, опади, видимість, атмосферні утворення, метеорологічне забезпечення польотів. У кожен блок відповідно покладено в основу базові термінологічні одиниці, що є першим рівнем інтеграційних міжрівневих зв'язків: видимість (visibility), видимість на ЗПС (RVR), точка роси (dew point), суцільна хмарність (overcast), атмосферні опади (precipitation), нижня межа хмар (cloud base), купчасто-дощові хмари (cumulonimbus clouds), перисті хмари (cirrus), UTC, SAVOK, posig тощо; повітряна маса (air mass), турбулентність (turbulence), тощо; VOLMET, ATIS, METAR, TAF, AIRMET, SIGMET, тощо. Робота з термінологічними одиницями передбачає точний переклад та контекст, у якому це слово зустрічається, наприклад метеорологічне повідомлення пілота ATIS.

Оволодіння будь-якою наукою не можливе без опанування системи понять цієї науки. Під поняттям ми розуміємо форму мислення, в якій відбивається сутність предметів та явищ реального світу в їх істотних ознаках та відношеннях [7, с. 254]. Для того, щоб курсант опанував англійську мову для професійного спілкування в льотних навчальних закладах – авіаційну англійську мову, йому потрібно оволодіти не лише перекладом і термінологією, але й системою понять авіаційної реальності, яка є наступним рівнем інтеграційних міжрівневих зв'язків. До таких понять з дисципліни «Метеорологія» ми відносимо: здвиг вітру (wind shear), турбулентність за ясного неба (clear air turbulence), «око бурі» (storm eye), струминна течія (jet stream).

Наступним рівнем інтеграційних міжрівневих зв'язків є розуміння важливості цих понять для авіації, тобто причинно-наслідкових зв'язків метеорологічного процесу. Так, наприклад, небезпечними для польотів є такі явища та умови погоди: гроза, град, шквал, смерч, туман, помірна чи сильна турбулентність, помірне чи сильне обмерзання, гірські хвилі, струминна течія, вулканічний попіл тощо. Майбутній пілот повинен знати основні дії у небезпечних метеоумовах для того, щоб використовувати ситуаційні завдання, складність яких дозволяє сформулювати практичні вміння з технічної авіаційної англійської мови у процесі виходу зі складної й екстремальної ситуації в польоті; використовувати рольові ігри у процесі проходження технічної авіаційної англійської мови; система оцінювання повинна передбачати використання рольових ігор і ситуаційних завдань з технічної авіаційної англійської мови у майбутніх пілотів у межах міжпредметних зв'язків.

Для зрозуміння важливої ролі інтеграції дисципліни «Іноземна мова» та дисциплін авіаційного характеру вважаємо за потрібне окреслити низку суперечностей у підготовці авіаційного спеціаліста. Інтеграція, на нашу думку, дозволить розв'язати суперечності навчального процесу: між абстрактним характером змісту дисципліни «Іноземна мова» та використанням цієї дисципліни в майбутній професійній діяльності; між диференціацією знань з багатьох авіаційних дисциплін та потребою їх систематизації в практичній діяльності іноземною мовою; між володінням предметом «Іноземна мова» як навчальною діяльністю та знаннями як регулятором майбутньої професійної діяльності.

Суспільна практика та вимоги щодо володіння базовими авіаційними знаннями, окреслені в документах ІКАО, навчальних планах та програмах льотних навчальних закладів, спричиняють потребу в організації ефективного процесу навчання авіаційних фахівців. У навчальному процесі льотного навчального закладу інтеграція авіаційних дисциплін і дисципліни «Іноземна мова» виконує низку важливих функцій:

– *освітня функція* передбачає підвищення науковості та доступності навчання, поліпшення пізнавальної діяльності, підвищення якості та системності знань;

– *виховна функція* полягає у підвищенні інтересу до авіаційних дисциплін, глибшому розкритті явищ, стимулюванні низки позитивних якостей особистості, переконанні у корисності знань, вихованні допитливості та потягу до нових знань, формуванні світогляду;

– *розвивальна функція* сприяє формуванню вміння узагальнювати способи дій; розвитку міждисциплінарних умінь і навичок, пам'яті, оперативності знань, логічного мислення;

– *психологічна функція* забезпечує підвищення теоретичних узагальнень, створення благодотвірної бази для сприйняття знань, активне формування асоціативних систем та образів;

– *методологічна функція* має на меті забезпечення системи змісту, методів, прийомів і навичок, підвищення науково-теоретичного рівня навчання курсантів, виявлення єдності в процесах та явищах, урахування комплексності проблем сучасного виробництва;

– *організаційна функція* – економія навчального часу, усунення дублювання, упровадження нових форм навчання.

Інтеграція знань дисципліни «Іноземна мова» й дисциплін авіаційного змісту – цілісний процес взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, що виражається через виникнення їх інтегральних форм, методів, взаємообміну інформацією, у результаті чого створюється єдина цілісність. Інтегративний підхід дозволить розв'язати складні завдання навчального процесу та допоможе майбутнім пілотам оволодіти потрібними знаннями, вміннями й навичками. На нашу думку, використання інтеграційних зв'язків іноземної мови та базових авіаційних дисциплін забезпечить ефективність навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асріян В. Л. Формування спеціальних умінь у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній на основі між предметних зв'язків технічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)» / В. Л. Асріян. – Харків, 2007. – 18 с.

2. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / Вербицький А. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

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

4. Іванчук М. Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання / Іванчук Марія Георгіївна: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.07. – К., 2005. – 383 с.

5. Кедров Б. М. О творчестве в науке и технике / Кедров Б. М. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 192 с.
6. Макаров Р. Н. Человеческий фактор. Авиационная психология и педагогика: [справочник] / Роберт Никитович Макаров. – М. : Издательство международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2002. – 490 с.
7. Нісімчук А. С. Педагогіка: підручник / А. С. Нісімчук. – К : Атака, 2007. – 344 с.
8. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань / Маргарита Сова // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 33–36.
9. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 264 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Герасименко Людмила Сергіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов КЛА НАУ.

Коло наукових інтересів: адаптація викладачів іноземної мови в льотних навчальних закладах, професійна підготовка пілотів.

УДК 378. 147

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ірина ГЛАЗКОВА (Бердянськ)

Стаття присвячена конкретно-науковому рівню методологічних підходів до розкриття проблеми формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання бар'єрів, зокрема, автор висвітлює положення компетентнісного підходу. Обґрунтування цих положень забезпечує науково-методичні засади формування компетентності запобігання і подолання бар'єрів у студентів ВНЗ педагогічного профілю.

Стаття посвячена конкретно-науковому рівню методологічних підходів к рассмотрению проблемы формирования у будущего учителя компетентности предотвращения и преодоления барьеров, в частности, автор освещает положения компетентносного подхода. Обоснование этих положений обеспечивает научно-методические основания формирования компетентности предотвращения и преодоления барьеров у студентов ВНЗ педагогического профиля.

Ключові слова: методологія, дослідження, компетентність, бар'єр, майбутній учитель.

Постановка проблеми. Створення цілісної наукової системи вивчення бар'єру як феномену навчального процесу, і, відповідно, компетентності запобігання і подолання бар'єрів майбутнього вчителя у його професійній діяльності передбачає вибір теоретико-методологічних орієнтирів дослідження. Як зазначають дослідники, питання методології досить складне, оскільки в сучасній науковій літературі немає конкретних алгоритмів розкриття основних положень тієї або іншої проблеми, що досліджується.

У виконанні праці виходимо з того, що методологія – це вихідні положення, реалізація яких є в основі здійснення теоретичної й практичної

діяльності людини (В. Буряк, Ф. Василюк, М. Данилов, Н. Кушнарєнко, В. Лозова, М. Скаткін, В. Шейко та інші), а методологія педагогіки – це учення про педагогічні знання, процеси його здобування, способи пояснення (створення концепції) та практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення педагогічної системи (В. Загвязинський, Р. Стаханов).

Аналіз різного роду досліджень показав, що низка вчених (М. Васильєва, Н. Гузій, Т. Рогова), обґрунтовуючи методологічні орієнтири дослідження, вважає за доцільне орієнтуватися на вихідні положення наукознавства, сформульовані В. Краєвським і Е. Юдіним, щодо існування таких методологічних рівнів та джерел дослідження – загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методик і технік дослідження, а також методологічної рефлексії (застосування дослідником способів наукового пізнання, в яких інтегруються всі джерела методологічного забезпечення), інші ж, зокрема, Л. Рибалко, методологічні засади розкривають не на підставі характеристики рівнів методології, бо вони часто переплітаються, а шляхом розкриття суті методологічних підходів. У контексті нашого дослідження дотримуємося другої тенденції.

Методологічними засадами дослідження проблеми формування компетентності запобігання та подолання бар'єрів вважаємо провідні положення системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, антропологічного, акмеологічного та ресурсного підходів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні саме положень компетентнісного підходу щодо проблеми формування у майбутніх учителів компетентності запобігання та подолання бар'єрів.

Теоретичні та методичні аспекти компетентнісного підходу до навчання висвітлено у працях таких науковців: В. Байденко, Н. Бібик, С. Бондар, Т. Браже, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Кононко, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська, І. Родигіна, О. Савченко, Т. Смагіна, Т. Сорочан, Л. Сохань, А. Хуторський.

У системі вищої освіти Україні тривалий час панувала парадигма знань, згідно з якою студенти вищих навчальних закладів отримували фундаментальні знання, і це було основою їхньої подальшої професійної діяльності, але в сучасних умовах старіння інформації відбувається швидше, ніж завершується цикл навчання у вищій школі. Так, В. Олійник підкреслює, що за даними статистики, щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань. У США, наприклад, встановлена відповідна одиниця вимірювання «старіння» знань фахівців – «період напіврозпаду компетентності» – термін часу, коли з моменту закінчення ВНЗ у результаті появи нової науково-прикладної інформації компетентність фахівця знижується на 50% [8]. Тому традиційна орієнтація на передачу необхідних для майбутньої професійної діяльності знань від викладача до студента стає утопічною. У таких умовах передусім необхідно сформувати у студента вміння набувати знання, тобто майбутні фахівці повинні вміти в будь-який момент знайти та відібрати потрібні знання зі всього розмаїття інформації.

Поняття компетентнісно зорієнтованої освіти прийшло до нас із

зарубіжних країн, де воно є широкоживаним і дослідженим. Власне поняття “компетентісна освіта” виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати його та підвести певну теоретичну, концептуальну основу. Наприкінці 80-х – початку 90-х років було здійснено спробу визначити компетентісний підхід як такий, що орієнтує освіту на досягнення певного освітнього результату. Компетентісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [9, с.23]. Компетентність – це орієнтація освіти на «вихід», який не може бути зведений до набору елементарних знань, умінь і навичок [4, с. 131-132].

На сучасному етапі розвитку науки низка вітчизняних учених (В. Байденко, Л.Карпова, О. Пометун та інші), а також відомі міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, вивчають проблеми, пов’язані з компетентісно орієнтованою освітою; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародний департамент стандартів тощо [5, с. 7].

Особливе значення в організації професійної освіти представників Європейського співтовариства надається п’яти ключовим компетенціям: соціальній (здатність взяти на себе відповідальність, спільно виробляти рішення і брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, прояв зв’язку особистих інтересів із потребами підприємства і суспільства), комунікативній (визначає володіння технологіями спілкування, усного і письмового спілкування різними мовами, в тому числі й комп’ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет), соціально-інформаційній (характеризує володіння інформаційно-комунікаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, яку поширюють засоби масової інформації), когнітивній (готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку), спеціальній (самостійне виконання професійних дій, оцінки результатів своєї праці) [7;11].

Важливим внеском у розробку компетентісного підходу до проблем сучасної освіти вважається доробок Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, якими було започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” (скорочено “DeSeCo”). Експерти цієї програми розглядають компетентність як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби. На думку експертів, до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні та практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності, етика та мотивація [12].

Представниками Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) було визначено три категорії ключових компетентностей з позиції

інтегративного підходу: автономна дія (здатність захищатися та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, діяти з позиції громадянина, члена родини, споживача тощо; складати та реалізовувати плани й особистісні проекти, діяти в широкому контексті, тобто усвідомлювати особливості функціонування різних систем (контекстів), власну позицію в них); інерактивне використання засобів (здатність застосовувати мову, символіку та тексти, які дають змогу взаємодіяти з іншими, використовувати знання та інформаційну грамотність); уміння функціонувати в гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, конструктивно вирішувати конфлікти), що досягається у процесі полікультурного виховання [12, с. 23].

Процес спільного обговорення проблеми визначення компетентностей дав змогу кожній країні розробити власні класифікації на основі загальних рекомендацій. Так педагоги Австрії розрізняють такі ключові компетентності як предметна, особистісна, соціальна, методологічна. У деяких країнах введено поняття “культурна компетентність”, що виявляється у сприянні розвитку творчості, інноваційного осмислення та підприємництва; підвищення стандартів викладання й навчання; створення оточення, яке сприяє інтеграції в життя суспільства тощо.

У рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» українськими педагогами було визначено такі ключові компетентності: 1. Уміння вчитись. 2. Соціальна компетентність. 3. Загальнокультурна компетентність. 4. Здоров'язберігаюча компетентність. 5. Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій. 6. Громадянська компетентність. 7. Підприємницька компетентність [5, с. 86-90].

Л. Тархан пише, що компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу згідно з результатами освіти: у навчальну програму або курс спочатку закладаються виразні й зіставні параметри опису (дескриптори) того, що студент знатиме і умітиме на «виході». Компетентнісна модель фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, – це опис того, яким набором компетенцій повинен володіти випускник вищого навчального закладу, до виконання яких функцій він має бути підготовлений і який має бути ступінь його готовності до виконання конкретних обов'язків [13, с. 82-89].

Слід звернути увагу на фундаментальну роботу В. Байденко та ін., які підготували глосарій, у якому відображені результати моніторингового дослідження термінологічного апарату, що використовується в документах Болонського процесу. Вони надають визначення термінів, що відображують їх сутнісні характеристики, змістовну частину, у якій проведено аналіз дефініцій. Компетентнісний підхід цими авторами розглядається як підхід до проектування результатів освіти, заснований на компетенціях. Автори наголошують, що підхід, заснований на компетенціях, відноситься до ключових методологічних інструментів реалізації цілей Болонського процесу. Формуванню цього інструменту присвячений загальноєвропейський проект TUNING. Проектування освітніх програм з точки зору компетентнісного підходу означає: відображення у системному і цілісному вигляді результатів

освіти; формування результатів освіти у ВНЗ як ознак готовності студента / випускника продемонструвати відповідні знання, уміння і цінності; визначення структури компетенцій, які повинні бути придбані і продемонстровані тим, хто навчається.

Ключовими компетентностями для Спільноти у Європейській довідковій рамковій структурі для навчання упродовж життя (2006 р.) названо: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність [7, с. 51-52].

Ключовим документом у цьому контексті є Європейська рамка кваліфікацій – інструмент зіставлення академічних ступенів і кваліфікацій у країнах ЄС. ЄРК офіційно прийнята Європейським парламентом 23.04.2008 р. і є рамочним описом кваліфікацій, що робить прозорим відношення між європейськими національними кваліфікаційними рамками і кваліфікаціями, які вони вміщують. ЄРК – це механізм зіставлення національних кваліфікацій. ЄРК є метарамкою, яка складається із восьми рівнів, кожен із яких висвітлений у термінах знань, умінь і компетенцій (в цьому випадку їх розуміють як рівень відповідальності, складності і автономії), що визначають якісну відмінність кваліфікацій одного рівня від іншого. ЄРК дозволяє проводити порівняння кваліфікацій між країнами і є орієнтиром для розробки НРК [6, с. 8].

Зважаючи на певну розбіжність поглядів щодо трактування понять «компетентність» і «компетенція», ми взяли до уваги положення Національної рамки кваліфікацій України – системного і структурованого за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів, який призначено для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій. Цей документ запроваджено з метою: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

У Національній рамці кваліфікацій визначено такі терміни: *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності; *компетентність/компетентності* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [10].

У контексті нашого дослідження цікавими є матеріали, узагальнені Д. Равеном щодо розвитку компетентності у ВНЗ. Автор робить висновок, що багато сучасних тенденцій університетської освіти скоріше гальмують, ніж стимулюють такий розвиток.

Висвітлюючи основні положення компетентнісного підходу в освіті, О. Пометун відзначає, що сьогодні виділяють «ключові» (життєві) компетентності, предметні чи галузеві компетентності. За О. Пометун, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Автор підкреслює, що компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, а нижній поріг рівня компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [5, с.18].

У контексті нашого дослідження актуальною є думка Л. Карпової, яка зазначає, що педагогічна компетентність є динамічним особистісним утворенням, оскільки його змістове наповнення і якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку педагогіки та психології, антропології й культурології, соціальних та економічних причин. Професійна компетентність є багатоаспектним утворенням, змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті й суспільстві. Водночас, інші дослідники говорять не лише про динамічну форму прояву компетенції, а й про статичну, під якою розуміють наявний рівень сформованості спеціальних знань, умінь, якостей.

Аналіз практики вищих та середніх навчальних закладів характеризується як об'єктивними так і суб'єктивними перешкодами, утрудненнями, конфліктами, суперечностями, бар'єрами, що не лише стримують розвиток професійної підготовки педагогічних працівників, але й негативно впливають на перебіг майбутньої педагогічної діяльності. Саме тому, практика організації професійної підготовки потребує ґрунтовного аналізу з метою уточнення ключових моментів, на які слід зробити акцент під час коригування освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця. Систему таких критеріїв необхідно конкретизувати у вигляді спеціально сформованих компетентностей, що наблизить професійну підготовку майбутнього вчителя до соціальних вимог.

Але, на нашу думку, в структурі педагогічної компетентності відсутня бар'єрна компетентність. Оскільки, на сьогодні психологічною наукою зроблено суттєвий внесок у вивчення бар'єрів, що супроводжують життєдіяльність людини взагалі, та навчальну і педагогічну діяльність, зокрема, а педагогічна наука обґрунтувала суть бар'єрної педагогіки, визначила поняття “педагогічний бар'єр”, розробила їх типологію, апробувала деякі способи, методи та механізми їх подолання, частково дослідила проблему їх запобігання, то, враховуючи таку характеристику професійної компетентності як динамічність, вважаємо доцільним обґрунтувати необхідність формування бар'єрної компетенції майбутнього фахівця, що є складником його професійної компетентності та забезпечується в процесі

професійної підготовки.

Таким чином, розглядаючи професійну підготовку майбутніх учителів з позицій компетентнісного підходу, ми прийшли до висновку, що її результатом є формування компетентності запобігання та подолання бар'єрів, тобто бар'єрної компетентності (відповідних знань, розумінь, умінь, цінностей, інших особистих якостей), що набула та здатна продемонструвати особа після завершення навчання в ВНЗ.

Для більш повного визначення суті бар'єрної компетентності розглянемо її структуру. Структура – це внутрішня упорядкована організація цілісної системи, що характеризується специфічним способом взаємодії утворюючих її компонентів [2, с.107].

Аналіз такої філософської категорії як структура дозволяє нам в якості вихідної методологічної позиції вибрати такі положення: структура – це відносно стійкий спосіб взаємозв'язку і взаємодії елементів, внаслідок якого з'являється нове ціле, нові якості; до основних ознак структури слід віднести стійкість, інтегрованість, самостійність, мінливість. Основними функціями структури в складі цілого є формування більш удосконаленої системи, до якої вона належить як елемент, реалізація вже наявних функціональних властивостей системи, сприяння розвитку кожного елемента; кожна структура належить до складної ієрархії структур, утворюючих ціле [1, с. 25].

Отже, під бар'єрною компетентністю майбутнього вчителя будемо розуміти інтегроване особистісне утворення, що відображає його теоретичну і практичну готовність до здійснення діяльності із запобігання, подолання та штучного створення бар'єрів у навчальному процесі.

Таким чином, визначаємо бар'єрну компетентність як складне інтегроване, динамічне утворення особистості, що є результатом професійної підготовки та містить змістові компоненти мотиваційно-стимулюючий, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулюючий та особистісний.

У межах дослідження правомірними є виокремлені нами положення.

Бар'єрна компетентність майбутнього вчителя як результат його професійної підготовки відбиває внутрішній стан особистості, який характеризується спрямованістю на запобігання та подолання бар'єрів, що виникають у навчальній діяльності. Такий стан особистості одночасно є ознакою фахової кваліфікації, а також важливим фактором підготовки.

Суб'єктами бар'єрної компетентності є як студент, так і викладач, оскільки він взаємодіє зі студентом, вступаючи в суб'єкт-суб'єктні відносини. Таким чином, набуття бар'єрної компетентності є характерним і для студента, і для педагога, який працює з ним.

Аналіз ідей компетентнісної освіти дозволяє уточнити окремі положення стосовно досліджуваної теми:

- по-перше, сформована бар'єрна компетентність майбутнього вчителя доцільна для опису реального рівня професійної підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкинути хибні рішення, піддати сумнівам ефективність;
- по-друге, зазначена компетентність передбачає постійне оновлення

знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності;

➤ по-третє, компетентність уключає в себе як когнітивний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти суть проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст у залежності від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми. На підтвердження цієї думки наводимо “формулу компетентності” М. Чошанова, яка, на його думку, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення”;

➤ по-четверте, компонентами досліджуваної компетентності є мотиваційно-стимулюючий (готовність до прояву компетентності), когнітивний (володіння знанням змісту компетентності), діяльнісно-практичний (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях), саморегулюючий (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності) та особистісний (бар’єропревентивність, бар’єростійкість, бар’єротворення як якості особистості).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Анненкова Ірина Петрівна. – О., 2002. – 240 с.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – Политиздат, 1980. – 368с.
3. Іванюк І. В. Оцінювання освітніх проектів та програм : навч. посіб. / І. В. Іванюк. – К. : Таксон, 2004. – 208 с.
4. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).
6. Коулз М. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда / М. Коулз, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. – М. : РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009. – 115 с.
7. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
8. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих / В. В. Олійник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/>.
9. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальные аспекты / Е.И. Огарев. – СПб. : изд-во РАО ИОВ, 1995. – 39 с.
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
11. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 // Президент України : офіц. інтернет-представництво [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/>.
12. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

13. Тархан Л. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів / Л. Тархан // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 82–89.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Глазкова Ірина Яківна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету; докторант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди.

Коло наукових інтересів: бар'єрна педагогіка.

УДК 378.147.811.111

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Оксана ГУР'ЯНОВА (Кіровоград)

У статті розглянуто шляхи активізації творчого пошуку, що спрямовані на розвиток творчого мислення майбутнього вчителя технологій і на інтенсифікацію самого процесу проектування.

В статье рассмотрены пути активизации творческого поиска, которые направлены на развитие творческого мышления будущего учителя технологий и на интенсификацию самого процесса проектирования.

Ключові слова: творчий процес, методи інтенсифікації творчої фантазії, теорія ігор, розвиток творчих здібностей, винахідництво на заняттях із технологій.

Прагнення України зайняти гідне місце в світі вимагає від неї проведення дієвих реформ, у тому числі й в освіті. Адже якісна освіта – це чи не головний чинник соціальної стабільності в країні, добробуту її громадян, економічної міцності держави.

Інтеграція України в глобалізований світ, зумовила долучення її до світового освітнього простору, суттєві зміни у вітчизняній педагогічній теорії й освітній практиці. Одна з характерних ознак цього поступу – запровадження в навчальний процес різноманітних педагогічних технологій.

Протягом ХХ ст. людство значно просунулося у вивченні природи й суті людської діяльності. З'явилися теорія ігор, технології прийняття раціональних рішень, винахідництва тощо. Вагомий внесок у розвиток цих напрямків унесли Р. Акофф, Г. Альтшуллер, Й. Гейзінга, У. Едвардс, Ф. Емері, Р. Кіні, Дж. Клір, Р. Льюїс, О. Моргенштерн, Дж. Нейман, Х. Райф, Х. Таха та ін., наші вітчизняні вчені З. Богуславська, Л. Виготський, Л. Євланов, Ю. Зайченко, В. Кутузов, Г. Мельников, Н. Михайлова, В. Моляко, С. Орловський, О. Рева та ін. З розвитком цих галузей досліджень постала проблема використання отриманих результатів і висновків для оптимізації навчально-виховного процесу молоді. Спробу класифікувати ігрові технології робили М.Кларін, А. Петров, О. Пометун, В. Семенов, Г. Селевко, С. Тюнникова тощо.

Серед сучасних публікацій, присвячених теорії ігор, розвитку творчих здібностей, винахідництва на уроках технологій, слід назвати дослідження Т. Демиденко, О. Коберник, В. Кравцової, Л. Медведєвої, Т. Новицької, Л. Пашко, В. Радзецького, О. Рогозіної, Н. Слюсаренко, В. Титаренко, Г. Тяскайло, А. Цина, В. Чемшит, В. Чернякової та ін. Один із вказаних дослідників, Демиденко Т.М., в результаті роботи із експериментальними групами прийшов до висновку про недостатній рівень готовності студентів випускних курсів до інноваційної педагогічної діяльності та необхідність удосконалення роботи вищих навчальних закладів із формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до означеного виду роботи в школі [1]. Хоча у даному напрямку накопичено досить вагомий зарубіжний і деякий вітчизняний досвід, проте нові технології активізації творчого мислення студентів досить повільно входять у навчальний процес наших ВНЗ. Саме цій проблемі на прикладі підготовки студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка за спеціалізаціями «Конструювання та моделювання одягу» й «Технічний дизайн» присвячена наша розвідка, це і є метою нашої роботи.

Для активізації творчого мислення студентів доцільно використовувати теорію розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), яку розробив Генріх Альтшуллер зі своїми колегами у 1946 р. Перші публікації про неї з'явилися у 1956 р.

Зараз у кращих школах набувають поширення заняття з розвитку творчої уяви, творчого мислення учнів, з технології творчості й винахідництва, на яких використовують методiku ТРВЗ, на курсах підвищення кваліфікації, у деяких ВНЗ. Розробляються й реалізуються авторські програми навчання ТРВЗ як вчителів, так і студентів різних спеціальностей з урахуванням специфіки предметів, які вони мають викладати. ТРВЗ стає однією із провідних технологій навчання і виховання учнів і студентів. Ці тенденції знаходять відображення і в сучасних шкільних програмах. Так, відповідно до змісту навчальної програми з трудового навчання [3] для 5-9-х класів, учні ознайомлюються з такими методами проектної та конструкторської діяльності як: метод фантазування (5 клас); метод зразків чи алгоритмічний аналіз (6 клас); метод фокальних об'єктів (7 клас); метод створення образу ідеального об'єкта (8 клас); основи теорії розв'язування винахідницьких задач (9 клас). Зокрема, у дев'ятому класі як для хлопців, так і для дівчат у розділі програми «Проектування виробів» передбачено вивчення таких тем «Об'єкти технологічної діяльності», «Методи проектування» тощо. При вивченні цих тем автори програми значну увагу приділяють вивченню теорії розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ) та її застосуванню в процесі проектування нових виробів, обладнання, технологічних процесів тощо, основним евристичним перетворенням на етапах розвитку техніки. Практичним завданням із цієї теми є пошук шляхів вдосконалення швейного виробу з використанням ТРВЗ. Програмою передбачено державні вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, за якими вони повинні знати суть застосування ТРВЗ у процесі проектування нових виробів, обладнання тощо; пропонувати шляхи вдосконалення об'єкта шляхом використання винахідницьких задач.

У нових підручниках із трудового навчання для 9 класу учням розповідають про ТРВЗ Г.Альтшуллера. Зокрема, у темі «Об'єкти технологічної діяльності. Методи проектування» підручнику «Трудове навчання. Обслуговуючі види праці» (колективу провідних науковців) говориться, що «він склав алгоритм рішення винахідницьких задач, тобто чітку послідовність дій з виявлення суті винахідницької ситуації, встановлення її причин та пошуку тих змін в технічних засобах, які дозволять покращити технічні системи – вироби, технологію та засоби виробництва», що «він вивів узагальнені шляхи і принципи розвитку техніки» [4, с. 6].

У іншому підручнику підготовленому авторським колективом під керівництвом В.Мадзігона «Трудове навчання. Технічні види праці» методи, які застосовуються в теорії розв'язування винахідницьких задач, вивчаються дещо глибше: так, учням повідомляється історія розв'язання винахідницьких задач починаючи від Архімеда і до наших днів. Учням розповідається, що дослідник К.Д. Гуска для розв'язування подібних задач пропонує використовувати такі методи: свідомого врахування випадковостей, побічних результатів пошуку та виявлення суспільної потреби, а американський патентознавець Г.А. Тулін вважає визначальними при розв'язанні цих задач логічні методи: зміну розмірів, трансформацію, зміну пропорцій і ступеня впливу, транспозицію частин об'єкта, дублювання, інтеграцію, ізолювання, зміну способу здійснення операцій та автоматизацію дій об'єкта, А.Ф. Осборн для цього розробив методику генерування нових ідей певною групою людей («мозкова атака»). Поряд із наявністю в ній існуючих методів (заміщення, перенесення, об'єднання, роз'єднання, інверсія тощо), він запропонував застосовувати стимулювання уяви; створення спортивного азарту, критики, висунення дивних ідей. Підручник знайомить учнів і з іншими методами розв'язування технічних задач, такими як морфологічний аналіз (Ф. Цвікі), системний підхід, заснований на евристичному алгоритмі (І. Мюллер), синектика (В. Дж.Гордон), метод фокальних об'єктів (Ч.С. Вайтинг), метод інженерного проектування (Дж.Р. Діксон, Г.С. Гуд, Е. Макол). У підручнику говориться, що теорія винахідницьких задач налічує майже тридцять оригінальних методик і понад триста методів їх розв'язування. До них відноситься й один із перших – «метод проб та помилок». Розкривається суть цього методу, який полягає в тому, що людина повинна на основі помилок, що трапилися під час розв'язування задач, шукати правильне рішення. У підручнику наголошується, що цей метод не гарантує успіху, що цей метод є громіздким і не завжди результативним, тому з розвитком техніки й постійно зростаючою потребою прогресу в нових технічних винаходах, людство почало модифікувати «метод проб та помилок». Тож у теорії розв'язування винахідницьких задач з'явилися його модифікації: «мозкова атака», «синектика», «морфологічний аналіз», «метод контрольних питань», «метод каталогу». Оскільки недоліком цих модифікацій є те, що зекономлений час на генерацію ідей витрачається на аналіз отриманих варіантів та вибір найкращого, науковці, досліджуючи процес технічної творчості, запропонували розробити теорію, яка без відбору правильного варіанту розв'язування винахідницьких задач одразу давала б найкращі рішення. Одну з таких теорій запропонував Г.С. Альтшуллер, назвавши її теорією розв'язування винахідницьких задач (ТРВЗ). У підручнику

вказано принципи, яких слід дотримуватися під час розв'язування технічних задач: 1) принципу об'єктивності законів розвитку системи; 2) принципу протиріччя; 3) принципу конкретності. (При розв'язуванні винахідницьких задач потрібно: перетворити розмиту проблемну ситуацію на чіткий вигляд майбутнього рішення; подолати психологічну інерцію, що заважає пошуку рішення; опрацювати інформаційну базу з наявної проблеми та сконцентрувати увесь досвід на розв'язанні подібних задач) [5, с. 7-8].

Таким чином, сучасна методика схиляється до висновку, що використання методів фантазування, зразків, фокальних об'єктів, створення образу ідеального об'єкта, розв'язування винахідницьких задач є надзвичайно важливими у розвитку творчого мислення школярів. Але формування творчої особистості учня у значній мірі залежить від творчого потенціалу вчителя. Отже, значну увагу слід приділяти підготовці майбутніх учителів технологій, розвитку їх творчих здібностей та оволодіння сучасними методиками викладання. Для розвитку творчого мислення майбутніх учителів технологій, можна скористатися евристичними методами інтенсифікації творчої фантазії. Творчий процес – надзвичайно багатогранне й складне явище. Розвиток творчої уяви, знаходження нетривіальних шляхів розв'язання творчих задач проектування, подолання психологічної інерції – ось можливості евристичних методів. Процес творчості – це врешті-решт пошук єдності форми й змісту. Іноді при розв'язанні творчої задачі застосування традиційних методів проектування не дає нових цікавих рішень. Тому важлива активізація творчого пошуку, яка спрямована на розвиток творчого мислення дизайнера і на інтенсифікацію самого процесу проектування. Плідним може бути вивчення і практичне впровадження, разом з традиційними емпіричними прийомами, нетрадиційних методів, так званих технологічних прийомів творчості. Ці прийоми можуть бути з успіхом спроектовані на навчально-виховний процес у загальноосвітній і вищій школі.

Методи творчості можна розділити на такі групи: методи, які використовуються при осмисленні поставленого завдання (навідне завдання-аналог, зміна формулювання завдання, навідні питання, перелік недоліків, вільний вираз функції тощо); методи власне проектування (аналогії, асоціації, неології, евристичне комбінування, антропотехніка, використання передових технологій тощо); методи, що дають нові парадоксальні рішення (інверсія, емпатія, «мозкова атака», «мозкова облога», «нарада піратів», дельфійській, карикатури тощо); методи математичного аналізу (семикратний пошук, побудова матриць і мереж взаємодії, генерування ідей на основі побудови діаграм тощо); методи, в яких використовуються професійні ігри (написання сценаріїв, ігри (ігровий метод імітації) тощо). Із перерахованих методів можна вибрати будь-який, що найбільше відповідає вирішенню конкретної задачі, або групу методів і використовувати їх при проектуванні. Іноді доцільно розбити проектне завдання на декілька більш простих та доступніших для вирішення (підзавдання).

Навідне завдання-аналог – це розв'язання схожою з даним завдання і визначення при цьому тих показників, які заважають вирішенню даної задачі. Таким евристичним методом дизайнери одягу користувалися завжди. Цей метод

полягає в пошуку схожих чужих ідей (журнали мод, виставки, покази моделей одягу, відвідини магазинів, бутіків), в ретельному аналізі їх переваг і недоліків. Застосування цього методу дозволяє розв'язати важчу основну задачу, використовуючи чужий досвід проектування, дизайнер отримує як би поштовх для подальшої роботи, знаходячись у руслі професійного розв'язання подібних задач.

Метод контрольних запитань є одним з методів психологічної активізації творчого процесу. Його мета – за допомогою додаткових навідних запитань підвести студентів до розв'язання задачі. Цю технологію можна розглядати як удосконалення методу проб і помилок, де кожна питання розглядають як своєрідну пробу або серію проб.

Суть методу переліку недоліків полягає у складанні повного, розгорнутого списку недоліків виробу. Перелік недоліків відразу ж дає чітку картину, які з них в першу чергу потрібно усунути. Коли викладач за списком контрольних питань і недоліків того чи іншого виробу спілкується зі студентами, він тим самим отримує зворотній зв'язок від споживача, у першу чергу з молодіжного середовища, учить враховувати думку споживача та займати його позицію для кращого розуміння їхніх потреб та побажань, що є надзвичайно важливим.

Вільний вираз функції – метод пошуку «ідеальної речі». Основна мета цього методу полягає в такій постановці завдання, при якій особлива увага приділяється функціональному призначенню об'єкта. Це, стає своєрідним дороговказом, який вказує на найперспективніші напрямки пошуку і не дає переключитися на другорядне.

Аналогії – метод вирішення поставленої задачі, при якому використовуються аналогічні рішення, узяті з народного костюму, національного одягу, інженерних рішень, біоформи, творів архітектури тощо. Дизайнер стикається з інтерпретацією творчого джерела і перетворенням його шляхом трансформацій у проектне рішення. Первісна ідея, запозичена з аналогії, потім доводиться до остаточного рішення, творчого задуму. Таке проектування має відношення до функціонального проектування, тобто проектування не предмета (речі), а способу.

Неологія – метод використання чужих ідей, новацій, передового вітчизняного і зарубіжного проектування, в якому запозичується лише прийоми, способи створення нового виробу чи відшукується творче джерело для подальшої розробки. А використання прототипу або запозичення ідеї без змін є нецікавим із точки зору активізації творчого мислення студентів.

Евристичне комбінування – метод перестановки, що припускає зміну елементів, їх заміну. Він отримав широке застосування в проектній практиці як найпростіший, що дає достатньо несподівані результати. Його можна схарактеризувати як комбінаторний пошук компоновальних рішень. Цей метод із успіхом використовується авангардистами в моді. Наприклад, при розробці моделі сукні якусь нову або стару ідею можна «пересувати по всьому виробу», добиваючись нових комбінацій, замінювати, наприклад, надати паску форму коміра, а кишені пересувати, розташовуючи в будь-якому місці виробу тощо. Цей

метод характерний тим, що в процесі проектування свою первинну ідею можна довести до гротеску, абсурду і потім в цьому знайти раціональне зерно.

Використання передових технологій – метод, вживаний для об'єктів, здатних змінювати зовнішній вигляд (колір, освітлення). Сучасними дизайнерами розроблені моделі одягу з матеріалів із рідкими кристалами, що міняють свій колір при нагріванні (футболки, топ, купальники тощо). Винайдений одяг майбутнього – рідкий матеріал, що отримав назву «Фабрікан» (Fabrican). Він складається з бавовняних волокон і полімерів, наноситься у вигляді аерозолю на тіло і вмить застигає, текстура інноваційного матеріалу варіюється від шерсті й льону до акрилу. Вже сьогодні у виробництві одягу дизайнери починають використовувати матеріали, які виконують нові функції. До таких матеріалів відноситься, наприклад, біотекстиль. Біотекстильні матеріали не промокають, проте вони не пропускають повітря, володіють антисептичними властивостями, а також можуть виділяти ніжні аромати завдяки вплетеним в їх структуру мікрокапсулам парфумів. Найбільш прогресивний напрям модернізації одягу в майбутньому пов'язаний з комп'ютерними технологіями, наприклад з'єднання одягу і комп'ютерів. За цими методами – майбутнє.

Антропотехніка – метод проектування нових об'єктів, що враховує їх пристосовуваність до фізичних можливостей людини. В принципі, навіть в авангардних моделях необхідно враховувати пропорції людського тіла. Наприклад, кишені пальта, плащів, курток повинні розташовуватися так, щоб ними було зручно користуватися. Важлива посадка виробу на фігурі, зручна при русі пройма рукава, капюшони, що сидять на голові, а не бовтаються позаду, як мішок тощо.

Інверсія – метод проектування «від протилежного», метод «перевороту», абсурдної перестановки. Він сприяє всебічному розвитку гнучкості мислення проектувальника і дозволяє отримати абсолютно нові, інколи парадоксальні рішення. Можна нагадати деякі приклади застосування цього методу в дизайні одягу: одяг, зшитий швами назовні; сумки з безліччю зовнішніх кишень; двосторонні пальта, плащі, костюми, жилети, які можна носити на обидві сторони тощо. Цікаве використання декору за методом інверсії: деталі, вихоплені з іншого виробу; укрупнення декору; змішення видів і стилів декоративних елементів; застосування їх в найнесподіваніших місцях тощо.

«Мозковий штурм» – метод колективного генерування ідей у стислі терміни. Він заснований на припущенні, що серед великого числа висловлених ідей може виявитися декілька слушних. Його можна досить широко використовувати у ВНЗ під час проведення практичних і лабораторних занять. Основні вимоги і рекомендації щодо проведення «мозкового штурму» є наступними:

1. Вибір оптимального місця і устаткування. Протягом пари вас не повинні турбувати. Бажано в такій аудиторії мати великий круглий стіл для усієї групи. Крім того, бажано мати достатню кількість кольорових маркерів (ручок), великі листи паперу, і місце на стіні для закріплення паперу. Візуальний зворотний зв'язок має досить важливе значення.

2. Підготовча робота з групою. Потрібно налаштувати студентів на роботу, пояснити їм правила. Підготовчий етап не повинен забирати багато часу. Якщо студенти є новачками в мозковому штурмі, їм потрібно показати приклади «нісенітних ідей», які спрацювали, і оголосити правила мозкового штурму.

3. Початок роботи. Конкретизація проблеми. Потрібно сфокусуватися на темі мозкового штурму. З цією метою можна запропонувати учасникам сформулювати її трьома або чотирма способами. Запропоновані варіанти записуються в самому верху дошки або (на великому папері), так, щоб усі їх бачили. Хорошою підказкою буде, якщо кожне формулювання починатиметься зі слова «Як...». Формулювання проблеми аналогічними фразами, дає можливість поглянути на неї з різних сторін. Потім вибирається один із варіантів як питання для мозкового штурму.

4. Основна частина. Керувати процесом мозкового штурму слід чітко у відповідності з правилами. На початку обговорення, можна запропонувати студентам декілька власних думок, можливо й таких, що заперечують одна одну, і як тільки ідеї почнуть поступати, їх слід записувати зверху вниз в порядку надходження. Якщо це робиться маркерами на папері, вивішувати листи слід так, щоб усі їх бачили. При цьому слід прагнути зберегти кожну ідею, записавши її лаконічно, максимально малою кількістю слів, звичайно ж, без втрати сенсу. Типовий мозковий штурм дає від 50 до 100 ідей. Коли потік ідей закінчиться, бажано зробити коротку перерву або паузу і повернутися назад для критичного обговорення усіх запропонованих ідей. Більшість з них будуть просто викреслені, як непрактичні, але деякі ідеї можуть дати різні підходи, часом досить несподівані та нестандартні, для вирішення поставленої проблеми.

5. Підведення підсумків. Критично обговорюються, переглядаються й осмислюються результати. Аналізується те, що вийшло, окреслюються найбільш перспективні шляхи практичного вирішення проблеми, їх реалізації.

Фактичне завдання методу мозкового штурму полягає в активізації розумових зусиль максимального числа студентів, включення їх в активний навчальний процес. В ході такого штурму всі учасники вільно пропонують способи вирішення проблеми, що обговорюється, не рекомендується пряма або опосередкована критика чужих ідей та пропозицій, натомість культивується взаємопідтримка, коли кожен студент підбадьорює, схвалює інших на стільки, наскільки це можливо, кожен повинен надихати інших на створення максимально можливої кількості ідей і пропозицій, навіть якщо вони, на перший погляд, здаються абсурдними. Швидкість, кількість і безпосередність є девізом цього процесу. Чітке проходження усіх п'яти етапів структури і перелічених правил необхідне, щоб здолати неусвідомлені обмеження й упередження, певні психологічні бар'єри, які присутні зазвичай у нашому мисленні й дозволити нам бути по-справжньому творчими. Як будь-яка творча діяльність, метод мозкового штурму не гарантує успіху. Наприкінці може виникнути ситуація, коли будуть відкинуті всі без винятку ідеї, що було висловлено. У цьому випадку доведеться втішитися отриманим досвідом, задоволенням від самого процесу творчої співпраці, можливістю для подальшого осмислення проблеми.

«Мозкова облога» – метод проведення швидкого опитування студентів із заборорою критичних зауважень, доведення кожної ідеї до логічного завершення. Такий метод перетворюється на тривалий за часом процес, тому він називається «облогою».

Для активізації й розвитку творчого мислення студентів досить широко можна використати надбання методу синектики, техніки вирішення спірних питань, який значно стимулює розумові процеси, спрямованість яких, як правило, є достатньо несподіваною і випадковою. Основні інструменти синектики – це аналогія або метафора. Цей підхід часто використовується робочими групами і може допомогти студентам у знаходженні творчих відповідей при розв'язанні задач і дослідженні проблем. Вона допомагає студентам, розширити існуючі розумові засади і освоїти абстрактне мислення, а також побачити старі проблеми в новому світлі. Синектика дуже схожа з методом мозкового штурму. Проте, основна її відмінність – велика впорядкованість і строгість. Це може здатися дивним, намагатись упорядкувати процес творчості, проте, деякі студенти, беручи участь у відкритій формі мозкового штурму, відчують себе пригніченими. Адже залишається лише одна або декілька ідей з багатьох запропонованих ними варіантів. Синектика ж дає керівництво до генерації нових ідей.

Дельфійській метод – метод експертного прогнозування шляхом організації системи збору експертних оцінок, їх математично-статистичної обробки і послідовного корегування на основі результатів кожного циклу обробки.

Карикатура – метод доведення образного втілення продукту дизайну до гротескного, абсурдного, що часом приводить до знаходження нового несподіваного рішення. Він допомагає дизайнерові визначити межі образної моделі, сприяє розвитку творчої уяви.

«Метод доладного розуму» – з'ясування думки інших – використовується на заняттях із студентами, і навіть у дизайнерських бюро, де колективно розробляють проблему. На основі висловлених зауважень визначається оптимальний варіант вирішення проектної задачі.

Семикратний пошук – метод, побудований на семи ключових питаннях; «Хто? Що? Де? Чим? Навіщо? Як? Коли?», які вживаються для виявлення проблем і формулювання творчого завдання.

Асоціації – метод формування ідеї. Він може дати найбільший ефект в тому випадку, якщо творча уява студента звертається до різних ідей навколишньої дійсності. Розвиток образно-асоціативного мислення студента, приведення його розумового апарату в постійну «бойову готовність» – одне з найважливіших завдань в навчанні творчої особи, здатної мобільно реагувати на навколишнє середовище і черпати звідти продуктивні асоціації. Крім того, в сучасному дизайні яскраве образне мислення розуміється навіть як принципово новий спосіб самого проектування.

В Кіровоградському державному педагогічному університеті ми прагнемо закласти й розвинути в студентах спеціальності Трудове навчання глибокі природознавчі й теоретичні основи у певній сфері майбутньої професійної діяльності, здатність до творчих і нестандартних підходів,

логічного мислення, а також життєво важливі компетенції: комунікативні, технологічні тощо. Для досягнення цих дидактичних завдань у кожній академічній групі ми намагаємося створити творче середовище студентів. Так, на нашій кафедрі загально-технічних дисциплін та методики трудового навчання, було відкрито напрямок підготовки спеціалістів: «Технологічна освіта» за спеціальністю «Конструювання та моделювання одягу». Позитивним є те, що при відкритті нового напрямку освітньої галузі, навчальні плани дозволили розширити традиційні або включити деякі нові навчальні дисципліни педагогічного спрямування та за спеціалізацією, які покликані розвивати творчі здібності студентів («Технічне моделювання та художнє оформлення одягу», «Художні основи створення та композиція костюму», «Методика викладання спеціалізації» тощо). Програми цих курсів перш за все зорієнтовані на школу. Велику роль у формуванні компетентності майбутнього вчителя відіграє виконання творчих робіт.

Для розвитку творчого мислення майбутніх учителів технологій нами широко використовуються евристичні методи інтенсифікації творчої фантазії. Маючи на меті розвиток творчої уяви, ми прагнемо виробити у студентів навички знаходження нетривіальних шляхів розв'язання творчих задач проектування, подолання психологічної інерції. Іноді при розв'язання творчої задачі застосування традиційних методів проектування не дає нових цікавих рішень. Тому для нас важлива активізація творчого пошуку, яка спрямована на розвиток творчого мислення майбутнього вчителя технологій і на інтенсифікацію самого процесу проектування. Ми вбачаємо плідним вивчення і практичне впровадження, разом з традиційними емпіричними прийомами, нетрадиційних методів, так званих технологічних прийомів творчості. Вивчення цих дисциплін спрямоване, насамперед, на формування соціально цінної, творчої особистості вчителя, який має високу естетичну культуру в поєднанні з професійними вміннями та продуктивно використовує їх у підготовці школярів до творчої діяльності. Такі підходи в роботі дають нам можливість адекватно часу реагувати на сучасні виклики в освіті.

З метою поліпшення підготовки студентів до інноваційної діяльності слід налагодити систему обміну та впровадження кращого педагогічного досвіду з цього питання між ВНЗ України. У цьому плані є корисним система стажування викладачів університетів. У деяких ВНЗ, зокрема, в Уманському педагогічному університеті, де мені довелося стажуватися, вивчається спеціальний курс «Інноваційні педагогічні технології», який дає змогу синтезувати знання із психолого-педагогічних дисциплін і забезпечити цілісне формування здатності студентів до впровадження нових педагогічних технологій. Цей курс передбачає засвоєння студентами таких тем, як «Загальні основи інноваційної педагогічної діяльності», «Школа як педагогічна система», «Науково-теоретичні підходи вітчизняних педагогів до розробки концепцій навчання», «Зарубіжний досвід інноваційної педагогічної діяльності», «Сучасні педагогічні системи навчання», «Нові педагогічні технології в умовах класно-урочної системи навчання», «Особистісно орієнтовані технології виховання», а також формування певного досвіду самостійного використання теоретичних знань у практичній діяльності [2].

Очевидно, для того, щоб молодий учитель – випускник педагогічного ВНЗ міг впроваджувати інноваційне навчання у практику, необхідно щоб у процесі власного навчання він сам пройшов через усі етапи цієї діяльності [6]. Тому доцільним є не лише теоретичне вивчення нових педагогічних технологій, а й застосування їх у повсякденну практику майбутнього вчителя. Так, в Уманському педагогічному університеті, дослідженнями підтверджено, що «процес формування готовності до впровадження інновацій та досягнення студентами певного рівня здійснюється протягом усього періоду навчання у вищій школі і у своєму розвитку проходить кілька етапів. На підготовчому етапі студенти засвоюють базові психолого-педагогічні знання, окремі з яких є складовими когнітивного компонента готовності й основою професійної діяльності педагога. На цьому ж етапі проходить початкове формування окремих складових операційного компонента готовності, які насамперед, пов'язані з умінням цілепокладання, діагностування, проектування, прогнозування, починається формування професійної спрямованості студентів на організацію творчої навчально-виховної діяльності з учнями. У процесі навчально-тренувального етапу здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до використання нових технологій навчання і виховання під час проведення лекційних та практичних занять із курсу «Інноваційні педагогічні технології». Створюються умови для формування у студентів складових мотиваційного компонента готовності, відбувається опанування знань, які безпосередньо стосуються інноваційної діяльності; водночас відпрацьовуються необхідні професійні уміння, що є обов'язковими і необхідними у процесі впровадження нових технологій різних рівнів складності. Практичний етап підготовки студентів у першу чергу пов'язаний із подальшим удосконаленням елементів операційного компонента готовності, що здійснюється у процесі самостійного використання інновацій та апробації студентами їх змістовно-структурних варіантів під час педагогічних практик [2]».

Таким чином, зі сказаного слідує, що існує безліч найрізноманітніших евристичних методів, здатних пробудити в учнів та студентів ініціативу, розкрити їх індивідуальні творчі здібності, розвинути логіку мислення у професійному напрямку, регулювати й інтенсифікувати процес творчого пошуку. У деяких ВНЗ поряд із тим, як проводять заняття із курсів по вивченню нових педагогічних технологій, застосовують їх також у навчальному процесі: апробовують під час педагогічних практик, аудиторних занять тощо. Позитивним є те, що методи теорії винахідництва, вже почали входити в практику шкіл, зокрема, при вивченні трудового навчання у 5-9 класах, у роботу наших ВНЗ. Поряд із цим, існує потреба у їхній проробці в методичній літературі та адаптації до сучасних навчальних програм ВНЗ, поширення вже існуючого досвіду вивчення нових педагогічних технологій. Завдання науковців – наблизити ці методи до потреб педагогіки, мети і практики підготовки спеціалістів у вищій школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Луганськ, 2004. – 30 с.

2. Коберник О.М., Коберник Г.І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/2053/index-37881-1.html>

3. Навчальна програма. Трудове навчання 5-9 класи. Нова редакція/ За загальною редакцією В.М. Мадзігона [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/

4. Трудове навчання. Обслуговуючі види праці: підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів/ авт. кол.: О.П. Гнеденко, Т.С. Мачача, Н.Г. Левченко, Л.І. Денисенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256с.

5. Трудове навчання. Технічні види праці: підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів/ авт. кол.: Г.Є. Левченко, В.М. Мадзігон (керівник авт. кол.), А.М. Тарара, О.М. Романчук, А.І. Романчук, Г.А. Кондратюк, О.О. Белошицький, П.Н. Дусь – К.: Педагогічна думка, 2009. – 176с.

6. Чен Н. Роль інноваційного навчання у підготовці майбутніх педагогів// Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – С.121-125.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гур'янова Оксана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загально-технічних дисциплін та методики трудового навчання КДПУ імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія, теорія й практика трудового навчання і виховання молоді (XIX – поч. XX ст.); зростання професійної компетентності майбутній вчителів технологій.

УДК 378.091.33

ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНИХ МЕХАНІЗМІВ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ

Емілія ГУЦАЛО (Кіровоград)

У статті висвітлюються проблеми дефіциту уваги, імпульсивності та підвищеної рухової активності дітей, аналізуються необхідні умови включення компенсаторних механізмів психічного розвитку, формуються рекомендації для вчителів щодо роботи з гіперактивними дітьми.

В статье рассматриваются проблемы дефицита внимания, импульсивности и повышенной активности детей, анализируются необходимые условия включения компенсаторных механизмов психического развития, даются рекомендации педагогам относительно работы с гиперактивными детьми.

Ключові слова: *гіперактивність, дефіцит уваги, компенсаторні механізми, психогімнастичні вправи.*

Постановка проблеми. В сучасному динамічному та бурхливому світі проблема гіперактивних дітей сприймається як досить природна та конгруентна часу. Проте основними причинами появи таких вкрай рухливих дітей не є соціальні чинники. За дослідженнями вчених причинами виникнення гіперактивності в дітей (у 85% випадків) є патологія вагітності,

пологів, інфекції або інтоксикації перших років життя маляти, генетична обумовленість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними вчених [2; 3; 4; 5; 7] перші прояви гіперактивності можна спостерігати у віці до 7 років. Піки прояву даного синдрому збігаються з піками мовленнєвого розвитку (у 1-2 роки, 3 роки і 6-7 років). У 1-2 роки закладаються основи мовлення, у 3 роки у дитини суттєво збільшується словниковий запас, у 6-7 років активно формуються навички читання та письма [2].

Дослідники стверджують, що гіперактивність у дітей виявляється у невластивих для нормальних, відповідних віку, проявах неухважності, імпульсивності і гіперактивності. Більшість дослідників [2; 3; 4; 5; 7] відзначають три основних блоки прояву гіперактивності: дефіцит уваги, імпульсивність, підвищена рухова активність. До підліткового віку підвищена рухова активність, як правило, зникає, а імпульсивність і дефіцит уваги залишаються.

Дослідники проблеми гіперактивності розробили рекомендації, щодо роботи з проблемними дітьми. Так Ю.Шевченко запропонував наступні правила: тренування слабких функцій проводити в ігровій формі, щоб зацікавити дитину (тоді їй легше буде сфокусуватися на завданні); при доборі ігор враховувати, що гіперактивній дитині важко одночасно бути уважною, контролювати свою поведінку і нерухомо сидіти, тому на початкових етапах роботи необхідно підбирати ігри на тренування тільки однієї функції; з часом можна ускладнювати роботу, переходячи до ігор, що сприяють розвитку двох, (а згодом і трьох) функцій одночасно, наприклад, розвитку уваги і контролю поведінки [7]. Фахівці стверджують, що деякі діти з діагнозом «синдром гіперактивності» мають досить високі компенсаторні можливості. Однак для включення компенсаторних механізмів необхідна наявність певних умов. Насамперед дитина повинна розвиватися в сприятливій обстановці, без інтелектуальних перевантажень, з дотриманням відповідного режиму, у позитивній емоційній атмосфері. Бажано, щоб вона навчалася за спеціальною програмою [4; 5].

Водночас практичні моменти роботи вчителя початкових класів з гіперактивними дітьми не достатньо розроблені. Актуальною є проблема формування готовності студентів до роботи з рухливими дітьми вже під час навчання у вузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майбутній педагог повинен обов'язково навчитися проводити роз'яснювальну роботу з педагогами, разом з ними розробити стратегію і тактику взаємодії з кожною гіперактивною дитиною, скласти індивідуальну програму розвитку такої дитини. Часто класоводи гіперактивність пояснюють лише поведінковими проблемами, невихованістю дитини. Для деяких вчителів учень, що виявляє в класі зайву рухливість і непосидючість, є справжньою проблемою, причиною порушення нормального навчального процесу, нервових зривів та розчарувань.

Пам'ятаючи про індивідуальні особливості гіперактивних дітей, дослідники радять вчителям працювати з ними на початку дня, а не ввечері, зменшити їхнє робоче навантаження, частіше робити перерви в роботі. Перед

початком занять бажано провести з гіперактивною дитиною індивідуальну бесіду, заздалегідь обумовивши правила, за виконання яких дитина одержить винагороду (право йти на прогулянку в першій парі, чергування під час обіду, додатковий час для гри, спільна прогулянка з батьками, спільне читання тощо).

Важливою є робота з батьками проблемної дитини. Батьки гіперактивних дітей, як правило, теж мають багато труднощів у взаємодії з ними. Так, деякі прагнуть впоратися з неслухами жорсткими дисциплінарними способами впливу, збільшують робочі навантаження, карають за найменшу провину, забороняють ті чи інші привабливі для дитини розваги. Інші, втомившись, приймають рішення зберегти власні нерви та не звертати увагу на дитину. Деякі відповідальні батьки звинувачують тільки себе у проблемах дитини, відчувають депресію та неспокій за майбутнє свого чада.

Педагог має пояснити батькам, що поведінкові проблеми дитини неможливо вирішити вольовими зусиллями. Дитина поводить себе саме в такий спосіб не тому, що хоче досадити дорослим, не на зло їм, а тому, що в неї є фізіологічні проблеми, впоратися з якими вона не спроможна. Батьки мають усвідомити, що дисциплінарні заходи впливу у вигляді постійних покарань, зауважень, окриків, нотацій не приведуть до поліпшення поведінки дитини, а в більшості випадків навіть погіршать її. Для цього доцільно організувати постійно діючий лекторій, у межах якого батьки зможуть ставити конкретні питання фахівцям, а також проводити спільні тренінги батьків і дітей.

Рекомендації дорослим щодо взаємодії з гіперактивними дітьми:

1. Дорослі мають дотримуватися позитивної, оптимістичної моделі спілкування. Оскільки гіперактивній дитині роблять велику кількість зауважень і дома, і в школі, то страждає її самооцінка. Тому треба частіше хвалити дитину за успіхи і досягнення, навіть незначні. Це допоможе зміцнити впевненість дитини у власних силах. Не можна, однак, забувати про неприпустимість нещирої, незаслуженої похвали.

2. У повсякденному спілкуванні з гіперактивними дітьми дорослі повинні уникати різких заборон, які починаються словами «ні» і «не можна». Гіперактивна дитина, будучи імпульсивною, швидше за все, відреагує на таку заборону неслухняністю, або вербальною агресією. У цьому випадку, по-перше, треба говорити з дитиною стримано, навіть якщо що-небудь їй забороняється, а по-друге, бажано не говорити дитині «ні», а дати їй можливість вибору. Наприклад, якщо дитина голосно кричить, можна разом з нею поспівати кілька улюблених пісень.

3. З гіперактивною дитиною необхідно спілкуватися м'яко, спокійно. Якщо дорослий виконує разом з дитиною навчальне завдання, то бажано, щоб не було наказів, але бажано також уникати захоплених інтонацій, емоційно насиченого тону. Гіперактивна дитина, будучи дуже чутливою і сприйнятливою, швидко приєднається до настрою дорослого, емоції захоплять її і стануть перешкодою для подальших успішних дій.

4. У тому випадку, коли дитина правильно виконує поставлені умови, вона, безумовно, заслуговує винагороди, і тут доречно використовувати

систему заохочень і покарань. Доцільно виробити разом з дитиною систему заохочення і покарань за бажану і небажану поведінку.

5. Якщо дорослий хоче домогтися того, щоб його гіперактивна дитина виконувала вказівки і прохання, треба навчитися давати інструкції саме для неї. Насамперед, вказівки повинні бути небагатослівними, і містити не більш 10 слів, інакше дитина просто не почує сказаного. Батьки не повинні давати дитині кілька завдань одночасно. Краще давати вказівки послідовно, додаючи наступну тільки після того, як виконана попередня. Слід давати дитині тільки одне завдання на певний відрізок часу, щоб вона могла його завершити. Виконання завдання необхідно проконтролювати. Для підкріплення усних інструкцій бажано використовувати зорову стимуляцію.

6. Буває, що дорослі обирають тактику вседозволеності, і дуже швидко дитина починає маніпулювати ними. А оскільки такій дитині для відчуття власної безпеки просто необхідні чіткі межі дозволеного та обов'язковий «зворотній зв'язок» від дорослого, то в цьому випадку проблеми у поведінці тільки збільшуються.

7. Досить часто гіперактивні діти мають неординарні здібності в різних галузях, вони кмітливі і швидко «схоплюють» інформацію. Це створює у батьків враження, що звичайна програма навчання в школі занадто примітивна для них, і вони записують дитину в різні гуртки, на факультативи. Однак це веде до перевтоми, капризів і відмови від навчання взагалі.

8. Дорослі мають схвалювати дитину за усі види діяльності, які вимагають концентрації уваги (наприклад, робота з кубиками, розфарбовування, читання).

9. Дотримання дома чіткого режиму (розпорядку) дня – теж одне з найважливіших умов успішних дій при взаємодії з гіперактивною дитиною. І прийом їжі, і прогулянки, і виконання домашніх завдань необхідно здійснювати в один і той самий, відомий дитині, час.

10. Дуже часто батьки гіперактивних дітей стверджують, що їхні діти ніколи не втомлюються. Насправді діти втомлюються. І саме втома виявляється у вигляді рухового занепокоєння. Втома призводить до зниження самоконтролю і до наростання гіперактивності. Тому, батькам рекомендується обмежити перебування гіперактивних дітей у місцях скупчення великої кількості людей, намагатися не запрошувати в будинок відразу багато гостей. Перебування у великих магазинах, на ринках, у ресторанах впливає на дитину надмірно стимулююче.

11. Під час ігор дорослим доцільно обмежувати дитину лише одним партнером. Варто уникати неспокійних, метушливих приятелів.

12. Слід оберегати дитину від стомлення, оскільки воно призводить до зниження самоконтролю і наростання гіперактивності. По можливості треба відгородити гіперактивну дитину від тривалих занять на комп'ютері і від перегляду телевізійних передач, що особливо сприяють її емоційній нестабільності.

13. Необхідно давати дитині можливість витратити надлишкову енергію. Корисна щоденна фізична активність на свіжому повітрі: тривалі прогулянки, біг, спортивні заняття. Проте заняття колективними видами спорту не завжди

сприяє заспокоєнню дитини. Крім того, велике значення має стиль спілкування дорослого. Якщо тренер дотримується авторитарного стилю виховання, то, швидше за все, це буде сприяти наростанню гіперактивності. В цьому випадку більш корисними будуть спокійні прогулянки з батьками перед сном, під час яких батьки зможуть відверто, наодинці поговорити з дитиною, довідатися про її проблеми. А свіже повітря та спокійна хода допоможуть дитині заспокоїтися.

14. У випадку якщо дорослі вважають, що якусь діяльність дитини необхідно заборонити (наприклад, дитині не можна гуляти, не можна брати сірника тощо), то треба пам'ятати, що подібних заборон повинно бути дуже небагато, вони повинні бути заздалегідь обговорені з дитиною і сформульовані в дуже чіткій формі. При цьому бажано, щоб дитина знала, які санкції будуть введені дорослими за порушення тієї чи іншої заборони. У свою чергу, батьки повинні бути дуже послідовними при виконанні санкцій. Не бажано, щоб дитина ставала жертвою настрою батьків, інакше вона буде боятися не конкретного покарання з боку дорослого, а будь-якого несподіваного «емоційного спалаху».

У практичній роботі з гіперактивними дітьми можна використовувати ігрові прийоми. Наприклад, відому гру «Вгадай, що нового» ми проводили таким чином. Психолог малює крейдою на дошці будь-яку геометричну фігуру. До дошки по черзі підходять діти і домальовують будь-які деталі, створюючи картинку. У той час, коли одна дитина знаходиться біля дошки, інші закривають очі, і, відкриваючи їх за командою дорослого, говорять, що змінилося. Дедалі елементів у картинці стає все більше і час, протягом якого діти сидять тихенько із закритими очима та очікують збільшується. Це і є головною прихованою метою гри – навчити дітей тривалий час підкорятися груповим правилам, виховувати витривалість та посидючість.

Ефективною на практиці виявилася гра «Пальчики-неслухнячки». Для гіперактивних дітей важливо навчитися контролювати свої дії. Деякі діти, як правило, діють імпульсивно, проявляють фізичну агресію, б'ються, щипаються. Зрозуміло всі ці негативні дії вони здійснюють руками, пальцями. Тому основна інтрига гри створюється навколо дитячих пальчиків. Ось як це виглядало на прикладі роботи з шестирічним хлопчиком Вадимом. Ця дитина постійно щипала інших дітей під час спільних ігор. Ми запросили хлопчика та запропонували йому гру: обвести на папері силует долоні, а потім «оживити» кожен пальчик, перетворити їх на своїх друзів, дати їм імена. Потім ми запитали хлопчика, чому великий та вказівний пальці виявилися такими злими («Карабас» та «Колючка»). Виявилось, що саме ці два пальчики відповідають за бажання їх власника щипати ровесників. Тоді ми запевнили дитину, щ всі його пальці та руки гарні, бо виконують багато корисних дій.

Наступним етапом стало підписання «договору» між психологом та Вадимом про те, що хазяїном пальчиків є слухняний та вихований хлопчик. А у разі, якщо «Карабас» та «Колючка» виявлять зле бажання ущипнути товаришів Вадима, він має підняти руку догори та звернутися до психолога за порадою. «Договір» був урочисто підписаний та прикріплений на видному місці у ігровій кімнаті. Коли Вадиму закортіло виявити улюбленим способом

свою агресивність, він підбіг до психолога з піднятою рукою та демонстративно напруженими великим та вказівним пальцями. В результаті переговорів було вирішено помити ретельно руки, щоб заспокоїти неслухняні пальчики. Вадим був дуже гордий перемогою над власними «пальчиками-неслухнянчиками». Одночасно він навчився контролювати свої рухи та імпульсивні дії.

Цікавими для дітей були пластичні ігри «Карнавал звірів» та «Танець рук – морських хвиль». У грі «Карнавал звірів» ми створили спеціальну фонограму з програмовою музикою, в якій звуковими засобами створювалися образи різних тварин: метушливі курчата, неповороткий бегемот, лагідне кошеня, ледачий ведмідь, білий граціозний лебідь і т.п. Словесно оголошували, яка тварина завітала на карнавал, а діти повинні були зобразити цих діючих осіб пластикою (танцювальними рухами, ходою, особливими зображальними прийомами).

Суть гри була в тому, що гіперактивні діти повинні були швидко змінювати пластичні зображення різних тварин, миттєво перевтілюватися, тілесно реагувати на характеристики нових й нових персонажів. Одночасно діти засвоювали нові еталони поведінки. Наприклад, образ неповороткого, важкого, повільного бегемоту вимагав від дитини іншої пластики, іншого, ніж звичного для гіперактивності, стилю поведінки. Надалі ми без проблем переносили цей образ в інші ситуації, коли потрібно було заспокоїти дитину («Пригадай, яким справжнісіньким бегемотиком ти був у грі... »).

Гра «Танець рук – морських хвиль» теж будувалась на музично-зображувальних образах за допомогою спеціально розробленої фонограми. Діти зображали руками різні стани моря – від спокійного до бурхливого й знову спокійного (штиль – шторм – штиль).

Ця гра, особливо в моменти її кульмінаційного розгортання допомагає дитині зняти зайву напругу, звільнитися від надлишкової енергії, отримати естетичне задоволення від пластичних рухів рук, які на деякий час перетворилися на «морські хвилі».

Опишемо інші ігри, які розроблені психологами і широко використовуються на практиці [1; 5; 7]. Гра «Розмова з тілом». Дитина лягає на підлогу на великий лист паперу чи шматок шпалери. Дорослий олівцем обводить контури фігури дитини. Потім разом з дитиною розглядає силует і запитує: «Це твій силует. Хочеш розмалювати його? Яким би кольором ти хотів зафарбувати свої руки, ноги, тулуб? Як ти думаєш, чи допомагає тобі твоє тіло у ситуаціях, наприклад, коли ти рятуєшся від небезпеки та ін.? Які частини тіла тобі особливо допомагають? А бувають такі ситуації, коли твоє тіло підводить тебе, не слухається? Що ти робиш у цьому випадку? Як ти можеш навчити своє тіло бути більш слухняним? Давай домовимося, що ти і твоє тіло будуть намагатися краще розуміти один одного».

Гра «Археологія» допомагає розвитку м'язового контролю. Дорослий опускає кисть руки в таз з піском або крупою і засипає її. Дитина обережно «відкопує» руку — робить археологічні розкопки. При цьому не можна торкатися до кисті руки. Як тільки дитина торкнеться долоні, вона одразу міняється ролями з дорослим. У грі «Послухай тишу» розвивається увага та

уміння володіти собою. По першому сигналу дзвіночка діти починають бігати по кімнаті, кричати, стукати тощо. По другому сигналу вони повинні швидко сісти на стільці і прислухатися до того, що відбувається навкруги. Потім діти по колу (чи за бажанням) розповідають, які звуки вони почули. М'язовий контроль формує також гра «Маленька пташка». Дитині в долоньки дають пухнату, м'яку, тендітну іграшкову пташку (чи іншого звірка). Дорослий говорить: «Прилетіла до тебе пташка, вона така маленька, ніжна, беззахисна. Вона так боїться шуліку! Потримай її, поговори з нею, заспокой її». Дитина бере в долоньки пташку, тримає її, гладить, говорить добрі слова, заспокоюючи її, і разом з тим заспокоюється сама. Надалі можна пташку вже не класти дитині в долоньки, а просто нагадати їй: «Пам'ятаєш, як треба заспокоювати пташку? Заспокой її знову». Тоді дитина сама сідає на стільчик, складає долоньки і заспокоюється.

Гра «Говори!» спрямована на розвиток уміння контролювати імпульсивні дії. Психолог говорить дітям наступне: «Діти, я буду ставити прості і складні запитання. Але відповідати на них можна буде тільки тоді, коли я дам команду: «Говори!» Давайте потренуємося: «Яка зараз пора року?» (Психолог робить паузу) «Говори!»; «Якого кольору в нас у класі стеля?»... «говори!»; «Який сьогодні день тижня?»... «говори!»; «Скільки буде два плюси три?» тощо. Гра може проводитися як індивідуально, так і з групою дітей.

Гра «Ковпак мій трикутний» допомагає навчитися концентрувати увагу, сприяє усвідомленню дитиною свого тіла, вчить керувати рухами і контролювати свою поведінку. Діти сідають у коло. Всі по черзі, починаючи з ведучого, вимовляють по одному слову з фрази: «Ковпак мій трикутний, трикутний мій ковпак. А якщо не трикутний, то це не мій ковпак». У кожному наступному колі діти вимовляють на одне слово менше, а «показують» на одне більше. У завершальному колі діти зображують жестами всю фразу. Якщо така довга фраза важка для відтворення, її можна скоротити.

Гра «Сто м'ячів» сприяє розвитку навичок розподілу уваги, уміння встановлювати контакт із оточуючими. Гра проводиться в кілька етапів. Одна з головних умов — грати мовчки. 1 етап. Всі учасники встають у коло. В руках у ведучого — м'яч. Він кидає його будь-кому з граючих, попередньо «домовившись» з ним поглядом. Той, хто спіймав м'яч, перекидає його ще кому-небудь, теж попередньо «зв'язавшись» з ним поглядом тощо. Завдання граючих — піймати погляд партнера і не допустити падіння м'яча на підлогу. Перехід до другого етапу можливий лише тоді, коли учасники вироблять навичку невербального спілкування при передачі м'яча. 2 етап. Гра проводиться точно так само, як і на першому етапі, тільки ведучий вводить ще один, додатковий м'яч, тим самим ускладнюючи проведення гри. На наступних етапах у грі можуть використовуватися три, чотири, п'ять м'ячів. У цьому випадку також необхідно не допустити падіння хоча б одного м'яча на підлогу. Якщо ж м'яч все-таки впав, кількість м'ячів скорочується на один.

Висновки і перспективи подальших пошуків. Отже, найбільш ефективними в роботі вчителя початкових класів з гіперактивними дітьми слід визнати ігрові методи. Проте необхідно враховувати такі індивідуальні

особливості гіперактивних дітей, як невміння тривалий час підкорятися груповим правилам, швидка стомлюваність, невміння вислухувати і виконувати інструкції (загострювати увагу на деталях). В цілому ж, лише творчий підхід учителя, психолога, батьків до проблем гіперактивної дитини може гарантувати їх розв'язання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Генезис, 2001. – 236 с.
2. Заваденко Н. Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей // Мир психологии. – 2000 – № 1. – С. 34-42.
3. Карпова Е. В. Программа «Развитие интеллекта и креативности детей в условиях семейного взаимопонимания» // Программы психологической коррекционно-развивающей работы в образовательных учреждениях / Е. В. Карпова, Е. К. Лютова. — СПб., 1999. – 268 с.
4. Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка / Р. Кэмпбелл. – СПб., 1997. – 146 с.
5. Лютова Е. К. Моница Г. Б. Шпаргалка для взрослых / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М., 2000. – 132 с.
6. Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю. Укрощение гнева / М. Мак-Кей, П. Роджерс, Ю. Мак-Кей. – СПб., 1997. – 186 с.
7. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом / Ю.С. Шевченко. – М., 1997. – 242 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуцало Емілія Ун-Сунівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вікова та педагогічна психологія, практична психологія.

УДК 378.091.21:51

САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Юлія ДЕМЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається сутність і значення самоосвітньої компетентності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя математики. Розглянуто і проаналізовано зміст понять «самоосвіта», «компетентність», «професійна підготовка», «самоосвітня компетентність» та досліджено взаємозв'язки між ними.

В статье раскрывается сущность и значение самообразовательной компетентности в системе профессиональной подготовки будущего учителя математики. Рассмотрены и проанализированы содержание понятий «самообразование», «компетентность», «профессиональная подготовка», «самообразовательная компетентность» и исследованы взаимосвязи между ними.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, майбутній вчитель математики, професійна підготовка.

Постановка проблеми. За умов постійних соціально-економічних і політичних криз, особливо важливу і фундаментальну роль у житті людини відіграє вища освіта. На сьогодні для більшості молодих людей вона стає обов'язковим етапом у житті та виконує свою основну функцію – формування майбутнього спеціаліста. В державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI ст.») зазначено про необхідність удосконалення вищої освіти, зміни пріоритетів в її характері та змісті навчання з орієнтацією на самостійність особистості як передумову загальної культури, світогляду та морально-етичної спрямованості. У зв'язку з підключенням до Болонської декларації, процес навчання у вищій школі потребує змін. Важливим є не тільки управляти й оперувати інформацією, швидко приймати рішення, а й навчатися і розвиватися упродовж життя. На сьогодні перед освітою стоїть завдання сформувати у студента вміння вчитись, підготовки майбутніх учителів як високопрофесійних, компетентних спеціалістів.

Як говорить І. Бережна «школі сьогодні потрібен вчитель-патріот своєї держави з високим рівнем національної свідомості, вихований на засадах народної педагогіки, знавець історії, культури, повинен мати високий рівень професійної підготовки, широкий світогляд і ерудицію, педагогічні здібності, любити і поважати дітей володіти теоретичними знаннями психології. Це має бути людина з новим педагогічним мисленням, здатна до творчості, ініціативи, сміливості гідності... формування у дітей загальнолюдських цінностей» [1, с. 37]. На нашу думку у зв'язку з входженням України до європейського та світового соціокультурного простору, вимагає певних змін у підготовці майбутніх вчителів, а конкретніше формування в майбутніх вчителів, а саме математики, самоосвітньої компетентності. Саме самоосвітня компетентність є важливою характеристикою становлення та розвитку особистості, сприяє самостійному підвищенню його педагогічного потенціалу.

Аналіз досліджень і публікацій. Важливою стороною професійної підготовки майбутнього вчителя є професійний досвід. Ми підходимо до необхідності вивчення такого феномена, як «самоосвітня компетентність спеціаліста». Досвід – ґрунтоване на практиці чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, єдність знань, умінь і навичок. Якщо педагог здатний застосовувати необхідний для діяльності запас знань, то можна говорити про його професійну компетентність [12, с. 190]. Аналізуючи педагогічні джерела слід сказати, що компетентність і досвід тісно пов'язані між собою.

В процесі професійної підготовки майбутнього вчителя математики повинна формуватися самоосвітня компетентність як система, яка, у свою чергу, є компонентом особистості в цілому. Для того щоб реалізувати таке завдання необхідно розробити відповідні системи організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Вагомий внесок у розвиток системи та її застосуванні зробили В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, В. Садовський. Слід зазначити, що вивчення компетентності у вітчизняній науці розпочалося значно пізніше, ніж у зарубіжній. Зарубіжні вчені пов'язують «компетентність» зі здібностями, потенційними можливостями виконувати певну діяльність. Водночас відмітимо, що вітчизняні науковці, аналізуючи проблему компетентності, розкривають зміст поняття через призму діяльності.

Саме тому поняття "компетентність", "професійна компетентність", "компетентність спеціаліста" вживається в наукових працях як синонімічний ряд, оскільки за своєю суттю пов'язані з готовністю виконувати трудову, професійну діяльність. У дослідженнях закордонних вчених актуальною стала проблема формування компетентного робітника (Д. Аллі, Ш. Деррі, Дж. Каллаган, Д. Щербі). Так, американський вчений Пол Хейдже виділяє три етапи розуміння поняття компетентності:

– перший (196-1970 рр.) – компетентність в освіті розуміється як проста демонстрація діяльності;

– другий – перехідний (1970-1990 рр.) – компетентність тлумачать як загальні навички, які визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій;

– третій (починаючи з 90-х років ХХ ст.) – компетентності починають практикуватися як такі, що обов'язково потребують як елементів виконання, так і володіння людиною певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [8, с. 31].

В роботах Н. Бухлової, Н. Воропай, А. Громцевої, М. Князевої, І. Наумченко, Г. Сухобської та ін. визначена сутність, функції, особливості поняття самоосвітньої компетентності.

Проблемі формування самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ дисертаційні дослідження присвятили такі вчені Л. Вьюшкова, І. Зимня, О. Малихін, Р. Саїтова, Є. Чеботарева, І. Преображенська, О. Фоміна та ін. Самоосвіта є однією з багатоаспектних і невичерпних у психолого-педагогічній науці. В роботах А. Айзенберг, В. Буряк, Т. Климова, Б. Райский, М. Скаткін, Г. Серікова Є. Шукліна та ін. розглянуті історичні аспекти та досліджені шляхи та засоби формування потреби в самоосвіті. Питання самоосвітньої компетентності висвітлюється у широкому спектрі наукових праць, але між тим аналіз джерельної бази з теорії та методики професійної освіти свідчить про те, що проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя математики в процесі професійної підготовки не була предметом дослідження.

Метою статті є визначення та дослідження становлення поняття «самоосвітня компетентність» в педагогічній літературі, проаналізувати чинники формування та розвитку самоосвітньої компетентності, визначення місця і ролі самоосвітньої компетентності в системі професійної підготовки майбутніх учителів математики (студентів).

Виклад основного матеріалу. У 60-70-ті роки ХХ століття почався підвищений інтерес до самоосвіти. На самоосвіту, як на один з видів компетентності фахівця завжди зверталася особлива увага. На сьогоднішній день ключовими поняттями в педагогіці є «компетентність» та «компетенція», «самоосвіта». Ми підходили до необхідності вивчення таких понять як «компетентність майбутнього вчителя математики» або «самоосвітня компетентність». Педагогічна наука, порівняно з іншими науками, почала пізніше займатися питаннями компетентності, зосереджуючи свої результати на дослідженні в сфері психології, філософії, соціології, математики і т.п. [13]. Розглянемо наявні в сучасній філософській і психолого-педагогічній науках

погляди на сутність поняття “компетентність”. Це поняття розглядається різними вченими і простежується досить неоднозначний підхід до визначення суті цього поняття. Поняття “компетентний” можна розглядати як “відповідальний, здатний” (від лат. *competentis*), тобто той, хто :

- знає, добре обізнаний, авторитетний, поінформований у певній галузі;
- той, хто володіє компетенцією [9].

Компетентність – складне особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певної діяльності знання, уміння, навички, особистий досвід її виконання, ставлення до процесу і результату, вона створює передумови для активних самостійних дій.

Компетенція – суспільна норма, вимога яка сама по собі не є характеристикою індивіда, нею вона стає у процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.

У словнику української мови визначено, ”компетентний” – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [11].

На думку експертів, компетентності включають :

1. Спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби,
2. Комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення, певною мірою, збігається з положенням українських науковців [5, с. 17], проте європейські експерти, насамперед, виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентність, при цьому вони підкреслюють три основні позиції, які можуть розвиватися й реалізовуватися при наявності ключової компетентності. Тож, спираючись на думку експертів Європи, визначаємо, що компетентність сприяє досягненню успіхів у житті, розвитку якості соціальних інститутів, відповідає різноманітним сферам життя.

Зазначимо, що зарубіжні вчені пов’язують “компетентність” зі здібностями, потенційними можливостями виконувати певну діяльність.

Аналізуючи матеріал можна стверджувати, що педагога не треба вчити, треба тільки створити певні умови, щоб майбутній вчитель свою майстерність підвищував сам. Найчастіше самовдосконалення вчителя математики, та й в загалі вчителя відбувається з власної ініціативи, індивідуально. Майбутньому вчителю математики треба зрозуміти, що вивчиш, те і буде твоїм. Саме в університеті починається та формується майбутній спеціаліст, тому треба зрозуміти і готувати себе до цього. Майбутній педагог вчиться сам, шукає себе. Особливу актуальність набуває проблема саморозвитку, самовиховання майбутнього вчителя, які володіють предметними знаннями по обраній спеціальності, професійною компетентністю, розвинутими здібностями до самостійності та творчості. Набути компетентності можна лише при самостійному пошуку знань, в процесі самостійної діяльності. Одним із чинників успіху майбутнього вчителя математики у професійній підготовці є

його професійні психолого-педагогічні якості. Важливим аспектом виступає психологічна готовність студентів до вчительської діяльності.

На думку А. Хуторского, метою освітньої діяльності в контексті компетентного підходу є оволодіння самоосвітньою компетентністю, яка являє собою «сукупність знань, умінь, навиків і досвіду діяльності учня, необхідних для здійснення особистісно і соціально визначеної продуктивної діяльності» [14, с. 141]. Самоосвітня компетентність знаходиться в системі професійної підготовки майбутнього вчителя математики. Вона є одним із критеріїв оцінки якості майбутнього вчителя, виступає показником його професійної готовності [15].

Самоосвіта є необхідним коренем життя людини. Тобто самоосвітня компетентність – це творення людиною самого себе. Так на думку М. Холявінської самоосвіта чи самовиховання – це формування людиною себе свідомо й бажано, відповідно до поставленої мети.

У «Педагогічні енциклопедії» зазначено, що самоосвіта – це «освіта, що набувається поза навчальним закладом, шляхом самостійної роботи».

У тлумачному словнику С. Гончаренко визначає самоосвіту як освіту, „яка набувається в процесі самостійної роботи та проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі... Основним засобом самоосвіти є самостійне вивчення літератури. Джерелами самоосвіти служать також засоби масової інформації [3, с. 296].

Під самоосвітою А. Громцева розуміє цілеспрямовану, самостійну пізнавальну діяльність з удосконаленням тих знань, які є, та придбанням нових професійних і освітніх знань [4].

Авторка М. Князева говорить, що самоосвіта – це є творча робота з розвитку особистості, поглиблення світорозуміння, освіта себе, тобто творення своєї особистості, поглиблення світорозуміння. Також вона стверджує, що без самоосвіти не має саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіти [6].

В педагогіці під самоосвітою розуміють спеціально організовану, самодіяльну, систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення визначених особистісно і суспільно значущих освітніх цілей: професійних запитів та загальнокультурних, підвищення професійної кваліфікації. Г. Коджаспірова також вважає, що все людське життя є джерелом постійного саморозвитку і самоосвіти [7]. Сучасні дослідники розглядають самоосвітню діяльність як механізм розвитку особистості.

Основними якостями особистості, які відображають особливості самоосвітньої компетентності є такі:

1) компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому і громадському житті;

2) компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації, володіння новими технологіями, розуміння їхнього застосування, їхньої сили і слабості, здатність критично ставитись до інформації та реклами, що поширюється у засобах ЗМІ [16, с. 18].

У переліку, який наведений Радою Європи, де визначено п'ять груп ключових компетентностей:

- соціальні,
- полікультурні,
- інформаційні,
- самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку,
- продуктивної та творчої діяльності.

Розглянемо декілька підходів науковців до визначення самоосвітньої компетентності.

І. Преображенська зазначається, що *самоосвітня компетентність* – це особистісно-професійна якість спеціаліста, яка виявляється в його здатності до постановки мети та завдань самоосвітньої діяльності, орієнтування в інформаційно-професійному просторі, вироблення власної системи самостійної пізнавальної діяльності, до вибору та ефективному застосуванню сучасних засобів інформаційної підтримки самоосвіти [10].

Н. Воропай розглядає *самоосвітню компетентність* як одну з важливих складових життєвої компетентності, яка являє собою систему здібностей, що забезпечують особистості можливість успішно вирішувати життєві завдання, успішно здійснювати свою життєдіяльність у всіх її проявах [2, с. 31].

Н. Бухлова в своїх працях уточнює поняття самоосвітньої компетентності, також обґрунтувала ідею підготовки вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів. Вона стверджує, що *самоосвітня компетентність* – це інтегрована якість особистості, що характеризує її здатність до систематичної самостійно організованої пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на самоосвітніх навичках та вміннях, мотивах, інтересі до самовдосконалення, спрямованості на освіту впродовж життя. Пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само»:

- Самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- Самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- Самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомити свої інтереси;
- Самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність;
- Самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- Самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;
- Самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- Саморозвиток – результат самоосвіти.

Структура самоосвітньої компетентності являє собою цілісний інтегративний механізм (конструкт), що включає в себе рефлексивний, процесуально-інформаційний, організаційний, мотиваційно-ціннісний компоненти [16]. Шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно удосконалюється професійна майстерність вчителя і, як наслідок, формується авторитет педагога серед учнів, батьків, колег. Творчо працюючий педагог сам створює свій особистий імідж. Крім того оволодіння новими освітніми технологіями надає можливість професійного розвитку та

становлення вчителя, який буде конкурентоспроможним на ринку праці та задовольняти потреби сучасного суспільства.

Аналіз досліджень дозволяє зробити висновок про актуальність визначеної нами теми, недостатність і неоднозначність її розв'язання, та необхідність подальшої розробки. Перспективи дослідження у даному напрямку вбачаємо у розкритті педагогічних умов, які необхідні у розробці методики формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя математики в процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бережна Г. Виховання майбутнього вчителя – носія національних цінностей і загальнолюдських надбань / Г. Бережна // Все для вчителя. – 2003. – № 26. – С. 37–43.
2. Воропай Н. Становлення поняття «самоосвітня компетентність» у науково-методичній літературі / Н. Воропай // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Теорія і практика навчання та виховання ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – Серія 17. – С. 27–32.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – С. 296.
4. Громцева А. К. Самообразование как социальная категория : учебно-методическое пособие по спец. курсу / А. К. Громцева. – Л. : ЛГПИ, 1976. – С. 23.
5. Єрмаков І. С. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХ ст. / І. С. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К., 2000. – С. 18–19.
6. Князева М. Л. Ключ к самосознанию / М. Л. Князева. – М. : Молодая Гвардия, 1990. – С. 49.
7. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. – М., 1994. – С. 69.
8. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної ідеї» в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізації європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матер. методологічного семінару. – К. : Пед. думка, 2000. – С. 19–33.
9. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / за ред. І. І. Козубовської, І. І. Мигович. – Ужгород, 2001. – С. 250
10. Преображенская И. Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов художественно-графических специальностей (на материале дисциплин информационного цикла) : дис. ... кандидата пед. наук. : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Н. Преображенская. – Воронеж, 2008. – 205 с.
11. Словник української мови / за ред. М. Л. Мандрика. – К. : Наукова думка, 1973. – 840 с.
12. Смакота Л. Складові професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Л. Смакота // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2005. – Вип. 63. – С. 189–193.
13. Хлызова Н. Ю. Интерпретация понятий «компетентность» и «компетенция»: к проблеме систематизации научной терминологии / Н. Ю. Хлызова // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И. В. Жилавская. – Томск : НОУ ВПО ТИИТ, 2008. – Ч. 2. – С. 154–161.
14. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторский. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
15. Чеботарева Е. С. Самообразовательная компетентность будущих специалистов как критерий его качества подготовки [Электронный ресурс] / Е.С.Чеботарева // Ученые записки : электронн. науч. журнал Курского гос. ун-та. – Курск : Изд-во КГУ, 2008. – № 5. – Режим доступа к журн.: <http://www.scientific-notes.ru/>, свободный.

16. Чеботарева Е. С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Е. С. Чеботарева. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Kursk/II.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Демченко Юлія Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, методист навчального відділу (приймальна комісія) Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів математики.

УДК 37.015.31:78

ВПЛИВ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНО СФЕРИ ШКОЛЯРА

Галина ДІДИЧ (Кіровоград)

У статті розкривається вплив музично-естетичного досвіду школяра на розвиток його емоційно-образної сфери через проникнення в сутність музичного твору, що забезпечується на інтелектуально-логічному рівні діяльності музичної свідомості завдяки використанню методів наведення, спостереження, генералізації.

В статті йде про те, як вплив музично-естетичного досвіду школяра на розвиток його емоційно-образної сфери здійснюється через проникнення в сутність музичного твору, що забезпечується на інтелектуально-логічному рівні діяльності музичної свідомості завдяки використанню методів наведення, спостереження, генералізації.

Ключові слова: музично-естетичний досвід, емоційно-образна сфера, школяр, пізнання, сприймання, естетичне переживання, асоціації, методи наведення, спостереження, генералізації.

Постановка проблеми. Музика займає головне місце в системі художньо-естетичного виховання учнівської молоді, є одним з найефективніших засобів розвитку емоційної сфери школярів та формування в них музично-естетичного досвіду.

Справжня музика доступна для всіх, а природженою властивістю будь-якої нормальної людини є здатність до її сприймання. Але не кожна людина, за твердженням І.Ф.Ляшенка, здатна зрозуміти з однаковою легкістю всі музичні твори, не маючи відповідної підготовки. І де, як не в школі, діти можуть набути відповідних знань, умінь та навичок для того, щоб правильно сприймати, розуміти й переживати твори музичного мистецтва [6, 5].

У здійсненні музично-виховної роботи головним є вчитель музики, який в процесі розширення музичного кругозору та музично-слухового досвіду школярів повинен враховувати вікові особливості, рівень раніше здобутого досвіду сприймання учнями музичного мистецтва і, відповідно до цього, створювати на уроці музики необхідні педагогічні умови.

Музика є втіленням етико-естетичного ідеалу. Вона позитивно впливає на емоційну сферу людини, пробуджує найкращі почуття та піднесені емоції.

Музика – це один із багатьох засобів спілкування людей, який має багато можливостей у формуванні естетичного досвіду взагалі.

Музично-естетичний розвиток дитини, як стверджує О.О.Апраксіна, сприяє формуванню волі, уваги, спостережливості, пам'яті, уяви, мислення, тобто найважливіших якостей особистості. В.О.Сухомлинський, у свою чергу, вважав, що музика є могутнім джерелом естетичного виховання. Вміння слухати та розуміти музику – одна з елементарних ознак естетичної культури, без якої неможливо уявити повноцінного виховання. У своїй книзі «Серце віддаю дітям» В.О.Сухомлинський писав, що музика є також могутнім джерелом думки, що без музичного виховання не можливий повноцінний розвиток дитини, що розвиваючи чутливість дитини до музики, ми облягороджуємо її думки, прагнення [11].

На сучасному етапі проблема музично-естетичного досвіду школярів з ряду причин набуває особливої значимості:

1) досить гостро стоїть питання розвитку української національної культури. Економічна нестабільність частково нівелює культурні цінності, а на перший план більш висуває матеріальні;

2) з'явилося багато сучасних жанрів музики, які захоплюють усі сфери музичного спілкування, класична музика відійшла на другий план;

3) перед школою стоїть завдання навчити школярів на прикладі сучасної, більш зрозумілої для них музики, знаходити і бачити красу мистецтва, тоді вони зможуть наблизитися до досконалості класичної музики.

Музичний досвід дитини має з кожним роком все збільшуватися, як кожен інший досвід. В дитячому садку дитина отримує свій перший досвід в галузі музично-естетичного виховання, а загальноосвітня школа має його рік за роком поповнювати. Музика в школі має займати належне місце серед предметів гуманітарно-естетичного циклу.

На жаль сфера художньо-естетичного виховання на даному етапі реформування освіти не в повному обсязі забезпечена методичною та педагогічною літературою, хоча до цього питання зверталось багато видатних учених.

Аналіз матеріалів з проблеми дослідження. Проблеми теорії естетичного виховання висвітлювалися в працях філософів, соціологів, психологів, педагогів, мистецтвознавців (Н.О.Ветлугіної, В.О.Сухомлинського, Б.М.Теплова, Ю.В.Шарова, Г.І.Щукіної, П.М.Якобсона та інших). Видатні вчені-психологи Д.Б.Барлей, Дж.Бірен, Ш.Бюлер, Д.Б.Ельконін, Жан Жак Руссо, Г.С.Саллівен, Е.Шпрангер та інші вивчали особливості психологічного розвитку дітей різних вікових категорій. Такі психологи, як Б.Ананьєв, Л.С.Виготський, С.А.Рубінштейн, Б.М.Теплов та багато інших розглядали питання розвитку в учнів естетичного сприймання художнього мислення, схильностей і потреб. Відомі музикознавці В.Медушевський, Є.Назайкінський, а також педагоги-методисти в галузі музичного виховання Ю.Алієв, Г.Ригіна та інші займалися методикою формування естетичного ставлення до музики школярів різного віку. Проблема сприйняття інструментальної музики та її вплив на дитячі музичні інтереси розглядалися видатними та передовими педагогами С.Гінзбургом,

Є.Бальчитіс, Г.Ригіною, Т.Скорик та ін. Такі педагоги, як О.О.Апраксіна, Л.О.Баренбойм, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, О.П.Рудницька, В.О.Сухомлинський, В.М.Шацька та інші звертались до вивчення проблеми теорії та практики естетичного виховання. Проблеми естетичного виховання школярів засобами музики, формування естетичних потреб, ідеалів, смаків, музично-естетичних інтересів, розвитку творчих здібностей висвітлювалися в працях сучасних українських педагогів-музикантів А.Болгарського, О.Дем'янчука, Г.Дідич, В.Дряпіки, Л.Коваль, Л.Масол, Г.Падалки, Т.Плесніної, В.Рагозіної, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та інших.

На думку видатних філософів, психологів, педагогів, музикознавців – естетичне виховання розвиває почуттєво-образні форми сприймання людиною оточуючого середовища. До цього ж, естетичне виховання передбачає формування в людині універсальної здібності сприйняття світу, яка необхідна у всіх сферах її життя й діяльності. Як доведено практикою, музично-естетичне виховання діє, перш за все, на емоційну сферу, а також торкається області мислення, розуміння, переконань людини. Формування високого естетичного смаку як результат усвідомлення, оцінки його розумом є головним завданням естетичного виховання. Оцінюючи предмет естетично, ми обов'язково зіставляємо його з тим уявленням про прекрасне, з тим естетичним ідеалом, який близький нашому розумінню.

За ствердженням Б.Т.Ліхачова, сутність естетичного виховання у загальній формі полягає у формуванні й розвитку у школярів ідейно-емоційного сприймання і відношення до явищ мистецтва та дійсності, здатності до творчості, художнього смаку, вміння та навичок діяльності й поведінки «за законами краси» [5, 23]. Тому необхідною умовою високого і різнобічного розвитку людини в галузі музичного мистецтва є багатство почуттів та емоцій.

Естетичне відношення людини до дійсності і мистецтва супроводжується емоційно-почуттєвою реакцією. Філософи розглядали категорію «емоції» як певний спосіб відношення людини до світу, що визначається у формі безпосереднього переживання. Естетичні переживання в працях науковців-дослідників визначалися як переживання, які супроводжуються насолодою від сприймання прекрасного, відіграють роль стимулятора духовного життя людини та визначають світоглядну настроєність особистості, її естетичні смаки, творчу активність та ціннісну орієнтацію. За ствердженням Б.М.Теплова, сприймання музики «йде через емоцію, а музика є емоційним пізнанням» [12, 22].

У теорії естетичного виховання емоції трактуються як внутрішні стани, що відрізняються суб'єктивними реакціями на навколишнє середовище і займають центральне місце в комплексі музичних здібностей. Н.О.Ветлугіна відзначала, що основу емоційного відгуку складають ладові та музично-ритмічні відчуття, а Г.Ф.Саїк звертала особливу увагу на змістовність музичних образів, яка полягала в силі естетичного переживання, тобто слухач повинен не пройматись чіємось переживанням, а переживати сам [10, 14].

Як зазначав І.Ф.Ляшенко, сприймати і пізнавати музику – це насамперед пройматись тими почуттями, які відображені в ній [6, 15]. Але на думку дослідника, емоцій поза конкретними обставинами та певними життєвими ситуаціями, якими вони викликані не існує.

Сприймання, уява та почуття, на думку С.Р.Хлебик, є основними сферами здійснення впливу мистецтва, а естетична емоція може неодноразово повторюватися, тому що на відміну від реальної емоції, тобто життєвої, вона не спонукає до негайної практичної дії [13].

Формування музично-естетичного досвіду залежить від готовності слухача-школяра до емоційного сприймання музичного твору. Художній образ, втілений в зміст музичного твору, та осмислення його і розуміння, вимагає створення психологічної установки на слухання та сприймання, тому що зародження образу як факту свідомості відбувається на рівні почуттєво-образного мислення. Проникнення в сутність музичного твору забезпечується на інтелектуально-логічному рівні діяльності музичної свідомості. Взаємодія обох рівнів створює умови активної музичної діяльності, а музично-естетичне почуття є спонукальним мотивом та стимулятором цієї діяльності [14, 32 - 36]. Як спосіб поглиблення естетичного переживання музики та проникнення в художній образ твору виступає метод асоціацій.

На думку О.П.Рудницької, образна асоціація насичена метафоричною значущістю, є перспективним шляхом для усвідомлення істини. Література, образотворче та музичне мистецтво різноманітністю засобів виразності мають впливові значення для гри фантазії та уявлення школяра [9, 13].

Людина з дитинства стикається з мистецтвом і в спілкуванні з ним засвоює історично складені в суспільстві фонди художніх асоціацій, які у процесі художнього виховання збагачуються в рамках окремого виду мистецтва і в зв'язку з іншими.

Усі види мистецтва, зокрема, музика, залучає найрізноманітніші види асоціацій:

- 1) Емоційні асоціації – власні переживання людини;
- 2) Предметні асоціації – переживання, викликані до іншого предмету або іншої людини;
- 3) Предметно-емоційні асоціації – об'єднані почуття слухача з уявленнями про предмет;
- 4) Художні асоціації – почуття, викликані художнім твором.

Різновидом асоціацій в музиці виступають інтонації. У процесі сприймання безперервно виникають образи та асоціації, впливаючи на інтенсивність, забарвлення, глибину емоцій, і вони є первинним почуттєвим матеріалом для створення суб'єктивного музичного образу.

На думку О.Я.Ростовського, зорові образи знижують власну естетичну цінність музики, тому що вони не враховують інтегруючої здатності мозку, коли будь-яке враження актуалізує весь досвід людини [8, 40].

Зорові асоціації дітей не слід ототожнювати з їх довільними фантазіями на фоні музики. Для того, щоб не притупляти слухову увагу учнів потрібно навчати чути те, що композитор прагне виразити насамперед, а саме – переживання людини та її душевний стан.

Один і той же твір у різних учнів викликає полярні асоціації, тому що утворюються вони в залежності від поєднання індивідуальності слухача та його духовної культури. Дослідження показали, що чим молодший слухач, тим більше у нього позамузичних асоціацій. З віком асоціації стають більш опосередкованішими.

Образи й асоціації у процесі сприймання музики виникають безперервно. На думку Є.Назайкінського музика асоціюється з невиразними комплексними відчуттями, які не встигають піднятися до рівня усвідомлення. Наочного уявлення та образного метафоричного визначення компоненти сприймання набувають лише у подальшому самоаналізі [7, 180].

Яка це музика? Які почуття і переживання вона викликає? Якими засобами вона цього досягає? При з'ясуванні цих питань увага має спрямовуватись не на окремі якості твору, а на сам рух та його організацію і динаміку. За визначенням Н.Л.Гродзенської головна увага звертається на ті засоби, які є провідними у даному творі [2, 18].

Академік Б.В.Асаф'єв вважає необхідним уникнення позамузичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень». Програму твору не слід ототожнювати з програмністю як специфічним засобом вираження змісту твору, тому, як незалежно від того, є чи відсутні словесні пояснення, у свідомості слухача виникають конкретні уявлення [1, 72].

Як зазначила Л.Г.Коваль в учнів підліткового віку здатність до адекватного розуміння складних форм губиться. Раніше, у молодшому віці, на уроках музики, а також засобами масової інформації та у сім'ї створювалася струнка система асоціацій, якої потребує сприймання більш серйозної музики та жанрів. У цьому віці діти сприймають інтонаційно-драматургічну основу музичного образу через легкі, часто неадекватні жанри, а своє ставлення до нього виявляють лише в оцінці окремого елемента музичної виразності: мелодії або ритму [4, 8].

За недостатньою увагою до розвитку в учнів фонду музичних асоціацій, школярі-підлітки сприймають та переживають лише інтонації оптимістичного плану, що залежить від того, з музикою якого роду вони спілкуються. Отже, в цьому віці їх емоційне сприймання зумовлено спілкуванням з музикою оптимістичного характеру, в результаті чого асоціативний фонд не тільки не поновлюється й не збагачується, а навпаки руйнується.

Для відновлення та збагачення музично-асоціативного фонду, Б.В.Асаф'єв пропонує застосування таких методів:

1) *Метод наведення*, що дає можливість при ознайомленні дітей з музикою різних жанрів, на уроках музики і в позаурочний час, враховуючи всі компоненти уроку на принципі цілісного підходу, побудувати методiku набуття знань, умінь і навичок та об'єднати їх єдиною метою – розкриття учнем єдності інтонаційно-драматургічної сторони музичного образу.

Одночасно з прийомами урізноманітнення методу наведення (а саме: розспівування, гра на музичних інструментах, творчі ігри, імпровізація, вокал) розвивається здатність до аналізу засобів музичної виразності нескладних музичних творів.

Користуючись цим методом, педагог стимулює учнів до пошукових дій, в залежності від життєвого досвіду, запасу слухових вражень та вміння аналізувати. Самостійність мислення – основний критерій у використанні цього методу.

2) *Метод спостереження* – визначається використанням зіставлення і контрасту, проблемних ситуацій, аналізу інтерпретації тем, відомих учням з творів великої форми різних композиторів, спрямований на розвиток здатності узагальнювати інтонаційно-драматургічні зміни музичного образу.

Збагачення словникового запасу школярів відіграє велику роль у цьому методі. Учень має точно визначити характер музики, використовуючи при цьому музичну термінологію, засоби музичної виразності, використані в творі, наочно показати структуру музичного образу, розкрити своє розуміння емоційної спрямованості музики. У школярів проявляються здібності і нахили до різних видів музичної діяльності. Деякі учні віддають перевагу виконавській діяльності (співають у хорових і вокальних колективах, або грають у різних оркестрах), другі захоплюються колекціонуванням творів класичної та естрадної музики.

Отже, можна підкреслити, що активність прояву музичних потреб та інтересів школярів є основними критеріями методу спостереження у процесі естетичного ставлення до музичного мистецтва.

3) *Метод генералізації* – дозволяє створити умови для усвідомлення ідеї великого музичного твору та його соціального значення. Він є найвагомішим і найскладнішим у процесі відновлення та збагачення музичного фонду асоціацій. Цей метод включає в себе такі умови:

- моделювання оціночної діяльності школяра, побудованої на особливостях сприймання;
- розвиток музичних інтересів і потреб в галузі музичного мистецтва;
- здатність самостійно знаходити засоби втілення музичного образу.

Метод генералізації побудований на вмінні школярів диференціювати свої узагальнення від інших методів та осмислено підходити до питань ідейного багатства, втіленого в музиці різних епох та стилів.

Використовуючи метод генералізації педагог стимулює музичну активність учня, його сприймання, творчість та виконавство й виявляє основний критерій естетичного ставлення до музики – здатність до музичної творчості [4, 8-11].

У процесі художньо-педагогічного аналізу підхід до вивчення музичного твору буде залежати від особливостей його як музичного явища, з одного боку, а з другого – від прийомів використання.

Таким чином можна зробити **висновок**, що керуючи сприйманням та аналізом музичних творів, можна досягти їх цілісного сприймання, яке проходить такі стадії:

- стадія цілісного сприймання, що побудована на вже існуючому у школярів рівні музично-естетичного розвитку;
- стадія аналізу складових частин цілого, що передбачає осягнення ідеї твору, специфіки музичних образів, емоційної направленості;

- стадія цілісного аналізу на рівні узагальнення образів, характеристик настроїв, що існують в музичному творі.

Музично-естетичний досвід школяра розвивається в зв'язку з цілим комплексом знань, умінь і навичок, що накопичуються в процесі естетичного впливу музики. Це навички усвідомленого сприйняття, зіставлення, розрізнення музичних творів за їхнім змістом, настроєм. Велике значення мають навички визначення ролі окремих засобів виразності та їх взаємозв'язку при аналізі музичних тем, образів та твору взагалі. Все це вирішується, як зазначає О.О.Апраксіна, на уроках музики в органічному поєднанні хорового співу з музичною грамотою та розвитком навичок сприймання музики.

Як показують дослідження Л.Горюнової, Г.Дідич, А.Костюка, О.Ростовського та інших, процес сприймання, розуміння та аналіз музики потребує спрямованого педагогічного керівництва, яке заключається в підготовці, розвитку у слухача вмінь та навичок аналізувати зміст музичного образу, робити конкретні узагальнення – тобто формувати музично-естетичний досвід школяра, який успішно впливатиме на розвиток його емоційно-образної сфери.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б.В.Асафьев // -2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – С. 72.
2. Гродзенская Н.А. Школьники слушают музыку /Н.Л.Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – С. 18.
3. Дідич Г.С. Роль художньо-педагогічного аналізу в активізації сприймання музичних творів /Г.С.Дідич // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 20. – К.: Рад. школа, 1981. – С. 42 – 51.
4. Коваль Л.Г. Формування в учнів естетичного ставлення до мистецтва /Л.Г.Коваль // Музика в школі № 10. – К., 1984. – С. 8 – 11.
5. Лихачев Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников /Б.Т.Лихачев. – М., 1979. – С. 23.
6. Ляшенко І.Ф. Музика в житті людини /І.Ф.Ляшенко. – К.: Муз. Україна, 1976. – С. 5, 15.
7. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального воспитания /Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – С. 180.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник /О.Я.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – С. 40.
9. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник /О.П.Рудницька. – К., 1988. – С. 13.
10. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики // Автореф. дис. канд. пед. наук /Г.Ф.Саїк. – К., 2000. – 17 с.
11. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям /В.О.Сухомлинський. – К., 1972. – 54 с.
12. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Б.М.Теплов // Избр. Труды: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 22.
13. Хлебик С.Р. Методи формування емоційного мислення студентів у класі хорового диригування /С.Р.Хлебик // Наукові записки. – Ч. 2. – Ніжин, 1999.
14. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества /В.Н.Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – С. 32 – 36.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, сприймання музики як педагогічна проблема,

УДК 378.091.21

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

У статті автор визначає сутність та розкриває деякі аспекти проблеми професійного самовизначення студентів в умовах діяльності вищого педагогічного навчального закладу

В статье автор определяет сущность и раскрывает некоторые аспекты проблемы профессионального самоопределения студентов в условиях деятельности высшего педагогического учебного заведения

Ключові слова: професійне самовизначення, студент, професійне становлення особистості, вищий педагогічний навчальний заклад.

У сучасних соціально-економічних умовах розвитку держави проблема свободи вибору професії, самовизначення і самореалізації особистості в професійній діяльності значно актуалізувалася. Сам факт вибору професії сьогодні не завжди є остаточним. Людина може змінити професію, спрямувати вектор орієнтування щодо різних сфер життя, самостійно вибудовувати власну діяльність, а це, в свою чергу, впливає на її професійну кар'єру і в цілому визначає життєвий успіх. У зв'язку з цим, у реаліях сьогодення має бути забезпечений рух від потреб особистості, її самовизначення, самореалізації, розвитку її здібностей.

Осмислення особистості, як зазначає С.О.Сисоєва, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури (особистості вихованця як людини, котра самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий шлях, є активною, здатною до осмислення свого життя і його перетворення, особистості, яка позитивно ставиться до праці, обирає стратегію особистого життя, віддану гуманістичним ідеалам) є найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідною точкою відліку [5, с. 41].

Не випадково, у становленні зрілої особистості, на думку Н.Н.Сухової, Ю.М.Орлова, В.Ш.Сабірова, особливе місце посідає професійне самовизначення, оскільки в його основі – усвідомлена соціальна позиція особистості, закладена всім комплексом виховних і освітніх впливів. «Професійне самовизначення – як тлумачить «Соціолого-педагогічний словник» – процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої

трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [11, с. 202].

Звідси, метою статті є розкриття автором сутності та деяких аспектів процесу професійного самовизначення студентів в умовах діяльності педагогічного ВНЗ.

У психолого-педагогічній науці професійне самовизначення розглядається в тісному взаємозв'язку із загальним процесом самовизначення та самореалізації особистості (С.Л.Рубінштейн). При цьому основою теорії професійного самовизначення є досвід професійної орієнтації школярів (В.А.Поляков, С.М.Чистякова).

У психолого-педагогічних дослідженнях К.А.Абульханової-Славської, Л.І.Божович, Л.Є.Галаганової, О.І.Головахи, А.М.Кухарчук, А.В.Мудрика, Г.П.Нікова, Ф.В.Повшечної, В.А.Полякова, Н.С.Пряжнікова, В.Ф.Сафіна, С.М.Чистякової та ін. глибоко і всебічно представлені цінні положення, ідеї, концепції професійного самовизначення студентів, педагогів, дані різні підходи до розкриття сутності професійного самовизначення.

Аналізуючи дослідження зазначених авторів можна стверджувати, що сьогодні особистісно-діяльнісна природа професіоналізму розглядається як якісна характеристика суб'єкта діяльності і особистості педагога. А професійно педагог готовий до роботи тоді, коли у нього сформовані психолого-педагогічні знання і уміння, об'єктивно необхідні для оволодіння педагогічною діяльністю, про що свідчать дослідження С.Г.Вершловського, І.О.Зимньої, А.К.Маркової, В.В.Серікова, І.С.Якиманської. Розглянемо в цьому плані найбільш істотні і найбільш поширені позиції з погляду відповідності їх завданню формування особистості, що самовизначається.

Рішення вступити до педагогічного навчального закладу і стати вчителем – початковий етап тривалого і складного процесу професійного самовизначення. Його ефективність залежить від знання соціально-психологічних особливостей студентського віку (від 17-18 до 23-25 років), які дають змогу характеризувати студента як суб'єкта навчальної діяльності. Б.Г.Ананьєв, І.О.Зимня, Ю.М.Кулюткін, А.А.Реан, В.О.Сластенін та інші вчені розглядають студентство як певну соціально-психологічну категорію з високим освітнім рівнем, пізнавальною мотивацією і комунікативною активністю.

Студентство – особливий етап розвитку самосвідомості, вік, коли образ «Я» складається в єдину систему, формується адекватніше, порівняно з старшокласниками, самооцінка особистості. Не випадково, І.О.Зимня називає його центральним періодом становлення особистості, проявом її найрізномірніших інтересів. Це пора найскладнішого структурування інтелекту, інтенсивної й активної соціалізації людини. Одна з найбільших особливостей студентського віку – прагнення знайти своє місце в житті, відкрити своє «Я», усвідомити свою індивідуальність, неповторність, ставлення до самого себе, що містить три взаємопов'язані компоненти:

а) пізнавальний (знання себе); б) емоційний (самоповага); в) поведінковий (практичне ставлення до себе). При цьому, на думку Б.Г. Ананьєва, перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого – виділяють цей вік як центральний період формування характеру та інтелекту.

Ми погоджуємося з позицією А.С.Власенко, яка зазначає, що студентство – це особлива соціальна група, яка формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним заняттям.

Для нас є важливою позиція Ю.А.Самаріна, який виділив ряд характерних рис, що мають місце у розвитку студентської молоді. В цей період людина визначає свій майбутній життєвий шлях, оволодіває професією і починає випробовувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці складається світогляд, етичні і естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань, життєвого досвіду, самостійного розуміння і практичних дій.

Це особистісне формування молоді людини відбувається досить складно, воно супроводжується рядом суперечностей та труднощів, які необхідно враховувати в навчально-виховному процесі. Суперечності мають соціально-психологічний характер: з одного боку, розвиток інтелектуальних, фізичних сил студента, а з іншого – обмеженість часу, економічних можливостей для задоволення потреб тощо. На відміну від школярів інтереси студентів переходять у площину майбутньої професії. Самостійність дій у студентському віці набирає практичного характеру.

Зазначимо, що студенти сьогодні – це нове покоління. Ми погоджуємося з твердженням М.Чобітька, що студентам педагогічного ВНЗ властиві передусім нова особистісна орієнтація і соціальна зрілість, вони вільно і відверто висловлюють свою думку як у молодіжному середовищі, так і в діалозі з викладачем, вимагають поваги до своєї позиції, готові до особистісного й професійного самоствердження. До явищ повсякденного життя ставляться з позиції ринкової економіки і водночас орієнтовані на здоровий глузд та загальнолюдські цінності, у них помітно зріс інтерес виконувати науково-дослідну роботу. Проте у першокурсників, попри суттєві зміни у студентському середовищі, ще не сформоване захоплення обраною професією. Студенти ще не достатньо знають себе, свої уподобання і можливості, інколи не впевнені в правильності вибору професії педагога, частина з них вступили до ВНЗ за наполяганням батьків, під впливом друзів, знайомих. Більшість з них не вміють слухати і конспектувати лекцію, опрацьовувати наукову літературу. У багатьох не має навичок виступати перед аудиторією, дискутувати, аналізувати ситуації, що виникають [12, с. 136-137]. Це ще раз підкреслює необхідність зорієнтованості студентів на професійне

самовизначення в умовах освітньо-професійної діяльності педагогічного ВНЗ. При цьому варто враховувати ряд особливостей цього процесу.

Важливо знати, що професійне становлення особистості, як своєрідний динамічний процес, проходить у своєму розвитку чотири основні стадії: формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація й часткова або повна самореалізація особистості у професії. Згідно з цими стадіями виокремлюються етапи професійного самовизначення. Розробляючи цю ідею далі, Н.С.Пряжников виділяє п'ять рівнів професійного самовизначення, які співвідносяться з етапами професійного становлення: формування професійної готовності до самовизначення; конкретний професійний вибір; освоєння професії та уточнення спеціальності в процесі навчання; самостійне вдосконалення та перепідготовка в процесі роботи та освоєння суміжних та нових спеціальностей. На погляд авторів, професіонал зберігає можливість реалізації на різних рівнях самовизначення водночас [8, с. 47-49].

У цілому, підкреслюючи важливість самовизначення у формуванні особистості, Л.І.Божович визначає його як «вибір майбутнього шляху, потребу знаходження свого місця в праці, в суспільстві, в житті, пошук мети і сенсу свого існування» [1, с. 34]. Дослідниця розглядає самовизначення молоді як особливе особистісне новоутворення, пов'язане з усвідомленням себе як члена суспільства. Вона зазначає, що від мрій підлітка, пов'язаних з майбутнім, самовизначення відрізняється тим, що воно ґрунтується на інтересах, що вже стійко склалися, і прагненнях суб'єкта; тим, що воно передбачає врахування своїх можливостей і зовнішніх обставин. Таке розуміння сутності самовизначення є досить важливим, особливо коли йдеться про самовизначення майбутнього вчителя. Цю точку зору розділяє І.В.Дубровіна, роблячи акцент на психологічній готовності до самовизначення, де важливою є роль самосвідомості – усвідомлення своїх якостей і оцінка їх, уявлення про реальне і бажане «Я».

У науково-педагогічній літературі аналізуються різні аспекти професійного самовизначення особистості. Так, у теоретичних і експериментальних дослідженнях Н.С.Пряжникова особлива увага приділяється сутнісній характеристиці різних типів самовизначення, що має такий вияв: 1) самовизначення в конкретній трудовій функції, операції; 2) самовизначення на конкретному трудовому посту; 3) самовизначення в спеціальності; 4) самовизначення в професії; 5) життєве самовизначення; 6) особистісне самовизначення; 7) самовизначення в культурі. Названі автором типи самовизначення показують, що практично вони тісно взаємозв'язані. Це значно розширює можливості людини в самовизначенні. Професійне самовизначення розуміється дослідником як «самостійна, усвідомлена і добровільна побудова, коректування і реалізація професійних перспектив, що припускають вибір професії, здобування професійної освіти і вдосконалення в даній професійній діяльності» [9, с. 121-123]. У цілому, автор досить ґрунтовно тлумачить сутність професійного самовизначення, чітко виділяє рівні формування професійних інтересів молоді, що є важливим для розуміння проблеми.

Якнайповніший аналіз суті професійного самовизначення здійснений у роботах В.А.Полякова і С.М.Чистякової, які в рамках розробленої ними Концепції професійного самовизначення молоді розглядають його як «Я-концепцію» особистості, що відображає її розуміння переживань і намірів, відношення до реальних дій у професійній діяльності в конкретних умовах. Тому цілком обґрунтованим є положення про те, що професійне самовизначення – це «складний психічний стан особистості, що включає професійну спрямованість (коло інтересів, мотивів, потреб, схильностей, здібностей, ідеалів і установок людини), а також самосвідомість, – коли вихованець виступає суб'єктом діяльності, свої відносини до дійсності усвідомлює як особистісні, такі, що визначаються суспільними цінностями» [7, с. 33].

Для нас важливою і цікавою у відношенні професійною самовизначення позиція, яка відображена в дослідженнях В.Ф.Сафіна і Г.П.Нікова, що займаються вивченням психологічних аспектів самовизначення особистості. Дослідники розглядають самовизначення як один з істотних проявів людини суспільної, її ініціативності, самостійності, компетентності в ухваленні відповідальних рішень, уміння визначити власне місце в житті, суспільстві. Характеризуючи особистість, що самовизначається у професійному плані, В.Ф.Сафін і Г.П.Ніков підкреслюють – це «суб'єкт, що усвідомив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він є (свої особистісні і фізичні властивості), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що від нього очікує колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин» [10, с. 71]. При цьому визначальними характеристиками професійного самовизначення є: активність суб'єкта діяльності, усвідомлення ним своїх можливостей і співставлення їх з соціальною необхідністю. Тому не випадково самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах.

На основі здійсненого аналізу можна констатувати, що найважливішими характеристиками самовизначення студента є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому власна траєкторія процесу самовизначення передбачає пошук значимої для себе схвалюваної іншими позиції суб'єктності, що характеризується: 1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливість бути собою); 2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, в першу чергу значимих; 3) випробовуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації.

Узагальнюючи ряд наукових досліджень [2; 6; 8] можна стверджувати, що професійне самовизначення розглядається з різних позицій і достатньо широко: 1) «самовизначення професійне – міра самооцінки себе як фахівця певної професії; 2) змістовна сторона спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням; 3) найважливіший об'єкт формування особистості в процесі

професійної орієнтації» тощо [6, с. 24]. Проведений же аналіз трактувань поняття «професійне самовизначення» дає можливість виділити найбільш визначальні ознаки: 1) усвідомлення свого власного «Я» у світі професій; 2) ціннісні орієнтації і професійні перспективи; 3) професійну спрямованість і вибір професії; 4) врахування потреб суспільства в тій або іншій діяльності; 5) формування особистісного відношення до професійної діяльності; 6) вдосконалення себе у вибраній професійній діяльності.

Визначаючи характеристики самовизначення в процесі професійного становлення студента, для нас цікавою є позиція Л.М.Карнозової. Вона акцентує увагу на трьох складових: процесі, суб'єкті та межах, відносно яких і відбувається самовизначення. При цьому сутність самовизначення розглядається як готовність особистості до дій, одночасно пов'язаних із змістом ситуації та особистісними орієнтаціями. Це здібність людини будувати себе саму, свою індивідуальну історію, вміння переосмислювати власну сутність. Принциповим є розуміння самовизначення як перманентного процесу, який має власну природу і потребує спеціального формування на всіх етапах професіоналізації [3]. Умовою успішного самовизначення є вихід за межі наявної ситуації, що забезпечується рефлексивними здатностями людини. Ситуація, якщо вона виступає для особистості у суб'єктивному плані, детермінує її самовизначення. Головним механізмом є об'єктивація-суб'єктивація ситуації та акт її особистісної проблематизації. Особистісна проблематизація розглядається як найбільш дієвий засіб для самоорганізації та самовизначення особистості. Вона ставить людину в ситуацію невизначеності, нетиповості, вимагає перегляду своїх можливостей і здібностей.

Адже незаперечним є факт, що для більшості студентів досить складно адаптуватися до нових умов та методів навчання у ВНЗ. А.В.Петровський, наприклад, виділяє такі труднощі адаптаційного періоду студентів: 1) негативні переживання, пов'язані з втратою вчорашніми школярами звички до постійного контролю з боку вчителя; 2) невизначеність мотивації вибору професії, недостатня підготовленість до неї; 3) невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності; 4) пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; 5) налагоджування побуту і самоуправління; 6) відсутність навичок самостійної роботи [4, с. 37].

Усе це нерідко, як підкреслює М.Чобітько, спричиняє у студентів-першокурсників нервові зриви, зниження успішності, відчуття дискомфорту в спілкуванні з однокурсниками та викладачами. Тож на початку навчального року викладачі, а особливо куратори академічних груп, психологічна служба мають надавати першокурсникам педагогічну допомогу [12, с. 137]. При цьому професійне самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі залежить не лише від розуміння ними соціально-психологічних особливостей, а значною мірою від їхнього ставлення до навчання, культурних і ціннісних орієнтацій, мотиваційних схильностей до професії вчителя, основних напрямів життєвого успіху. Звідси, ефективність процесу професійного самовизначення майбутнього вчителя значною мірою залежить від внутрішньої позиції, ставлення студента до педагогічної діяльності, тобто вмотивованості діяльності.

Проаналізувавши ряд сучасних досліджень окресленої проблеми можна констатувати, що головним мотивом серед студентів-першокурсників є інтерес до навчального предмета (72,4%), значно менше (27,6%) представлено мотиви, які свідчать про інтерес до педагогічної діяльності [12]. Звідси можна зробити висновок, що вищі педагогічні навчальні заклади обирає значна частина молоді, яка не схильна до педагогічної діяльності. Тому важливо пам'ятати, що успішність процесу професійного самовизначення у студентів вищих педагогічних навчальних закладів залежить від цілеспрямованої роботи з формування професійних мотивів. При цьому зазначимо, що процес формування мотиваційної сфери має виховний характер як щодо професійного самовизначення, так і стосовно розвитку особистості загалом. І тому мотиви, пов'язані зі змістом професійної діяльності, спонукають людину оцінювати себе, свої знання, уміння, моральні якості з огляду на вимоги до цієї професії.

Слушною, на нашу думку, є градація мотивів професійного самовизначення, виконана М.С.Пряжниковим. Це: інтуїція; схвалення з боку близьких; бажання бути самостійним; престиж; легкість вступу до навчального закладу; доброзичлива атмосфера; творчість; бажання проявити інтелект, власні здібності та можливості їх реалізації; можливість навчатися в магістратурі, аспірантурі; усвідомлене, виважене власне бажання; поінформованість про очікувану діяльність; перспективи професійного росту і побудови кар'єри; наявність друзів на місці майбутнього навчання; близькість місцезнаходження навчального закладу; легкість навчання; наявність гуртожитку; цікава практика у школі; гарантування працевлаштування [9, с. 41]. Усе це та багато інших чинників необхідно враховувати забезпечуючи ефективність реалізації процесу професійного самовизначення студентів у педагогічному ВНЗ.

Отже, професійне самовизначення студентів – це складний, цілісний, особистісно орієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції, це результат вибору та проектування власної професійної діяльності і самореалізації в ній. Ефективність цього процесу багато в чому залежить від того, яка була орієнтація абітурієнта на педагогічну професію ще до вступу до педагогічного навчального закладу, які мотиваційні аспекти його педагогічних намірів, що формуються протягом тривалого часу під впливом багатьох факторів і обставин, який рівень освіченості, цінностей, ідеалів студента, що сформувалися в умовах професійно-педагогічної підготовки до вступу у ВНЗ.

Професійне самовизначення – це динамічна система, діючи в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства, де рушійною силою самовизначення виступають об'єктивні протиріччя в системі «хочу – можу – маю – вимагають», які слідує з самої природи людини як суспільної істоти. Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою діяльність у діяльність інших людей через відносини, що суспільно опосередковані. Синтез цих сторін цього протиріччя на певному шаблі зрілості

і взаємної відповідності кожного з них може виступати для самого індивіда як почуття самостійності.

Професійне самовизначення – багатоаспектний процес, що виступає: як процес поетапного ухвалення рішень особистістю і узгодження власних надбань і потреб суспільства; як формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. При цьому метою професійного самовизначення майбутнього педагога є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку; готовність розглядати себе особистістю, що розвивається, самостійно бачити особистісну значущість речей, вибудовувати власну поведінку, формувати професійно значущі якості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1968. – 435 с.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1999.
3. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л.М. Карнозова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 75-82.
4. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Высшая школа, 1986. – 304 с.
5. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспектив: Зб. наук. пр. / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – 680 с.
6. Повседневная Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: Монография / Ф.В. Повседневная. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. – 166 с.
7. Поляков В.А., Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение молодежи / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. – № 5.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 256 с.
9. Пряжников Н.С. Соотношение понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» / Н.С. Пряжников. – Екатеринбург, 1994.
10. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-74.
11. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «ЕксОБ». – 304 с.
12. Чобітько М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя / М. Чобітько // Освіта і управління. – 2005. – № 1. – С. 135-140.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

УДК 376.22-053.4

СПЕЦИФИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ «ЦЕРВИКАЛИКОВ»

Николай ЕФИМЕНКО (Одесса)

У статті будуть проаналізовані причини виникнення шийних пологових травм у дітей, а також особливості подальших цервікальних рухових порушень, які необхідно враховувати в корекційному фізичному вихованні дітей-цервікаликів.

В статье будут проанализированы причины возникновения шейных родовых травм у детей, а также особенности возникающих при этом цервикальных двигательных нарушений, которые необходимо учитывать в коррекционном физическом воспитании детей-цервикаликов.

Ключові слова: пологове травмування, шийний відділ хребта, цервікальні рухові порушення.

Один из ведущих детских неврологов СССР (России) профессор А. Ю. Ратнер многие годы занимался исследованием особенностей родовой травматизации новорожденных [7]. Проанализировав всевозможные варианты родов, он показал, что в большинстве из них имеют место предпосылки к травмированию шейного отдела позвоночника. Понятно также, что риск подобных повреждений при осложненных родах заметно возрастает [4, с.6-7].

Точной статистики травматизации шейного отдела позвоночника при родах сегодня не существует, но, по собственному многолетнему опыту диагностирования детей дошкольного и младшего школьного возраста, можно предположить, что их число находится в диапазоне **60-85%**! Таким образом, **комплекс проблем в шейном отделе позвоночника у детей раннего и дошкольного (а в дальнейшем и школьного) возраста выдвигается в число актуальнейших медико-педагогических проблем современности.**

К сожалению, в существующих государственных тестовых программах по физическому развитию и двигательной подготовленности детей дошкольного и младшего школьного возраста шейному отделу позвоночника не уделяется должного внимания – шейные тесты просто отсутствуют!

Таким образом, имеет смысл укрупнить обозначенную выше проблему и назвать ее **шейным (цервикальным) типом угнетения нервной системы**. Соответственно, дети с наличием таких проблем будут условно называться **цервикаликами** [1, 2].

Анализ литературных источников [1, 2, 4, 7] показал, что родовая травматизация шеи рано или поздно приводит к таким первичным **цервикальным двигательным нарушениям** у детей, как:

1. **Гипотония (или снижение мышечного тонуса) в плечевом поясе и верхних конечностях** – выражается вялостью мышц, их мягкостью и невыразительностью мышечного рельефа. Даже визуально такие мышцы имеют слабовыраженный объем, они более тонкие, худые.

2. **Гиперподвижность (разболтанность) в суставах плечевого пояса и рук** – является следствием описанной выше мышечной гипотонии: неестественно вялые мышцы и связки не в состоянии ограничивать в

необходимой мере движения в суставах. Подвижность в плечевых суставах можно обнаружить с помощью авторских тестов [3], в частности теста «Гармошка», когда взрослый увлекает ребенка за плечи сзади и пытается его как бы сжать и поднять. В норме плечевой пояс, как коромысло, осуществляет естественное сопротивление, и ключицы практически не складываются. Если же плечи у ребенка при выполнении пробы заметно поднимаются и складываются вперед (по типу мехов гармошки) – это говорит об их неестественной подвижности, о наличии проблем в шее.

Степень подвижности в локтевых суставах определяется при помощи авторского теста «Осмотр самолета», когда ребенку предлагается развести прямые руки в стороны, ладонями кверху. У детей-цервикаликов довольно часто руки неестественно переразгибаются в локтевых суставах. В неврологии этот признак называется рекурвацией и он практически всегда указывает на шейную периферическую недостаточность.

Лучезапястные суставы проверяются доступным тестом «Плавнички». Следует обратить внимание на то, как ребенок ставит кисти при ползании на средних четвереньках к какому-либо предмету. О неестественной гибкости этих суставов смогут сказать нетипичные постановки кистей на опору: под прямым углом наружу, под прямым углом вовнутрь и, особенно, когда кисти вывернуты назад, в противоположном от движения направлении.

О гиперподвижности пальцев могут рассказать их необычные, неестественные движения. Так, в тесте «Утенок» следует проимитировать, как голодный утенок раскрывает свой клюв, чтобы проглотить лягушку. Большой палец исследуемой руки нужно попытаться осторожно прижать к предплечью. В норме это сделать практически невозможно. Если же ребенок самостоятельно или с вашей помощью спокойно касается большим пальцем своего предплечья – можно говорить о вялости в основном суставе первого пальца.

3) **Снижение силы мышц плечевого пояса и рук** является логическим следствием вышеперечисленных двигательных нарушений. В ручных силовых проявлениях дети-цервикалики могут заметно отставать от своих здоровых сверстников. Так, при проведении теста «Висит груша», определяющего силовую выносливость рук, такие дети значительно меньше висят на прямых руках на перекладине. При выполнении игрового задания «Крокодилчик» (передвижение при помощи подтягивания на гимнастической скамейке в положении лежа на животе) сгибательные движения рук у цервикаликов будут медленными, вялыми и невыразительными. Вероятнее всего, они позже других доберутся до края скамейки. Аналогичная картина будет наблюдаться и при отжимании в упоре лежа. Вялость мышц рук, их слабость не позволят детям с шейным типом угнетения нервной системы стать лидерами в этом упражнении. Силу сгибателей пальцев рук можно определить с помощью теста «Сильная рука» – стандартной кистевой динамометрии. У большинства детей-цервикаликов показатели кистевой динамометрии снижены. Даже просто по кистевому рукопожатию (тест «Здравствуй!») можно довольно точно сказать о силе кисти: у детей-цервикаликов они часто бывают вялыми и пассивными.

4) **Снижение опорной способности кистей и рук** в целом выражается в том, что на вялые, расшатанные и ослабленные руки ребенок не может осуществлять полноценную опору при выполнении упражнений в исходном положении лежа (особенно, в упоре лежа), при ползании по-пластунски, на четвереньках, сидя с упором сзади.

5) **Различные нарушения осанки** – выражаются такими патологическими кривизнами в позвоночнике, как: кривошея, сутулость, круглая спина (кифоз), шейно-грудной сколиоз, кифосколиоз и др. Ведь при родовой травме шеи нарушается ее естественное анатомическое положение, что в дальнейшем приводит к искаженному развитию этой части скелета и вызывает вторичные отклонения в других отделах позвоночника, близлежащих скелетно-мышечных образованиях.

6) **Гипертонус мышц и тугоподвижность в суставах тазового пояса и ног** – очень похожи на таковые у детей с черепно-мозговым типом угнетение ЦНС. Тонус в ногах у большинства цервикаликов также повышен, мышцы и сухожилия напряженные, плотные на ощупь, натянутые. Понятно, что это ограничивает естественную подвижность в суставах нижних конечностей, сдерживает необходимую амплитуду движений.

7) **Порочные (сгибательные) установки в ногах** – при легкой степени двигательных нарушений могут быть почти незаметными, однако, если травма шеи при родах была средне-тяжелой степени выраженности и локализовалась в верхнешейном отделе позвоночника, то искаженное положение ног будет заметно уже при выполнении теста «Часовой». Ребенку предлагается стать в позу прямохождения и максимально выпрямить и прижать друг к другу ноги. При этом следует обратить внимание на форму ног в коленных суставах. При травме центральных нейронов шейного отдела позвоночника в ногах возникает нижний спастический парализ с соответствующей типичной постановкой. Чаще всего это выражается в некотором сгибании ног в тазобедренных и коленных суставах, а также их развороте (ротации) внутрь, когда одна или обе ступни смотрят носками внутрь по типу плоскостопия.

8) **Различные виды стопных нарушений** (полая стопа, конская стопа, косолапость).

Полая стопа (*pes cavus*) имеет неестественно повышенный свод, когда при стоянии и ходьбе ребенок слабо опирается либо вовсе не опирается на средний отдел. На отпечатке стопы (плантограмме) средний отдел стопы получается узким или вовсе отсутствует. В этом случае вес ребенка смещается на передний отдел стопы и перегружает его.

Конская стопа или эквинус-стопа (от лат. *equinus* – стояние на передней части стопы) – проявляется в том, что ребенок, начиная с первых самостоятельных шагов в раннем детстве, чаще становится на носочки, как танцовщица. Затем, в позе покоя и расслабления, он опускается на всю стопу. Понятно, что при таком типе стоп очень сильно перегружается и расплющивается их передний отдел, в то время как опора на средний и задний отделы остается недостаточной.

При травме шеи может возникать **тенденция к косолапости** – такая стопа еще называется варусной (от лат. *varus* – стояние на наружном крае стоп

с разворотом носка внутрь). Нагрузка при стоянии на таких стопах концентрируется в передней-наружной зоне стоп, в то время как внутренние края и пяточный отдел разгружаются. Суставы ног при таком типе стопного нарушения часто деформируются, что приводит к изменению расположения таза и скелета в целом.

9) **Снижение силы мышц ног и результативности в ножных двигательных действиях** – бывает не во всех случаях травмирования шеи. Но если родовые перегрузки шейного отдела позвоночника были значительными, а травма локализовалась в верхнешейном отделе позвоночника, угнетение центральных двигательных нейронов приводит к спастическим парезам в ногах, что ограничивает их дееспособность, особенно в приседании, стоянии, ходьбе, беге, подскоках и прыжках.

Таким образом, задачей настоящей статьи было экспериментально выявить как первичные, так и вторичные цервикальные двигательные нарушения у детей с родовой травмой цервикальной локализации,

Ниже представлены показатели физического развития и двигательной подготовленности детей-цервикаликов дошкольного возраста. Обследование 208 подопечных ДООУ «Гусельки» г. Волгодонска (инструктор по физической культуре Чикаидзе Т. Н.) выявило доминирующее представительство у детей средней, старшей и подготовительной групп именно спинальных двигательных нарушений. Так, обследование 107 дошкольников средней, старшей и подготовительной возрастных групп в сентябре 2009 года позволило определить у них следующее соотношение различных типов двигательных нарушений. Шейный тип наблюдался у 26 детей (24%), шейно-поясничным у 79 детей (74%), поясничным – у 2 детей (2%). Дополнительные признаки черепно-мозговых расстройств были зафиксированы у 23 детей логопедических групп и 2 детей старшей группы (рис. 1).

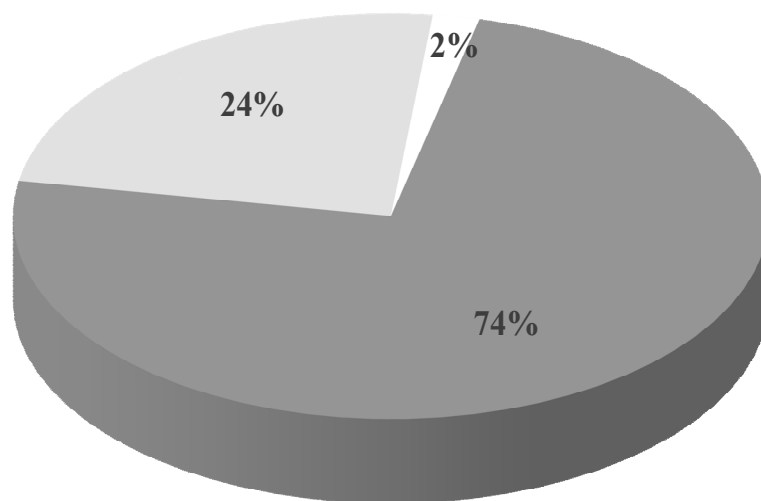


Рис. 1. Предварительное распределение типов двигательных нарушений дошкольников (мониторинг, сентябрь 2009г.)

□ - шейный; ■ - шейно-поясничный; □ - поясничный

Аналогичное обследование 101 ребенка в сентябре 2010 года показало, что 28% из них имеют последствия родовой травмы цервикальной локализации, 71% – смешанный цервикально-люмбальный тип и лишь 1% – люмбальный. У 28 детей логопедических групп и 2 детей средней группы имели место также признаки легкой церебральной недостаточности (рис. 2).

Фактически у преобладающего большинства дошкольников мы наблюдаем признаки родовой травматизации шейного отдела позвоночника. В чистом виде они замечены у 24-26% детей, а в комбинированных вариантах – еще в 71-74% случаев. Данные цифры не могут не тревожить. На высокую статистику родовых повреждений цервикальной локализации на протяжении многих лет указывал профессор А. Ю. Ратнер со своими коллегами. По его данным, примерно 7-8 новорожденных из 10 получают родовую травму шеи! [7].

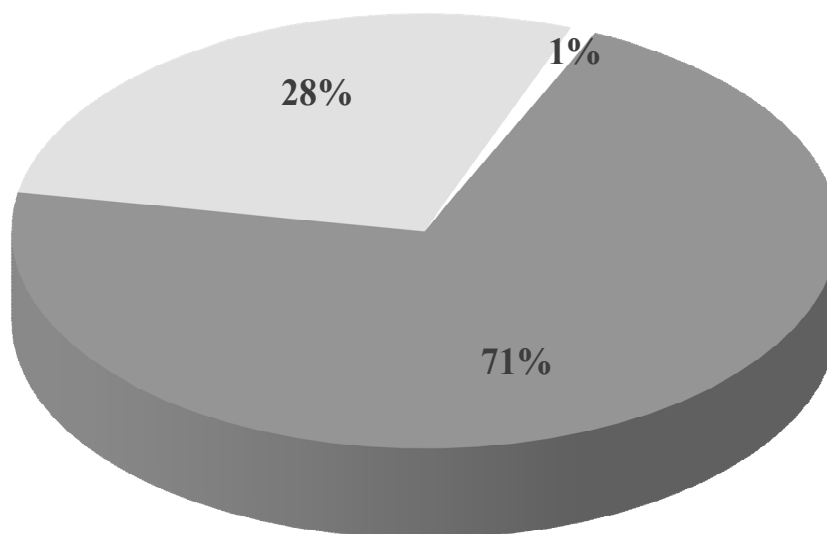


Рис. 2. Предварительное распределение типов двигательных нарушений у 101 дошкольника (мониторинг, сентябрь 2010г.)



различной степени выраженности (данные 80-90-х годов прошлого века). Сегодня эта статистика не только подтверждается нашими исследованиями, но и имеет тенденцию к усилению.

Ниже будет представлена статистика основных диагностических признаков цервикальной локализации у обследованных детей, а именно: защитное напряжение шейно-затылочных мышц (симптом «канатиков»), наличие болевого синдрома при пальпации шеи, наклон головы в одну из сторон, ротация головы в одну из сторон, рекурвация рук в локтевых суставах, наличие симптома «подкрылков» (неестественного отведения предплечья назад относительно линии плеча); признаки спинальной пирамидной недостаточности в руках в виде сгибательного напряжения в локтях, лучезапястных суставах и пальцах.

В двух средних группах защитное напряжение шейно-затылочных мышц наблюдалось у 30 детей из 38 обследованных, болевой синдром при пальпации шеи зафиксирован у 18 детей. Наклон головы в сторону наблюдался у 24 детей, ротация головы при этом имела место у 27 детей – убедительные признаки кривошеи зафиксированы у 24 детей из 38 (63,2%).

Проведение авторского теста «Осмотр самолета» выявило рекурвацию одного или обоих локтевых суставов у 19 детей, а симптом «подкрылков» наблюдался у 30 подопечных! Сочетание переразгибания в локтевых суставах во фронтальной плоскости с деформацией этих же суставов в сагиттальной

плоскості с високою вероятністю говорить о наявності вялої периферическої імпульсації внаслідок травмування периферических нейронів шийного утолщення спинного мозгу на рівні C5-D2. Таким образом, у 50%-78,9% дітей обстежених середніх груп спостережувалися вялі, гіпотоніческіє руки с розболтаними сугавами. Можна вести речь о вялих парезах в руках легкой и средней степени выраженности.

Гіпертоніческіє признакі в руці (легке сгибание в локтевых сугавах, а также, в большей степени, приспособленное сгибательное положение пальцев кисти) фиксировалось у 15 дітей, что составило 39,5% от общего числа обстежених. Этот факт говорить о сравнительно более редкой травматизации верхнешейных структур позвоночного столба в сравнении с нижележащими шейными спинальными структурами, где этот показатель достигал почти 80%. Обозначенное соотношение подтверждает данные ортопедов о том, что самой подвижной зоной шеи является зона C5-C6 – именно она из-за этого чаще всего травмируется. 13 дітей (34,2%) продемонстрували в ножных тестах признакі гіпертонуса м'язів и тугоподвижности в колєнних и голєностопних сугавах.

Обстеження 36 дітей старших вікових груп виявило следующее распределение по типам двигательных нарушений. Явный цервикальный тип родовой травматизации наблюдался у 8 дітей (22,2%), смешанный шейно-поясничный тип – 25 человек (69,4%), поясничный тип – у 1 ребенка (0,03%). И в старшей віковій групє мы видим преобладающее представительство родовой травматизации цервикальной локализации.

Защитное напряжение шейно-затылочных м'язів было выявлено у 32 дітей (88,9%). Болевой синдром при пальпации шеи зафиксирован у 20 дітей (55,6%). Неестественный наклон головы в одну из сторон удалось обнаружить у 25 дітей (69,4%), ротация головы относительно срединной линии была зафиксирована у 27 дітей (75%). Как видим, реальные признакі формирования кривошеи были обнаружены у 70-75% дітей.

Проведение теста «Осмотр самолета» у дітей старшего дошкольного віка выявило рекурвацию локтевых сугавов у 15 человек (41,7%). Этот же диагностический тест позволил обнаружить симптом «подкрылков» у 32 дітей (88,9%). Таким образом, необходимо констатировать, что у 42-89% обстежених дітей старшего дошкольного віка отмечались признакі шейной периферической недостаточности, выражавшиеся в вялости м'язів плечевого пояса и рук, а также в гипермобильности их сугавов. Это не может не сказаться негативно на ручных двигательных проявлениях дітей.

Тест «Осмотр самолета» выявил также группу противоположных, гіпертоніческіх признаків шейной пирамидной недостаточности в руках у дітей-цервикаликов. Так, сгибательное напряжение в локтях было замечено у 3 дітей (0,08%), что может указывать на относительно низкую частоту сильной травматизации верхнешейного отдела позвоночника с поражением центральных пирамидных путей спинного мозгу. Заметно чаще у обстежених подопечных встречалось напряжение в дистальных отделах верхних конечностей, т.е. в лучезапястной области и собственно пальцах.

Такие дистальные гипертонические знаки были выявлены у 19 детей (52,8%), что можно объяснить следующим:

- большей частотой легких родовых травм шейного отдела позвоночника;
- в части случаев эти гипертонические диагностические знаки могут принадлежать патологической импульсации церебрального уровня (например, коры головного мозга вследствие перенесенной ребенком внутриутробной или натальной гипоксии).

Проведение серии ножных тестов («Часики», «Лягушонок», «Часовой», «Велосипед») позволили зафиксировать напряжение в суставах тазового пояса и ног у 9 детей (25%), что типично для травмирования всего поперечника спинного мозга, когда патологический очаг охватывает не только периферические нервные окончания, но и центральные двигательные пути. Вялые, разболтанные ноги наблюдались у 27 детей (75%). Столь высокий процент гипотонических диагностических признаков у детей старшей группы можно объяснить следующим:

- достаточно высокой частотой травматизации области поясничного утолщения спинного мозга (D10-L2), что вызывает вялую патологическую импульсацию на мышцы нижних конечностей;
- часть из этих случаев может быть объяснена другим феноменом – наличием миотонического синдрома, вызванного травмированием верхнешейных спинальных структур (области основания черепа). В этом случае наблюдается диффузная мышечная гипотония во всем теле.

Перечисленные выше первичные неврологические нарушения шейного типа негативным образом отразились на физическом развитии детей-цервикаликов. Прежде всего, это относится к нарушениям осанки во фронтальной плоскости. Так, различные варианты сколиотической осанки у детей средней возрастной группы наблюдались у 26 детей (70,3%). У детей старших возрастных групп сколиотическая осанка имела место у 28 детей (80%). Такой высокий процент сколиозирования позвоночного столба у детей, перенесших родовую травму цервикальной локализации, вполне объясним. Позвоночный столб и скелет в целом являются единой биокинематической системой. Частое родовое травмирование шейного отдела позвоночника провоцирует развитие кривошеи, что, в свою очередь, влечет за собой цепную реакцию перестройки позвоночных структур по компенсаторному типу – обычно это выражается в формировании «S»-образных сколиозов различной конфигурации и степени выраженности.

Аналогичные данные по частоте нарушений осанки во фронтальной плоскости мы обнаружили при обследовании 150 детей муниципального дошкольного образовательного учреждения – Центра развития ребенка – детского сада №7 г. Новочеркасск (инструктор по физической культуре Гурова Ю. А.) Так, перед началом обучающего педагогического эксперимента (май 2009 г.) общая численность детей по всем возрастам с нарушениями осанки сколиотического типа составила 72%.

Дополнительное целенаправленное обследование 118 детей дошкольного и младшего школьного возраста с признаками шейной родовой травматизации выявили различные признаки сколиозирования позвоночника

практически у всех обследованных (95-100%): наклон головы в одну из сторон, ротация головы в одну из сторон, лицевые асимметрии, различная высота расположения парных диагностических точек (надплечий, акромеонов, углов лопаток, подмышечных впадин, сосков, гребней тазовых костей; асимметрия шейно-надплечевых углов, ширины плеч, реберных дуг слева и справа, рельефа спины и т.д.).

Следует также отметить, что преобладающая гипотония мышц плечевого пояса и рук, а также естественное в данном случае снижение силы верхних конечностей, негативным образом сказывается на двигательной подготовленности детей-цервикаликов. Так, при проведении кистевой динамометрии у детей-цервикаликов (тест «Сильная рука») низкие результаты были отмечены у 35 детей (48,6%). Их абсолютные значения колебались в пределах 0-4 кг при нормативных показателях в 6-12 кг.

Силовая выносливость плечевого пояса и рук (тест «Висит груша») у детей-цервикаликов также заметно снижена по сравнению с их здоровыми сверстниками. Так, низкий уровень результатов в висе на перекладине на прямых руках на время был отмечен примерно у 30% обследованных.

Вялость (гипотония) плечевого пояса и верхних конечностей определила слабость скоростно-силовых проявлений в метании набивного мяча весом 1 кг на дальность (тест «Артиллерист») – низкий уровень результатов в этом тестовом задании наблюдался примерно в 35% случаев.

Скоростные способности рук, исследовавшиеся при помощи метания теннисного мяча на дальность (тест «Быстрая рука»), также были занижены у 26,2%. Большее отставание от нормативных результатов наблюдалось у детей средних возрастных групп.

Мышечная гипотония плечевого пояса и рук оказала свое негативное влияние и на частоту движений рукой (результаты теппинг-теста, проводимого в форме игрового теста «Цыпленок»). Определялось количество движений кистью за 10 секунд. Низкие результаты в этом двигательном задании были зафиксированы у 28,6% обследованных детей.

Как видим, преобладающая у большинства детей-цервикаликов мышечная гипотония плечевого пояса и рук, возникающая вследствие шейной периферической недостаточности, негативным образом сказывается на физическом развитии детей в виде снижения силы мышц-сгибателей пальцев, а также нарушений осанки во фронтальной плоскости по типу сколиоза. Поэтому у таких детей ухудшается результативность в ручных двигательных проявлениях силовой, скоростно-силовой и скоростной направленности.

Обследование силовой выносливости рук у детей ДООУ №13 «Золотой ключик» г. Сальск (инструктор по физической культуре – Верхорубова Л. М.) на протяжении 2007 – 2011 г.г. выявило, что низкий и средний уровень результатов в этом тесте демонстрировали 18 - 27% детей.

Анализ имеющихся литературных данных, а также результатов проведенного констатирующего эксперимента позволили сделать следующие предварительные выводы:

1. Преобладающее число детей (63,2 ± 75%) рождаются с травмами шейной локализации различной степени выраженности.

2. Это вызывает у таких детей первичный комплекс неврологических двигательных нарушений в виде кривошеи, гипотонии мышц плечевого пояса и рук, разболтанности в суставах верхних конечностей, гипертонуса в ногах и тугоподвижности в суставах нижних конечностей в сочетании с порочными стопными установками.

3. Перечисленные первичные клинические двигательные нарушения порождают вторичные двигательные нарушения в физическом развитии и двигательной подготовленности детей-цervикаликов.

4. Полученные данные убедительно свидетельствуют о необходимости пересмотра традиционного классифицирования двигательных нарушений у детей, а также приоритетности индивидуально-дифференцированного коррекционного физического воспитания в дошкольных учреждениях.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Єфименко М.М. Малята-цervікалики. Шийний тип рухових порушень / М.М.Єфименко // Дошкільне виховання. – 2006. – №10. – С.22-23.

2. Єфименко М.М. Нові підходи до класифікації рухових порушень у дітей / М.М.Єфименко // Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака – Вип. ІХХ. В двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006. – С.281-290.

3. Єфименко Н.Н. Методика игрового тестирования двигательного развития и здоровья детей в норме и при патологии. Изд. 2, доп. и перераб./ Н.Н. Єфименко- Винница: Изд-во «Эдельвейс и К», 2004. – 132 с.

4. Єфименко Н.Н. Шея – это очень серьезно! (Советы родителям, педагогам, медикам) / Н.Н. Єфименко. – Таганрог, 2012. – 36 с.

5. Єфименко Н.Н., Абуков А.Ф. Особенности кесарево сечения и его влияние на физическое развитие детей / Н.Н. Єфименко // Инструктор по физкультуре. – 2010. – №1. – С. 4-13.

6. Єфименко Н.Н., Беседа В.В. Коррекционный боди-тренинг взрослых и малышей до 3 лет (шейный тип двигательных нарушений) / Методические рекомендации для родителей, педагогов и медиков / Н.Н. Єфименко. – Винница, 2011. – 60 с.

7. Ратнер А.Ю. Родовые повреждения нервной системы / А.Ю. Ратнер. – Казань: Изд-во казанского университета. – 1985. – 232 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Єфименко Микола Миколайович – к. п. н., доцент, Керівник Авторського педагогічного Центру (АПЦ-ЦРД), м. Одеса

Коло наукових інтересів: нові методичні підходи до фізичного виховання та оздоровлення дітей та дорослих; корекційне фізичне виховання дітей з різними руховими порушеннями.

УДК 629.7.07:656.7.08

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПІЛОТІВ ДО ДІЙ В ОСОБЛИВИХ ВИПАДКАХ ПОЛЬОТУ

Олена ЗАДКОВА (Кіровоград)

На основі аналізу та класифікації особливих випадків у польоті розглядаються теоретичні основи та практичні можливості вдосконалення підготовки курсантів - пілотів до дій в аварійних ситуаціях.

На основе анализа и классификации особых случаев полета рассматриваются теоретические основы и практика совершенствования подготовки курсантов-пилотов к действиям в аварийных ситуациях.

Ключові слова: професійна підготовка, курсанти-пілоти, безпека польотів, особливі випадки польоту.

Вступ. Сучасна практика експлуатації повітряних суден транспортної авіації свідчить про те, що роль фахівця у функціонуванні системи «людина – машина» зазнає істотних змін. Проте проблема забезпечення ефективного виконання основної професійної функції пілотів залишається актуальною. Тому важливим завданням авіаційної психології, теорії і практики льотного навчання, являється вивчення ролі людського чинника в льотних подіях, виявлення і аналіз допущених помилкових дій льотчика в особливих випадках польоту (ОВП).

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій літературі поняття особистого і людського чинників визначаються по-різному (К. Платонов [4], В. Пономаренко [6]). За офіційною класифікацією, прийнятою в США, ці поняття ототожнюються з помилкою льотчика, пов'язаною з порушенням інструкції, поганою технікою пілотування, легковажністю, неухважністю, помилковим визначенням типу аварійної ситуації. Вітчизняні психологи під цими чинниками розуміють сукупність фізичних і психічних властивостей, пов'язаних з ОВП, співвідношення особистих якостей пілота і його неправильних дій.

У теорії і практиці підготовки курсантів до польотів накопичений значний досвід вивчення якостей майбутніх пілотів, необхідних для успішного здійснення польоту, зокрема усунення аварійної ситуації. Специфіка льотної діяльності полягає в необхідності сприйняття і обробки значних обсягів інформації, часто взаємно не пов'язаної між собою, що ускладнюється значною емоційною напругою. Проте, на жаль, якості, які дозволяють льотчикові успішно діяти в нестандартній ситуації сформовані у курсантів недостатньо. Як правило, в критичних випадках курсантові-пілотів заважають недостатня швидкість сприйняття, перемикання і розподілу уваги, низький рівень сформованості навичок швидкого і вірного реагування, стереотипний, стандартизований характер мислення, надмірна автоматизація рухових навичок, отриманих в процесі навчання [1].

Постановка завдання полягає в психолого-педагогічному обґрунтуванні теоретичних основ і методів практичної підготовки курсантів-пілотів до дій в особливих випадках польоту.

Виклад основного матеріалу. Під *льотною діяльністю* розуміють таку взаємодію людини і середовища, в якому людина свідомо реалізує поставлену мету, визначену льотним завданням і умовами польоту [4, с. 12]. Успішна льотна діяльність передбачає наявність міцно сформованих і добре закріплених професійних навичок, усі ланки яких виконуються в строгій послідовності як частина єдиного цілого і не потребують постійного свідомого контролю. Як відомо [7], в кожній льотній навичці можна виділити сенсорний, інтелектуальний і руховий компоненти. *Сенсорний компонент* льотної навички передбачає особливий характер сприйняття інформації, ефективний контроль за показаннями приладів, чітко відпрацьовану послідовність перемикання уваги. До сенсорних компонентів льотних навичок відноситься також здатність льотчика визначати режим польоту за роботою двигуна, візуально встановлювати відстань до об'єктів, висоту польоту (особливо під час виконання посадки, коли необхідно визначити висоту вирівнювання літака).

Інтелектуальний компонент льотної навички – це такі прийоми обробки інформації, як уміння будувати програму дій, виконувати розрахункові і логічні операції, класифікувати ознаки. Слід зазначити, що сенсорні і інтелектуальні компоненти навичок пілотування забезпечуються протіканням складних психофізіологічних процесів, які не завжди піддаються об'єктивній діагностиці і оцінці.

Структуру *рухового компонента* льотної навички складають своєчасні, точні, швидкі і скоординовані рухи органів керування. В процесі льотного навчання і подальшої льотної діяльності в результаті багаторазових повторень робочих рухів в корі головного мозку утворюється рухлива, динамічна система нервових процесів – руховий динамічний стереотип, який є фізіологічною основою моторної навички.

Безпосередній зв'язок сприйняття сигналу і відповідного руху проявляється в простих і складних *сенсомоторних реакціях* льотчика, а також *сенсомоторній координації*, яка проявляється у польоті як «почуття літака» і є психологічною основою техніки пілотування. «*Почуття літака*» є синтетичною льотною навичкою, під якою розуміють уміння прочитувати неприладову інформацію, сигнали, що виникають в шкірних, мускульних, вестибулярних рецепторах в результаті впливу на організм льотчика фізичних чинників польоту (вібрація, шум, прискорення, опір органів управління і т. п.). «Почуття літака» – це особливий вид взаємодії в системі «людина – машина», яка дозволяє фізично відчувати рухи і передбачати реакцію літака на відповідні дії пілота [7, с. 417].

У нормальних умовах польоту необхідними і достатніми є стереотипні навички пілотування, надбані в процесі навчання і відпрацьовані в результаті багатократного повторення настільки, що їх виконання не вимагає значних розумових зусиль і безперервного зорового контролю.

Строго фіксований порядок операцій прописаний і в інструкції, що стосується дій льотчика в особливих випадках польоту. Дійсно,

автоматизована сенсорна навичка, завчені виконавчі рухові дії у край потрібні льотчикові в умовах дефіциту часу і неможливості обдумати спосіб дій. «Проте льотчиками-методистами встановлено, що учити курсанта треба не виконанню шаблонних рухів, а швидкому і правильному досягненню мети, яка поставлена льотним завданням. Цю мету визначають спосіб і характер дій льотчика, які можуть бути виконані різними рухами» [4, с. 141].

Крім того, спроба підвищити надійність дій льотчика тільки шляхом відпрацювання виконавчих дій суперечить суті нестандартної, аварійної ситуації. Під *аварійною ситуацією* розумітимемо виникле ускладнення умов польоту, яке робить неможливим його подальше виконання за наміченим планом в результаті загрози аварії. Аварійна ситуація може виникнути незалежно від дій льотчика в результаті технічної несправності або помилкових дій льотчика. Така ситуація робить можливою льотну подію, але не означає його обов'язковий фатальний результат. Надалі вона може бути ліквідована правильними діями льотчика або навпаки – може привести до зриву льотного завдання, поломки устаткування, травми, навіть загибелі екіпажу (катастрофа). Зазвичай аварія трапляється в результаті неправильних дій льотчика, спрямованих на усунення аварійної ситуації.

Головна відмінність аварійної ситуації від нормальних умов польоту полягає не стільки в підвищеній емоційній напруженості і складності рухових дій, скільки в невизначеності, нестачі і неоднозначності інформації, відсутності заздалегідь запланованого плану дій [6]. У екстремальних умовах кожен нейтральний сигнал (шум, вібрація, прискорення, зусилля на органах управління) може стати носієм важливої інформації. Процес отримання цієї інформації і її аналіз складають зміст психічних зусиль, спрямованих на ухвалення рішення, а також займає основний час, який відводиться на усунення аварійної ситуації. Між тим, в процесі наземного і льотного тренування головна увага викладачів і інструкторів звертається не на підготовку до розпізнавання типу ОВП і ухвалення відповідного рішення з його усунення, а на відпрацювання виконавчих дій, тоді як свідомо розумова дія, спрямована на пошук ознак, аналіз аварійної ситуації, визначення причини її виникнення, вибір стратегії поведінки залишається поза увагою. Безумовно, ознаки ОВП описуються у відповідних інструкціях з експлуатації певного типу повітряного судна [3] і заучуються, тоді як рухова операція багаторазово відпрацьовується, внаслідок чого формується навичка, проте вона є недостатньою, оскільки не включає здатність до аналізу і розпізнавання ознак аварійної ситуації.

Виконавчим діям з ліквідації ОВП, що виник, передують психічні зусилля льотчика із розпізнавання типу аварійної ситуації шляхом перетворення неявного сигналу на явний і ухвалення рішення відносно виходу з аварійної ситуації. У основі цієї психічної діяльності лежить *розумовий процес*, який має бути для льотчика оперативним, звичним, стійким, навіть в умовах підвищеної емоційної напруженості і складності рухових дій [5]. Стійка сформована розумова навичка проявляється в здатності пілота виділити і оцінити істотні ознаки конкретної події і характеризується: 1) можливістю до переробки неповної інформації; 2) гнучкістю, легкістю, пристосованістю до мінливих, складних і небезпечних умов;

- 3) внутрішньою активністю, яка сприяє пошуку істотних ознак події і їх аналізу;
 4) швидкою психічною мобілізацією, уважністю, можливістю до сприйняття.

Формування цієї навички має на меті скорочення, згортання процесу розпізнавання невизначеної ситуації. У основі цієї навички лежать оперативне мислення і застережлива реакція. Тому важлива роль в розпізнаванні відмови відводиться сформованості у льотчика таких якостей мислення, як оперативність, логічність, здатність до передбачення.

Розглянувши теоретичні основи підготовки курсантів-пілотів до дій в особливих випадках польоту, перейдемо до практичного аспекту цього питання. Аналіз реальної ситуації свідчить про те, що якості, необхідні для успішних дій у ОВП, формуються в ході накопичення специфічного досвіду діяльності в аналогічній ситуації. Вірогідність розпізнавання відмов льотчиками з різним рівнем підготовки (по В. В. Козлову) наведена в таблиці 1.

Данні таблиці 1 переконливо свідчать, що регулярне виконання польотів без спеціального тренування ще не гарантує високий рівень готовності льотчика до дій у ОВП. Отже надійність льотної діяльності потребує розвитку у льотчика специфічної розумової навички, оскільки перед виконанням серії звичних, завчених рухів, льотчик повинен добути з потоку сигналів необхідні відомості і зрозуміти, що сталося.

Таблиця 1

Вірогідність розпізнавання відмов льотчиками з різним рівнем підготовки

Рівень підготовки	Вірогідність розпізнавання
Досвід роботи у ОВП, наліт 2500 год.	0,88
Немає досвіду роботи у ОВП наліт менше 2500 год.	0,24

Включення льотчика в контур взаємодії з відмовою починається з моменту сприйняття першого сигналу про невідповідність фактичних параметрів польоту заданим. Проте цей сигнал має ще і другу функцію, яка полягає у визначенні стратегії поведінки льотчика залежно від рівня професійної підготовки. Наприклад, в реальному польоті при відмові двигуна льотчик відчуває в першу чергу зміну тяги і, підозрюючи неполадку, звертається до приладів, «читаючи» їх свідчення впродовж першої секунди після відмови. Але специфіка ситуації полягає в тому, що за цей проміжок часу в показаннях приладів може ще не статися значимих змін, тому льотчик відкидає гіпотезу про неполадку в двигуні і починає пошук ознак іншої аварійної ситуації. Оскільки увагу льотчика привертають вже інші прилади, він може не помітити сигналізації про відмову двигуна. Відмічені дії не свідчать про незнання інструкції, адже її положення припускають, що льотчик «прочитує» ознаки відмови, визначившись з її типом, тоді як в реальному польоті льотчик повинен ще виділити значимі сигнали з потоку інформації, яка поступає до його

свідомості, внаслідок чого може вибрати інші ознаки ОВП, які не зовсім відповідають реальній ситуації.

Тому, кожна особлива ситуація характеризується системним *опорним сигналом*, під яким розуміється просторово-часова структура окремих сигналів в сукупності, специфічна для конкретної особливої ситуації. Саме системний опорний сигнал лежить в основі формування в процесі теоретичної і практичної підготовки льотчика в аварійній обстановці образів-еталонів ОВП. Значить, *знання льотчиками просторово-часової структури сигналів найбільш вірогідного ОВП значно підвищить надійність їх дій*.

В ході розгортання особливої ситуації можливі три варіанти стратегії: 1) розпізнавання аварійної ситуації і її ліквідація при одночасному пілотуванні; 2) пілотування без упізнання відмови; 3) припинення основної діяльності (вимушена посадка) без упізнання відмови. Значить, *знання можливого розвитку ситуації у разі надходження першого нештатного сигналу, характерних ознак, які відрізняють один ОВП від іншого, їх логічного зв'язку з конкретною відмовою, також є умовою професійної надійності дій пілота у ОВП*.

В процесі практичної підготовки курсантів-пілотів до дій у ОВП необхідно забезпечити: 1) *знання* найбільш вірогідного ОВП, який проявляється за аналогічною першою ознакою; 2) *знання* повної просторово-часової структури сигналів, якою проявляється та або інша відмова; 3) *уміння* логічно мислити при розпізнаванні ОВП; 4) *стійкий алгоритм* зчитування інформації по основних, дублюючих і резервних приладах.

Висновки. Результати проведених досліджень дозволяють резюмувати наступне:

– успішному вирішенню вище вказаних проблем професійної підготовки майбутніх пілотів сприятиме встановлення зв'язку між рівнем розвитку професійно-важливих якостей, професійними знаннями, навичками, уміннями і мотиваційною сферою особи, медико-біологічними параметрами, рівнем психологічної, психофізіологічної, біологічної, безпосередньо професійної готовності до льотної діяльності;

– ми припускаємо, що формування готовності майбутніх пілотів до вирішення проблемних ситуацій сприятиме виробленню у льотного складу здатності до скорочення часу розпізнавання, до миттєвого добування з пам'яті потрібної інформації, до використання в якості інформативних ознак неінструментальної інформації;

– розробці методики формування готовності майбутніх пілотів до вирішення проблемних ситуацій в професійній діяльності повинен передувати аналіз конкретних особливих випадків, причому не лише теоретичний, заснований на інструкції і технічних описах, але і неодмінно із залученням емпіричного матеріалу (знань відносно можливостей психіки, динаміки розвитку здібностей, сили волі і емоційної стійкості), зібраного в процесі вивчення досвіду льотчиків, які успішно діяли в аналогічній ситуації.

– формування вказаної готовності можливе в умовах відпрацювання ОВП на тренажерах (ситуації, виникнення яких не супроводжується неінструментальними сигналами (вібрація, тряска)).

Перспективу подальших досліджень ми бачимо в розробці моделі і впровадженні в практику підготовки майбутніх пілотів методики формування їх готовності до вирішення проблемних ситуацій в професійній діяльності з урахуванням психофізіологічної складової.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Золотарьова А. Психологічні фактори зриву діяльності пілота в процесі переробки інформаційних потоків різної модальності / Анастасія Золотарьова // Актуальні проблеми психології діяльності в особливих умовах: Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції 20 квітня 2010 р. – К. : НАУ, 2011. – С. 23–25.
2. Макаров Р. Н. Авиационная педагогика: Учебник / [Макаров Р. Н., Неделько С. Н., Бамбуркин А. П., Григорецкий В. А.] – Москва-Кировоград: МАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
3. Памятка летчику по эксплуатации самолета Л-39. – Х. : ХВВАУЛ, 1990. – 203 с.
4. Платонов К. К. Психология летного труда / К. К. Платонов. – М. : Военное издательство, 1960. – 339 с.
5. Покровский Б. Л. Летчику о психологии / Б. Л. Покровский. – М. : Воениздат, 1984. – 100 с.
6. Пономаренко В. А. Безопасность полета – боль авиации / Владимир Александрович Пономаренко. – М. : МПСИ: Флинта, 2007. – 416 с.
7. Психология и педагогика. Военная психология : Учебник для вузов / Под ред. А. Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Задкова Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри льотної експлуатації, аеродинаміки і динаміки польоту Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло професійних інтересів: вивчення ролі людського чинника у забезпеченні безпеки польотів повітряних суден цивільної авіації, професійна підготовка та перенавчання льотного складу.

УДК 377.8

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL OUTLOOK OF K. DENEK

Oksana ZAKHAROVA (Kirovohrad)

Реалізована спроба описати основні позиції наукової і освітньої філософії відомого сучасного Польського ученого і педагога професора К. Денека.

Реализована попытка описать основные позиции научной и образовательной философии известного современного Польского ученого и педагога профессора К. Денека.

Ключові слова: освіта, філософія, освітнє суспільство.

Statement of the problem. "Human is important in a way one's presence in the lives of others is felt," say Andrzej Lech Gordon and Lech Drozhdzhynskyy, co-chairmen of the Polish tourism and local history societies, in which prof. K. Deneka worked more than sixty years, in the preface to the book of the scientist "Philosophy of life" [4, p.14]. This presence of prof. K. Denek's ideas is noticeable in many areas of scientific and social activities. For him the highest sense of educational activity is

to strengthen the system of ideological and aesthetic values, spreading not only in the educational community, but also in society in general.

Analysis of research and publications. For coverage of pedagogical and educational ideas of prof. K. Denek in their relationship we used his monographs (in particular: "Cognitive and educational aspects of regional studies and tourism activities in the modern school" (1981), "Countrystudy and tourism in the upbringing of children, pupils and students" (1989), "Values and purpose of school education" (1994), "Excursions in modern school" (1997), "Axiological aspect of school education" (1999), "In terms of education, local history and tourism in school" (2000), "Beyond Classroom" (2002), "Philosophy of Life" (2012) and others.), numerous publications on his scientifically-pedagogical, enlightening, educational (with the means of countrystudy and tourism) activities.

Stating of the task. The article is aimed at stating scientifically-pedagogical outlook of the famous contemporary polish scientist and pedagogue K. Denek.

The main material. The impact of scientific and pedagogical work of prof. K. Denek can be explained by the scale of his personality, because admittedly he embodies the Polish identity. The motto of his life is the words of Cyprian Kamil Norwid "To pave the way to the future, we must remember whence we came out". K. Denek was born in Kremenets, where Juliusz Slovakia was also born, where functioned famous Lyceum, and always - in conversations, meetings, lectures and numerous publications – he emphasized lyricism of his native land. "I never felt lonely In Kremenets mountains. When I lacked physical presence of parents and relatives I felt that they were with me in their native mountains. Talking with native mountains, capturing their indescribable beauty was f something exceptional and mysterious or me. With time it has become the need of the soul. Therefore, when vacations began, I always went to the mountains. My journeys led me from the Wisla leaks from the Ram's Mountain in Silesia Beskyd to valleys in the Bieszczady, to Tatra shanty, to the Sudeten, Horhany, Świętokrzyskie valleys ... "[2, p.7].

According to A. Gordon and L. Drozhdzhynskiy, personality of professor. K. Denek combines the features of lyricist and philosopher-positivist. The wealth of his scientific and educational achievements is explained by "the realization of human, Polish, edicating and scientific identity in unity with unusual warmth to other people. Prof. Denek emits it... In very difficult times K. Denek always remained himself, he wrote and behaved according to his own determined truths. His value system fascinates and surprises with its simplicity and perfection "[4, p.14].

K.Denek broadly interprets school and non-school education as a teaching and educational practice in which children and young people learn the potentials of nature, art and culture, learn the skills to use them in practice. Hence the unity of the most important aspects of education and training, educational and culture components in the creative activities of teachers. The scholar emphasizes the importance of civic responsibility of the pedagogue, need of the intensive search for the essence of his social role and responsibility. Scientific and educational works of K.Denek run not so much about the "culture of creative pursuits" teacher-educator, as about creating his cultural situation aiming to deliberate action on the moral, aesthetic, artistic and creative state of the individual.

For K. Denek the higher sense of educational activity of the teacher is to strengthen the system of ideological and aesthetic values, high generalizations emotional feelings. Numerous works of Polish author thoroughly covers all the interconnectivity of pedagogical aspects in knowledge "small homeland" means local history and tourism. Summarizing the potential of these tools, he outlined new possibilities of using reserves of influence education and educational ideas on the intellectual and creative activities of students.

Analyzing scientific and educational works of K. Denek we can draw the conclusion that the priority role in the teaching and education of personality plays a teacher and educator. The scholar sees in teacher's personality a specialist who is capable to formulate appropriate language and intellectual, emotional, moral, professional position of pupils in the educational process. K. Denek gave the concept of the individual teacher's sound, which along with processed indoctrination techniques has a paramount importance for the further development of not only pedagogical science and practice, but also society as a whole.

Prof. K. Denek constantly emphasizes that the object of education is a subject. This subjectivity of interpretations rallied around him a numerous circle of followers - scholars and pedagogues, master and doctoral students. He constantly stimulates the research processes and convinced of the necessity and regularity of a great sensitivity in this area, without assuming simplification in the sphere of teaching and education.

Educational experience of prof. K. Denek is the basis of his scientific reflection, allowing prof. K. Denek, who is a scholar in the fullness of its meaning, see the process of education as multifaceted.

Prof. K. Denek in the times of "great values' beriberi" (in his own words) suggests his students and colleagues "the vitamins W complex »: wierność, wrażliwość, wyobraźnia i wielkoduszność (accuracy, sensitivity, imagination and generosity).

According to the scientists, everyone should know why one wants to be loyal, and how one wants to prove this loyalty. K. Denek believes that in this fidelity the place of honour should take such categories as Man, Motherland, Labor, Loyalty to the ideals – things, that give an impressive strength to Polish patriotism, which many a time was able to raise from the ashes the whole country.

Sensitivity due to professor. K. Denek is not only empathy, feeling the necessity to help people in need, or sense of beauty (odczuwanie piękna). Prof. K. Denek tries to create social sensitivity out of individual one (z wrażliwości indywidualnej uczynić wrażliwość społeczną).

Imagination is not just the magic of castles, palaces, monasteries, breathtaking scenery, but also a vision of future impacts of human activities, opportunities and threats. Hence – moral imperatives against evil and promotion of good.

In a society which is in a constant state of stress, which can easy succumb to the lure of simplification and unfair judgments – "vitamin" generosity is especially needed (in other words, this is especially true value).

Prof. K. Denek's worldview contains another significant category - "immediacy" (bezpośredniość). Immediacy in contact with young people, not only in school but also outside it, in the journey. Immediacy in the perception of the

environment (space, przestrzeni) and people. This understanding of immediacy enables a qualitatively different vision of the relationship between teachers and students.

Strictly on the basis of deep and diverse interests of K. Denek we can model current strategy of the Polish educational thought (M. Zymomrya) [6], aimed at the values of culturologization of education, the whole system of education in the formation of personality, which is harmoniously developed in a spiritual sense. So, in the book "Axiological aspect of school education" K. Denek convincingly justifies the view that forming the values of children during schooling should be based on factors that shape the character of the pupil as a creative person.

One of the first in modern European pedagogy K. Denek attempted to answer questions that affect classification of assessment of values and axiological aspects, with the help of which to greater or lesser extent, it is possible to determine the different types of values (universal, cognitive, etc.), the definition of organic unity between the values at the level of interpretation, adaptation, optimal decisions based on the criteria of synthesis of the "primary values".

It does not limit, on the contrary it expands opportunities for value-oriented personality during the school, when such broad concepts as "Motherland", "mother tongue", "customs and traditions of the people", "historical memory" are formed. "Fatherland - is a real and ideal reality. It is rooted in the specific landscape, particular history, and at the same time is a trip to Ithaca ... Category of Homeland has firmly established to education, national culture ... played a huge role in the formation and development of the patriotism of the nation and its mind "[3, p. 24].

K. Denek, figuring out the nature of laws, factors that directly affect the formation of value orientations of young people, materially describes the principles of the activity, which should be based on humanistic principles related to the world of beauty, spiritual culture, language, country. These words of K. Denek: "I have consistently climbed the highest peak of their knowledge of the homeland in the hope that there more I see and understand" [1, p.21] can be called his quintessential views on the factors shaping the worldview.

Professor K. Denek's scientific and pedagogical philosophy is efficient, it is embodied in his extraordinary social activity. Since 1994, thanks to tireless organizing work professor. K. Denek, annually Tatra scientific seminars (now - symposium) (Tatrzańskie Sympozjum Naukowy «Edukacja jutra») are held, the essence of which is to resolve the issues of patriotic, civic and environmental education in the perspective of education of the future.

Prof. K. Denek is a honorary member of the Polish tourism and countrystudy society and Polish Society of youth hostel. Since 1978 he stands at the head of the Program Council of monthly "Know your land", with which PTCS conducts nationwide youth regional competition "Know the legacy of the homeland» (Ogólnopolski Młodzieżowy Konkurs Krajoznawczy «Poznajemy Ojcowiznę»). For the weight of his scientific and social progress, on the suggestion of the Polish tourism and Countrystudy Society Professor. K. Denek was awarded an Officer's Cross of the Order of Poland's rebirth by the President of the Polish Republic.

By virtue of prof. K. Denek in 2009, the year of the 90th anniversary of the University named after Adam Mickiewicz, the University organized a scientific

session titled "The Importance of Local History in school education» («O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej») with the participation of prominent representatives of Pedagogical Sciences and leading practitioners. Its main result was the definition of the functions and role of local history in education. In the materials of the forum are especially highlighted axiological aspects of youth countrystudy tourism and the need to include countrystudy in all aspects of education.

The specific area of K. Denek's activities was his active participation in the preparation of the Congress of the Polish countrystudy, especially the last two - in 2000 in Gniezno in 2010 in Olsztyn. Prof. K. Denek was one of the leading co-creator of Congress. At the V Congress of the Polish countrystudy in Gniezno he delivered a report on "The Fatherland - the main value of countrystudy," and at the VI Congress of the Polish regional studies in Olsztyn - report "Does countrystudy and tourism belong to scientific disciplines?". In Olshtynski Congress he also headed the section "Countrystudy in the Knowledge Society."

Prof. K. Denek is the author of the idea of establishing the name and insignia "Teacher of the homeland", implemented by the Polish tourism and countrystudy society. For the first time in 2011 this award received teachers who had made education and teaching based on tourism the way of life for themselves and their pupils. The first who received this award from the hands of the President of the Main Board PTCS and Minister of National Education, was prof. K. Denek. Nowadays the main content of their scientific and pedagogical, social and educational activities prof. K. Denek considers spreading among teachers the desire to be "the teacher of his native land" for their pupils (see [5]).

Conclusions. The most important component of scientific and pedagogical philosophy of the renowned contemporary Polish scientist and pedagogue Professor K. Denek outline a coherent personality of Man – Educators - Scholar.

In the scientific and pedagogical activities of K. Denek is primarily implemented commonest principle, on which pedagogy must be based – to open "humane in man."

BIBLIOGRAPHY

1. Denek K., *Filozofia życia*. Poznań 2012. 326 s.
2. Denek K., *Góry odmienne i niepowtarzalne*, «Na Szlaku» 1999, nr 7-8.
3. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej* Toruń 2000, 196s.
4. Gordon Andrzej, *Drożdżyński Lech. Obecność w życiu innych* [w:] K. Denek, *Filozofia życia*. Poznań 2012. 326 s.
5. *Nauczyciel kraju ojczystego. Książka Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Kazimierzowi Denkowi w 80. rocznicę urodzin i półwiecze pracy twórczej*. Pod redakcją Leszka Pawelskiego, Bogdana Urbanka. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012, 424 s.
6. Зыгомря М. *Geneza zasad kształcenia // Україна – Польща: наукові студії сусідів-партнерів*. Вип. 3. – Кіровоград – Кошалін, 2004. - С. 110 – 116.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Zakharova Oksana – senior instructor at the department of physical and psychophysiological of Kirovohrad Flight Academy National Aviation University.

The circle of scientific interests: cognitive and educational aspects of regional studies.

УДК 373.5:3 (73)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІ ЛІБЕРАЛЬНО ТЕОРІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ США

Євгенія ЗАХАРОВА (Кіровоград)

У статті розглянуті особливості навчально-виховного середовища, як одного з ключових чинників успішної реалізації ліберальної теорії громадянського виховання у старшій школі США.

В статье рассматриваются особенности учебно-воспитательной среды, как одного из ключевых факторов успешной реализации либеральной теории гражданского воспитания в старшей школе США.

Ключові слова: навчально-виховне середовище, індивідуалізм, ліберальне виховання

Інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітній простір вимагає вивчення загальних основ соціальної взаємодії різних країн, накопиченого ними досвіду організації громадянського виховання, а також вивчення доцільності його використання у вітчизняній системі освіти.

Це зумовлює актуальність звернення до педагогічного досвіду Сполучених Штатів Америки. Вивчення шляхів організації процесу виховання громадянина в США може значною мірою сприяти переосмисленню традицій громадянського виховання в Україні та виробленню автохтонного концепту громадянського виховання в українській школі з урахування всіх історично-національних особливостей.

Особливості американської педагогіки досліджувались у працях М.А.Якобсон, Г.М.Риснюк, В.Н.Жирова, А.М.Мітіна та ін. Вагомий внесок у розвиток теорій громадянського виховання зробили такі зарубіжні науковці, як С.Балл, Д.Гольдман, К. Кірбі, М.Бренсон, Р.Фарнен, В.Гелстон, С.Ніето, Т.Лікона, Т.Сайзер, Д.Роу, М.Хаузер, Д.Сміт та ін.

Лібералізм не передбачає жорстких освітніх нормативів, тому за таких умов досить складно виокремити певні складові процесу формування демократичних засад в учнів шкіл США. Також досить складними видається й аналіз психолого-педагогічних чинників формування відчуття демократії у юнаків і дівчат американських шкіл [8, с. 56].

Незважаючи на це, нами встановлено, що громадянське виховання старшокласників у США здійснюється під впливом трьох основних чинників:

- громадянська освіта;
- громадянська релігія;
- засоби масової інформації;

Цю думку можливо схематизувати у ключовому алгоритмі багатовекторного виховного впливу, як «закон – традиція – новація».

Стандартизований образ вихованця американської школи передбачає гідного громадянина держави, який сприяє розвитку та процвітанню демократичного суспільства [13].

Громадянська релігія додає до еталонного портрету нормативного громадянина такі якості, як: віра в Бога, лояльність, толерантність, почуття гордості за державу та високу громадсько-політичну активність.

ЗМІ ж, як найбільш популярна і чутлива сфера сучасного інформаційного суспільства, усіляко формують «привабливий образ американця», як цивілізованої особистості, патріота, непереможного героя, воїна-миротворця, справедливого гуманіста, третейського суддю, борця за права знедоленого людства, захисника свободи і демократії. Цьому сприяє і американське мистецтво (перш за все – кіноіндустрія).

Але найважливішою сферою громадянського виховання залишається американська школа – справжній «камертон освіти» (Є.Сабуров), де на практиці реалізуються численні педагогічні методики і творчі виховні підходи.

Перш за все, треба зазначити, що *навчально-виховне середовище* шкіл США влаштоване таким чином, щоб максимально забезпечити індивідуальну свободу кожного учня, який, згідно соціометрії Я.Морено, розглядається як «соціальний атом» – найменший і неділимий елемент суспільної структури відносин, яка утворюється із сукупності усіх взаємодій між людиною і оточенням в даний момент часу. Звернемо увагу, що Морено, схематизуючи побудову даного «атома» у вигляді чотирьох концентричних сфер, відволікається від його глибинного рівня, вважаючи, що «внутрішнє атомне ядро» починається з зовнішніх соціо-емоційних відносин, які виникають в індивіда з найближчим оточенням. При цьому, з плином часу і в силу мінливості людських стосунків, «соціальний атом» змінює конфігураційний контекст, з'єднуючись у нові агрегати і утворюючи «психосоціальні мережі», які завжди виступають у якості первинних і суттєвих засад соціуму.

Подібний концепт, у нашому розумінні, описує базового суб'єкта даного дослідження як локківську «чисту дошку» всередині і достатньо мобільне утворення ззовні, що абсолютно відповідає засадам лібералізму, з його індивідуалізмом, як провідною ідеєю системи вільного навчання і виховання [1, с. 83], який, на сьогоднішній день, став конкретно-історичною формою гуманістичної ідеології (як «мінімальний гуманізм» Л. Феррі та Г.Сормана [5] чи соціологія «мікроістоти» А.Шюца), проголосивши у вихованні, так званої, «суверенної людини» («l'home souverain», Ж.Батая) наступні головні цінності:

- особиста свободу та незалежність;
- право кожної особистості на самовираження;
- право особи на самостійний вибір цілей, форм та методів діяльності;
- пріоритет «логемних» імпульсів (комфорту, здоров'я, настрою тощо).

На це налаштована і гуманістична парадигма освіти США [9], в межах якої: «Школи повинні організувати своє внутрішнє життя так, щоб укоріняти основоположні громадянські чесноти, у першу чергу особисту і соціальну відповідальність, щоб забезпечити більш високий рівень залучення... у політичне життя» [12, с. 100].

На практиці подібна свобода репрезентована у створенні «відкритих шкіл», що діють у межах неінституційної моделі освіти (П.Гудман, Ф.Клейн, Дж.Холт) та проявляється у «децентралізації», як головному освітньому принципі США, згідно якого в Сполучених Штатах відсутня єдина державна система освіти і кожний штат має право визначати її структуру самостійно. В свою чергу, штати надають таке право шкільним дільницям (яких нараховується понад 15,5 тис. у 50 штатах); дільниці – школам, а школи – кожному учню та вчителю. При цьому, в освіті штатів, замість тоталітарного принципу універсалізації – діють принципи освітньої спеціалізації, самоуправління, самофінансування, самовизначення та орієнтації на запити суспільства (customer service orientation). У відповідності з цим, є відсутнім і централізований контроль держави за здійсненням місцевої освіти, який, натомість, безпосередньо, у кожному штаті, здійснюють спеціалізовані територіальні установи – освітні ради (Boards of Education).

Повсюдно у США спостерігається етнічне, культурне, релігійне і педагогічне розмаїття шкіл; на місцях діють спеціальні комітети, які розробляють регіональні шкільні програми, встановлюють стандарти окремих навчальних документів, готують перелік підручників та кваліфікаційних вимог для вчителів тощо. На характер діяльності шкіл, їх моральних цінностей і підходів, дуже часто вирішальний вплив мають організації не найвищого державного рівня, а саме місцеві органи влади, різноманітні батьківські асоціації, громадські комітети, а також – місцеві традиції, звичаї та особливості законів окремих штатів, що цілком відповідає ліберальному принципу – «... хто контролює кошти, той визначає цілі» (Фрідріх фон Хайєк).

Тобто, США є однією з небагатьох країн світу, де федеральні органи влади відносно мало впливають на шкільні та університетські програми і процес навчання. Цікаво, що у Конституції країни тема освіти зовсім не згадується. Федеральне законодавство... забороняє уряду США впливати на шкільні програми, Вашингтон втручається у цю сферу лише тоді, коли місцева влада не забезпечує захисту певних ключових національних інтересів. Діяльність американських шкіл регулюється за допомогою законів і нормативних актів, виданих федеральними урядовцями, штатами, освітніми округами. У школах, розташованих усього за декілька кілометрів одна від одної, але таких, що знаходяться під різними юрисдикціями, програми відрізняються кардинально – школярі вивчають різні предмети, повинні отримувати різний об'єм знань і умінь тощо. Прийнято вважати, що подібна гнучка і децентралізована система дозволяє педагогам проявляти більшу гнучкість і краще реагувати на потреби дітей» [14, с. 36].

Подібна ситуація, на наш погляд, є чітким віддзеркаленням ліберальних ідей Нобелівського лауреата Фрідріха фон Хайєка, який вважав хибним будь яке централізоване планування і доволі небезпечним наявність масштабного соціального прогнозування. Фон Хайєк зазначав, що ніколи не можливо врахувати неосяжну кількість теоретичних і практичних чинників та обставин місця і часу.

Досить закономірно, що, за умов децентралізованої американської економіки, система громадянського виховання США також на практиці

набуває відповідного характеру. Фон Хайєк підкреслював, що лише, за таких обставин, можливо найкращим чином використовувати конкретні знання, які є у кожної людини. В своєму творі «Вільне суспільство» Хайєк вказував, що свобода є істотно необхідною, щоб надати місце непередбачуваному, оскільки саме з неї народжуються можливості досягнути багатьох наших цілей» [11, с. 610].

Наслідком подібної рефлексії є *відсутність в США систематизованого і догматичного законодавства про освіту*, що є найважливішою передумовою формування вільного виховного середовища. Ось чому в американській старшій школі створені такі умови, щоб учні звикали до реального – складного, суперечливого та не завжди визначеного існування.

Редукційний і схематизований світ «ясності, завдяки спрощеності» проголошується патогенним; в ньому може сформуватися лише «екзистенційний вакуум» особистості, який заважає її розвитку, підживлює ескапізм, призводить до спотвореного сприйняття справжнього стану речей. Натомість, середовище більшості загальноосвітніх навчальних установ США розглядається як простір позитивної взаємодії субкультур його суб'єктів (учнів, педагогів та, іноді, батьків), в процесі здійснення ними діяльності, яка відображає ідеї і цінності сучасної освітньої парадигми, що спрямована на гармонізацію учнівської індивідуальності і соціальності.

Творчі пошуки та експерименти у напрямку теорії і практики «вільного виховного середовища» особливо активно здійснювалися останні сто років. За цей період, у межах «соціальної педагогіки», з'явилося декілька систем індивідуально-орієнтованого навчання. Це і знаменитий «дальтон-план» (Х.Пархерст) [6, с. 128], який став предметом жвавих дискусій, і парадигма креативного навчання (А.Маслоу, К.Роджерс), з його феноменологічними засадами неформальної спільної участі учня і вчителя; імітаційне моделювання Дж.Брунера; емпіричні ідеї реконструктивістів, і, навіть, антипедагогіка.

Але, справді, революційний переворот у ліберальній педагогіці США, стосовно параметрів виховного середовища, мав місце наприкінці ХХ століття, коли відбулося «перемикання парадигми» від колишньої філософії біхевіоризму, до нової освітньої філософії конструктивізму [59], ключова ідея (Ж.Піаже, Дж.Брунер, Г.Гарднер) якого полягає у переконанні, що знання неможливо передати учню в готовому вигляді, а можна лише створити сприятливі педагогічні умови для успішного самоконструювання і самозростання знань школярів. Конструктивізм, як педагогічна філософія, яка зорієнтована, переважно, на вивчення гуманітарних предметів, ставить у центр уваги саме точку зору учня, який має повне право конструювати своє унікальне розуміння навколишнього світу.

Структура ліберального середовища американської школи представляє собою цілісну систему елементів, побудовану в ієрархічній залежності від гуманістичних цінностей (самовизначення, саморозвиток, педагогічна підтримка, рівноправність дорослих і дітей, педагогічні традиції та нововведення тощо), які є базовими компонентами для функціонально-утворюючих чинників (інформаційного та світоглядного плюралізму,

альтернативності, варіативності навчального матеріалу, розмаїття додаткових джерел інформації, конструктивного мікроклімату, педагогічного етикету, домінування горизонтальних комунікаційних інтеракцій, співробітництва і співтворчості суб'єктів тощо) та предметно-практичних факторів: «психолого-педагогічних» (наявність психологічної служби), «організаційно-управлінських» (демократичні способи і форми управління, розвиток самоуправління), «матеріально-предметних» (сучасне обладнання класів, якісні навчальні та наочні посібники, наявність зон рекреації), «знаково-символічних» (символи, атрибути, традиції школи, учнівська форма, оформлення приміщень тощо).

Таким чином, *закономірностями* ліберального середовища американських шкіл є:

- розвиток учня у відповідності з загальною культурною парадигмою;
- послідовність і підтримка школяра в процесі його розвитку;
- адекватність факторів педагогічного впливу (освітня кореляція);
- максимум освітньої взаємодії (інтеграція, інтерактивність);
- рівнозначність усіх компонентів культурного середовища школи;
- сутнісна єдність у багатоманітності елементів.

Реалізація даних закономірностей спирається на *принципи*: культурної та природної відповідності, полікультурності, продуктивності, стійкості формування культурного середовища, послідовності, комплексності та оптимального управління.

Критеріями якості середовища громадянського виховання ліберальної школи є:

- аксіологічний (ціннісні орієнтації суб'єктів середовища);
- мінливості (педагогічні інновації у навчанні, вихованні та управлінні);
- насиченості (задоволення суб'єктів шкільними умовами, рівень педагогічної культури та креативності вчителів і вихователів, відгуки батьків);
- унікальності (шкільні традиції, наявність вчителів-експериментаторів та педагогів-інноваторів);
- статистичний (рівень успішності, кількість шкільних гуртків, клубів, секцій, участь у позашкільних заходах і проектах, кількість випадків некоректної поведінки учнів і педагогів) [13].

Отже, ліберальне середовище американської школи може розглядатися, з одного боку, як простір культурного самовизначення учня, у відповідності до його індивідуальних особливостей та уподобань (субкультура підлітка), а з іншого – як сфера чисельних цільових педагогічних впливів, які створюють сприятливі умови щодо розвитку і саморозкриття особистості старшокласника.

Спираючись на вище вказані факти, необхідно зазначити, що культ індивідуальності громадянського виховання США втілюється у повсякденній освітній практиці у наступних специфічних явищах:

1. В американській школі є відсутніми фіксовані класні колективи, постійні класні керівники та єдині класні журнали. Такий стан справ починається з початкової школи (Primary School), де у класі ще переважно викладає один вчитель, але склад класів, зазвичай, щороку переформовується.

Часто в одну середню школу Middle School (Junior High School або Intermediate School) зводяться випускники декількох початкових [2, с. 220];

2. Звичною нормою є самостійна реєстрація учнів на вільно обрані навчальні дисципліни, що призводить до об'єднання їх у тимчасові групи. В старшій школі учні мають право вільно вибирати предмети вивчення, в межах навчального плану. Єдиною умовою є виконання мінімальних критеріїв для отримання диплому, які встановлює шкільна рада. Таким чином, більшість навчального часу учень перебуває у тимчасових спільнотах, за односторонньою партою, або у ситуативних командах, малих групах чи парах, що сприяє формуванню в нього «командного духу», «комунікативних навичок», «конформізму» та «толерантності», але не «колективізму». Подібний «індивідуалістичний алгоритм» навчання школяра у старшій середній школі (Senior High School), тобто у X–XII класах, передбачає, що учню, зазвичай пропонується обов'язків набір з п'яти учбових предметів і велика кількість предметів академічної і практичної спрямованості (програма середньої школи включає близько 200 різноманітних курсів), з яких старшокласник, спочатку за допомогою батьків, а потім – *самостійно*, обирає необхідні дисципліни. Це повинно сприяти вихованню таких громадянських чеснот, як почуття свободи, самостійності та персональної відповідальності за свідомий власний вибір. У наслідок цього, кожен учень має унікальний (еклектичний) освітній курс, який складається переважно з предметів самостійного вибору і який проходить, буквально на кожному занятті, у зовсім новому учнівському оточенні («гетерогенному класі»). Подібні дифузні групи, зазвичай, є невеликими, що дає можливість для здійснення індивідуального підходу та продуктивної інтерактивності.

3. Навчальний процес організується таким чином, щоб учень активно і творчо приймав у ньому участь: допустимими є вільні розмови, свобода пересування по класній кімнаті, доступність у користуванні офісними приладами, оргтехнікою та технічними засобами, спостерігається відхід від класичного розташування меблів в аудиторії («локальна свобода»), що поєднано з обмеженням учнів у переміщеннях по школі (вихід з класу – тільки під суворим наглядом спеціальних педагогів чи охоронців) і заборонаю учням залишати школу під час занять («загальна необхідність»).

4. Засобами повсякденної індивідуалізації учнів є відсутність єдиної шкільної форми, наявність (замість портфеля) власної шафки (locker) з індивідуальним замком, індивідуальний підхід у малочисельному класі та творчий характер домашніх завдань (для того, щоб кожен виконав їх саме *по-своєму*), перенесення значної частини навчання за межі шкільної аудиторії (самостійне опрацювання).

5. Проявом навчально-виховної свободи є також «домашня освіта», яка з 1993 року стала нормою на території усієї країни (внаслідок реакції батьків на остаточне зникнення зі шкільних програм релігійної складової). Вже у 2007–2008 навчальному році «домашніх школярів» нараховувалося 2–2,5 млн. Таких дітей переважно вчать їх батьки, які склали відповідні педагогічні тести, але з обов'язковим дотриманням вимог місцевих освітніх програм, хоч і при одночасній свободі використання будь-яких сторонніх навчальних джерел. За

оцінками Асоціації Захисту Домашніх Шкіл (Home School Legal Defense Association), головні причини домашньої освіти – це прагнення «підігнати» програму навчання під індивідуальні потреби і здібності дитини, бажання уникнути звичних шкільних педагогічних методів, захистити дитину від насильства і поганих впливів, навчити дитину особливим речам (певним поглядам) тощо [14, с. 44].

6. Педагогічна діяльність, натхненна конструктивістськими ідеями, у порівнянні зі стандартними підходами, має ряд суттєвих особливостей, а саме:

- навчальні програми побудовані згідно дедуктивного принципу «від загального до часткового», з акцентом на узагальнених поняттях та вміннях;

- основною вимогою до процесу навчання є наявність його гнучкості і можливості варіювання учбової програми;

- підручник не є домінуючим джерелом навчальної інформації, а пріоритет мають оригінальні джерела, первинні дані та явища реальної дійсності;

- учень є повноправним учасником навчального процесу і носієм власного світогляду;

- вчитель відмовляється від дидактичної манери навчання, не позиціонує свої погляди як істину в останній інстанції, не нав'язує школярам власних переконань, а виступає, перш за все, як організатор навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності учнів;

- оцінювання ефективності діяльності учнів відбувається не за кількістю правильних відповідей, а за самостійні (навіть не завжди вірні) міркування школярів, «розумні» запитання та свідомо виправлені помилки;

- оцінці підлягають не тільки результати тестів чи контрольних робіт, а й прояви навчальних зусиль, прикладені учнями та їх прогрес у навчанні;

- контроль і оцінка навчальних досягнень учнів відбуваються не у відриві від шкільних реалій, а у тісному зв'язку з тим, як насправді протікає процес отримання знань, вмінь та навичок тощо [7].

7. Із-за відсутності стабільних класів, випускні заходи мають лишт загальношкільний характер, моделюючи «спільність індивідуумів».

Отже, за таких базових умов, ліберальне виховання утворює для учнів вільний простір для саморозвитку на засадах партнерства. Таким чином відбувається *моделювання засад громадянського суспільства у межах шкільного навчально-виховного середовища*, яке стає наочною проєкцією ліберального способу життєдіяльності. Це відповідає ідеям К.Поппера про «відкрите суспільство», яке є заснованим на потужному критичному потенціалі людського розуму, де не просто терплять, а всіляко стимулюють, за підтримки демократичних інститутів, інакомислення, інтелектуальну свободу індивідуумів і соціальних груп, спрямовану на вирішення соціальних проблем і безперервне реформування суспільства [10].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гачев Г. Сны о едином / Г. Гачев // Общая газета. – 1995. – № 36. – С. 82 - 84
2. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер. – Москва.: «Прогресс», 1991. – 550 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Джурицкий Г. А. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Г. А. Джурицкий. – М.: Форум: Инфра-М, 1998. – 272 с.
5. Дугин А. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли / А. Дугин. — М.: «Евразийское движение», 2009 — 744 с.
6. Жаворонков Б. Н. Дальтон-план или студийная система / Б.Н. Жаворонков. – М.: «Раритет», 1995. – 234 с.
7. Крылова Н. Б. Мир свободной школы по Холту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oim.ru>. – Заголовок з екрану.
8. Михайлов О. Культура демократії у старшокласників США: проблема виховання / О. Михайлов // Шкільний світ. – № 14. – С. 52 - 65
9. Педагогіка: навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Вінницька обласна друкарня», 2000. – 200 с.
10. Плахотнюк О. Гуманістична парадигма виховання та навчання в теорії і практиці педагогіки США. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10623.html> – Заголовок з екрану.
11. Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней / Дж. Реале, Д. Антисери. — М.: Петрополис, 1996. – Т.4. – 880 с.
12. Campbell D.E. Why we vote: how schools and communities shape our civic life / D.E Campbell. – Princeton, 2006 – 120 с.
13. Global Trends in Civic Education. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10623.html> — Заголовок з екрану.
14. Sobel B. A Reconstructionist Perspective of Teaching of Social Studies / B. A. Sobel // The High School Journal. – 1982. – № 8. — P. 32-46

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Євгенія Юрївна – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження громадянського виховання старшокласників у США.

УДК 371.32

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ЗАСОБІВ МАСОВО ІНФОРМАЦІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Андрій КАЛІНІН (Кіровоград)

У статті розглянуто сутність поняття «засоби масової інформації», виділено функції ЗМІ по відношенню до студентів в процесі вивчення економічних дисциплін у вищих навчальних закладах та визначено вплив ЗМІ на сфери особистості. Показана необхідність та значущість використання матеріалів ЗМІ в процесі викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

В статье рассмотрена сущность понятия «средства массовой информации», выделены функции СМИ по отношению к студентам в процессе изучения экономических дисциплин в высших учебных заведениях и определено влияние СМИ на сферы личности. Показана необходимость и значимость

использования материалов СМИ в процессе преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях.

Ключові слова: викладач, викладання економічних дисциплін, засоби масової інформації, студент.

Постановка проблеми. Одним із викликів для педагогів в процесі викладання економічних дисциплін студентам у вищих навчальних закладах є недостатня мотивація студентів щодо навчання. В даному випадку перед педагогом стоїть завдання допомогти студентам усвідомити, що економічні знання знадобляться їм як у повсякденному житті, так і в майбутній професійній діяльності. Викладання економічних дисциплін повинно сприяти як мінімум підвищенню рівня економічної грамотності студентів, і як максимум формуванню їхньої економічної компетентності.

Вирішення цієї проблеми потребує комплексного підходу, одним із напрямів якого є організація навчально-виховного процесу з використанням матеріалів засобів масової інформації (ЗМІ) на заняттях з економічних дисциплін.

Аналіз досліджень і публікацій. В основі вирішення проблемних питань, що пов'язані з використанням матеріалів ЗМІ у навчально-виховному процесі та їх впливу на особистість і суспільство, знаходяться дослідження американських (Ш. Багі, М. Гайнс, Т. Джолз, Е. Томан, К. Чо та ін.), німецьких (С. Ауфенангер, Х. Тойнер, Б. Шерб та ін.), російських (Н. Кирилова, Ю. Усов, О. Федоров, А. Шариков та ін.) та українських (Б. Єржабкова, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник, В. Робак та ін.) науковців.

Проте роль і місце матеріалів ЗМІ в процесі формування економічної грамотності та компетентності студентів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) продовжує залишатися ще недостатньо дослідженою.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити можливості використання матеріалів ЗМІ в процесі викладання економічних дисциплін з метою формування економічної грамотності та компетентності студентів у ВНЗ.

Викладення основного матеріалу. В умовах модернізації освіти України та інформатизації суспільства актуальним є використання матеріалів ЗМІ в процесі вивчення економічних дисциплін. Перед тим як розглянути вплив ЗМІ на формування економічної грамотності та компетентності студентів розглянемо сутність поняття «ЗМІ» в цілому.

В розділі III статті 22 Закону України «Про інформацію» наводиться наступне визначення поняття «засоби масової інформації» – це «засоби, призначені для публічного поширення друкованої або аудіовізуальної інформації» [3].

У соціолого-педагогічному словнику поняття «засоби масової інформації» визначаються як «соціальні інститути (преса, книжкові видавництва, агентства друку, радіо, телебачення, тощо), що забезпечують збір, обробку й поширення інформації у масовому масштабі» [8, с. 81].

У науковій літературі поняття «засоби масової інформації», «мас-медіа», «медіа» використовуються як рівнозначні між собою.

Згідно з тлумачним словником української мови, поняття «мас-медіа» визначається як «засоби масової інформації» [11, с. 511]. Великий російсько-англійський словник дає наступний переклад: «mass media – засоби масової інформації» [2, с. 577]. У новому англо-російському словнику під редакцією В. Мюллера та ін. наведено такий переклад «(the) media – засоби масової інформації» [6, с. 449]. У Словнику іншомовних слів поняття «мас-медіа» (англ. mass media) визначається як «преса, телебачення, радіо, кіно та інші засоби поширення інформації» [7, с. 410].

На думку Н. Якса, мас-медіа слід називати засобами масової інформації, а саме: преса, кіно, телебачення, аудіо- та відеокасети, плакати та ін. [10, с. 84].

У Резолюції Європейського парламенту від 16 грудня 2008 року з медіаграмотності в світі цифрових технологій зазначається, що «межі між всіма видами медіа (аудіовізуальними і друкарськими, традиційними і цифровими) стираються, і різні форми медіа зближуються в технічному і змістовому плані» [12].

Теоретичний аналіз розуміння сутності поняття «засоби масової інформації» дає нам підстави зробити висновок про те, що сучасні ЗМІ є:

«дзеркалом» поточних соціально-економічних, політичних, культурних та ін. подій, явищ, процесів, фактів як всередині країни, так і у світі;

інформаційною базою для подальшого аналізу та практичного використання актуальних періодичних друкованих та Інтернет-видань, радіо-, теле-, відео-програм, кінохронікальних програм та інших форм поширення масової інформації в навчально-виховному процесі, в професійній діяльності та в повсякденному житті людини;

соціальними інститутами, що виконують інформативну та просвітницьку функції серед масового споживача, формують його світогляд;

інститутом громадянського суспільства, що сприяє інтеграції громадян правової держави, відстоює свободу слова та інші цінності демократії;

«четвертою владою», що чинить вплив (опосередкований чи неопосередкований) через медіа-продукцію на свідомість, підсвідомість, почуття та поведінку масової аудиторії, частина якої є невідповідною до критичного сприйняття та осмислення запропонованої інформації.

У контексті зазначеного вище доцільно пригадати Грюнвальдську декларацію з медіаосвіти (1982), у якій наголошується: «Ми живемо у світі, де засоби масової інформації (ЗМІ) зустрічаються на кожному кроці: все більше людей проводить дуже багато часу перед екраном телевізора, за читанням газет і журналів, прослуховуванням звукозаписів і радіопередач. ... Педагоги, які усвідомлюють свою відповідальність, будуть не ігнорувати досягнення ЗМІ, а разом зі своїми учнями освоювати їх та осмислювати наслідки стрімкого розвитку двостороннього зв'язку, подальшу доступність інформації та індивідуалізацію її споживання» [13].

На початку ХХІ ст. сучасні ЗМІ поступово стають основним джерелом інформації та знань. Практичне і творче використання матеріалів ЗМІ та їх змісту в процесі вивчення економічних дисциплін спонукає викладача та студентів до спільного пошуку, критичного аналізу та відбору необхідної інформації, її декодування (розшифровка, трактування інформації, змісту

медіаповідомлення), збереження, застосування в навчальній та практичній діяльності та передачі іншим.

Вміле використання викладачем матеріалів ЗМІ поряд з іншими активними методами навчання в процесі вивчення економічних дисциплін дозволить студентам:

ознайомитися із сучасними ЗМІ для отримання необхідної економічної інформації;

навчитися визначати та аналізувати економічні проблеми, знаходити шляхи їх розв'язання;

навчитися обґрунтовувати свою точку зору з економічних питань;

навчитися застосовувати економічні знання в конкретній діяльності;

зрозуміти необхідність праці як економічної категорії для задоволення потреб нижчого та вищого порядку;

підвищити рівень економічної грамотності;

сформувати уявлення про себе як активного суб'єкта або співучасника економічних подій та ін.

На нашу думку, економічна та, зокрема, фінансова грамотність сучасної людини полягає не лише в тому, щоб мати економічні знання та правильно використовувати економічні й фінансові інструменти в практичній діяльності, але ще й в тому, щоб критично сприймати медіа-інформацію, протистояти психологічному впливу реклами стосовно нав'язування та формування нових потреб і форм їхнього задоволення, прискороного споживання товарів і послуг, звички жити у борг тощо та розуміти наслідки прийняття економічних рішень.

Дотримуючись теоретичного підходу В. Комаровського [5] щодо розуміння ролі та функцій ЗМІ у сучасному суспільстві, нами було виділено наступні функції ЗМІ по відношенню до студентів в процесі вивчення економічних дисциплін у ВНЗ:

1. Інформаційна функція:

знаходження економічної інформації (економічна поінформованість);

економічна освіта;

розгляд актуальних питань соціально-економічного характеру;

пошук та використання джерел інформації для підготовки та прийняття економічних рішень.

2. Культурно-просвітницька функція:

економічна соціалізація;

проведення економічних конкурсів;

підвищення рівня економічної та фінансової грамотності через популяризацію програм економічного, фінансового спрямування та забезпечення захисту прав споживачів фінансових послуг тощо;

моніторинг та поширення інформації про економічний розвиток міста, області, країни, інших країн світу;

розповсюдження інформації про біографії відомих вчених-економістів та їхні наукові надбання;

відео трансляція промов нобелівських лауреатів у галузі економіки;

популяризація економічних знань та досягнень економічної науки тощо.

3. Навчальна та виховна функції:

інтерактивність навчання;
 інтеграція предметного і соціального змісту навчальної діяльності;
 активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів;
 інтеграція ділового й емоційного компонентів у навчання;
 активізація рефлексивної позиції викладача та студентів;
 творчий підхід до організації навчально-виховного процесу;
 підвищення мотивації студентів до навчання;
 поліпшення засвоєння навчального матеріалу студентами;
 зоохочення студентів до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням матеріалів ЗМІ (аудіовізуальні, друкарські, цифрові тощо);
 систематизація традиційного та інноваційного у навчання.

4. Функція особистої ідентифікації:

формування економічного мислення та його складових: економічні судження, економічні міркування, економічні поняття, економічне пізнання;

формування економічної свідомості та її складових: економічні знання, економічні норми та цінності, економічні уявлення, економічні ідеали, економічні стереотипи, економічні оцінки, економічні переконання, економічні мотиви, економічний інтерес, економічне мислення, економічні емоції та почуття;

формування економічної грамотності, економічної компетентності, економічної ідентичності;

отримання відомостей щодо моделей економічної поведінки та здійснення економічних вчинків й економічної діяльності у відповідності до економічної свідомості, економічної компетентності, економічної ідентичності.

4. Функція інтеграції та соціального спілкування:

критичне оцінювання та обговорювання з іншими повідомлень ЗМІ щодо економічних подій, явищ, процесів, фактів тощо;

інформування інших про знаходження та використання джерел економічної інформації;

формування коректної поведінки з представниками кредитно-фінансових установ під час відстоювання своїх прав в результаті низької якості фінансових послуг тощо;

допомога іншим у роз'ясненні як заповнювати податкову декларацію, як правильно користуватися фінансовими послугами тощо;

економічне виховання в умовах сім'ї;

заохочення інших до підвищення рівня економічної грамотності, обізнаності у питаннях, пов'язаних з кредитуванням та іншими фінансовими інструментами, захисту своїх прав як споживачів фінансових послуг тощо.

Слід зазначити, що сучасні ЗМІ здійснюють вплив на три сфери особистості: когнітивну, афективну та конативну. Вищезазначені сфери особистості студента є взаємопов'язаними та виступають однією нерозподіленою цілісністю [4]. Розглянемо зазначені сфери особистості.

Когнітивна сфера особистості – це сукупність пізнавальних психічних процесів особистості, до яких відносяться: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, увага, уява. Когнітивну сферу особистості можна стисло

охарактеризувати питаннями: «Що я думаю?», «Як я розумію?». При вмілому підході викладача щодо використання ЗМІ в навчально-виховному процесі студенти мають не просто знати економічні поняття, факти та стандартні відповіді на питання, але і розуміти значення цих понять, вміти інтерпретувати отриману інформацію економічного характеру. Такий підхід «від знання до розуміння та усвідомленого виконання дій» дозволить уникнути багатьох казусних ситуацій в навчально-виховному процесі (на кшталт: Викладач – «Що таке ВВП?». Студент – «Це валовий внутрішній продукт». Викладач – «А що таке валовий внутрішній продукт?». Студент – «Це ВВП») та буде сприяти формуванню економічного мислення у студентів.

Один із шляхів розпочати заняття полягає у тому, щоб повідомити або запитати у студентів про економічні новини, що мають відношення до теми.

Афективна сфера особистості – це сукупність емоційних психічних процесів особистості, до яких належать емоції та почуття. Афективну сферу особистості охарактеризуємо питаннями: «Що я відчуваю?», «Що я цінюю?», «Що мені цікаво?».

Як справедливо зауважив В. Айнштейн [1], потрібно не підганяти на вершину знань, не затаскувати на неї, а захоплювати, оскільки захоплені піднімаються самі.

Для вироблення адекватного реагування та успішного закріплення знань в пам'яті студентів викладачу необхідно зачіпати їхню афективну сферу (почуття, цінності) через використання ЗМІ, що сприятиме підвищенню рівня мотивації до навчальної діяльності [4]. Адже, на думку професора журналістики Каліфорнійського державного університету Ш. Багі [11], ЗМІ інформують, забавляють, тривожать, лякають, розважають, приводять у захват, але дуже рідко залишають когось байдужим.

Конативна сфера особистості – це сукупність поведінкових реакцій особистості (дії і вчинки), спрямованих на досягнення поставлених цілей. Конативну сферу особистості охарактеризуємо питаннями: «Що я роблю?», «Навіщо це мені потрібно?».

Вплив ЗМІ на конативну сферу особистості може призвести до зміни в економічній поведінці людини. Наприклад, зміни в економічній поведінці людини можуть бути зумовлені психологічним впливом реклами через нав'язування потреб, формування нових потреб та форм їхнього задоволення тощо. Завдяки поведінковому компоненту реалізуються ціннісні орієнтації особистості та формується її мислення.

Використання матеріалів ЗМІ в процесі загальноосвітньої (підвищення рівня економічної грамотності) та професійної (формування економічної компетентності) підготовки студентів як майбутніх фахівців буде сприяти підвищенню їхнього рівня мотивації щодо вивчення економічних дисциплін з врахуванням наступних умов:

використання аксіологічного підходу до інформації, що не суперечить вищим цінностям людини;

дотримання прагматичної спрямованості матеріалу з орієнтацією на особистість, її запити, потреби та вирішення актуальних, соціально-значущих проблем сьогодення;

врахування статево-вікових та психофізіологічних особливостей студентів;

врахування соціального замовлення на фахівця;

врахування професійної спрямованості студентів;

врахування типології ЗМІ (періодичні друковані та електронні видання, радіо-, теле-, відео-програми, кінохронікальні програми та ін.) та доцільності й ефективності їхнього використання тощо.

Виходячи з вищевикладеного, викладачу потрібно спонукати своїх студентів до розуміння та оперування економічними поняттями, допомогти їм навчитися цінити економічні знання та застосовувати їх на практиці, давати домашні завдання щодо моніторингу економічних подій у країні та світі, використовуючи при цьому матеріали ЗМІ.

Викладач повинен також заохочувати своїх студентів і в позааудиторний час читати, слухати, дивитися та обговорювати між собою економічні новини, дивитися анімаційне, документальне та наукове кіно економічного спрямування, уважно стежити за економічними подіями національного та світового масштабу.

Висновки. Таким чином, сучасні педагоги мають враховувати останні досягнення ЗМІ в процесі викладання економічних дисциплін у ВНЗ, що сприятиме підвищенню рівня мотивації студентів до навчальної діяльності, та вчити їх критично сприймати медіа-інформацію у величезному інформаційному просторі.

Перспективи подальших розвідок на пряму передбачають вивчення та змістове і навчально-методичне наповнення процесу формування економічної грамотності та компетентності студентів у ВНЗ за допомогою використання матеріалів ЗМІ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Айнштейн, В. Г. Преподаватель и студент: искусство общения // Высш. образование в России. – 2000. – № 6. – С. 85–91.
2. Большой русско-английский словарь: с приложением кратких сведений по английской грамматике и орфоэпии / сост. А. И. Смирницким ; [сост. Морозов С. М. и др.]. – 28-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. : Медиа, 2006. – 727 с.
3. Закон України «Про інформацію» [Електронний ресурс] : Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2657-12>. – Заголовок з екрана.
4. Калінін, А. М. Збалансований підхід у викладанні навчальних дисциплін у вищому льотному навчальному закладі / А. М. Калінін // Проблеми освіти : наук. зб. / гол. ред. І. О. Вакарчук. – К., 2009. – Вип. 59. – С. 87–94.
5. Комаровский, В. С. Государственная Служба и средства массовой информации (Курс лекций) / В. С. Комаровский. – Воронеж : Издательство Воронежского Государственного Университета, 2003. – 114 с.
6. Мюллер, В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер, В. А. Каплан и др. – 7-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2000. – 880 с.
7. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. І. Нечволод]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 768 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В.В. Радул]. – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.

9. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей (близько 40 000 слів) / [ред.-упор. В. Калашника]. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2006. – 992 с.
10. Якса, Н. В. Социально-педагогический словарь / Н. В. Якса. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. – 192 с.
11. Biagi, Shirley. Media / Reader : Perspectives on Mass Media / Shirley Biagi. – 3rd Sub edition. – Belmont, CA : Wadsworth Pub. Co., 1996. – 416 p.
12. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)) [Електронний ресурс] : European Parliament. – Режим доступу : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>. – Заголовок з екрана.
13. Grunwald declaration on media education [Електронний ресурс] : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF. – Заголовок з екрана.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калінін Андрій Миколайович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки та управління персоналом Кіровоградського інститут імені Святого Миколая МАУП.

Коло наукових інтересів – формування економічної грамотності та компетентності студентів ВНЗ за допомогою матеріалів ЗМІ.

УДК 37.032-053.6:374

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА- МУЗИКАНТА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНО ОСВІТИ

Оксана КАЛЮЖНА (Кіровоград)

У статті досліджуються організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього педагога-музиканта в системі неперервної освіти.

В статье исследуются организационно-педагогические условия подготовки будущего педагога-музыканта в системе непрерывного образования.

Ключові слова: *музичне виховання, навчальні програми, педагог-музикант, неперервна освіта.*

Постановка проблеми. Основними напрямками реформування освіти в Україні є створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до її розвитку державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї; забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних

технологій та науково-методичних досягнень; відхід від засад авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня.

Однією з важливих ідей Державної національної освітньої програми є забезпечення наступності навчання, виховання й розвитку молоді в усіх ланках системи освіти, що розбудовується в незалежній державі.

Неперервна освіта на сьогодні має своєрідний статус у педагогіці та психології. З одного боку, неперервна освіта – це певна наукова концепція, підхід чи параадигма. З іншого боку, неперервна освіта – це феномен практики, певний аспект, зріз чи грань людської життєдіяльності. Тому можна стверджувати, що неперервна освіта існувала завжди і за всіх обставин так само, як завжди були люди (діти і дорослі), які вчилися протягом усього “свідомого” і “несвідомого” життя; які прагнули дізнатися щось нове, таке, без чого вони не відчували себе достатніми. Тому неперервна освіта як феномен практики, тобто як неформальна, спонтанна самоосвіта, є такою ж давньою, як і сама людина [2, с. 58].

В умовах розвитку вищої школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання студентів. Зокрема, в царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики, одним із провідних компонентів якої виступає формування комплексу музично-виконавських знань, умінь та навичок студента-музиканта.

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до професійної підготовки та діяльності вчителя (О.М.Олексюк, Н.Ф.Андрієвська, О.А.Апраксіна, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехота, Т.І.Сущенко); теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф.П.Гоноболін, М.В.Кухарев, Н.В.Кузьміна); формування особистості вчителя (С.О.Сисоєва, В.А.Сластьонін, О.І.Щербаков); шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г.Ф.Пономарьова, В.О.Тюріна).

Питання якості підготовки вчителів до професійно-педагогічної діяльності на уроках музики розглядаються у працях Ю.І.Мальованого, Н.Л.Савченко.

Педагоги-музиканти обговорюють питання щодо найбільш продуктивних методів, прийомів виховання особистості учня засобами естетичного, морального й духовного в музичному мистецтві (Е.Б.Абдуллін, Ю.Б.Алієв, О.П.Рудницька); специфіки підготовки до професійної діяльності вчителя музики у зв'язку з організацією певних видів музичної діяльності учнів (Л.Г.Арчажникова, М.П.Лещенко, М.А.Моїсєєва та ін.).

Методологічні основи музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики у процесі неперервної освіти досліджує В.М.Лабунець. Предметом дослідження Н.М.Мурованої є педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті.

Метою статті є з'ясування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього педагога-музиканта в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні початкові заклади, беручи на роботу молодих спеціалістів, розраховують на високий рівень підготовки висококваліфікованих фахівців, які в найкоротші терміни повинні адаптуватися й показати результати своїх творчих пошуків. Вивчення методологічних основ музично-естетичної підготовки майбутнього учителя музики у процесі неперервної освіти дозволить на науковому рівні здійснювати процес формування готовності студентів до даного виду фахової діяльності. Неперервна фахова підготовка учителя музики – це багатогранний і складний процес, який потребує відповідного підходу до його організації.

Актуальність неперервної освіти в системі музичного виховання підтверджує запропонований Міністерством освіти оновлений зміст програми інтегрованого курсу «Мистецтво». Відповідно до наказу № 664 від 6.06.2012. новим навчальним програмам для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня надано гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України».

Прес-служба Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України інформує, що робота за цими навчальними програмами розпочнеться 1 вересня 2013 року лише для 5 класів. Далі програми поступово впроваджуватимуться для кожного наступного класу (6 клас – з 2014/2015 навчального року; 7 клас – з 2015/2016 н. р. і т. д.). Міністерству освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, керівникам загальноосвітніх навчальних закладів доручено забезпечити необхідні умови щодо поетапної реалізації змісту навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня.

Аспекти безперервної освіти у системі естетичного виховання в нашому регіоні започатковано на республіканській науково-практичній конференції на тему «Роль мистецтв у вихованні творчої особистості», яку 26 листопада 1990 проводив Кіровоградський обласний відділ музичної спілки. Актуальність проблеми досліджують винесені на обговорення теми: «Роль приемственности в воспитании творческой личности (детский сад, сям'я, школа, библиотека, клуб, институт)», «Воспитание музыкальных вкусов в школе, училище, институте», «Литературно-музыкальные вечера и вечера поэзии в школе, училище, институте», «Музыка в детском саду, школе, внешкольных учебных заведениях».

Обмежена кількість сторінок наукової статті не дозволяє розкрити зміст доповідей, проте вважаємо доцільним згадати деяких авторів: Дідич Г.С. (про слухання музики учнями початкових класів), Живицька Л.В. (музика на уроках в початкових класах), Гейченко М.І. (про музикування підлітків в системі музичного виховання), Рубан А.І. (про музично-естетичне виховання школярів), Кривоzub В.Ф. (урок музики в загальноосвітній школі), Макарова Л.А. (музичне виховання особистості у взаємодії школи та родини), Дряпіка В.І. (про естетичний розвиток майбутніх вчителів), Мельничук С.Г. (про роль мистецтва у вихованні майбутнього вчителя), Олексюк О.Н. (про формування досвіду діяльності студентів у сфері музичного мистецтва) .

Грунтовна порівняльна характеристика шкільних програм з музично-естетичного виховання молоді (друга половина ХХ століття) здійснено Черкасовим В.Ф., який стверджує, що розвиток музичної культури молоді здійснювався у процесі навчання хоровому співу, вивчення основ музичної грамоти й слухання музики (програма «Музика і співи»); сприймання музики в процесі слухання й вокально-хорової роботи, ознайомлення з музичною грамотою, гри на елементарних музичних інструментах, рухами під музику та імпровізації (програма «Музика») [5, с. 35-43].

Розвиток у дитини загальної музикальності є основною метою програми. Музичність - це засвоєний музичний досвід, способи засвоєння досвіду, а також здатності, що виступають як результату засвоєння дітьми узагальнених способів музичної діяльності. Музичність у дітей - це комплекс здібностей, що сприяють успішному прояву активної музичної діяльності у доступних формах. Інтерес до музики, і досить розвинений музичний слух, говорять про музичність дитину. Музичність формується через музичну діяльність дітей. Існують здібності, наявність яких необхідна дитині для виконання конкретної діяльності - слухання, виконання, творчості [3].

Щоб полюбити музику, дитина повинна мати досвід сприйняття музичних творів різних епох і стилів, звикнути до її інтонаціям, співпереживати настрою. Відсутність повноцінних музичних вражень у дитинстві згодом дає про себе знати, тому розвиток музичних здібностей, формування основ музичної культури - тобто музичне виховання потрібно починати в дошкільному віці.

В час активної розробки та апробації авторських програм експериментальних спецкурсів, студій, факультативів провідна роль все ж відводиться державним стандартам, які оновлюються з урахуванням сучасних вимог і тенденцій. Отримання нових знань, умінь та навичок найбільш ефективно здійснювати на основі опорних знань та чуттєвого досвіду учнів та вихованців.

Формування музичної основи як важливої і невід'ємної духовної культури особистості у тісному зв'язку з культурою її народу є метою музичної освіти в початковій школі. У програмах реалізована Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури. Завдання музичного виховання впливають з видів музичної діяльності на уроках: розвиток чуттєво-емоційного сприймання навколишнього світу крізь призму музичного мистецтва, привчання учнів до животворного джерела людських почуттів, переживань, втілених у музиці; збагачення емоційного естетичного досвіду учнів, підведення їх до осягнення художньо-образної суті музичного мистецтва, його найпростіше втілення; формування здатності до різних видів активної музично-творчої діяльності (повноцінне сприймання, музично правильний емоційний спів, гра на дитячих музичних інструментах, рух під музику), опанування елементарних практичних умінь і навичок; виховання особисто-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, формування музичних потреб.

З метою особистісного розвитку учня і збагачення його емоційного, естетичного, досвіду під час сприймання та інтерпретації творів музичного

мистецтва і музично-практичної діяльності, а також формування ціннісних орієнтацій потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичного самовдосконалення здійснюється загальна музична освіта в основній школі. Загальна мета конкретизується в основних завданнях які спрямовані на формування освітніх компетенцій: формування культури почуттів збагачення емоційного естетичного досвіду, розвиток універсальних якостей творчої особистості (це є загальна культурна компетенція); опанування вокально-хоровими вміннями та навичками (це здатність керувати набутими музичними знаннями та вміннями у процесі самостійної діяльності та самоосвіти), предметна компетенція та компетенція особистісного самовдосконалення; формування здатності сприймати та інтерпретувати музичні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки; формування музичної грамотності уявлення про сутність, види та жанри музичного мистецтва, особливості його інтонаційно образної мови основних музичних понять та відповідної термінології; це пізнання навколишнього світу засобами музичного мистецтва, інформаційна та навчальна пізнавальна компетенція [4].

З метою дослідження організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього педагога-музиканта в системі неперервної освіти ми детально зупинилися на вивченні системи музично-педагогічної підготовки, а саме на завданнях, вирішення яких сприяє формуванню специфічних музичних навичок та розвитку творчих здібностей студентів, таких як загальний і музичний розвиток студентів, виховання в них естетичного смаку та озброєння їх навичками самостійної роботи. Побудовано на цих принципах навчання веде до виховання ціннісних властивостей особистості, до розвитку пізнавальних здібностей студентів.

Зміст усього циклу музичних дисциплін у вищому навчальному закладі спрямовується на побудову навчального процесу, який би розв'язував завдання загальномузичного розвитку студентів, підвищення ефективності їх підготовки в цілому. Вирішення цієї проблеми можливе лише шляхом комплексного підходу до організації навчального процесу: гуманізації та оптимізації навчання; розширення міжпредметних зв'язків дисциплін музичного циклу. Цього ж можна домогтися лише на основі розвитку і вдосконалення музичних здібностей та музичної пам'яті студентів. Для того, щоб на достатньо високому професійному рівні виконувати перед дітьми музичні твори, володіти великим пісенним та інструментальним репертуаром, знати музичну літературу, необхідні вміння швидко розучувати музичні твори, для чого в свою чергу, зокрема, необхідна добре розвинута музична пам'ять.

Нерозривність, послідовність, поступовий зв'язок між дошкільною (утробною, ясельною, дошкільною), початковою, восьмирічною, середньою, спеціальною середньою і вищою освітами, між формальною та неформальною мистецькою освітами є основою неперервної освіти.

Динамічний розвиток суспільства змушує нас прискорити мінімум вдвоє процеси донесення нової інформації і технологій до споживача, наприклад, курси перепідготовки і підвищення кваліфікації для фахівців будь-яких професій проводити кожні два роки (є через п'ять років). Ми розглядаємо

систему неперервної освіти педагогів-музикантів від дошкільного навчального закладу до інституту післядипломної освіти і самоосвіти. Цікавою є також думка про те, що музичне виховання необхідно розпочинати ще в період, коли мати тільки виношує дитину (можливо, повинні бути посібники для вагітних матерів, створені музичні, звукові, розповідні фонотеки щодо освіти і виховання утробних дітей).

Актуальність неперервної музично-виконавської підготовки зумовлена тим, що в процесі фахового навчання студенти повинні опанувати теоретичні основи майбутньої спеціальності в одночасному й тісному зв'язку з педагогічно-виконавською практикою, завдяки чому здійснюється цілісна підготовка студентів до навчання й виховання школярів. Якість професійної підготовки сучасного спеціаліста залежить від взаємодії галузей знань, що складають теоретичну основу майбутньої діяльності фахівця.

Оскільки більшість професійних умінь – це складні (комплексні) уміння, які потребують різнобічних знань, їх неможливо формувати тільки в процесі вивчення окремих навчальних предметів. В умовах розширення профілю спеціалістів (учитель музики), зростання комплексності наукових і практичних проблем виникає необхідність посилення міждисциплінарних зв'язків на основі інтеграції. Сьогодні дослідження проблем інтеграції знань у галузі професійного навчання охоплюють увесь діапазон огляду її багаторівневої структури: від загальних тенденцій і закономірностей до створення інтегративних дисциплін. Вчитель музики повинен не тільки добре знати свій предмет, йому необхідно засвоїти певну суму філософських, естетичних, соціальних, психолого-педагогічних знань і вміти їх застосовувати в своїй роботі.

Соціально-культурний досвід у застосуванні до музично-педагогічної освіти означає професійну компетентність і методичну оснащеність.

Яким же чином можливо вдосконалити набуті професійні та особистісні якості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін та зорієнтувати не зовсім досвідченого студента як найефективніше пройти всі стадії складного, багаторівневого, комплексного процесу професійного становлення – від студента, студента-практиканта, педагога-початківця до фахівця, професіонала, соціально зрілого вчителя, керівника гуртка, студії, народного чи зразкового колективу? Цей дорогоцінний досвід можливо накопичити лише на основі різноманітних факторів впливу (навчальні заклади різних типів, оточення, родинне виховання тощо), помножених на постійне бажання самовдосконалення та перманентну самоосвіту на основі раніше набутого практичного досвіду. Досягти певного рівня особистісної і професійної спрямованості з моменту усвідомлення себе, своїх здібностей, можливостей в тій чи іншій галузі людської діяльності можливо за умови поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень.

Висновки. Оновлення сучасної системи музично-естетичного виховання підростаючого покоління вимагає уважного вивчення та якнайшвидшого запровадження у практичну діяльність учителів музичного мистецтва накресленої стратегії розвитку освіти на найближчі роки, де визначено курс на

створення життєздатної системи неперервного навчання й виховання, підтримання постійного інтелектуального і культурного потенціалу як вищої цінності нації. Даною статтею ми започаткували пошук найбільш ефективних шляхів успішної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та реалізації їх творчого потенціалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту / О.А.Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – 1982. – Вып. 15. – С. 31-43.
2. Развитие профессиональной компетентности педагогов: программы и конспекты занятий с педагогами / авт.-сост. М. И. Чумакова, З. В. Смирнова. – Волгоград : Учитель, 2008. – 135 с.
3. Роль искусств в воспитании творческой личности. Тезисы докладов и выступлений. Кировоград, 1990, - 90 с.
4. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К, 2004. – 207 с.
5. Черкасов В.Ф. Порівняльна характеристика шкільних програм з музично-естетичного виховання молоді / Наукові записки. – Випуск 99. – Серія: Педагогічні науки. – Кировоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011. – 264 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калюжна Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх педагогів-музикантів в системі неперервної освіти.

УДК 159.923.3

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО СКЛАДОВО КОНСТРУКТУ СПРАВЕДЛИВОСТІ

Лілія КЛОЧЕК (Кіровоград)

У статті справедливість розглядається у психологічному аспекті. Висвітлюються й аналізуються різні погляди на дане явище у рамках психологічних теорій.

В статье справедливость рассматривается в психологическом аспекте. Анализируются разные взгляды на данное явление в рамках психологических теорий.

Ключові слова: *конструкт справедливості, теорії справедливості, розподільча справедливість, дистрибутивна справедливість, очікування справедливості.*

Постановка проблеми. Справедливість є предметом дослідження етики, соціальної філософії, економіки, юриспруденції, інших галузей наукового знання. Історично поняття справедливості застосовувалося ще за часів первісного суспільства для пояснення необхідності покарання за вчинки, що суперечили прийнятим у ньому нормам. У сучасному розумінні це називається

відплатною справедливістю. Мала місце також і розподільча справедливість, що означало рівний розподіл благ між членами общини. Пізніше сфера застосування поняття справедливості охопила політичну, правову й економічну системи. За буржуазного ладу перевагою, яка вважалася мірилом справедливості у суспільстві, було накопичене багатство як результат зусиль суб'єкта, що створив для себе матеріальні блага. На сьогоднішній день проблема справедливості не втрачає своєї актуальності, що виявляється в суспільних процесах у будь-якій країні.

Останнім часом до категорії справедливості інтерес суттєво зріс у психологічній науці. У побутовій свідомості справедливість визначається як співвідношення цінностей і благ, їх розподіл між людьми. Роль справедливості у соціальній взаємодії вивчає соціальна психологія. У сучасній вітчизняній психологічній науці з'являються спроби розгляду справедливості як моральної категорії. Однак проблема полягає у тому, що на сьогоднішній день існує певна невизначеність феномену справедливості. Для його детального вивчення варто розглянути різноманітні психологічні теорії справедливості, що дозволить систематизувати розрізнені погляди на дане явище і сформулювати розуміння справедливості як складного конструкту, важливим компонентом якого є психологічний.

Виходячи з означеного вище, ми поставили за мету здійснити розгляд психологічних теорій справедливості, виокремити підходи до пояснення природи справедливості та визначити напрями її дослідження.

Для реалізації поставленої мети здійснимо спочатку **аналіз поглядів** на проблему справедливості у філософській думці. Погляди мислителів різних часів, які жили за певних соціальних укладів, відображали загальноприйняте розуміння справедливості окремої епохи. Аналіз філософських ідей про справедливість окреслює діалектику розуміння феномену справедливості [7, с. 52-58]. Можна виділити декілька підходів у світовій філософії стосовно пояснення сутності змісту справедливості як явища суспільної свідомості.

В основі першого підходу лежить розуміння справедливості насамперед як моральної категорії. Це знайшло відображення в етичній філософсько-релігійній доктрині конфуціанства, де значна роль відводилася справедливості як чесноті. Арістотель розглядав поняття справедливості, з однієї сторони як правильну поведінку добропорядної людини, а з іншої, як етичну доброчесність, як категорію морального зразка. Ф. Аквінський справедливість відносив до моральних чеснот, яка не може існувати без єдності з розумовими чеснотами.

Другий підхід ґрунтується на поглядах прихильників утилітаризму, які применшували роль моральної складової справедливості та зважали на наявність певної вигоди в результаті дотримання законів держави.

В основі третього підходу лежить думка про нерозривний зв'язок справедливості з мудрістю та похідними від неї категоріями. У поглядах Конфуція, Ф. Аквінського, Г.В.-Ф. Гегеля прослідковується вказана діалектична єдність. Сократ зводив справедливість до поняття мудрості у «чистому» розумінні і вказував на те, що справедливість ґрунтується на знаннях про влаштованість світу. У філософському вченні стоїцизму справедливість

знаходиться в одному ряду з такими чеснотами, як мудість, поміркованість, розсудливість.

Четвертий підхід представлений поглядами мислителів, які розглядали категорію справедливості як соціальну. Арістотель, зважав на те, що добродієність, яка виявляється у конкретних вчинках людини, спрямовується на іншого і визначається як справедливе ставлення до нього. Класифікація Арістотелем видів справедливості та їх характеристика демонструють соціальну феноменологію даного явища. Д.Юм справедливість визначав як соціальне почуття, яке дозволяє переборювати егоїзм і жити морально. У філософській концепції Ж.-Ж. Руссо соціальна природа справедливості втілюється в ідеях рівності людей. Сучасний мислитель Дж. Ролз під справедливістю розуміє міру рівності та нерівності між людьми.

Систематизація філософських поглядів на справедливість формує розуміння її соціальної природи і водночас розгляд її як поняття моральної свідомості. Предметом вивчення психологічної науки є дослідження проблеми справедливості у соціальному і моральному аспектах при розгляді процесів побудови суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками міжособистісної взаємодії. Як психологічний феномен справедливість почала вивчатися порівняно недавно – у другій половині ХХ століття. Не зважаючи на це, існує чимало теорій, розгляд яких дасть можливість з різних точок зору підійти до трактовки психологічної природи даного явища. Представимо **результати проведеного нами дослідження**.

Ряд учених у своїх дослідженнях виходили з побутових уявлень про справедливість, намагалися з наукових позицій обґрунтувати психологічний зміст цього поняття. Такий підхід представлений поглядами Ж.Піаже, Л.Колберга, Л.І.Анциферової та інших психологів [1]. Зокрема, Ж.Піаже був першим, хто звернув увагу на роль очікувань у визначенні справедливості, які у дитячому віці ґрунтуються на вірі у справедливість світу. У процесі дорослішання, під час когнітивного розвитку, з'являються сумніви щодо справедливого ходу життя і виникають очікування несправедливості.

У працях О.А. Гулевич, Л.М. Сосніної визначаються такі різновиди побутових трактовок справедливості [4], [6]. По-перше, зміст справедливості зводиться до розподілу винагород і покарань, що називається дистрибутивною справедливістю (Дж.Ролз, А.Макінтайр, Дж.Адамс). По-друге, розглядається справедливість процедури прийняття рішень, що отримало назву процедурної справедливості (М.Дойч, І.Лінд, Т.Тайлер, Н.В. Гришина). По-третє, важливим є розгляд джерела інформації про дотримання норм справедливості.

Представимо більш детальний аналіз вказаних вище трактовок, спираючись на погляди учених, які досліджували справедливість у кожному з трьох напрямів.

Розуміння справедливості як явища, яке є результатом встановлення певних зв'язків між двома сторонами взаємодії, передбачає виділення відплатної, дистрибутивної, розподільчої справедливості.

Відплатна справедливість вимагає адекватної винагороди чи покарання за вчинок: за добро платиться добром і відповідно за злі наміри і дії – злом. Відплатна справедливість таким чином є відповідним регулятором поведінки

людей по відношенню один до одного. Відтак вона ґрунтується не на наперед визначеній домовленості суб'єктів, а на розумінні й аналізі якості дій з точки зору об'єктивного критерію, загальноприйнятого у суспільстві.

Розподільча справедливість передбачає добровільний обмін благами між учасниками взаємодії. Такий розподіл може бути або однаковим (зрівняльний), або відбуватися в залежності від виміру прикладених суб'єктом зусиль для вироблення благ (пропорційний). Саме розподільча справедливість, яка ґрунтується на дотриманні пропорційності у розподілі благ, актуалізує питання відповідальності кожного члена суспільства за свої дії та результати власної діяльності.

Дистрибутивна справедливість має місце тоді, коли при розподілі благ між учасниками взаємодії у якості арбітра виступає третя сторона (особа, установа, держава, встановлені норми тощо), яка у своїх оцінках якості дій суб'єктів має неупереджену позицію і керується об'єктивними критеріями. Дистрибутивна справедливість регулює взаємини між членами спільної діяльності і виключає вплив суб'єктивності кожного на оцінку своїх дій.

Психологічні уявлення про дистрибутивну справедливість були розвинені Дж. Адамсом у його *теорії еквівалентної справедливості* [8]. У якості третьої сторони виступають норми дистрибутивної справедливості, які усвідомлюються суб'єктами діяльності та взаємодії. Виходячи з поглядів дослідника, можна виділити такі з них. Отримання благ (чи навпаки покарань) відбувається, по-перше, через вимір реального внеску, який суб'єкт зробив у спільну справу; по-друге, через визначення величини прикладених зусиль для виконання справи. Справедливим вважається отримання більших винагород чи то більш здібними людьми, які ефективніше виконують певну діяльність, чи людьми, які роблять позитивні вчинки, чи людьми, які більшою мірою потребують допомоги і благ. Основною думкою є можливість рівномірного розподілу винагород і покарань між учасниками соціальної взаємодії.

У теорії Дж. Адамса акцент робиться на моменті усвідомлення суб'єктами відповідності витрат і внесків покаранням і винагородам, що закладається у тлумачення ситуації взаємодії як справедливої чи несправедливої. Безумовно, переживання несправедливості призводить до психологічної напруги і породжує різного роду конфлікти. Учений пропонує механізми регуляції взаємин між суб'єктами, які відновлюють справедливість: необхідно здійснити перегляд внесків суб'єктів чи змінити суб'єктивне сприймання ситуації на інше, яке може задовольнити сторони взаємодії.

Погляди Дж. Адамса, не зважаючи на критику у науковому світі, стали відправними для вчених, які проводили емпіричні дослідження. В оцінці справедливості увага зверталася не лише на результат взаємодії, але й на справедливість процесу. Зокрема, психологи І.Лінд, Т.Тайлер аналізували вплив процедури винесення суб'єктам справедливого чи несправедливого рішення за якість виконання ними діяльності [9]. М. Дойч у якості процесу розглядав розподіл благ, який ґрунтується на неупередженості та рівності, і характеристику спілкування як процесу. Н.В. Гришина до них віднесла особливості учасників, які виявляють ступінь компетентності чи

некомпетентності у розподілі винагород, об'єктивність оцінок, адекватність у винесенні рішень [3].

Виходячи з даного підходу, О.А. Гулевич при характеристиці справедливості процесу виділила такі його складові: інформаційну, процедурну і міжособистісну [4].

Суть інформаційної складової полягає у тому, що суб'єктам стають відомі норми: чесності (коли відбувається ознайомлення з етапами процедури прийняття рішення щодо винагород), ясності інформації (її зрозумілості і доступності), повноти інформації (коли суб'єктами отримуються вичерпні дані про хід процедури), своєчасності (коли пояснення надходять завчасно), індивідуальності (коли під час роз'яснення враховуються індивідуальні особливості учасників). Отже, справедливість пов'язують з інформуванням учасників щодо норм соціальної взаємодії.

Процедурна складова зводиться до процесу збору інформації та вибору процедури прийняття рішення. Це передбачає вибудову взаємин суб'єктів у різних ситуаціях взаємодії. Міжособистісна складова передбачає регулювання взаємин між учасниками взаємодії і зводиться до дотримання двох основних норм – ввічливості та поваги. Дані складові справедливості процесу мають значення для формування загальної оцінки взаємодії між учасниками дій, спрямованих на визначення і приписування винагород (покарань) за результати діяльності.

Дистибутивна і справедливість процесу передбачають дотримання норм (критеріїв), згідно яких оцінюється міра внеску суб'єктів у діяльність чи взаємодія між учасниками розподілу благ. Не менш важливим є розгляд питання джерел інформації про дотримання норм справедливості. Оскільки учасники процесу прийняття справедливого рішення вступають у певну взаємодію, мова може вестися щодо джерела інформації про справедливість взаємодії різних сторін.

Трактовка джерела про справедливість спілкування знайшла своє відображення у багатьох теоріях.

Одним із джерел інформації про справедливість взаємодії виступає поведінка учасників взаємодії, яка співвідноситься із нормами справедливості налагодження взаємин. Ця позиція відображена у теоріях особистого інтересу, цінності групи, самокатегоризації. Засновники *теорії особистого інтересу* (Д. Тібо, Л.Уолкер) сходилися до думки, що у процесі взаємодії людиною керує бажання отримати якомога більшу винагороду за діяльність при мінімальних індивідуальних витратах. Суть *теорії цінності групи* (І.Лінл, Т.Тайлер) зводиться до того, що учасники взаємодії, яким звичайно властива потреба в аффіліації, приймають справедливе з їх точки зору рішення, яке не суперечить основним груповим цінностям. Якщо теорія особистого інтересу зважала лише на індивідуальні запити людини в отриманні певних благ при розподілі, то теорія цінності групи визнавала соціальність людини, в тому числі у вирішенні кола питань справедливості у взаємодії. *Теорія самокатегоризації* (Дж. Тернер) пояснювала вибір суб'єктом і прийняття ним норм певної групи, тим самим виправдовувала бажання людини зберегти власне психологічне благополуччя. Суб'єкт робить вибір норм дистрибутивної справедливості

виходячи з пріоритетів референтної групи, таким чином чітко формує своє уявлення про конкретну ситуацію і ставлення до життя у цілому.

Ще одним джерелом інформації про справедливість є очікування. *Теорія справедливого світу* М.Лернера пояснює природу очікувань справедливості [10]. Головне положення теорії – люди вірять у те, що будь-яка отримана винагорода є справедливою і заслуженою. Оцінка реальної взаємодії відбувається через призму цієї віри. В результаті у людей з'являється впевненість у тому, що світ справедливий, виникає позитивний погляд на життя, який приносить масу позитивних емоцій. У психологічній науці даний погляд на проблему справедливості піддавався критиці, але незмінною залишилася основна ідея: віра впливає на оцінку суб'єктами справедливості реальної взаємодії.

Очікування справедливості виявляються у поведінці учасників взаємодії. Ці феномени описані в евристичній теорії справедливості та теорії очікувань. Прихильники *евристичної теорії справедливості* (В. Біл, Д. Вічмен, Е.Ріен) виходили з положення про те, що у процесі міжособистісної взаємодії люди орієнтуються на перше враження, сформоване про учасника на початку спілкування. Відповідно у свідомості суб'єктів формується перше судження про справедливість ситуації, процесу, яке склалося на основі первинної оцінки дотримання чи недотримання встановлених норм. У подальшому ефект первинності впливає на сприймання й інтерпретацію нової інформації. Представники евристичної теорії акцент роблять на дотриманні справедливості у поточному моменті, не зважаючи на роль очікувань, які йому передують.

Протилежна позиція властива прихильникам *теорії очікувань* (Т. Стехл, Р. Вермант, Н. Елемерс). Вони вважають, що очікування, які передують ситуації, впливають відповідним чином на формування ставлення до учасників взаємодії. Реальна поведінка суб'єкта співвідноситься з очікуваннями. Якщо вони співпадають, це оцінюється позитивно і визначається як справедливо. У разі неспівпадіння – при позитивних очікуваннях і негативному результаті виникає негативне ставлення і відповідно формується розуміння несправедливості ситуації. Може виникати і зворотня ситуація: при негативних очікуваннях має місце позитивний результат, що викликає позитивне ставлення до суб'єкта.

Не зважаючи на принципові розбіжності основних положень згаданих вище двох теорій, вони допомагають визначити природу справедливості спілкування.

Представлений розгляд психологічних підходів до пояснення складного, багатоаспектного конструкту справедливості дозволяє стверджувати, що велика кількість різновидів справедливості представлена як у буденній свідомості кожної людини, так і в моментах соціальної взаємодії учасників певного процесу. Соціальна природа справедливості незаперечна. Але одночасно варто зважати на той факт, що справедливість є базовим поняттям моральної свідомості і визначається як моральна категорія. З цієї точки зору справедливість визначається як поняття, що виражає загальне співвідношення і розподіл добра і зла між людьми.

Ця ідея була закладена у психологічні теорії, до яких можна віднести теорію морального розвитку Л.Колберга, теорію моральних схем Дж.Реста, теорію захисту цінностей Л.Скіткі.

У своїй *теорії морального розвитку* Л.Колберг запропонував власне бачення динаміки морального розвитку особистості. Еволюція моральної свідомості людини проходить формування трьох рівнів: доконвенційний (доморальний) рівень, конвенційний рівень, постконвенційний рівень [1]. Людина, яка знаходиться на доконвенційному рівні, оцінює свої вчинки з точки зору можливості уникнути за них покарання. Конвенційний рівень морального розвитку характеризується готовністю і можливістю суб'єкта у вчинках орієнтуватися на суспільні принципи і норми. Постконвенційний вважається найвищим рівнем морального розвитку, тому що суб'єкт керується безособистісними моральними стандартами, які стали внутрішніми критеріями (автономна мораль). За Л.Колбергом моральна свідомість, яка проходить перераховані вище стадії, включає одинадцять фундаментальних цінностей, серед яких важливе місце посідає справедливість. Рівень морального розвитку визначається ставленням до даних цінностей, у тому числі до дотримання норм справедливості. Дотримання чи недотримання норм справедливості кваліфікується як добро чи зло, моральність чи неморальність.

У *теорії моральних схем* Дж.Реста рівень моральних норм визначався як сукупність когнітивних операцій, які групуються в одну з трьох «моральних схем» (особистого інтересу, засвоєння норм соціуму, постконвенційну схему) і змінюють одна одну. Саме різка їх зміна зумовлює моральний розвиток особистості. Справедливість, згідно поглядів Дж. Реста, не є центральною цінністю, а лише компонентом, який пов'язаний з моральними схемами.

Ще однією відомою теорією, де встановлюється зв'язок моральної свідомості і справедливості, була *теорія захисту цінностей* Л.Скіткі. Згідно поглядів дослідника, кожна людина має систему цінностей, які втілюються в різних аттитюдах. Дотримання цінностей, їхніх аттитюдів, моральних вимог впливає на оцінювання інших людей і взаємин з ними як справедливих чи несправедливих, моральних чи неморальних.

Короткий виклад психологічних теорій, у яких робилася спроба встановити зв'язок справедливості і моральної свідомості, дає можливість стверджувати, що не зважаючи на принципові розбіжності у поглядах прихильників теорій, роль справедливості не заперечується у процесі морального розвитку, більше того, їй відводиться важливе місце серед цінностей у ядрі моральної свідомості особистості (Л.Колберг).

Зроблена спроба розгляду психологічних теорій справедливості дозволяє сформулювати наступні висновки.

1. Предметом дослідження психологічної науки є вивчення проблеми справедливості у різних аспектах, при розгляді процесів побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками розподілу винагороди і відплати за здійснені вчинки, дії, за результати діяльності. Різноманітні психологічні теорії по-своєму трактують це складне явище. Як предмет дослідження справедливість постає як система побутових уявлень, як архетип, як різновидовий концепт, як багатокомпонентний конструкт.

2. Розгляд психологічних підходів до пояснення природи справедливості дозволяє виокремити напрями, за якими здійснюється її дослідження: представленість у буденній свідомості людини, вияв в актах соціальної взаємодії, роль справедливості у процесі морального розвитку особистості.

3. Доцільним є дослідження психологічної проблеми справедливості у поєднанні її соціального і морального аспектів, оскільки вибудова взаємин особистості з іншими ґрунтується на розумінні базових понять моральної свідомості добра та зла, на змісті моральних установок щодо соціальної взаємодії та тих справедливих чи несправедливих вчинків, які здійснює суб'єкт по відношенню до ближнього.

У подальшому дослідження справедливості варто здійснювати у напрямку вивчення критеріїв справедливості, динаміки формування почуття справедливості в онтогенезі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал.– 1999.– Т. 20.– №3.– С. 5-17.
2. Голынчик Е.О. Социальные представления о справедливости как составляющая правосознания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.О.Голынчик.– М.: МГУ, 2004.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина.– СПб.: Питер, 2005.
4. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости / О.А.Гулевич.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.– 284 с.
5. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона.– 6-е изд.– М.: Политиздат, 1989.– 447 с.
6. Соснина Л.М. Тенденции исследования справедливости в зарубежной социальной психологии / Л.М. Соснина // Психологический журнал.– 2006. – № 5.– С. 40-49.
7. Тофтул М.Г. Етика. Навчальний посібник / М.Г.Тофтул. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006.– 414 с.
8. Adams J.S. Inequity in social exchange // Advances in experimental social psychology / Ed. By L. Berkowitz. N.Y., 1965.
9. Lind E.A., Tyler T.R. The social psychology of procedural justice. N.Y., 1988.
10. Lerner M.J. The belief in adjust world: a fundamental delusion. N. Y., 1980.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ключек Лілія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: розвиток процесів самосвідомості у період юності, моральний розвиток особистості.

УДК 37.017.92

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Олена КОЛОМІЄЦЬ (Кіровоград)

В статті висвітлюється роль культурознавчих дисциплін в процесі формування духовної культури майбутнього фахівця і досягнення нової якості освіченості особистості в сучасних соціокультурних умовах. Аналізується система факторів педагогічного впливу, які оптимізують даний процес.

В статье освещается роль культуроведческих дисциплин в процессе формирования духовной культуры будущего специалиста и достижения нового качества образованности личности в современных социокультурных условиях. Анализируется система факторов педагогического воздействия, которые оптимизируют данный процесс.

Ключові слова: духовність, духовний розвиток особистості, духовно-моральні якості особистості, духовна культура студентів.

Сучасні реалії, зокрема кризові явища в економіці, культурі, ідеології, поява псевдокультур, стрімке поширення в суспільстві нав'язаних західних цінностей, дегуманізація особи є свідченням того, що необхідно шукати можливості для подолання згубних для цивілізації витрат технократичної моделі науково-технічної революції й стверджувати розуміння нагальної потреби кардинального збагачення духовності кожної людини і суспільства в цілому.

За цих умов великого значення надається освіті, яка, будучи загальнокультурною умовою становлення особистості, розвитку її духовних сил і здібностей, "стає центральною культуротворчою сферою буття людини і суспільства; все більшою мірою залучає інтелектуальні, інформаційні, проектні ресурси людства, виступаючи в свою чергу, найбільш важливим ресурсом розвитку всіх інших складників духовного світу людини" [2; 13]. Таким чином, організація освітньо-виховного процесу у вищій школі на засадах духовності набуває першорядного значення у сучасних парадигмах освіти, що змушує педагогів розглядати різні аспекти її сутності.

Актуальність досліджуваної теми обумовлюється, таким чином, необхідністю пошуку нових моделей розвитку духовних потенцій особистості, переорієнтацією освіти на нові виміри духовності задля збереження духовно-культурних цінностей людства й закарбування у свідомості людини життєстверджуючих світоглядних орієнтацій.

Проблема ця далеко не нова в педагогічній науці та практиці. Її досліджують провідні філософи, психологи та педагоги сучасності (В. Андрущенко, В. Баранівський, І. Бех, М. Боришевський, Л. Губерський, О. Киричук, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін.). У наукових розвідках висвітлюються зокрема теоретико-методологічні проблеми розвитку духовності, зміст і структура духовної культури особистості, обґрунтовуються

нові технології навчання, спрямовані на реалізацію цих завдань у педагогічній практиці.

Метою пропонованої статті є аналіз освітнього простору, який відображає особливості творення інтелектуального життя молоді, визначення компонентів педагогічного процесу, що забезпечують формування духовно-моральних якостей майбутнього фахівця в умовах сьогодення.

Як відзначають науковці, духовний розвиток особистості, її духовність – це внутрішня спрямованість особи до досягнення обраної мети, ціннісна характеристика свідомості. За визначенням М. Боришевського, духовність є багатовимірною системою, складниками якої є такі утворення в структурі свідомості особистості, у яких віддзеркалюються її найважливіші морально-ревалентні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності [1, с.51].

Духовність як здатність людини до духовного життя, як сутнісна межа має атрибутивний характер (вона притаманна всім без винятку людським індивідам), проте цю здатність закладено в людині потенційно. Дух може розвиватись у реальних людських вчинках, у творіннях культури, в духовних переживаннях. При цьому наголошується на тому, що духовність полягає в спрямованості до соціально-позитивних, гуманістичних цінностей [3, с.29]. Це зумовлює необхідність перегляду змісту освітніх технологій, дидактичних і виховних концепцій, адже гуманістична освіта виключає статичний, безособистісний підхід до людини, вона спрямована в майбутнє людини, спирається на силу людського розуму, стверджує безмежні можливості її активної натури. Гуманістично-орієнтований навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі передбачає звернення до внутрішнього світу студентів, до їх інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій тощо. Врахування цих факторів необхідне для розв'язання гострих суперечностей між можливостями і потребами духовного розвитку особистості.

Проблема духовного розвитку особистості в сучасному освітньому просторі – це, в першу чергу, проблема нових смислів, які закономірно входять у наше життя. До них належать: нова утилітарна мораль, свідомість постмодерністської епохи, секуляризація інтелекту, втрата одухотвореності, міфологізація знання, зміна історичних акцентів, переорієнтація з об'єктивного на суб'єктивне. Тому зміст процесу формування духовної культури майбутнього фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства має включати як освітньо-виховні ресурси духовної культури суспільства, так і потенціал навчально-виховного і соціокультурного середовища ВНЗ, а також духовний саморозвиток та власне духовну самореалізацію особистості студента.

Вирішення цих завдань в освітньому процесі ми пов'язуємо з докорінними перетвореннями усієї системи гуманітарної підготовки. Пояснюємо це тим, що в основі гуманітарної освіти зосереджена найвища духовна мета людства – формувати зрілу особистість, життєві інтереси й діяльні прагнення якої відповідатимуть кращим уявленням суспільства про людину, її права, гідне представлення всього, чим вона переймається, які

форми шани виявляє до набутків різних соціумів та які усвідомлені заповіді прагне залишити нащадкам.

Технологія формування духовної культури у студентів вищих навчальних закладів уявляється нам як спеціально організований, цілеспрямований, динамічний, інноваційний процес забезпечення і стимулювання духовно-пізнавальної діяльності студентів, спрямований на вироблення системи знань про культурно-духовні цінності, що формують діалектичне та гнучке світорозуміння; ціннісних орієнтацій на ідеали культури та традиції свого народу; моральних норм суспільства, духовності, емоційної культури, вольової саморегуляції поведінки, здатності до самопізнання; умінь і навичок культуротворчої діяльності та духовної практики.

Особлива місія у досягненні поставленої мети належить комплексу культурознавчих дисциплін як інтегратору в галузі суспільно-гуманітарних знань, що концептуально впливають на формування фахівця, його духовного потенціалу і культуротворчої позиції в суспільстві. Культурознавчі дисципліни дозволяють вивчати культуру в усій багатогранності її аспектів, передбачають адресне звернення до особистості, її свідомості, розуму, почуттів через осмислення надбань світової та національної культур, дають розуміння того, що кожна людина робить свій внесок у культуру суспільства, оскільки результати її навчальної і трудової діяльності мають культурне значення. Вважаємо, що важливими завданнями таких навчальних курсів є:

- розкриття на теоретико-методологічному рівні сутнісних характеристик духовної культури як світоглядного, культурологічного, історичного феномену людського буття;
- ознайомлення студентів з сучасними науковими підходами до проблем культури й духовного розвитку особистості;
- розвиток орієнтації студентської молоді на гуманістичні ідеали та вічні духовні цінності людства;
- розвиток духовно-чуттєвого світу особистості, емоційно-образного мислення, здатності до сприйняття життя на основі ідеалів краси.

У процесі оволодіння культурологічними знаннями формується також психологічна установка студента на розуміння людини як суб'єкта історичного процесу культуротворчості, що може сприяти розвитку особистісної моделі освіти у порівнянні з іншими. Завдяки особистісному змісту освіта наближається до духовного світу людини. Духовність особистості розкривається в подоланні стереотипів мислення, інертності, консерватизму. Людина з розвиненою духовністю здатна не лише розуміти, а й глибоко переживати культурно-історичний процес, формувати істинну гуманістичну ієрархію життєвих цінностей, у якій виявлені соціальні пріоритети.

Крім того, культурознавчі дисципліни дають студентам уявлення про соціальні функції обраної ними спеціальності, соціальні норми її практикування, про критерії визначення фахового рівня і професійної етики майбутнього фахівця. Тому виховний зміст культурознавства можна спрямовувати й на вивчення професійної культури як певного виду діяльності, що має стати для них органічною складовою загальнолюдської культури. Інакше не вдасться уникнути духовної обмеженості особистості, наприклад у

формі технократизму, який загрожує перетворити майбутнього фахівця в провідника технократичного мислення в усі сфери суспільного життя. Ми поділяємо думку дослідників, які вважають, що в процесі вивчення професійної культури як певного виду діяльності, з культурологічних позицій повинні висвітлюватись наступні проблеми:

- соціальні функції конкретного виду діяльності і основні критерії професійної культури; історія даної професійної культури, соціально-прийнятій форми і наслідки цієї діяльності; механізм суспільного контролю;
- соціальний статус спеціаліста у визначеній сфері; соціокультурні і етичні норми його діяльності; критерії професіоналізму; вітчизняні і зарубіжні моделі підготовки фахівців;
- соціально-професійна кваліфікація фахівців у даній галузі; професійні традиції; етика відношень і взаємодій фахівців; технологія службової взаємодії;
- службова мова і засоби комунікації фахівців в даній галузі професійної культури [5, с. 325].

Очевидно, що запропонована модель культурологічного навчання у ВНЗ з поступовим переходом від загальнотеоретичних уявлень про механізм соціокультурної організації і регуляції до відповідної проблематики, сприятиме духовному збагаченню студентської молоді.

Становлення духовності студентської молоді відбувається нині в умовах розквіту так званої масової культури. "Масова культура" – поняття неоднозначне й суперечливе, яке розглядається у філософській, культурологічній, психолого-педагогічній науці під різними кутами. Масову культуру трактують як крайнє вираження духовної несвободи, соціальний механізм відчуження і пригноблення людської свідомості (Ф. Ніцше, З. Фрейд, К. Юнг та ін.); як своєрідну ідеологію, в привнесенні якої в масову свідомість зацікавлена правляча верхівка суспільства (У. Ліпман, А. Шлезінгер); як явище цілком позитивне, що розширює можливості освіти й виховання (Е.Шілз, З. Бжезинський).

Сьогодні існує широке коло явищ, до якого спеціалісти зараховують елементи, різновиди та засоби вираження масової культури. Це – засоби масової інформації; система національної ідеології та пропаганди, масові політичні рухи; індустрія розважального, оздоровчого, інтелектуального та естетичного дозвілля; система організації стимуляції та управління споживчим попитом на речі, послуги, ідеї індивідуального і колективного користування; різного роду ігрові комплекси; найрізноманітніші словники, довідники, енциклопедії, каталоги, електронні та інші банки інформації та спеціальних знань, Інтернет тощо.

У цій класифікації масова культура розглядається і з боку кількісної характеристики, і з боку якісної. Основний негативний вплив масової культури спеціалісти вбачають саме з погляду якісного підходу, який визначає масову культуру через ринок, адже масова культура – це все, що продається й користується масовим попитом.

Соціально-психологічні особливості, які властиві сучасній молоді, прагнення до новизни, екстравагантності, наслідування однолітків, орієнтація

на модні ідеали й стандарти стали благодатним ґрунтом для некритичного сприйняття ідеології масового споживання, яка послідовно нав'язується засобами масової інформації через залучення до масової культури. Молоді імпонують, що масова культура несе в собі зовнішньо привабливі й легко засвоювані ідеї та символи, апелює до віянь сучасної моди, є еталоном престижного споживання, не потребує напружених роздумів, дозволяє розслабитись, відволіктись, не навчає, а розважає, проповідує гедонізм як основну духовну цінність. Важливо також розуміти, що маскульт становить не тільки витвори масового мистецтва, це й спосіб життя, і спосіб духовного споживання. На думку Г. Костіної, причиною затребуваності масової культури в сучасному суспільстві є те, що багато авторів позначають як "культурну корозію", тобто втрату системного характеру ціннісних орієнтацій, соціально адекватності і культурної компетентності, що призводить до змін природи масової культури, яка функціонує як адаптаційна система, як механізм соціалізації"[4, с. 27].

Для людини, не знайомої з класичними, народними творами мистецтва, популярні продукти стають взірцем якості, вона думає, що можна саме так, а інакшого мистецтва не існує. Тому нове покоління важливо з дитинства навчити шукати і цінувати прекрасне, знайомити зі справжнім мистецтвом, виховуючи естетичні смаки та духовні ідеали. Основна робота в цьому напрямку має здійснюватись сім'єю та закладами освіти, зокрема вищої, за умови активного використання виховного змісту культурознавства.

Культурологічна підготовка повинна також допомогти особистості повноцінно увійти в існуючий навколо неї світ, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності та неповторності. І цей світ треба шукати у власних національно-історичних, соціально-психологічних та культурних особливостях. Адже саме в надрах багатой етнічної культури приховані об'єктивні закономірності історико-культурних процесів. Тому важливим фактором впливу на формування духовної культури майбутнього фахівця стає українознавчий компонент, активне впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ українознавчих цінностей. Тільки зазирнувши у глибинне коріння, зрозумівши витoki національної філософії, духовності, культури, специфіку національного світосприйняття, сучасний студент вийде на шлях, що приведе його до найцінніших надбань гуманістичної думки свого народу, зможе гідно оцінити внесок у духовну скарбницю інших націй.

Етнокультура має достатньо широкий спектр впливів і застосувань у сфері освіти, але слід уникати вузького розуміння українознавчого компоненту і не зводити проблему до вирішення лише мовних питань у системі викладання культурознавчих дисциплін. Для того, щоб інтелектуалізувати навчальний процес, необхідно збагачувати його зміст національно-духовними цінностями, охоплюючи різноманітне коло проблем, що дасть можливість пізнати сутність своєї нації, утвердити культуру і духовність на рівні розвинутих країн світу.

Серед базових норм і цінностей української нації на перший план виступає українська національна ідея, яка є основою функціонування нації, серцевиною її духовних інтересів, наріжним каменем її соціально-політичних

прагнень. В усі часи українська ідея була для нашого народу інтегруючою силою. Вона спонукала до подвигів та до великої жертвності, гартувала волю, шліфувала світогляд борців за свободу. Сьогодні в широкому сенсі українська національна ідея усвідомлюється як теоретична догма побудови української держави на засадах самодостатності української нації – провідної рушійної сили відродження української мови, культури, традицій, вірувань. Ідея державотворення в незалежній Україні, з одного боку віддзеркалює право на самовизначення та незалежність, а з іншого – залишає націю в межах загальнолюдської спільноти і спрямована на утвердження в житті гуманістичних і демократичних цінностей.

Крім національної ідеї для української нації мають важливе значення демократична ідея – народовладдя і захист основних прав та свобод людини, а також соціальна ідея – соціальна справедливість, забезпечення гідного існування представникам усіх класів і верств суспільства, рівності економічних, політичних і культурних можливостей для кожного громадянина.

Тому в центрі уваги викладачів мають бути сюжети, пов'язані із забезпеченням прав людини, поширенням процесу демократизації, пропагандою національних і соціальних цінностей, ідей толерантності й поваги до інших народів. При цьому необхідно прагнути до гранично виваженої інтерпретації фактів минулого і сучасного. Важливого значення набуває також стимулювання емоційного переживання студентами особистої причетності до рідної культури й усвідомлення національно-культурної самоідентифікації особистості.

Духовна діяльність студентської молоді нерозривно пов'язана з творчою діяльністю. Креативність стимулює розвиток широкого спектру соціально-ціннісних якостей особистості, таких як ініціативність, відповідальність, комунікативність, нестандартність мислення. Як ціннісно-особиста творча категорія креативність є істотним резервом самоактуалізації особистості і значною мірою виступає сьогодні як механізм адаптації людини до соціальних змін. Тому виховання студента як творчої особистості в процесі викладання культурознавчих дисциплін варто спрямовувати на розвиток методологічної, дослідницької культури, творчих здібностей, умінь системного застосування знань у розв'язанні теоретичних і практичних завдань. Результатом такого підходу стає формування творчого мислення особистості, основними елементами якого виступають: самостійне перенесення знань у нову галузь, уміння бачити альтернативу рішень, уміння комбінувати раніше відомі способи розв'язання тих чи інших завдань. Усе це, на нашу думку, створює умови для всебічної реалізації творчих обдарувань молоді, сприяє духовному розвитку особистості.

Отже, духовний розвиток майбутнього фахівця – це важливий напрямок реалізації нагальної потреби кардинального збагачення духовності кожної людини і суспільства в цілому. Успіх справи залежатиме від творчого використання потенціалу навчально-виховного процесу, продуманого змісту програм навчальних курсів, взаємодії всіх компонентів педагогічного процесу, який передбачає реалізацію стратегій, тактики і техніки формування духовно-

моральних якостей майбутнього фахівця. Позитивний результат досягається лише тоді, коли цим процесом керуватиме авторитетний педагог, який буде пропагувати духовні цінності й гуманістичні ідеали не як такі, що лише прийняті в суспільстві, а як власні морально-духовні надбання.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанти розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2002. - №3 (36). – С.49-57.
2. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К., Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18.
3. Каган М. С. О духовном (опыт категориального анализа). // Вопросы философии. – 1985. - № 9. – С. 26-38.
4. Костина А. В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А. В. Костина. – М.: КомКнига, 2006. – 350с.
5. Михневич А. Е., Левяш И. Я. Культурология. Поиск модели преподавания // Культурология. Проблемы преподавания. – Минск, 1995. – 524с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Коломієць Олена Борисівна - кандидат педагогічних наук доцент кафедри гуманітарних наук та документознавства Кіровоградський національний технічний університет.

Коло наукових інтересів – проблеми гуманітаризації та гуманізації вищої школи

УДК 378.147. 614

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

У статті розкрито особливості формування професійної компетентності молодших медичних працівників засобами проблемно-модульного навчання, проаналізовано наукові дослідження та публікації, визначено сутність проблемно-модульного навчання як засобу підвищення професійної компетентності студентів медичних закладів до професійної діяльності.

В статье раскрыты особенности формирования профессиональной компетентности младших медицинских работников средствами проблемно-модульного обучения, проанализированы научные исследования и публикации, определена сущность проблемно-модульного обучения как средства повышения профессиональной компетентности студентов медицинских учреждений к профессиональной деятельности.

Ключові слова: професійна компетентність молодшого медичного працівника, модульне навчання, проблемно-модульне навчання.

Входження в європейський соціокультурний простір зумовлює потребу в ефективній дидактичній технології, яка б забезпечувала неперервну взаємодію співучасників навчання, мотивоване залучення студентів до навчання, постійне навчання впродовж усього життя; сприяла б впровадженню інноваційних підходів у практику сучасної вищої школи, підвищенню привабливості та конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу.

Метою освіти є не тільки передача студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, але і розвиток кругозору, міждисциплінарного чуття, здатність до індивідуальних креативних рішень, до самонавчання, а також формування гуманістичних цінностей. Саме з формуванням компетентності майбутнього фахівця пов'язують сьогодні якість професійної освіти, що забезпечує конкурентоспроможність випускника на ринку праці. Його реалізація передбачає перенесення акцентів на виховну, розвиваючу функції освіти, на становлення в процесі навчання особистості майбутнього фахівця, його гармонійне духовне і моральне розвиток, високу психологічну стійкість і готовність до корисної праці.

Перехід на компетентнісно-орієнтовану освіту є закономірним етапом модернізації системи професійної освіти, що дозволяє вирішити протиріччя між вимогами до його якості, що пред'являються державою, суспільством, роботодавцем, а також ринками, що формуються праці, і його актуальними освітніми результатами. Саме такий підхід закладено сьогодні в макеті нового стандарту професійної освіти, також орієнтованого на досягнення випускниками вищих навчальних закладів.

Професійну підготовку молодших медичних спеціалістів та бакалаврів в Україні здійснюють у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Серед них особливе місце займають медичні коледжі, головними завданнями яких є підготовка кваліфікованих медичних кадрів з високим рівнем сформованості фахових знань, умінь і навичок, творчого мислення, життєвих цінностей. Саме професійні кваліфікаційні вимоги щодо випускників медичних навчальних закладів визначаються галузевими стандартами вищої освіти України як перелік умінь і навичок розв'язання завдань професійної діяльності [6].

Проблемно-модульна технологія навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців досліджувалася вченими в таких аспектах: робота з майбутніми фахівцями в технічних закладах (І.Васильєв, В.Гарєєв, Л.Костельна, С.Куликов), проблема вдосконалення організації навчального процесу взагалі (А.Алексюк, Б.Гольдшмидт, М.Гольдшмидт, В.Зінкевичус, А.В.Казановський, Л.Костельна, В.С.Плохій, О.Попович, Дж.Рассел, Л.Романішина, М.Чошанов, М.Шиян, Л.І.Юцявичене та інші).

Мета даної статті: розглянути особливості формування професійної компетентності молодших медичних працівників засобами проблемно-модульного навчання.

Категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом і індивідуальними здібностями людини, його

вмотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Більшість дослідників використовують поняття «професійна компетентність». Так Т.Браже доводить, що професійна компетентність осіб, що працюють у системі «людина—людина», визначається базовими знаннями та вміннями, ціннісними орієнтирами фахівця, мотивами його діяльності, розумінням себе самого у світі і світу навколо себе, стилем стосунків з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу [2].

А.Маркова розглядає компетентність як «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [5, с.31]. У своїх дослідженнях науковець виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами саморегуляції розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непідвладність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю [5, с.34].

Професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якої є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [6, с. 334 – 335].

Так знання, уміння і навички виступають як діяльнісно-рольові характеристики професійної компетентності майбутнього медика. Усі інші

компоненти є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення фахівця до професійної діяльності та на його індивідуальний стиль.

Зміст сучасної підготовки за тією чи іншою спеціальністю представлений у нормативній моделі компетентності – освітньо-кваліфікаційній характеристиці, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок [7, с. 40].

Спираючись на вищезазначене, визначимо структурними складовими професійної компетентності майбутнього молодшого медичного працівника – виступають усі знання, уміння та навички, що придбані нею у процесі теоретичного навчання та практичної діяльності:

«знання» – формуються на етапі теоретичного навчання, те, що студент знає і пам'ятає;

«уміння» – формуються у процесі вивчення фахових дисциплін, те що студент може, при необхідності, виконати;

«навички» – формуються під час практичного навчання, це добре відпрацьовані і доведені до автоматизму уміння, для медичної сестри це – виконання медсестринських маніпуляцій [9, с. 10].

Професійні здібності багато в чому співвідносяться з професійними знаннями і уміннями, оскільки виконання діяльності неможливе без певного запасу професійних еталонів. Проте при цьому необхідно чітко розуміти, що професійні здібності – це властивості людини, що виконує діяльність, а професійні уміння – це характеристика виконання діяльності цією конкретною людиною. Тим самим здібності – це те, що характеризує особистість діяча, а уміння – це одна із сторін самої діяльності. При цьому здібності особистості реалізуються в певних уміннях і навичках діяльності. Слід зазначити, що актуальним для практичної охорони здоров'я залишається вміння медичного фахівця працювати з пацієнтом, визначати його потреби й забезпечувати йому комфортне перебування в стінах медичної установи, планувати робочий час, організувати свою працю, оцінювати інформацію..

Також, професійну компетентність медичної сестри утворюють специфічні особливості стилю мислення, сприйняття й переробки інформації, а ключові професійні компетентності медичної сестри – це «базові» та «спеціальні» знання та уміння, на яких базується професійна компетентність, що необхідні для здійснення конкретного (спеціального) виду професійної діяльності [9, с 10].

Професійне мислення – переважаюче використання прийнятих саме в цій професійній галузі прийняття рішення проблемних завдань, способів аналізу проблемних ситуацій. Молодший медичний спеціаліст повинен мати достатній запас можливих планів, комбінацій і мати здатність швидко застосовувати їх чи вибирати між ними. При непередбачених ситуаціях набуває чинності інша найважливіша властивість розуму медика – швидкість орієнтування, міркування і рішення. Саме уміння знаходити і виділяти істотне, постійна систематизація матеріалу - це умови, що забезпечують або єдність аналізу і синтезу, або рівновагу між цими процесами розумової діяльності, які відрізняють роботу розуму медика-професіонала.

Як зазначає І. Радзівська, О. Джулай умовах реформування системи охорони здоров'я в Україні медичні фахівці будуть працювати в лікувально-профілактичних закладах із різною організаційною структурою та завданнями різних рівнів складності. Сфера професійної компетентності середніх медичних спеціалістів поступово розширюється і включає все більше маніпуляцій, які раніше виконувалися лікарем. Медична освіта в Україні вимагає реформування по суті – наближення до реальних потреб практичної охорони здоров'я, при навчанні медсестер-бакалаврів слід готувати їх до виконання у майбутньому управлінських і організаторських функцій. [8, с.78].

Слід зазначити, що одним із засобів формування професійної компетентності молодших медичних працівників є проблемно-модульне навчання яке передбачає використання на практиці отриманих теоретичних знань, формування професійних здібностей та професійного мислення.

Навчання в рамках проблемно-модульного підходу являє собою освоєння майбутніми молодшими медичними працівниками модульних програм, де здійснюється інтеграція різних навчальних дисциплін, видів і форм навчання, підпорядкованих загальній проблемі-формуванню готовності до дій у реальних ситуаціях професійної діяльності, тобто професійною компетентністю.

Проблемно-модульне навчання найбільш адекватне соціально-педагогічним цілям і змісту сучасного наукового знання і закономірностям пізнавальної діяльності та розвитку тих, кого навчають. У ньому найпосплідовніше реалізовано принцип проблемності, який припускає використання об'єктивної суперечливості досліджуваного, організацію на цій основі пошуку знань, застосування способів педагогічного керівництва, які дають змогу керувати інтелектуальною діяльністю й розвитком тих, кого навчають (розвитком потреб та інтересів, мислення й інших сфер особистості).

Модульні програми складаються з набору модулів змісту професійної освіти і навчання. Модуль - це відносно самостійна і завершена одиниця освітньої програми, спрямована на формування професійної компетентності. Кожен модуль відображає результати навчання (діяльність), зміст навчання (критерії діяльності та оцінки), форми і методи навчання; кордону модуля при його розробці визначаються рівнем розвитку компетенції.

Модульно-компетентнісний підхід вирішує завдання формування в студентів професійної компетентності, дає можливість управляти якістю підготовки працівників кваліфікованої праці і забезпечує прозорість його оцінки. При застосуванні в освітньому процесі технології проблемно-модульного навчання в молодших медичних працівників формуються як професійні компетенції, так і особистісні компетенції: мова, робота в команді, орієнтація на якість роботи, загальний інтелектуальний рівень.

Зауважимо, що технологія проблемно-модульного навчання дозволяє скоротити витрати на навчання, підвищити гнучкість організації навчального процесу; знизити залежність якості навчання від рівня кваліфікації педагога, скоротити витрати на розробку програм і навчальних посібників, підвищити практичну спрямованість професійної підготовки, здійснити відбір та

отримання майбутніми кваліфікованими спеціалістами найбільш необхідної для майбутньої професійної діяльності інформації.

Перспективність проблемно-модульного навчання, яка характеризується самостійною роботою надає навчальному процесу максимальної гнучкості, індивідуальності, безперервності, посилює його демократизацію, задовольняє потреби у професійній підготовці. Така проблема, як велике значення самостійної роботи, у проблемно-модульному навчанні вдало компенсується нетрадиційними формами і методами активного навчання, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність, розвивати в майбутніх молодших медичних працівників допитливість і формувати комунікативні навички.

Гнучкість і варіативність проблемно-модульної технології професійного навчання особливо актуальні в умовах ринкових відносин при кількісних і якісних змінах робочих місць, перерозподілі робочої сили, необхідності масового перенавчання працівників. Отже, слід враховувати й фактор короткочасності навчання в умовах прискорених темпів науково-технічного прогресу.

Особливості проблемно-модульного навчання полягають у тім, що студент частково або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому навчальною програмою, що містить у собі цільову програму дій, бази інформації й методичне керівництво для досягнення поставлених дидактичних цілей.

Технологія проблемно-модульного навчання базується на об'єднанні принципів системного квантування й модульності. Перший принцип становить методологічну основу теорії «стискання», «згортання» навчальної інформації.

Зазначені вище особливості організації проблемно-модульного навчання дають можливість звернути увагу на такі позитивні якості:

- досягається мобільність знань у структурі професійної компетентності молодшого медичного працівника шляхом заміни застарілих модульних одиниць на нові, які містять нову й перспективну інформацію;

- керівництво навчанням є мінімальним, що дозволяє вирішити проблеми з майбутнім навчанням і підвищенням кваліфікації молодших медичних працівників.

- завдяки чітким, коротким записам навчальної інформації при конструюванні дидактичних модулів, привчає педагогів і студентів до короткого висловлення думок і суджень.

- відбувається самонавчання з регулюванням не тільки швидкості роботи, але й змісту навчального матеріалу.

Отже формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється через зміст освіти, що містить у собі не тільки перелік навчальних предметів, але й професійні навички й уміння, які формуються в процесі оволодіння предметом, а також через засоби проблемно-модульного навчання. Саме у процесі проблемно-модульного навчання у майбутнього молодшого медичного працівника формуються необхідні професійні якості, знання, уміння, необхідні для того, щоб бути конкурентоздатним на професійній ниві, здатними практично вирішувати життєві й професійні проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Банчук М. В. Якість підготовки медичних сестер – нагальна вимога часу / М.В. Банчук, О.П. Волосовець, І.І. Фещенко, Т.І. Чернишенко, Л.М. Красножон, І.Є. Булах, Є.С. Бочерікова – Буковинський медичний існик, 2007, – с. 7
2. Браже Т.Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИИУ / Т.Г.Браже // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации: Сб. научных трудов. – М.: АПН СССР, 1982. – С.18-33.
3. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І.І.Драч // Проблеми освіти. - 2008. - № 57.
4. Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н.В.Кузьмина. - М.: Рос. акад. управления, 1993. - 73 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. - М. 1996. - 308 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М., 2000 – 512 с.
7. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с
8. Радзівська І., Джулай О. Комплексний підхід до формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців./ І. Радзівська, О. Джулай – Вісник Черкаського університету. № 19, 2012 – С.76 – 81.
9. Радзівська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін : Автореф. ... канд. пед. наук: - К.: 2011р – 28 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів - дослідження проблеми організації проблемно- модульного навчання у процесі професійної підготовки фахівців у ВНЗ.

УДК 371.24**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL NATURE
OF STUDENTS SELF-REALIZATION***Inna KRASNOSHCHOK (Kirovohrad)*

Стаття присвячена проблемі становлення самореалізації студентів. Дано аналіз наукової літератури й уточнено сутнісні характеристики понять самореалізації й самореалізації студентів. Розкрито особливості, рівнів й критерії самореалізації студентів.

Статья посвящена проблеме становления самореализации студентов. Дан анализ научной литературы и уточнены сущностные характеристики понятий самореализации и самореализации студентов. Раскрыты особенности, уровни и критерии самореализации студентов.

Ключові слова: самореалізація, самореалізація студентів, активність, самовизначення, самооцінка, діяльність.

Self-realization is considered to be one of the most essential aspects of human vital activity. Generally speaking, self-realization is the goal and sense of human existence, yet a man is full of wishes and capacities, successful realization of which

brings well-being and happiness to people. When self-realized, a man is able to reveal new abilities in himself and in the surrounding world, as well as to enlarge his outlook and to rejoice at achievements. Self-realization gives people the feeling of fullness of life and self-confidence.

Being capable and successful when young is especially important for a person. It is the period when life-course is being chosen, and future plans are being formed. The adolescence period is in the middle between the periods of still "self-developing" and "already self-realizing". It is self realization of students which needs special conditions to be created for young people to get ready for difficult and contradictory conditions of modern life, for choice of socially valued landmarks in studying, work, communication, leisure time, and vital activity. So, we assert, the notion of "self-realization of students" is gaining more prior meaning for individual and professional development of a future specialist. The notion, stated above, is multi-sided, thus needs deep *further investigation*.

The problem of self-realization has been researched by many famous scientists (Ye. Andreyev, E. Galazhynsky, B. Gersunsky, L. Korostyliova, N. Krylova, D. Leontiev, A. Maslow, A. Mudryk, N. Nikitina, K. Rodgers, K. Yung etc). The works of modern Ukrainian pedagogues (T. Vetoshkina, I. Isayev, A. Kalinichenko, V. Radul, L. Sohan', S. Malasonia, T. Novachenko, I. Tymoshchuk, S. Kharchenko) attract special attention, as they disclose organizing aspects of students self-upbringing, the problems of their social maturity, their becoming the subjects of life activity, cultivating human values, forming their capacity to self-regulation.

The *purpose* of this paper is the analysis of theoretical aspects of students' self-realization. To achieve the aim the followings *tasks* have been outlined. *Firstly*, to critically analyse scientific theoretical sources and to define the notion of "self-realization", *secondly*, to disclose basic peculiarities of students' self-realization formation process, *thirdly*, to define criteria and levels of self-realization of students.

The necessity of being self-realized is one of the leading needs of an individuality (A.Maslow, A.Adler, K.Rodgers, E.Fromm). It is the source of human activity, directed at creative transformation of the world. L. Levchenko characterized the process of individual formation, pointing at self-realization as "conscious process of growth and developing of human strengths including creative capacities, skills, needs, motives, life values. Such realization occurs through the solving of "I-ideal" and "I-reality" contradiction, and through its defining as executive-resultative process of self-formation, that is self-education, self-upbringing, self-regulation, self-estimation [5, p.61].

Aspiration for self-realization of an individuality is effectively formed in the students period. It is predetermined by a person's self-identification as the subject in the macroworld of social relations in general, and in educational world of an higher institution in particular. The formation of " I"-image is of highly psychological importance for individual self-development and self-realization, the first being the means of promoting fixation of near, middle, distant goals of education subjects, inducing to purposeful activity, correcting communicative relations in the university environment.

The core of future specialist training expects the formation in students the system of knowledge and skills of an individual needed for fulfilling different

professional functions. An integral marker of gaining such skills is the self-realization of a student's personality. B.S. Gershunsky claims that individual self-realization may be viewed as a purpose of education. Moreover, self-realization may be achieved if a person:

- is conscious about self-realization as the purpose of life; believes in individual self-mission as the sense of life and the hope for personal "I"-continuation;

- realizes own capacities, interests, life preferences and motives of behaviour, simultaneously using them in life situations; feels oneself as a part of nature, as well as human community; is able to friendly relations with other people independent of their world-views and mental peculiarities;

- possesses knowledge, skills, and abilities which allow self-realization in professional sphere and other public relations;

- is able to make purposeful and effective efforts needed for full self-realization during life time [1, p.6].

In the centre of pedagogical concept of self-realization there is a belief in man's personal experience, his ability to self-exposure, revealing a unique self-nature, and to defining means of personal development. The reason of self-realization lies in the necessity to agree inner intentions of a person and outer conditions he lives in. The pedagogical essence of the stated problem anticipates the working out of means which stimulate the processes of self-cognition, purpose-reliance, designing individual life-activity perspectives. Thus, being theoretical by nature the problem of self-realization of a personality has practical character. Practical orientation of self-realization differentiates the former from the utopian abstract idea of all-sided development of a personality [1, p.7].

L.A Korostyliova [2; 3] considers self-realization as a necessary characteristic of an adult development, and defines it as a phenomenon of "I"-formation possibilities at the expense of own efforts, co-creativity, co-operation with other people (near and distant surrounding), with the society, and the world. Self-realization presupposes balanced and harmonious development of different person's features through making proper efforts to disclose genetic, individual, and personal capacities. Generally self-realization, being a process of realization of oneself, is self-creation in everyday life, search and assertion of own special way of life, own values and own sense of existence. Self-realization is possible to occur when a person has an excitative motive for personal development [3, p.52].

Any activity if connected with realization of intentions for purpose consummation and personal problems solution allows self-realization (V. Andreyev, T. Vivcharyk, L. Tsyrenova). This activity must also be linked with persons awareness of own importance, propriety of own forces usage directed at free choice of individual ways of growth (V. Gupalovska, A. Kovaliova, Yu. Yukhimenko). Mentioned activity is also has to be connected with self-creation in everyday life, with search and assertion of personal way of life, of own values and sense of existence for productive and successful realization of own potential duty (Sh. Buller, L. Korostyliova, L. Kulikova). This activity works when related to opportunities realization which are embodied in subjective personality, and are dependent on man's volition but not on spontaneous circumstances (N. Kulik); also when related

to self-becoming, when a person is responsible for his life quality (G. Olport); as well as when connected with spiritual needs, interests, ideals, inner values satisfaction (L. Tsurikova, I. Chkheailo); with internal potential realization not only for person's own sake but for environment and society benefit (I. Chkheailo, Yu. Yukhimenko) [10]. So, coming out of above mentioned, self-realization is being studied as the process occurring inside the activity.

While describing goals, motives, means, and results of the self-development process where self-formation of a personality is in the centre, V.G. Moralov claims, that the most essential interconnected forms for self-expression and self-realization are the following:

- self-affirmation as persons opportunity to declare about own individuality through motives actualizing and specific activity organizing in order to find and confirm one's qualities, traits of character, and actions;
- self-improving as persons ability to develop, to strive for being better, to bring some ideal closer through conscious control of own qualities and capacities;
- self-actualizing as the highest form of self-development, which involves two previously mentioned forms, and is motivated by the idea of the highest sense of own being, that is the ability to find out and use some potential in order to fulfill own mission successfully.

Social self-determination of a student is closely connected with his self-realization, the former being a feature of gradual growth of an integral individuality. The phenomenon of self-determination occurs when persons behaviour is defined not only by social influence, or individual qualities but by the set goals, tasks, and values, which are protected by a person regardless of environment and social circumstances. Social self-determination as a means of own position in the world is directed mostly outside of a person. But it is the process of self-determination where a personality becomes perfect [9].

One of subjective conditions of integral self-realization of a student is his effective social activity, its importance for vital activity environment. The intensity of social and professional growth of a future specialist is characterized by activity. Activity is a combination of features, moreover is a state of a human being, which is revealed in intensive work aimed at satisfaction of financial and spiritual needs. Social activity, on the contrary, is aimed at serving society interests, at the same time helping to form cognitive ability to acquire knowledge which is necessary for active social work.

Self-realization is a necessary part of personal development of a student. The more complete self-realization is the more harmonious is the spiritual growth of a future specialist, who considers himself a unique, successful personality, and who can smooth a way a lot of inner contradictions. Completeness of self-realization means the successful realization of capacities development, the usage of social conditions for talents and abilities disclosure, and, of course, the benefit which can be brought by a person to dear people and society. As the basis of self-realization there are personal abilities, knowledge, skills, and moral qualities accumulated during the lifetime, and which define all-sided personality of a future specialist, as well as his real benefit to human values enrichment. In order to be fully self-realized a person should possess certain qualities such as understanding of being unique. A

student must possess knowledge and skills allowing him to realize them in the chosen working activity and different relations. The capacity to take purposeful and effective efforts is highly essential, the former making self-realization full and complete.

The abovementioned skills can be worked out on the basis of profound education, which goes in parallel with family upbringing and excludes negative influence on a person within an educational establishment smoothing negative effect outside. The leading role of education in forming the conditions under which self-realization is possible is determined by the fact that learning and upbringing are by their nature system-forming principles of self-realization. The development of the persons ability to be self-realized is related to human-oriented education and with complete approach to formation of an individuality.

There are subjective determiners which presuppose active life-activity of a young person and help to distinguish the purpose of own activity. They are the system of values, life strategy, life choice, determination, and the degree of being adapted to surrounding world. Self-realization actually occurs when the purpose of the activity is perceived by a person as his her own. Conscious formulation of the purpose is the necessary condition for self-realization.

Some scholars make emphasis on social nature of self-realization, and on self-cognition as the main part of it. It is naturally as self-cognition is characterized by autonomous nature, that is connected by inner needs and interests for increasing of self-consciousness, when the social content of actions is understood deeper and wider. Also the realizing of own success, achievement and failure when starting something becomes more clear and distinct [11, p.120].

Self-analysis helps to realize his real inner being, to control the main periods of life activity, to comprehend the inner state, because it is naturally for a person to gain experience not only receiving information but also analyzing his own actions, behaviour and deeds. On the basis of got conclusions and acquired feelings of the past he creates own future and himself within the latter. G.O Nesterenko [6] is right when points out to self-analysis as to the process of mental division of the structure of an individuality into separate basic parts (based on the results of an activity) in order to comprehend each of them, thus to self-estimate own possibilities (compared with other people or known etalon), and to single out own weak and strong sides. The product of self-estimation as a self-model, that is the synthesis of knowledge about above stated structure.

As the result of psychological and pedagogical research we defined, that common features for both Ukrainian and foreign humanistic theories of self-realization are the following: the belief in person's experience, the ability to find out own unique potential, to define the direction of professional development. The motive of self-realization is not a contradiction but a sequence between the inner being of a person and his decisions. The way for self-realization to be revealed is defined through the activity which is connected with self-cognition of values, critical thinking, development of intellect etc. [4].

Thus, self-realization of a student is understood as conscious striving of a future specialist for self-cognition of achievements and choice of practical actions to put own experience into practice.

In order to perceive the nature of self-realization it is obligatory to single out the main criteria, features, and levels of this process.

Having researched a number of works in Psychology and Pedagogy (Yu. Alioshina, Yu. Vishnevsky, M. Ginsburg, L. Gosman, N. Kalyna, N. Klienova, L. Levchenko, A. Merenkova, V. Shapko, I. Shemeliuk etc.), and having surveyed experts views, we defined social self-identification and social activity as basic criteria for self-realization. The quality of these criteria is also taken into consideration.

Thus, *social self-identification* presupposes:

- disclosing person's capacities;
- understanding own abilities interests, life preferences, and behaviour motives;
- ability to distinguish the values peculiar to a person who is self-realizing;
- desire to achieve recognition in the surrounding world;
- ability to self-cognition and self-estimation;
- understanding and belief in further life and professional perspectives;
- making efforts to achieve the set purpose;
- demonstration of results in different activities.

Social activity involves the following issues:

- capacity to make purposeful and effective efforts which are necessary for full self-realization in life activity;
- being initiative while performing duties;
- striving for being a leader;
- volitional efforts to develop own qualities;
- active participation in life activity;
- ability to react quickly to changing situations;
- desire to active self-identification;
- ability to friendly cooperate with other people.

It is also urgent to distinguish the levels of self-realization on the basis of V. Noskov's classification of person's self-actualization levels. They are defined as high (creative), middle (reconstructive), and low (reproductive).

High (creative) level of self-realization is characterized by consciously defined purpose of life activity, by the ability to self-cognition, by the adequate estimation and control of own activity, by the capacity to disclose own skills, by the degree of formation of needs, and interests in the life of the community. Such a person is always interested in the content of life activity in social environment, makes corrections, and is active in all kinds of work. This person is extremely sociable, initiative, friendly, is adequate in communication with group-mates, is able to project own activity, and to choose the means of achievement the purpose.

Middle (reconstructive) level of self-realization, as compared with the previous one, is characterized by the fact that a student in order to define the purpose of life activity needs some help from his advisor, teacher, friends etc. The process of person's self-cognition depends on external influence, thus the disclosure of abilities is dependent on certain circumstances. The person has already formed needs and interests to some activity which is reconstructive by nature. On this level a student is participating in offered activities only if he is expecting some benefit. The activity is not always performed independently. A student is involved into some activity when

he is pleased by social interaction and mutual benefit, but social communication stereotypes are not used properly. A person is partly interested in life activity, but doesn't correct it anyhow, is rarely active, the actions are reconstructive.

Low (reproductive) level of self-realization is characterized by non-ability of a person to define the purpose of life activity. A student is descreet in self-cognition, uses other people's help to estimate and control own activity. The process of revealing his abilities is limited, needs are dimly defined, situational interest dominates. On this level a student doesn't perceive the participation in life activity as a means of self-development in future. The process of values formation and behaviour are completely dependent on others' influence (group advisor, teacher, friends etc.). A person is not properly initiative in life activity, can't work on his own, doesn't demonstrate creativity, and exists in his own world. Communication skills are weak, other people's estimation of positives and negatives doesn't influence person's involvement into some activity.

BIBLIOGRAPHY

1. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10.

2. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. – СПб., 1997 – 256 с.

3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношений. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 237 с.

4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.; Речь, 2005. – 222 с.

5. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу / Л.С. Левченко. Дис. ... канд.пед. наук. – Суми, 1999. – 209 с.

6. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03 /; АПН України. Ін-т вищ. освіти. — К., 2003. — 20 с.

7. Носков В.И. Студент гуманітарного вуза: проблема личностной самоактуализации/ В.И. Носков// Пратична психологія та соціальна робота. 2000. -№2. –С. 42-44.

8. Павленко Л.А. Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти. //Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст] зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 19(23). – Х.:НТУ «ХП», 2008. – С. 101-108.

9. Пилепенко В.Е. Молодежь Украины: ожидания, ориентации, поведение. –К.: Наукова думка, 1993. – 160с.

10. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.СМ.Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007.- 443с.

11. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір / За ред.. В.В. Радула. – Кіровоград, Поліграф. – видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263с.

ABOUT THE AUTHOR:

Krasnoshchok Inna Petrivna is a candidate of pedagogical sciences, dotsent in the department of Pedagogy and Educational Management, Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University.

Field of research: peculiarities of social and professional qualities formation of future specialists.

УДК 378.14

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНО ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Наталія МАЧИНСЬКА (Львів)

У статті розкриваються окремі практичні аспекти реалізації змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю; автор аналізує зміст окремих спецкурсів, які пропонуються для впровадження у практику підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

В статье раскрываются некоторые практические аспекты реализации содержания педагогического образования магистрантов высших учебных заведений непедагогического профиля; автор анализирует содержание отдельных спецкурсов, предлагаемых для внедрения в практику подготовки будущих специалистов в условиях магистратуры вуза непедагогического профиля.

***Ключові слова:** магістранти, педагогічна освіта, зміст освіти, педагогічна майстерність, методика викладання.*

Сучасна парадигма вищої освіти актуалізує об'єктивну потребу в спеціальній підготовці викладацьких кадрів на різних етапах: магістратурі, аспірантурі та докторантурі. Магістратура є першим етапом професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Саме навчання в магістратурі вважається необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього викладача, оскільки основна мета полягає у формуванні готовності до викладацької діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності охоплює загальне входження в професію, що передбачає оволодіння професійними теоретичними знаннями в конкретній галузі, ознайомлення зі стандартами педагогічної освіти - усе те, що впливає на формування загальної педагогічної компетентності, яка характеризується творчим індивідуальним стилем педагогічної діяльності, інноваційним підходом до організації навчального процесу, розвинутою педагогічною рефлексією тощо. Розвиток психології та педагогіки, інтерес до особистості та її потенційних можливостей, розуміння освіти як безперервного процесу, що характеризує життєдіяльність сучасної людини, зумовили підвищений інтерес до питань професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, зокрема, непедагогічних спеціальностей.

Проблема відбору змісту освіти є найважливішою проблемою педагогічної науки загалом. Саме в змісті освіти закладено ті найважливіші складові людської культури, як сім'я, школа, суспільство, які прагнуть передати молодому поколінню. Цей відбір змісту не є завданням базової науки, а визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей студентської молоді.

Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю передбачає оволодіння ними

паралельною педагогічною спеціальністю, яка здобувається особою в межах обраної нею галузі знань, за напрямом, що передбачають підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем ... магістр з присвоєнням другої (додаткової) кваліфікації вчителя за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програми підготовки відповідно до галузевих стандартів педагогічної ... освіти [1].

Проблема відбору змісту педагогічної освіти активно вивчається науковцями в умовах реформування сучасної системи вищої освіти. Зокрема: у проєкті Етичного кодексу українського педагога у змісті освіти передбачено елементи професійного самовдосконалення [2] педагога, що визначається безперервним підвищенням та удосконаленням професійного рівня та самовдосконалення викладача впродовж життя; О.Б. Проценко зазначає, що на етапі магістратури передбачається [3, с. 299] вивчення магістрантами, як майбутніми викладачами, нормативних курсів «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Методологія наукових досліджень у вищій школі», «Управління навчально-виховним процесом у вищій школі», «Психологія управління» та спецкурсів «Професійно-особистісне становлення викладача вищої школи», «Освітні технології навчання у вищому навчальному закладі» тощо, спрямовані на формування теоретичних знань та умінь студентів щодо здійснення науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

Але разом з тим проблема відбору змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в контексті забезпечення їх педагогічної підготовки та формування готовності до здійснення викладацької діяльності ще недостатньо розроблена на сучасному етапі.

Саме тому **мета** нашої статті: проаналізувати практичні аспекти реалізації змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Процес становлення майбутнього викладача вищого навчального закладу на етапі навчання в магістратурі вимагає, насамперед, від системи управління дотримання таких стратегічних напрямів [5, с. 299]:

- створення регіональної системи моніторингу якості науково-педагогічної діяльності;
- науково-методичне забезпечення системи розвитку професіоналізму педагога;
- більша персоніфікація даної системи, що надавало б кожному викладачеві ширші можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійно-педагогічної підготовки в прийнятний для нього спосіб

При формуванні змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю необхідно зважати на такі аспекти [4]:

- світоглядне значення предмету, що дає можливість зрозуміти закони суспільного та природного розвитку, здійснити аналіз суспільних явищ та процесів;

- пізнавальне значення предмета, його можливості щодо розвитку світогляду магістранта, що дає цікаві, потрібні знання, стимулює розвиток пізнавальної активності кожної особистості;

- суспільне значення предмета, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни;

- практичне значення предмету для кожного студента зокрема (зв'язок з визначеною професією, можливість оволодіння корисними вміннями та навичками);

- легкість засвоєння даного предмету, до якого студент виявляє інтерес;

- якість викладання даного предмету.

На основі аналізу змісту навчальних програм дисциплін психолого-педагогічного циклу підготовки магістрантів у різних типах вищих навчальних закладів ми формуємо загальні вимоги до відбору змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю:

1. Зміст педагогічної освіти повинен бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійно-педагогічної діяльності фахівця.

2. Основою педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю повинна бути робоча навчальна програма однієї або декількох дисциплін психолого-педагогічного циклу, що забезпечує педагогічну підготовку майбутніх фахівців.

3. Теоретичні основи педагогічної освіти, які повинні реалізуватися через систему педагогічної підготовки майбутніх магістрів, повинні відображати сучасні досягнення в галузі педагогічної освіти і науки, методики викладання фахових дисциплін тощо.

4. Відбір змісту педагогічної освіти повинен враховувати специфіку фахової професійної підготовки магістрантів та особливості організації педагогічного процесу, що знаходять своє відображення у закономірностях та принципах, формах і методах, загальній технології педагогічної підготовки магістранта в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

5. Формування змісту педагогічної освіти повинно обов'язково враховувати індивідуальні задатки і здібності, їх можливості та потреби щодо здійснення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю забезпечується як через вивчення окремих навчальних дисциплін, так і в процесі проходження педагогічної практики. Слід зазначити, що обсяг годин, який відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу є досить обмеженим, разом з тим є недостатня кількість навчальних дисциплін взагалі, які б забезпечували ефективну педагогічну підготовку майбутніх магістрів до викладацької діяльності.

Аналізуючи зміст навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю ми стверджуємо, що теоретико-методичні аспекти педагогічної освіти магістрантів недостатньо визначені освітньо-професійними програмами та освітньо-кваліфікаційними характеристиками підготовки фахівців. Враховуючи те, що структура

навчального плану не завжди може охопити всі необхідні навчальні дисципліни, які забезпечать належну педагогічну підготовку магістрантів і, беручи до уваги, що лише частина магістрантів планують у майбутньому займатися викладацькою діяльністю, ми пропонуємо запровадити у навчальну підготовку такі спецкурси, які б пропонувалися на вибір самим студентам. Вивчення таких спецкурсів можна запровадити у межах одного факультету, або в межах цілого університету виключно для підготовки магістрантів, які планують займатися викладацькою діяльністю.

Проаналізуємо зміст спецкурсів, які ми пропонуємо для впровадження у процес педагогічної підготовки магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю.

Спецкурс «Основи педагогічної майстерності». Мета вивчення спецкурсу: ознайомити слухачів магістратури з основами педагогічної майстерності викладача вищої школи, сприяти формуванню структурних елементів педагогічної компетентної майбутнього викладача в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Вагомим компонентом успішної педагогічної діяльності виступає педагогічна майстерність і педагогічна творчість. Саме тому ми пропонуємо для слухачів магістратури теми, які розкривають теоретико-практичні аспекти поняття «педагогічна творчість», які б сприяли формуванню окремих структурних компонентів педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Оскільки педагогічна творчість є необхідним елементом психолого-педагогічної компетентності педагога загалом, як зазначає С.О.Сисоева [4], у практику підготовки майбутніх магістрів ми пропонуємо ввести завдання творчо-пошукового, дослідницького та евристичного характеру.

Оскільки педагогічна (асистентська) практика є складовою процесу підготовки майбутніх магістрів у різних типах вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, ми вважаємо, що саме запровадження спецкурсу «Основи педагогічної майстерності» дасть можливість магістрантам оволодіти необхідними теоретичними знаннями та сукупністю практичних умінь і навичок, які виступають основою педагогічної компетентності магістра – майбутнього викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Даний спецкурс ми пропонуємо внести у варіативну частину професійно-зорієнтованого циклу підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю як навчальну дисципліну більш практичного спрямування. Зміст тем даного спецкурсу носить теоретико-практичний характер, що передбачає ознайомлення магістрантів з поняттями «педагогічна майстерність», «педагогічна культура», «професійна майстерність педагога», «педагогічна творчість», їх складових; охоплює сукупність завдань і вправ, які пропонуються для використання у процесі підготовки та проведення практичних занять з метою розвитку і формування у магістрантів умінь ораторського мистецтва та комунікативних здібностей, оволодіння елементами педагогічної техніки, формування умінь здійснювати профілактику та

розв'язувати різні типи конфліктів, що виникають у процесі навчально-педагогічної діяльності та професійно-педагогічного спілкування; розвивати здібності для використання елементів педагогічної творчості в процесі навчальної діяльності.

Ми вважаємо, що запровадження даного спецкурсу буде сприяти формуванню таких структурних компонентів педагогічної компетентності майбутніх магістрів, як професійно-педагогічний та професійно-особистісний, що визначатиме професійний рівень магістра не тільки з позиції викладача вищого навчального закладу, але й фахівця в своїй галузі.

Одним із важливих завдань при підготовці магістранта до викладацької діяльності є вивчення ним методики викладання, основне завдання якої полягає у виявленні закономірностей організації вивчення конкретного навчального предмету. Оскільки методика як навчальний предмет носить теоретико-практичний, часто прикладний, характер, то запорукою її ефективного вивчення буде тісний взаємозв'язок та єдність інтересів викладача та студентів, що повинно ґрунтуватися на використанні форм і методів активного навчання, що, на нашу думку, є одним із найбільш перспективних напрямків удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Саме тому ми вважаємо за доцільне пропонувати запровадити у педагогічну підготовку майбутніх магістрів спецкурс *«Методика викладання у вищій школі»*.

Слід зазначити, що навчальна дисципліна не передбачена для вивчення магістрантами у багатьох вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, незважаючи на те, що випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» можуть займатися в майбутньому педагогічною діяльністю.

Мета вивчення спецкурсу: ознайомити слухачів магістратури з цілісною та логічно-послідовною системою знань про підготовку майбутніх фахівців в умовах вищої школи; розкрити основи теорії, методики і методології викладання навчальних дисциплін у системі вищої освіти.

Зміст поняття «методика викладання» ми трактуємо таким чином:

- це узгоджена взаємодія викладача та студентів, яка визначається через систему форм і методів, засобів та прийомів, що дозволяє досягнути професійно-зорієнтованої мети;

- це наука про мету та закономірності вивчення конкретного предмету (або сукупності предметів єдиного циклу), яка забезпечує підготовку фахівців до реалізації завдань освітнього циклу.

Ми вважаємо, що запровадження спецкурсу «Методика викладання у вищій школі» є необхідним у практиці педагогічної підготовки магістрантів, і сприятиме формуванню у них різних видів компетентностей, які б відображали готовність майбутніх магістрів до організації та проведення різних форм навчальної роботи у вищих типах навчальних закладів з позиції викладача, враховуючи специфіку викладання конкретної навчальної дисципліни.

Враховуючи необхідність та важливість впровадження елементів творчості у практику підготовки магістрантів вищих навчальних закладів

непедагогічного профілю, опираючись на дослідження С.О.Сисоевої саме в цій галузі [4, с.183-184], ми пропонуємо наступні вимоги, яких доцільно дотримуватися у процесі розробки змісту навчальних програм для слухачів магістратури:

- у навчальній програмі необхідно передбачити поглиблене вивчення найбільш важливих, фундаментальних понять і тем, які сприятимуть розвитку різних типів мислення;

- зміст навчального предмета повинен включати в себе поняття розвитку та формування у магістрантів одного із різновидів творчого мислення – дивергентного, що визначається здатністю та готовністю особистості здійснювати пошук максимальної кількості варіантів вирішення навчальної, навчально-практичної чи професійної проблеми;

- викладання навчальної дисципліни повинно передбачати систематичне поповнення нової інформації через систему використання інформаційних технологій та формування у магістрантів почуття «інформаційного голоду», що стимулюватиме у них розвиток самостійності та готовності до навчання впродовж життя;

- у процесі вивчення навчального предмету необхідно розробити та активно використовувати у процесі навчання методи заохочення розвитку ініціативи, самостійності та творчості;

- розробити відповідну систему оцінювання творчих здобутків магістрантів, враховуючи при цьому принципи диференційованого та індивідуального підходів до навчання.

Проблема відбору змісту педагогічної освіти для підготовки магістрантів у вищих типах навчальних закладів непедагогічного профілю набула вагомої актуальності саме в період реформування системи вищої освіти в Україні, коли цілий ряд багатопрофільних вищих навчальних закладів було перейменовано в університети, де гуманітарний компонент став обов'язковим складовим освітньо-професійної підготовки фахівців різних напрямків. Це підвищує аргументацію на користь вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, але не сприяє вирішенню цілої низки специфічних проблем:

- незначна кількість годин, яка відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (інколи не більше 1 кредиту);

- надмірна залежність змісту навчальної дисципліни від інтересів та уподобань науково-педагогічного працівника, який не завжди дотримується логіки конструювання послідовності вивчення тем навчального предмету;

- часто негативне ставлення більшості викладачів професійно-орієнтованих (спеціалізованих) кафедр до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вважають, що це лише відволікає увагу студентів від вивчення основних (з їхньої точки зору) предметів; слід зазначити, що більшість викладачів, які дотримуються такої позиції, не мають відповідної психолого-педагогічної підготовки, бо здійснювати викладацьку діяльність вони почали після тривалої практичної діяльності, а досвід проведення різних форм організації начального процесу та вміння здійснювати навчально-педагогічну взаємодію вони отримали вже в процесі виконання ними безпосередніх функцій викладача вищого навчального закладу;

- необхідність для викладачів дисциплін психолого-педагогічного циклу, які отримали належну освіту в умовах академічного навчального закладу чи набули певний практичний досвід викладання в педагогічних навчальних закладах долати певні стереотипи у визначенні змісту підготовки майбутніх фахівців, добираючи необхідну навчальну інформацію з обов'язковим врахуванням спеціальної професійної підготовки;

- неготовність (часто небажання), невмотивованість студентів до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, роль і необхідність яких у майбутній професійній діяльності вони не розуміють, або свідомо відмовляються від використання отриманих знань (небажання займатися викладацькою діяльністю після закінчення навчання в магістратурі).

Таким чином, одним із головних завдань вітчизняної вищої школи є розробка змісту навчальних дисциплін, які б забезпечували формування у магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю загального поняття «педагогічна освіта», що повинно стати теоретичною основою професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Отже, формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю зумовлено двома основними чинниками: - навчальним планом підготовки спеціалістів, де визначено нормативний та вибірковий цикли навчальних дисциплін; - змістовим наповненням навчальних тем обов'язкових для вивчення навчальних дисциплін. Ефективність реалізації змісту педагогічної освіти значною мірою зумовлено професійною майстерністю викладача.

Ефективність формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначається результативністю педагогічної підготовки, яку можна охарактеризувати як якісна освіта, що визначається освіченістю майбутнього фахівця. Саме такий рівень освіти, на нашу думку, буде сприяти формуванню у магістрів бажання продовжувати навчатися в майбутньому, а не переступити через неї, як через важку повинність або заздалегідь визначену формальність, необхідну для отримання професії, але не здійснення ефективної майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії / І.А. Зязюн // Діалог культур: Україна в світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. пр. / [редкол. І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, В.Г. Скотний та ін.]. – Л.: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5-12.
2. Етичний кодекс українського педагога // [Електронний ресурс] / режим доступу <http://rmu.luguniv.edu.ua/img/ekup.pdf>
3. Проценко О.Б. Професійна підготовка викладача вищої школи у магістратурі в Україні // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва», 23-25 травня 2011 р. – Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. – 565 с.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
5. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.А.Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мачинська Наталія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент.

професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ.

Коло наукових інтересів: професійно-педагогічна підготовка магістрантів, методика викладання у вищій школі.

УДК 378.147.88

THE ROLE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE ECONOMISTS

Valeriy MYTSENKO (Kirovohrad)

У статті розглянуті проблеми формування професійних якостей засобами інформаційно-комунікаційних технологій майбутнього економіста. Визначається сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології». Наводяться аспекти інформаційно-комунікаційних технологій та цілі, на які вони орієнтуються.

В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональных качеств средствами информационно-коммуникационных технологий будущего экономиста. Определяется сущность понятия «информационно-коммуникационные технологии». Приводятся аспекты информационно-коммуникационных технологий и цели, на которые они ориентируются.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна компетенція, інформатизація суспільства, аспекти інформаційно-комунікаційних технологій.

The process of fast development of the Ukrainian education system is taking place nowadays. That includes prompt development of informational and communicational technologies both in education and science. And in its turn, the process demands a detailed evaluation of present approaches towards the education process from the point of its correspondence to modern demands of the XXI century. Informatization of our society gives possibility to get, change and save information, to solve professional, economic and social problems effectively and in the best optimal way for a person. For that one should acquire modern knowledge of informational and communicational environment. Rapidly developing informational and communicational technologies as a part of hardware, software and telecommunication have to be introduced in the process of professional training of future economists. And here arises the question of the necessity of training modern economist which demands, in its turn, the conceptual definition of this pedagogical issue. The key meaning has scientific grounding of theoretical and methodological grounds of the training of future specialists with the help of informational and communicational technologies.

Owing to “National Programme of Informatization of Ukraine” it is supposed to increase considerably the level of computer equipment and technologies in the educational establishments. The experience of using computer technologies in education process, equipment of higher educational establishments with modern technical and multimedia equipment, good knowledge of IT by students create all necessary conditions for the effective training of future economists with the help of informational and communicational technologies.

The analysis of the problem of training future economists shows that the research is being done in different aspects: usage of innovative pedagogical techniques at higher educational establishments – the works of G. G. Aseyev, I. M. Bohdanova, A. F. Gorbatyuk, V. I. Evdokimov, V. G. Pasyuk, V. F. Palamarchuk, O. M. Pehota, I. F. Prokopenko and others; introduction of computer technologies into education – works of V. P. Bospalko, Y. I. Mashbyts, O. E. Mescheryakova, E. S. Polat, I. V. Robert, N. F. Talyzina, O. V. Hutorsky and others.

Modern works of scientists who do research in different directions in informational and communicational technologies have not been completely systemized and this issue demands detailed theoretical and methodological analysis of professional training of future economists with the help of informational and communicational technologies. The absence of corresponding to modern demands scientific basis, leads to the fact that certain successful ways of usage of modern informational and communicational technologies are not introduced into the education process because of the lack of knowledge how the usage of IT will influence other sides and components of training process. In spite of the progress, some researchers accept the usage of computer technologies in the process of education very carefully and in most cases underline problems but not advantages. But the advantages are very important not only in the process of creation of telecommunication educational and pedagogical generalization and distance learning but also in the way of inter-discipline scientific research, as it is demanded by Bologna Agreement adopted by Ukraine. Informational and communicational technologies serve the basic part for other very noticeable functions and tasks of the education sphere – provision of cultural assistance to the process of moral convergence and integration of people and societies.

The objective of the article is to disclose the influence of the realization of approaches of informational and communicational technologies on the efficiency of professional training of future economists.

So informational and communicational technologies is a computer technology which is based on the usage of certain formal model of content that is presented in pedagogical programme applications saved in the computer memory that enables telecommunication network activity [2, p.364].

The formation of informational and communicational competence begins at secondary school and continues at higher educational establishment in the process of learning computer-based subjects. Moreover, a considerable degree of informational and communicational competence should be given to graduates of economic faculties. It is explained by the specific activity of economists which is connected with processing quickly changing economic information, huge volumes of economic

data, complex methods of intellectual activity, for example, with construction of different economic models and algorithms, analysis and synthesis of economic information and with other operations which cannot be carried out without in-depth knowledge of informational and communicational technologies.

While analysing professional training of economists we single out most meaningful cultural and professional competences for the formation of which it is necessary to owe informational and communicational competences, for example, the knowledge of basic methods, ways and means of getting, keeping and processing information, skills to work at computer as the instrument of information management, ability to work with the information in global world networks; ability to choose practical ways to process economic data according to the required task, to analyse the results of calculations and to ground received outcomes; ability to use national and international resources of information, gather necessary data, to analyse them and to prepare informational review and analytical reports; ability to use modern technical means and informational technologies to solve analytical and research tasks; ability to use modern technical means and informational technologies to solve communicational tasks.

Besides main, above-mentioned competences, an important role is given to informational and communicational competence of a student while formation of other cultural and professional competences, for example, understanding the essence and meaning of information in the development of modern society and future profession; ability to make organizational and managerial decisions and take responsibility for that; ability to self-development, increasing one's own qualification and proficiency; ability to find, analyse and process data which is necessary to carry out calculations of economic and social-economic indicators that characterise the activity of subjects of economical activity and presentation of the results of the work in certain form; ability to work out standard theoretical and econometric models on the basis of economic processes and phenomena; to analyse and interpret the received results, financial, bookkeeping and other information which is the integral part of any forms of reporting at an enterprise.

The study of the characteristics of professional activity of bachelors and corresponding competences gave possibility to hold operational analysis of professional knowledge of an economist, that can be solved with the help of informational and communicational technologies and to single out basic computer skills and abilities that are to be formed while teaching Information Technology (IT) and on their basis to determine main informational and communicational competences which are necessary for the formation of professional and cultural competences of bachelors of economic specialties which include:

1. The knowledge of present situation and prospects of development of informational and communicational technologies in the professional activity, degrees of professional tasks that are solved by using informational and communicational technologies.

2. The knowledge of means of search and selection of professionally important information, search and reference systems in the Internet.

3. The knowledge of system and official software for work, organisation and provision of safety in computer and network environment.

4. The knowledge of multipurpose and professionally-oriented informational and communicational technologies for the construction of models, data analysis, calculations, data processing, analysis of calculation outcomes, design of reports and support of decision making.

5. The knowledge of communication means, network communication and team working in network.

6. The knowledge of informational and communicational technologies means for the organisation of the process of teaching and self-education. Ability to learn any new software independently.

Besides the accented main computer skills and abilities while teaching IT to students it is necessary to pay special attention to the development of the qualities of a person which are necessary for the formation of informational and communicational competences of a graduate: high level of motivation, self-organisation, self-control, striving for self-development and self-education, ability to evaluate the results of the finished work adequately, the formation of professional type of thinking and communication skills including the skills in using software.

It goes without saying that all subjects of informational and professional cycle should make their input into the formation of informational and communicational competences of graduates, but the basics of the formation should be laid down in the process of teaching IT to first-year students. At that stage the readiness of the students for the usage of informational and communicational technologies is formed in the process of learning the foundations of future professional activity.

The formation of informational and communicational competences, in its sense, is possible in the conditions of activity realisation which is very close to the real situation. But the organisation of real informational activity in the conditions of present lecture-seminar system is scarcely possible. The possible way to solve this problem is the usage of informational and communicational technologies in education process as a tool of the formation of informational and communicational competences. The education process should give way to model real informational activity, especially the activity of an economist.

It is impossible to train an economist for his/her future professional activity without modern means of informational and communicational technologies. So, we can state that a computer is a decisive constituent of informational and communicational technologies. On the whole, informational and communicational technologies increase the efficiency of educational, scientific and mentoring process of professional training. A computer becomes the instrument for searching, selection, saving and access to the resources of authentic foreign information, the way of analysis, evaluation, classification of this information and, most importantly, a computer becomes central component of education system of professional training of future economist, which influences the objective, content and forms of training of students. The usage of a computer in the training of economists facilitates the creation of conditions of free access to huge volumes of educative, scientific and other useful information, including electronic textbooks, reference books, dictionaries, encyclopaedias, databases and archives [5; 7].

Wide usage of new technologies preconditions the necessity of definition of technology of education by means of informational and communicational

technologies. Present-day education by means of informational and communicational technologies means “scientific approaches towards the organisation of education and mentoring process with the purpose to optimise it and increase its efficiency. It also presupposes the renovation of material and technical basis of schools and universities according to the latest achievements of science and technology” [3,p.46].

Modern research shows that it is impossible to put new pedagogical technologies and informational and communicational technologies apart, as only complete introduction of new pedagogical technologies will allow graduate changing of higher education paradigm, and informational and communicational technologies allow realising these possibilities more effectively, as it is the fundamentals of pedagogical technologies. The analysis of technical and pedagogical approaches towards the creation of means of informational and communicational technologies allows scientists make the conclusion that the optimum is their harmonic usage.

To our mind, the convergence of hardware and software of IT, unlimited potential of a computer and telecommunications gradually lead to the expansion of the term “informational and communicational technologies”. The introduction of informational and communicational technologies into the process of training of economists opens new opportunities for the professional education, intensification of personal, communicative, problematic, searching and creative forms of education. Keeping to this terminology, the essence of “informational and communicational technologies” means a complex system of psychological and pedagogical procedures of selection and generalisation of didactic forms, functions, methods, ways, conditions and software means of a computer and telecommunications and ways of their functioning which are realised for the effective professional training of a future economist [3].

The traditional system of professional training of economists is at a certain degree ineffective because it is based on the old motivational, organisational and evaluative system of education. During the period of training of students by means of new technologies on the traditional basis it is impossible to have structural changes in the process of teaching except content component. Motivation and evaluation stay in the same form without changes. Pedagogical and didactic possibilities to introduce informational and communicational technologies allow improving the effectiveness of training in traditional system only according to some criteria (for example computer testing or material presentation with the help of a computer). But in order to solve the contradictions between the effectiveness of traditional training with the elements of informational and communicational technologies and real possibilities and strong potential of innovative training by means of informational and communicational technologies with the increase of the level of professional training on the whole, it is necessary to create, ground and realise the concept of training. Traditional training considers only reformation of separate contents component of the process of professional training of economists as didactic factor but not the reformation and gradual transition to the problem of mass, wide, systematic professional training of economists by means of informational and communicational technologies. Besides, during the last years the training of

specialists was considerably influenced by social and economic, financial and worldview factors which interfere its positive development.

These are:

- insufficient budget financing of educational establishments for purchasing computer equipment and licensed software;
- physical and moral aging of most of the part of material and technical means of teaching and its limited renewal.

So, a new conceptual approach to the problem of professional training of economists by means of informational and communicational technologies should be considered as a complex of problems that reflect methodological, didactic, legal, financial and economic, social and worldview aspects of the above-mentioned problem [6].

Methodological aspect is conditioned by the necessity of conceptual grounding of new technologies in the process of professional training of an economist and they are not widespread. Another important issue is methodological grounding of the used means as we speak about the systematic organisation of pedagogical, psychological and social knowledge, skills, abilities, realisation of different methods and approaches in professional training by means of informational and communicational technologies.

Didactic aspect reflects pedagogical basics of economist training by means of informational and communicational technologies. The usage of informational and communicational technologies definitely reflects fast qualitative pedagogical changes in the process of training of future specialists. The newest means of teaching make possible to carry out individual and differential approach in training process and in future it makes it possible for students independently choose the major subjects to study, taking into account personal interests and professional career plans.

Legal aspect reflects the necessity of adequate legal support of means of informational and communicational technologies in the process of national system of training of economists. We consider that training by means of informational and communicational technologies should be considered not only as addition to the present traditional training but it should have a corresponding role and status in pedagogical environment. Informational and communicational technologies are naturally framed into educational pedagogical structure and infrastructure, becoming an integral constituent in training not only students but also the instrument for re-training of teachers, getting second higher education, distance learning for people with special needs.

Social aspect of training an economist reflects the demand in mass education in modern society. The training of economists by means of informational and communicational technologies at higher educational establishments leads to liquidation of the gap in IT which Ukraine has comparably with developed countries.

Worldview aspect is connected with the necessity of liquidation of the formed stereotypes, changing the views on the training of economists as constant and unchangeable system. It is often claimed to reconsider radically the present scientific

paradigms in education. The complete change of the paradigm in the system of education is quite a difficult process. The formation and development of personal worldviews by means of informational and communicational technologies should be carried out in all the spheres of human life. Modern higher school goes through the process of individualisation and differentiation in training, which reflects real needs of students in different means of education. It may be stated that training of economists by means of informational and communicational technologies is taken place in the process of development of these ideas.

The main objective of training of future economists by means of informational and communicational technologies is defined by the problem of professional training of students by means of new pedagogical technologies. The realisation of the objective will guarantee competitiveness of future economists on modern market including the reformation of the system of professional training of students, wide mass, accessible and effective training of economists at higher educational establishments by means of informational and communicational technologies.

So, we may come to conclusion that means of informational and communicational technologies in the process of professional training of economists allow carrying out the training of specialists more effectively, forming highly professional skills. The necessary reformation of traditional system of professional training by means of informational and communicational technologies, gradual transition to innovative system of training, the functioning of new model of professional training taking into account necessary pedagogical conditions are the main steps to be taken nowadays. Solving this problem allows reaching the objective, consider not only modern national research and experience but also foreign experience. That will allow avoiding formal transition of foreign experience to the national situation. This way of solving the problem seems to be most optimal.

So, all above-state possibilities of informational and communicational technologies in education as well as in science have their own didactic and methodological character and are undoubtedly important. Computer studying at higher educational establishments is very effective and stimulates the realisation of well-known didactic principles of the organisation of education process. IT fills the activity of a teacher with absolutely new content allowing him/her concentrate on the main educational, pedagogical and developing functions.

BIBLIOGRAPHY

1. Андрухив Л.В. Формирование у будущих экономистов умения работать с информацией. Текст.: автореф. дис. канд. пед.наук / Андрухив Л.В.. – Астрахань, 2008. – 22 с.
2. Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
3. Извозчиков В. А. Новые информационные технологии обучения / В. А. Извозчиков. – СПб: РГПУ, 1991. – 120 с.
4. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... док. пед. наук / І. І. Костікова. – Х., 2008. – 469 с.
5. Костікова І. І. Вплив комп'ютерних технологій на сучасну освіту / І. І. Костікова // Культура, свідомість, мова в інформаційному суспільстві: матеріали Всеукр. наук.-практич. конференції. Серія: Наука. – Х.: НФаУ, 2007. – С. 309.
6. Костікова І. І. Концептуальні засади підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Костікова І. І. // Науковий вісник Миколаївського державного

університету: Збірник наукових праць. – Випуск 20: Педагогічні науки. – Том 2. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С. 255–263

7. Шампанер Г. Обучающие компьютерные системы / Г. Шампанер // Высшее образование в России. – 1998.– № 3. – С. 95–96.].

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mytsenko Valeriy Ivanovych – candidate of pedagogical sciences, Dozent, Head of Foreign Languages Department of Kirovohrad National Technical University

The circle of scientific interests: Problems of formation of professional qualities of future economists.

УДК 378.095:005.6 (045)

РОЛЬ СМК В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

*Майра МОЛДАБЕКОВА, Мансия АСЕМБАЕВА,
Ольга ФЕДОРЕНКО, Венера МУКАМЕДЕНКЫЗЫ (Алматы)*

В статті проводиться аналіз факторів, що впливають на якість навчання, розглядаються питання застосування системи менеджменту якості (СМЯ) для процесу постійного покращення навчання у вишу.

В статье проводится анализ факторов, влияющих на качество обучения, и рассматриваются вопросы применения системы менеджмента качества (СМК) для процесса постоянного улучшения обучения в вузе.

Ключові слова: система менеджменту якості (СМЯ), удосконалення, процес, діяльність, покращення якості навчання, вища освіта.

Высшее образование играет важную роль в обеспечении профессиональной подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов для всех отраслей экономики республики, в интеграции с наукой и производством. Для решения поставленных целей в организациях образования необходима разработка механизмов, направленных на постоянное совершенствование образовательного процесса, с целью удовлетворения требований потребителей, заинтересованных в качественных образовательных услугах [1]. В этом смысле рекомендации и требования международного стандарта ISO 9001-2008 и его аналог в Казахстане СТ РК ИСО 9001-2009, также СТ РК 1157-2002 и КР СТ ИСО 9000 – 2007, направленные на всеобщее управление процессами на основе качества, приобретают важное значение [2–4],

Необходимым элементом современной концепции образования в Республике Казахстан является внедрение процесса постоянного улучшения, который можно применять к процессам жизненного цикла продукции (образовательной услуги), вспомогательным процессам и другим видам деятельности. Такой процесс постоянного улучшения можно использовать как средство внутренней результативности и эффективности обучения в высшей школе, а также для удовлетворения требований потребителей и других

заинтересованных сторон. Следует отметить, что в системе менеджмента качества (СМК) «постоянное улучшение» предполагает непрерывное улучшение качества деятельности всей организации и в системе высшего профессионального образования оно содействует доступу к возможности образования на протяжении всей жизни [5].

Обеспечение качества в образовании – совокупность мероприятий, необходимых для создания уверенности в том, что образовательные услуги и другие продукты удовлетворяют запросам и ожиданиям потребителей и заинтересованных сторон. Потребителями образовательных услуг являются обучающиеся, работодатели, государство, общество, родители, граждане. На качество подготовки специалистов в вузе влияют как внешние, так и внутренние факторы и условия. К таким факторам и условиям можно отнести:

а) нормативные документы МОН РК в сфере образования, потребности рынка труда в специалистах и интересы потребителей образовательных услуг и др.;

б) переход к трехуровневой системе подготовки специалистов (бакалавриат, магистратура, PhD-докторантура), дополнительное образование, внедрение различных технологий и организационных форм обучения, обеспеченность научной и учебно-методической базами, квалификация ППС и УВП, уровень научно-исследовательских работ.

Безусловно, процесс постоянного улучшения нельзя рассматривать как простую совокупность корректирующих и предупреждающих действий для совершенствования, в частности, процесса обучения. Следует отметить, что даже у специалистов, занимающихся предоставлением консультационных услуг организациям при внедрении и подготовке к сертификации СМК по СТ РК ИСО 9001-2009, нет единого мнения о том, каким образом должен осуществляться процесс постоянного улучшения качества. Однако, мы полагаем, что наряду с процессами корректирующих и предупреждающих действий СМК в образовании, следует рассматривать процесс постоянного улучшения как основу систематической упорядоченной работы, направленной на непрерывное улучшение качества всего учебного процесса подготовки специалистов в вузе.

Каждый из процессов СМК должен иметь определенное качество и соответствовать требованиям стандарта СТ РК ИСО 9001-2009. Следовательно, применительно к процессу обучения, например в лабораторном практикуме, полагаем необходимо:

- определять показатели, обеспечивающие результативность, как при проведении занятий, так и при управлении процессом;

- обеспечивать наличие информации, например, описание лабораторных работ и ресурсов (экспериментальная установка), обязательных для поддержки процесса обучения и его мониторинга;

- осуществлять мониторинг, проведение эксперимента, измерение, анализ результатов измерений;

- определять результативность процесса, например, сравнение полученных результатов с вычисленными.

После выполнения этапа экспериментальных измерений должны быть:

- проведена математическая обработка изученного процесса в виде таблиц, графиков;
- определены показатели качества осуществления процесса (сравнение полученных результатов с теорией и данными других авторов), которые в дальнейшем будут использоваться как база для оценки достигнутого уровня;
- намечены возможные пути улучшения процесса обучения.

Проиллюстрируем отличие результата постоянного улучшения от результатов корректирующих и предупреждающих действий на частном примере выполнения лабораторного занятия. При выполнении и анализе качества в СМК используются «семь простых японских статистических методов контроля, анализа и управления качеством», предложенных К. Исикава [6]. Согласно К. Исикава, в число семи простых методов входят: контрольный листок, гистограмма, расслоение (стратификация) данных, причинно-следственная диаграмма Исикава, диаграмма Парето, диаграмма разброса и контрольная карта. Эти методы носят название «основные инструменты контроля, анализа и управления качеством». Для сбора и упорядочения первичных данных измерений используется контрольный листок (инструмент). Контрольный листок – это форма, т.е. бланк, на котором заранее напечатаны название и диапазоны контролируемых показателей, например, в нашем случае возможно температуры или результаты контрольных работ, с тем, чтобы можно было легко и точно записать данные измерений и упорядочить их для дальнейшей обработки.

Предусматриваются следующие этапы сбора данных измерений с использованием контрольных листков [5-7]:

- формулирование соответствующих вопросов относительно конкретных требований по качеству;
- выбор необходимых методов анализа данных и подтверждение их эффективности;
- правильное обозначение измеряемых величин (точки) процесса;
- контроль подготовленности студента для сбора данных и работе на экспериментальной установке;
- разработка формы контрольного листка;
- подготовка инструкции по выполнению сбора данных;
- тщательная проверка разработанных бланков и инструкций;
- инструктаж и обучение, выполняющего измерения;
- периодические проверки выполнения процесса измерений и получаемых результатов.

Форма контрольного листа разрабатывается в соответствии с конкретной ситуацией. В любом случае в нем указывается: объект изучения, в частности, приводятся название работы, схема установки, дополнительные сведения.

Например, работа «Определение теплопроводности твердых материалов методом пластины при имитационном моделировании процесса теплообмена». Цель работы - определить теплопроводность фторопласта методом плоского слоя в зависимости от температуры, определить влияние на температурное

поле внутренних источников теплоты и термических контактных сопротивлений. Геометрическими условиями однозначности заданы форма и размеры стенки. Физические условия однозначности определяют материал стенки и, следовательно, значение коэффициента теплопроводности λ . Если считать, что материал стенки обладает изотропными и однородными свойствами, то $\lambda(T) = \text{const}$. Таким образом, регистрируются сведения о контролируемых параметрах.

В данном лабораторном практикуме для контроля и управления процессами теплообмена используется инновационная интерактивная технология обучения: поиск, тестирование необходимого оборудования осуществляется компьютером с программным обеспечением и контрольные листки заполняются и сохраняются в памяти компьютера, бумажные бланки распечатываются по мере надобности. В таблице 1 приведен пример контрольного листка с протоколом эксперимента и первичными данными.

Такая технология обучения, т.е. управление процессом обучения, прежде всего, позволяет студентам четко понимать характеристики объекта управления с помощью чтения контрольного листка, т.е. слежения за процессом изменения температуры и осуществления подходящих действий, как только обнаружится какое-нибудь отклонение в результатах измерений. Следует обратить внимание на то, что вызывающие сомнение значения выделяются и отмечаются. Это требует повторения процесса измерения. В СМК в таких ситуациях рекомендуется использовать так называемую методологию решения проблем, представляющую собой детализацию известного цикла улучшения качества Plan - Do - Check - Act (PDCA) Деминга [3; 6].

Цикл улучшения (PDCA) Деминга состоящий из четырех стадий и предусматривает выполнение следующих действий:

- Plan (планируйте) улучшение. Определите, проанализируйте, отберите и разработайте необходимое для достижения результатов наиболее перспективное решение и выработайте план действий, позволяющий осуществить это решение;

- Do (делайте), выполняйте запланированное;

- Check (проверяйте). Контролируйте, сравнивайте результаты с теорией или с нормой, измерениями других;

- Act (действуйте). Внедряйте достигнутое улучшение процесса и стандартизируйте.

Таблица 1

Протокол эксперимента

Контрольный листок 1.1
для определения значений температур семи температурных датчиков
Наименование работы: «Определение теплопроводности твердых
материалов методом пластины при имитационном моделировании процесса
теплообмена»

ИМиД (PhD) КазНПУ им.Абая

Специальность 6М060400-Физика, 1 курс, 2 семестр

Магистрант Суетова А.

Дата 01.03.2012 г.

№ ре-жима	U, В	Показания термопар						
		T ₁ °С	T ₂ °С	T ₃ °С	T ₄ °С	T ₅ °С	T ₆ °С	T ₇ °С
1	50	74,93	74,93	102	98	101	99	22
2	70	43,3	43,3	102	98	101	99	22
3	90	0,41	0,41	102	98	101	99	22

Следовательно, в результате этих действий появляется методика, представляющая собой не только лучший из способов выполнения задания, но и как средство предотвращения возможных прошлых ошибок. Эта методика может применяться и при обучении студентов. Вышеизложенные стандартные процедуры СМК играют важную роль в совершенствовании процесса обучения, помогают упорядочить и улучшить учебную деятельность студентов, направленную на повышение качества образования.

В бакалавриате по специальности «Стандартизация, сертификация и метрология» на физико-техническом факультете КазНУ им. аль-Фараби в обязательную программу подготовки специалистов этого профиля введена специальная дисциплина «Система менеджмента качества». Изучение методологии решения проблем качества является наиболее общим инструментом, который может быть использован как при коллективной работе по улучшению качества, так и при индивидуальной работе каждого специалиста. На практических занятиях по данной дисциплине студенты убеждаются в том, что правильный выбор каких-либо методов, инструментов и методологий контроля, анализа, управления и улучшения качества процессов и продукции может быть осуществлен многими способами. При этом не может быть однозначных ответов, так как варианты выбора подходящего набора инструментов будут зависеть от рассматриваемой проблемы, от индивидуальных особенностей и предпочтений исполнителей. Эта методология широко используется специалистами для решения проблем, возникающих в реальных условиях по контролю, анализу, управлению, обеспечению и улучшению качества.

В заключение следует отметить, что качество в сфере образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все функции и виды деятельности учебного процесса и используемые методологии СМК не должны стать самоцелью в стремлении детально описать этот процесс, она лишь является средством осуществления работ в рамках совершенствования процесса.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы // Утв. Указом Президента РК от 07.12.2010 г., №П18.
2. РК ИСО 9001-2009
3. СТ РК 1157-2002
4. КР СТ ИСО 9000-2007 (IDT, ISO 9000:2005)
5. Аскарова А. С., Алиев Б. А., Молдабекова М. С. Подготовка специалистов: поиск

путей через систему менеджмента качества (на примере физического факультета) / А. С. Аскарова, Б. А. Алиев, М. С. Молдабекова // Качество образования – фактор цивилизации XXI века / Материалы XXXIV научно-методической конференции ППС КазНУ им. аль-Фараби; Кн. 1. – Алматы; Казак, университеті, 2004. - С. 19-26.

6. Статистические методы повышения качества / Под редакцией Хитоси Кумэ. Пер. с англ. – М.: Финансы и статистика, 1990. – 304 с.

7. Метрология. Стандартизация. Сертификация / под ред. В. М. Мишина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 495 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Молдабекова Майра Саметовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, механики и профессионального обучения института магистратуры и докторантуры ИМиД (PhD), Казахский национальный педагогический университет имени Абая.

2. **Асембаева Мансия Кабыловна** – кандидат физико-математических наук, и.о. доцента кафедры теплофизики и технической физики, физико-технического факультета, Казахский национальный университет имени аль-Фараби.

3. **Федоренко Ольга Владимировна** – кандидат физико-математических наук, и.о. доцента кафедры теплофизики и технической физики, физико-технического факультета, Казахский национальный университет имени аль-Фараби.

4. **Мукамеденкызы Венера** - кандидат физико-математических наук, и.о. доцента кафедры теплофизики и технической физики, физико-технического факультета, Казахский национальный университет имени аль-Фараби.

Круг научных интересов: совершенствование процесса обучения.

УДК 371.21(048)

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬО ПРОФЕСІЙНО ДІЯЛЬНОСТІ

Олена МОСКАЛЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена аналізу професійної діяльності представників екстремальних професій та їхньої ролі у професійному середовищі. У статті автор проводить порівняльну характеристику деяких видів професій підвищеного ризику та доводить важливість цих професій у суспільстві. Автором визначено особливості професійної діяльності авіаційних фахівців.

Статья посвящена анализу профессиональной деятельности представителей экстремальных профессий и их роли в профессиональной среде. В статье автор проводит сравнительную характеристику некоторых видов профессий повышенного риска и показывает важность этих профессий в обществе. Автором определены особенности профессиональной деятельности авиационных специалистов.

Ключові слова: екстремальна професія, професійна орієнтація, екстремальні чинники.

Постановка проблеми. Еволюція освітніх систем в ХХ ст. чітко сформувала тенденцію щодо отримання знань в усіх сферах людського життя. Постійне ускладнення всіх аспектів професійної діяльності, збільшення об'єму знань, зростання інформаційних потоків призводять до складної ситуації: людина не встигає справлятися з тим об'ємом інформації, який потребує

суспільство. В освітній системі потрібні такі зміни, що будуть в змозі справитися з масштабом професійних завдань. Новітні технології освіти мають бути спрямовані на прискорене сприйняття, розуміння та обробку інформації, що вивчається.

Аналіз досягнень та публікацій. Науковці активно обговорюють різні підходи до навчання, сучасні методики та технології. Проте більшість з них спрямовані на кількісне збільшення тривалості навчання, резерви якого знаходяться на критичній часовій межі. Час, який людина витрачає на загальну, професійну підготовку, перепідготовку, отримання свідоцтв, категорій, класів, часто триває все трудове життя. Дослідженням екстремальних професій присвячено наукові розвідки Р. М. Макарова, С. М. Зиньковської, В. Д. Кислого, Ю. Л. Бриндікова, О. М. Алліна, Г. Х. Яворської, М. М. Козяра, О. Р. Охременко та інших.

Постановка завдання. Вихід із цієї ситуації полягає у впровадженні таких методів навчання, які компенсуватимуть нестачу часу, відведеного на навчання, за рахунок покращення якості освітніх технологій.

Виклад основного матеріалу. Слід зупинитися ще на одній тенденції, пов'язаній з професіоналізацією вищої освіти. Першочерговим завданням вищої освіти було і залишається забезпечення якісної професійної підготовки за рахунок використання принципів системного підходу на всіх рівнях освіти. Однак, за твердженням науковців, впровадження системного підходу потребує раціонального співвідношення теорії і практики в межах навчальних годин, що відводяться на опанування професії, а також ефективного використання новітніх інформаційних технологій. Після закінчення ВНЗ, людина теоретично підготовлена, проте недостатньо володіє практичною частиною професійної підготовки. З іншого боку, існує інша крайність – добре підготовлена практична частина (навички, уміння, готові відпрацьовані ситуації на прикладах) без теоретичної бази та глибокого осмислення того, що відпрацьовується. Саме тому слід спрямовувати впровадження системного підходу у навчанні з урахуванням оптимального співвідношення теорії і практики.

Ця проблема стосується також авіації, яка ще у ХІХ ст. органічно вплелася у світове суспільство. Сьогодні вона є провідним транспортним засобом для перевезення пасажирів та вантажу, бере активну участь у військових операціях, пошукових та рятувальних заходах, сільськогосподарській, медичній галузях. З кожним роком все більшої популярності набуває авіаційний спорт. У повітряному просторі переміщуються літаки різних типів та різних напрямків. Велика кількість літальних апаратів зумовила попит на професію пілота та диспетчера. Сьогодні ці професії стали масовими. Проте вони зберігли основні риси екстремальних професій, тобто таких, що підпорядковують людину стресовим факторам у процесі виконання професійної діяльності. Стресостійкість не є прерогативою всіх людей, що значно звужує коло претендентів на обрання цієї професії. Цей факт зумовлює протиріччя між швидким збільшенням парку літаків та вимогою щодо забезпечення висококваліфікованого льотного та диспетчерського складу. З іншого боку, виникає протиріччя між обмеженими

психофізіологічними можливостями людини-оператора та, у більшості випадків, необмеженими можливостями літака. Зупинимося більш детально на професійній діяльності представників екстремальних професій.

У своїх дослідженнях С. М. Зиньковська [4] відносить професії пожежників та пілотів до категорії небезпечних. Професійна діяльність пожежника є досить специфічною за своєю психологічною сутністю, що зумовлена екстремальними умовами діяльності: нервово-психічною напругою в умовах високої температури, концентрацією вуглекислого газу, постійною загрозою здоров'я та життя, наявністю непередбачуваних ситуацій – вибухів, завалів, обвалень, інформаційним дефіцитом. Небезпека для професії пілота, на думку вченої, полягає у можливості появи умов професійної діяльності, що перевищують психофізіологічні можливості людини. Стресор у професії пілота є головною специфічною рисою льотної професії.

Варто наголосити на тому, що професію пожежника можна дійсно розглядати як екстремальну. Вона є різноплановою, складною та відповідальною, вимагаючи від професіонала старанності, дисциплінованості. Діяльність пожежників висуває серйозні вимоги до претендентів на цю роботу та потребує такі особисті якості, як активний характер, холонокровність, дуже добра пам'ять.

На думку В. Д. Кислого [5], який досліджував професійну діяльність військовослужбовців, поява та впровадження нових складних систем озброєння негативно впливає на їхню професійну діяльність. Це призводить до появи стрес-факторів, які викликають в офіцерів негативні реакції, що часом можуть бути неадекватними вимогам професійної діяльності.

Ми погоджуємося, що екстремальні умови діяльності повною мірою характерні для військових професій. Це, насамперед, напруга, тривожність, інформаційне перевантаження, порушення функції сну, викликаного виконанням бойових завдань. Офіцерський склад несе повну відповідальність не тільки за власні дії, а й за ефективне виконання бойових завдань, поставлених командуванням. Тому інтенсивний вплив стрес-факторів призводить до появи психічних розладів офіцерів.

Цікавим є підхід до цієї проблеми Ю. Л. Бриндікова [3], який займався дослідженням дій водіїв автотранспортних засобів в екстремальних ситуаціях дорожньої обстановки. Вчений наголошує, що у системі «автомобіль-водій-дорога» водій є цілком відповідальним за ситуацію, тому високі професійні вимоги, що висуваються до підготовки водіїв, є виправданими. Водію приходится досить часто діяти швидко та відповідально у ситуаціях підвищеного ризику, приймати адекватні та обгрунтовані рішення, тому що від його дій залежить власне життя та життя інших людей. До особливих умов професійної діяльності водіїв Ю. Л. Бриндіков відносить завантаження дороги інформаційними повідомленнями, що відволікають увагу, технічні характеристики автомобіля, кліматичний фактор, стан дорожньої смуги (вузькість, вихлястість, аварійність, обмежена видимість дороги, ожеледиця), час доби, що впливає на рівень втоми водія, інтенсивність руху, тривалість перебування водія за кермом.

Слід додати, що всі екстремальні ситуації мають спільні ознаки,

головними з яких є, перш за все, небезпека та неочікуваність. Майстерність керування транспортним засобом визначається не тільки відповідним рівнем знань, умінь та навичок, але також пов'язана із особистісними характеристиками людини: рівнем уваги, здатністю керувати автомобілем відповідно до ситуації, зібраністю, зоровою пам'яттю. Тому право на керування автомобілем надається тільки після проходження відповідного курсу навчання водіїв.

Чимало наукових праць присвячено дослідженню професійної підготовки космонавтів, яких теж слід розглядати як екстремальну професію.

Зокрема, О. М. Аллін [2] доводить, що професію космонавта треба віднести до категорії специфічних професій та розмежовує три важливі аспекти у професійній підготовці космонавтів: змістовно-цільовий, що означає професійну спрямованість навчального процесу на загальнокультурний розвиток, а також реалізацію накопиченого досвіду у професійній підготовці; організаційно-процесуальний аспект, що має на увазі конструювання змісту та засобів навчання, активну взаємодію між викладачем та майбутнім космонавтом; операційно-технологічний аспект, що передбачає орієнтацію на регулювання інформаційно-комунікативних зв'язків у системі «викладач – студент». Космонавт – один із самостійних видів діяльності, коли людина поміщена у специфічні складні умови. Цей вид діяльності потребує високого ступеня активності, підвищеної реакції на раптові невизначені ситуації, перенесення умов невагомості, емоційного стресу, специфічного режиму відпочинку, перевантаження. Супутніми факторами виступають також високий ступінь ризику та соціальна ізоляція, які роблять професію космонавта складною та неповторною, тією, що не має аналогів на Землі.

Можна говорити про те, що кожна професія має своє обличчя, свій характер та престиж. На перший погляд може здаватися, що професія космонавта височиться на піраміді професій. Проте, діяльність космонавта об'єднує працю багатьох людей, які довіряють реалізацію космічного польоту людині-професіоналу, яка бере на себе величезну відповідальність. Космонавту належать ключові позиції у космічному польоті: пілота, дослідника, випробувача, що потребує максимальної самовіддачі та мотивованості. Слід зазначити, що інформація для космонавтів оновлюється з кожним новим політом та формує підґрунтя для цієї унікальної професії. Новизна завдань обумовлює постійний розвиток та вдосконалення цієї професії, підвищуючи рівень здоров'я, фізичну стійкість, емоційно-вольові якості.

Вчені, які займалися дослідженням діяльності працівників поліції, розкривають проблему екстремальних професій з іншої позиції. Так, за визначенням Г. Х. Яворської [8], професійна діяльність працівників ОВС може розглядатися як сукупність функцій і дій, спрямованих на забезпечення правового порядку в країні та на боротьбу з правопорушеннями. Професійна діяльність працівників поліції об'єднує таких фахівців: слідчих ОВС, працівників прокуратури, служби безпеки, суддів, інспекторів міліції та ін.

На нашу думку, юридична професія відноситься до категорії особливих

та складних, оскільки, ситуації професійної діяльності, в яких часто може опинитися представник поліції, не завжди відповідають офіційним нормативним розпорядженням, тому їхня діяльність потребує осмисленого й відповідального контролю своїх дій, враховуючи задані правові норми. Випереджальна освіта має бути підґрунтям для навчального процесу майбутнього представника поліції.

У своїх дослідженнях професійної діяльності особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій (НС) М. М. Козяр [6] наголошує на тому, що вона пов'язана з «професійно-екстремальними ризиками» та характеризується постійною загрозою для життя в процесі виконання професійної діяльності. За визначенням вченого, «професійно-екстремальна діяльність фахівця з НС – це постійний ризик, який закладений вже в самому понятті “екстремальна”. Водночас професійно-екстремальний ризик – це ймовірнісний процес, зумовлений об'єктивними, здебільшого невизначеними чинниками надзвичайної ситуації у взаємодії з професійними діями фахівця» [6, с. 15].

Ми погоджуємося з думкою про те, що для професійної діяльності працівників із НС характерне тривале високе навантаження в процесі виконання професійної діяльності, що об'єднує розумовий, фізичний та психічний стан. На тлі робочого навантаження з'являються елементи, які є стрес-факторами для співробітників особового складу із НС та які можуть впливати на алгоритм діяльності професіонала, спричиняючи неочікувані реакції. Окрім того, екстремальна діяльність представників особового складу із НС відбувається в конкретній небезпечній ситуації, яка представляє ризик для життя рятувальників та інших людей.

За твердженням О. Р. Охременко [7], яка порівнювала діяльність різних професійних груп (військових операторів радіолокаційних станцій, операторів-мікроскопістів, військовослужбовців строкової служби, ткачів-снувальників, ткачів-шліхтувальників), професійні стресори зумовлені такими показниками діяльності: відповідальністю за прийняті рішення, тривалістю зосередженого спостереження, одночасним спостереженням за великою кількістю об'єктів, темпом подання сигналів, кількістю аварійних сигналів, тривалістю операцій, кількістю операцій за одиницю часу, ступенем напруги аналізаторних функцій, високою відповідальністю за порушення послідовності виконання дій, неправильне виконання необхідної дії.

Погоджуючись із позиціями науковців, слід зазначити, що всі вищезазначені якості дуже важливі також для професій пілота та диспетчера, як і для інших видів екстремальних професій. Високі вимоги до стійкості моторних процесів, сенсорики, емоційного фону, фізичної та психологічної витривалості, динамічного здоров'я зумовлюють професійну здатність та довголіття авіаційного фахівця.

У підході до визначення сутності професійної підготовки авіаційних фахівців можна виділити декілька важливих аспектів. По-перше, система професійної підготовки льотно-диспетчерського складу є комплексним об'єктом дослідження, що зумовлено [1]:

– широким діапазоном засобів підготовки;

- різним рівнем «формульованої здатності» окремих засобів підготовки;
- складністю інформаційних потоків;
- необхідністю професійного спрямування цілісного педагогічного процесу;

- складним процесом взаємодії окремої особистості пілота з елементами цілісної педагогічної системи професійної підготовки.

По-друге, систему професійної підготовки пілотів та диспетчерів характеризує ряд особливостей, з-поміж яких можна виділити такі [там же]:

1) підсистеми (субсистеми) є невід’ємним складником ієрархічної системи професійної підготовки льотно-диспетчерського складу;

2) адаптаційний процес до впливу зовнішніх факторів навколишнього середовища є одним із важливих чинників професійної діяльності пілота; тому взаємодія цілісної системи підготовки з соціально-біологічною сутністю індивіда є необхідною передумовою для оптимального функціонування цієї системи;

3) усунення або додавання компонента системи професійної підготовки порушує її цілісність та потребує реорганізації всієї системи.

Згідно з висновками досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців у галузі авіаційної психології та педагогіки, а також, проаналізувавши деякі види екстремальних професій, ми пропонуємо в межах статті розглядати професійну підготовку авіаційних фахівців як *інтегративну систему міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що забезпечуються використанням цілісного комплексу засобів наземної та льотної підготовки для вирішення практичних завдань професійної діяльності, які дозволяють на системній основі організувати оптимальну взаємодію викладача та курсантів, регламентуються міжнародними авіаційними стандартами ІСАО та спрямовані на досягнення гарантованого педагогічного результату.*

Висновки. Аналіз екстремальних професій дозволяє зробити висновок, що їх об’єднує функціонування у випадкових ситуаціях професійної діяльності. В результаті надходження безперервної інформації у людини-оператора відбувається затримка реакції, що призводить до зменшення пропускну здатності, створюючи додаткове напруження та коло невизначеності. Планування стратегії поведінки в таких ситуаціях, корегування оптимальної програми дій ґрунтується на комплексному аналізі позитивного та негативного досвіду професійних операцій та алгоритмів відповідних дій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авиационная педагогика. Учебник / [Р. Н. Макаров, М. И. Рубец, С. Н. Неделько, А. П. Бамбуркин]. – Москва – Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
2. Аллин О. Н. Формирование готовности космонавта к деятельности в нештатных ситуациях : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Олег Николаевич Аллин. – Москва, 1998. – 218 с.
3. Бриндіков Ю. Л. Розвиток професійної готовності водіїв автотранспорту до дій в екстремальних ситуаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / Юрій Леонідович Бриндіков. – Хмельницький, 2009. – 20 с.

4. Зиньковская С. М. Системное изучение человеческого фактора в опасных профессиях : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Светлана Михайловна Зиньковская. – Москва, 2007. – 328 с.

5. Кислий В. Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцерів-випускників до діяльності в особливих умовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / Віталій Дмитрович Кислий. – Харків, 2003. – 23 с.

6. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Михайло Миколайович Козяр. – Київ, 2005. – 37 с.

7. Охременко О. Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / Ольга Романівна Охременко. – Київ, 2005. – 25 с.

8. Яворська Г. Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Галина Харлампіївна Яворська. – Київ, 2006. – 43 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Москаленко Олена Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: підготовка авіаційних фахівців до виконання професійних дій в екстремальних ситуаціях; використання інтерактивних методів в процесі навчання професійно орієнтованих дисциплін в льотних навчальних закладах.

УДК 37.091,26

ОСОБЛИВОСТІ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВО ШКОЛИ

Олена НЕПОКРИТА (Кіровоград)

Стаття присвячена розгляду окремих питань з історії розвитку оцінювальної діяльності при роботі з молодшими школярами та її особливостям. Розглядаються різноманітні її прояви в освіті. Надаються визначення та характеристики синонімічним поняттям щодо оцінювання.

Статья посвящена рассмотрению некоторым историческим вопросам развития оценочной деятельности и её особенностям при работе с младшими школьниками. Анализируются различные её проявления в образовании. Даются характеристики и определения аналогичным ей суждениям.

Ключові слова: оцінка, відмітка, бал, судження, історія процесу оцінювання, навчальна діяльність, зміст освіти.

Людина в ході свого розвитку та життєвої діяльності постійно розглядає, придивляється, оцінює й аналізує ситуацію, явища, події, предмети, вчинки інших людей і власні можливості, передбачає й враховує, як її можуть оцінювати інші. За допомогою оцінювальної діяльності людина успішно та

організовано взаємодіє з іншим світом, здатна самостійно усвідомлювати власні можливості й особливості. Визначаючи оцінки з того чи іншого судження, доросла людина (зріла особистість) впливає на оточуючих, яка сама ж також постійно відчуває на собі вплив поглядів інших. А визначальним джерелом оцінювання є початкова школа. Там, молодший школяр, починаючи, вже з 1 класу, є об'єктом оцінювання вчителем та одночасно виступає ще й суб'єктом переживання цієї оцінки, яка реально стає показником його іміджу. Початкова школа є підґрунтям усієї системи освіти, яка розкриває, визначає та моделює подальший шлях розвитку дитини [4, с. 47]. Саме тут починає зароджуватися потенціал особистості, закладається основа вольових, моральних, емоційних властивостей, що в майбутньому розкривають природу навчально-пізнавальної діяльності кожного з учнів. В педагогічній роботі вчителя суттєве місце посідає оцінювальна діяльність, яка показує необхідність та важливість навчально-виховного процесу, де здійснюється контроль знань та простежується рівень вихованості їх особистісних якостей. Вчитель фіксує результати успішності й невдачі в навчанні, стежить за систематичністю виконання завдань, відображає та зазначає результати діяльності учнів у відповідних звітних документах.

За опрацюванням науково-педагогічних джерел, їх аналізу та узагальненню метою стало висвітлення питань з історії проблеми оцінювальної діяльності в роботі з молодшими школярами. Об'єктом, якої є окремі проблеми з історії оцінювання, а предметом виступають особливості оцінювання в початковій школі. Оцінювання учнів молодших класів буде успішним лише в тому випадку, коли на відміну шаблонам постануть новітні тенденції освіти, а точніше їх прийняття та розуміння вчителями їх сутності (змістовності); коли позиція, різновиди та призначення оцінювання будуть співпадати з інноваційною базою розв'язання даної проблеми; коли ефективність прийняття оптимальних рішень буде фіксуватися та занотовуватися у вигляді наукових надбань й здобутків (методичні рекомендації, посібники), а не залишатися поза зоною уваги.

Одним із перших, хто почав займатися питанням шкільної оцінки став Б. Г. Ананьєв [2, с. 188]. Автор виділив дві основні функції оцінки: орієнтуючу та стимулюючу. Завдяки першій, учень чітко усвідомлює процес і результативність власної роботи, а також і якість знань; другій – здійснюється вплив, тим або іншим чином, на вольову сферу особистості дитини, де простежується її ефективність. Л. І. Божович виокремила дві суті оцінки: об'єктивну та суб'єктивну. Об'єктивна полягає у визначенні рівня знань учня, його успішності та результативності саме пізнавальної діяльності в навчанні. Суб'єктивна оцінка відображає якість самої навчальної праці та враження про учня [9, с. 77].

З історії минулих порядків та ладу системи оцінювання ми знаємо, що після Жовтневого перевороту, який відбувся 1917 року, оцінки-бали були відмінені, що і призвело до початку завзятого пошук знайти гуманну їм заміну. Бали змінювалися на записи в індивідуальних книгах, переростали на прості характеристики, перетворювалися на виставки робіт або перевтілювалися в ще

якісь інші види заохочення, але з поверненням командно-адміністративних методів роботи все почалося спочатку.

В 30-х роках ХХ ст було встановлено п'ять словесних оцінок: «дуже погано», «погано», «посередньо», «добре», «відмінно». Через шкільну оцінку починається складатися враження про дитину, встановлюється її так званий статус або імідж, що визначає позитивне або негативне ставлення до неї з боку оточуючих. Саме ця явище й почало породжувати масу суперечливих явищ у суспільстві з приводу соціальної моралі в школі та поза нею. В закладах освіти, заради високого середнього балу, розпочинається «погоня за оцінками», щоб успішно поступити до вищого навчального закладу. Діти просто примітивно намагалися отримати високу оцінку, а бажання набути знань з предмету зникало, що призводило до незаперечних наслідків у навчанні. У січні 1944 року було прийнято рішення про заміну словесної системи оцінки успішності і поведінки цифровою п'ятибальною системою.

В процесі здобуття знань оцінка починає працювати як функція мотиву учіння, тобто діти починають навчатися заради хорошої оцінки. І це освітнє явище призвело до виразних змін в процесі навчання: учнів диференціювали на «важких», «середніх» та «відмінників». Тоді постало питання, а як же ж оцінювати учнів, за якими характеристиками чи може особливостями; якою має бути педагогічна ситуація, щоб об'єктивно та неупереджено оцінити знання того чи іншого учня.

К. Д. Ушинський взагалі критикував бальну систему. На його думку, бали негативно впливають на успішність та розвиток учнів, тому він пропонує цифри змінити детальними письмовими описами успіхів і поведінки школярів. І це ми вважаємо правильним рішенням, оскільки в початковій школі неможливо знання порівнювати з числовими показниками, про їх наявність свідчить «рівень», а не «цифра».

Рівні визначаються за такими характеристиками:

I рівень – початковий: відповідь учня проста, нескладна, фрагментарна, уривчаста, обумовлюється початковим сприйманням про предмет опрацювання;

II рівень – середній: учень здатен передавати основний навчальний матеріал простими необтяжливими реченнями, може розв'язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності;

III рівень – достатній: відповідь учня повна, послідовна, правильна, логічна, зв'язна, обґрунтована, хоча їй і не вистачає своїх власних суджень та міркувань. А також знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки;

IV рівень – високий: знання учня є глибокими, узагальненими, творчими, міцними, системними; його навчальна діяльність має дослідницький характер, самостійно оцінює різні повсякденні ситуації та обставини, явища, факти, формулює, виражає й відстоює власну позицію.

Згодом почали вимальовуватися дослідження та експерименти зі змістом перебудови й реконструкції ситуації оцінювання. Такі вчені як І. Ю. Кулагіна,

Б. Г. Ананьєв, А. І. Ліпкіна рекомендують індивідуальний підхід у процесі оцінювання, диференційовану роботу з кожним, розподілення класів за певними ознаками (за рівнем знань, за віком, за статтю). Однак, на думку Є. Д. Божовича, ці розподіли нічого не змінюють: «Ситуація оцінювання, як би добре вона не була побудована, для всіх у класі залишається однаковою; п'ятибальна система оцінок також єдина для всіх, професійний стиль учителя також. А реакції на оцінку у дітей різні і будуть різними в будь-яких умовах через індивідуальні відмінності нервово-психічної організації, досвіду особливостей самосвідомості учнів» [9, с. 64]. Про те, що реакція у кожного буде своя на оцінку – ми згодні, а ось саме оцінювання вчителем учнів вже буде залежатиме від його педагогічного досвіду, при цьому все одно який стиль керування притаманний викладачу. Якщо педагогу не все одно, яку оцінку він буде ставити учню та його хвилює думка вихованця, після оцінювання про нього, то він повинен знаходити оптимальний варіант вирішення проблеми, як для себе, так і для школяра. За умови, коли вчитель бачить, що дитина прагне до отримання знань і відчуває, що вона здатна на більше, то навіщо взагалі ставити незадовільну оцінку, краще її загалом не ставити, а просто попередити про її отримання при умові неготовності до наступного разу. І така позиція, на нашу думку, може вирішати багато проблем, а точніше про їх не появу. А головне, при цьому не постраждає самооцінка дитини, яка в їх віці є дуже хиткою. До змісту оцінки має входити не лише рівень засвоєння та якість знань, набутих учнями в процесі навчання, а також ступінь їх розвитку та підготовленості до використання на практиці, який показує співвідношення між тим, що він досяг та, що ще може досягнути.

Але вже в кінці 50-х-на початку 60-х років почався пошук нових ефективних шляхів подолання цих недоліків та разом з цим і перебудова всього дидактичного процесу. З часом оцінка бальна замінюється змістовною, яка втілюється в різних формах: колективна, взаємооцінювання, самооцінювання. Позитивні оцінки виступають у ролі погодження, схвалення, заохочення, а негативні - зауваження, заперечення, догана.

У 1960 році вийшла праця Є. І. Перовського «Перевірка знань учнів в середній школі», де зазначалося, що перевірка знань учнів є незалежною самостійною часткою навчального процесу й має свої своєрідні призначення; серед них функція контролю є провідною, яка потім і стала домінуючою у педагогіці.

Поняття «контролю» та «оцінки» є дидактичними, які становлять необхідну й важливу ланку цього процесу. Суть контролю полягає в отриманні відомостей про рівень опанування навчального матеріалу учнями. Педагогічний контроль – система перевірки результатів навчання й виховання, метою якого є визначення якості засвоєння знань та ступінь їх відповідності з цілями та завданнями. Оцінка ж виникає під час контролю, що являє собою процес і результат виявлення й порівняння рівня знань. Оцінка (як і контроль) має бути об'єктивною, обґрунтованою, умотивованою, всебічною, справедливою, впливовою. В навчальному процесі початкової школи важливо контролювати й оцінювати не тільки результати, а й сам хід роботи, тобто яким саме способом вона виконувалася, при цьому слід урахувувати рівень

пізнавальної самостійності учнів, їх культуру праці. Дуже важливо, щоб дітям була зрозуміла справедливість судження.

З історії педагогічної літератури ми можемо сказати, що у школі для оцінювання навчальної діяльності учнів широко використовувалися поняття «оцінка», «бал», «відмітка» як синонімічні. Але вчені кінця 1970-х років віддавали більшу перевагу терміну «оцінка», а не «відмітка», оскільки оцінка – поняття більш широке, яке характеризується емоційним ставленням, виразним оцінним судженням. Науковці також акцентували увагу на тому, що позитивна оцінка є більш впливовою, ніж негативна, що є певним засобом усунення виявлених помилок. Але гарна оцінка виступає засобом зміцнення віри учня в його сили та можливості, похвала має велике значення для формування в учнів початкової школи самооцінки, особливо як елемент самосвідомості [3, с. 47].

Розгляд літератури 1980-х років дає підстави стверджувати, що в синонімічному розумінні термінів «оцінка» і «відмітка» є деякі протиріччя. Хоч ці поняття і близькі, але далеко не ідентичні.

Поняття «оцінка» означає характеристику значущості, рівень чи значення будь-яких процесів. Оцінити – означає встановити рівень, ступінь чи якість, надати властивість чогось. Стосовно навчально-пізнавальної діяльності, оцінка означає встановлення ступеня реалізації учнями завдань та доручень, рівня їх підготовки й розвитку, якості набутих знань, умінь та навичок, з якими вони зустрічалися в ході навчання.

Поняття «відмітка» містить в собі сутність оцінки, вона є не що інше, як умовний вираз результату оцінної діяльності вчителя. Ш. О. Амонашвілі образно назвав відмітку «тромбом» у навчально-пізнавальній діяльності учнів початкових класів, яка скривлює оцінне повідомлення про роботу учня і цим самим перешкоджає молодшому школяру [1, с. 192].

Оцінка встановлює факт відповідності чи невідповідності засвоєних знань, умінь, навичок, що передбачає з'ясування мотивів, які перешкождали розумінню матеріалу. Відмітка ж є числовим аналогом оцінки і має кілька рангових значень («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»).

На кінець 90-х років багатьох вчених організовує та згуртовує розуміння того, що оцінка має бути справедливою щодо кожного учня, при цьому обов'язково необхідно враховувати його можливості та зусилля. А також вона є вагомою часткою навчально-виховного процесу, що являє собою певний регулятор учнівської діяльності, а тому вона зобов'язана точно примічати співвідношення між досягнутими результатами учня й тим, що передбачено програмою.

Нині ситуація оцінювання певних досягнень школярів принципово змінилася. Впроваджуються нові критерії 12-бальної системи оцінювання, яка побудована за принципом урахування особистих досягнень учнів в опануванні ними змісту освіти. Очікується, що теперішня оцінювальна система сприяє введенню особистісного орієнтованого підходу до навчання, що підвищить її якість та об'єктивність. Здійснення контролю в процесі навчання допомагає виявленню рівня навчальних досягнень учнів, який визначається за принципами систематичності; всебічності; диференціації, індивідуалізації. Знання, уміння й навички учня оцінюються на основі його якісної

характеристики, повноти, зв'язності, послідовності, рівня володіння розумовими операціями, творчості, самостійності, стабільністю тощо.

В залежності від кількості балів (1-12) оцінка теж ділиться на позитивну та негативну, як це було і раніше. І взагалі, 12-бальна система оцінювання, на нашу думку, є певною мірою провокуючою, як з боку учнів так і вчителів. По суті, ще та проста звичайна оцінка втрачає свою цінність, значущість, проте вперед ідуть бали, які дитина потім накопичує «усе своє життя». Це ще добре, що в молодшій школі не має такого розходження. І при такій системі роботи теж важлива об'єктивність, толерантність, створення позитивної ситуації оцінювання на основі доброзичливого ставлення, прояву педагогічного такту, врахування індивідуальних особливостей, дотримання норм вихованості та моралі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников/ Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогіка, 1984. –297с.
2. Ананьев Б. Г. Избр. психолог, труды/ Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – С. 128–268.
3. Балютіна К. Вимірник знань: стимул чи засіб гноблення?/ К. Балютіна // Початкова школа. – 1999. – № 9. – С.45–47.
4. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки/ О. Барановська // Рідна школа. –2000. – № 7. – С.47–48.
5. Віват Т. Оцінювання знань і вмінь учнів у загальноосвітній школі/ Т. Віват // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С.47–48.
6. Гуржій А. Методологія критеріїв оцінювання: зміст, проблеми та пріоритетні завдання/ А. Гуржій // Освіта України. – 2000. –1 лист. – № 44–45. – С.11
7. Зубалій Н. П. Вплив оцінки на ставлення 6-річних першокласників до навчання/ Н. П. Зубалій // Початкова школа. – 1990. –№ 5. – С.27–30.
8. Микулина Г. Г., Савельєва О. Г. К психологической оценке качества знаний у мл. кл./ Г. Г. Микулина, О. Г. Савельєва // Психол. наука и образов. – 1997. – № 2. – С.47–50.
9. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъект учения/ Под. ред. Е. Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 192с.
10. Рева Ю. Психолого-педагогічний вплив в оцінюванні особистості учня/ Ю. Рева // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С.25–27.
11. Сікорський П. До проблеми визначення критеріїв педагогічного оцінювання/ П. Сікорський // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С.3–8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Непокрита Олена Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка вчителів початкових класів до оцінювальної діяльності.

УДК 371.002.2

THE ROLE OF SELF-FULFILLMENT OF A HEAD OF AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN THE PROCESS OF MANAGEMENT

Tatiana OKOLNICHА (Kirovograd)

В статі автором аналізується система якостей, необхідних для ефективного розвитку особистісної самореалізації керівника навчального закладу в процесі здійснення управлінської діяльності.

В статье автором анализируется система качеств, необходимых для эффективного развития личностной самореализации руководителя учебного заведения в процессе управленческой деятельности.

Ключові слова: особистісна самореалізація, самоактуалізація, професійна ціннісна спрямованість особистості, професійна культура, управлінська діяльність.

In the present relevance of the issue of personal fulfillment of a head of the institution is increasing due to the following peculiarities of educational areas: growth of the duties of a Head of a modern school in condition of the absence of adequate information and training logistics, inadequate funding, management personnel turnover due to lack of preparedness for management activities in school, lack of timely and quality model of the preparation of management personnel. In these circumstances, the objective problem of subjective choice of the individual of a manager of the institution becomes significant. These new structural and substantive changes of the present give to a manager the need to resolve difficult issues, characterized by the self-discovery, defining their capabilities and desires, the place in the world, i.e., the issues that directly determine the self-realization, with the formation of a need for it, with the ability to see, discover, create conditions that promote self-actualization needs transfer from potential to actual, finding space for self-expression.

According to this attitude, there is pointed out the problem of the forming of the individual manager of the institution, which appears not as a performer of institutional, administrative and teaching instructions and recommendations, but as well as a professional, willing and able to philosophically and scientifically software in managerial and educational purposes to go beyond regulatory requirements and manifest itself more universally as a holistic, socially mature personality and influence on a school staff through the uniqueness of his individuality.

The problem of self-identity is quite new for psychological and educational research. Although since the 20-ies of the previous century, certain aspects have been in the area of attention of scientists (L.S.Vyhotskyy, S.L.Rubinshteyn), but only since the mid XX century it has been the subject of detailed study, mainly humanistic and existential psychology (A.Anhyal, L.Binsvanher, J. Byudzhental, K.Holshteyn, Maslow, R.Mey, K. Rogers, E.Fromm).

About the presence of the serious researches in the direction of studying self-realization and its aspects certify the data from the 80-ies - this is studying of: the role of activity in the individual development (O.H.Asmolov, V.V.Davydov,

O.M.Leontyev, VA V.Rubtsov, D.I.Feldshteyn), the character of formation and development of the human as a personality (K.A.Abulhanova-Slavskaya L.I.Antsyferova, V.H.Asyeyev, O.H.Asmolov, L.I.Bozhovych , A.V.Brushlinskyy, L.S.Vyhotskyy, O.M.Leontyev, D.I.Feldshteyn, D.B.Elkonin); the possibilities of self-regulation, self-development, self-realization (K.A.Abulhanova-Slavskay, L.I.Antsyferova, V.P.Zinchenko, O.A.Konopkin, L.O.Korostylova, D.O.Leonyev, V.I.Slobodchikov, V.V.Stolin etc.).

The researches of I.S.Batrakova, U. V.Vasil'ev, U.A.Konarzhhevskiy, M.I.Kondakov, V.U..Krychevskiy, V.H.Kutsenko, V.S.Lazaryev, O.E.Lebedyeva, V.N.Maksymova, A.M.Moyiseyev, A.Orlov, F.H.Panachyn, M.M.Potashnyk, R.H.Shakurov, Ye.A.Yamburh etc. are dedicated to the development of the problems of the education management theory, analysis and personality of a head of a school.

The question of motivational management in the education system has been investigated by such scientists as L.Danylenko, H.Yelnikova, L.Karamunka, N.Kolomynskyy, B. Kryzhko, Ye.Pavlyutenkov and others.

Today the need of self-fulfillment is not regarded as one of the major needs of the individual. Individual self-realization of a head of an educational establishment is the integral characteristic which provides intensive social and occupational functioning in the modern world.

In the management of educational process the personality of a leader, a teacher has the prior importance, i.e. educationally focused set of their ideological, emotional and volitional qualities of character.

The main goal of the school administration in the new environment of education development should be to create conditions which provide an increase in the teacher's personality when motives to self-actualization, to security appear, and those in which cohesion around the strategic goals of the school and the unity of the teaching staff have the highest value.

The concept of formation and development of personal fulfillment of a head of an institution is determined with such a basic need as self-actualization. Therefore, in the psychological and pedagogical literature self-realization emerges as one of the criteria for becoming social mature individual.

Self-fulfillment of a head of the institution has his active stand in life and can be effectively formed only in invariable pursuit of the individual to achieve higher levels of self-development. Also personal self-fulfillment of a head of the institution reflects the state of development of his "sociality" by the character, by the trend of the activity on the implementation of social ideals. Therefore there is an urgent need to develop the theory and practice of forming personal fulfillment of school leaders.

Self-fulfillment of a head of an institution is being formed in conjunction with his social attitudes. They are:

- professional identity - the adoption of professional standards and accountability through a process of professional fulfillment;
- professional ethics - mastering ethical norms of the profession;
- competitiveness - the ability to effective professional activities within the market economy;

- commitment to scientific perfection - to obtain new knowledge through research;
- motivation to continue the education - the need to improve professional skills and knowledge to meet today;

R.H.Shakurov investigating the conditions of effective university management believes that management puts two main goals: 1) to organize the educational process and thus satisfy the interests of students, and 2) meet the personal needs and interests of the institution. The multilevel system of the management functions is used to realize these aims [4, 85].

The first group of these functions is purposeful - industrial and social. The industrial involves the organization of the educational process. The social function is focused on satisfying the interests of teachers and other employees.

The second group of functions is socio-psychological functions. Among them there are: the organization of the teaching staff, its intensification, consolidation, improvement, development of self-management.

The third group of functions is formed with the operational. Here author considers planning (decision-making), instruction and supervision.

The system of qualities, necessary for a head of the institution, is caused with the activities of the individual in the social and professional relationships and inclusion thereto, i.e., those social and professional functions which are to be performed by the current director. As L.P.Buyeva pointed out, using social function the professional behavior of the individual in society can be described (the environment of life) as "... the mechanism of formation of individual social personality traits and to consider them as a whole system" [1, 46].

Important for a school head is a system mode of thinking - the most suitable in management tool against paradox. That is penchant for analysis and synthesis, the ability to separate the essential from the unessential, to cover dialectically the phenomenon as a whole across a variety of elements and relationships between them. System mode of thinking does not avoid difficulties and is willing to accept the unpredictability of many phenomena and processes. Head himself is a part of a system, one of its most active elements.

The important skill is communication skills – the exchange of information. Exactly communication facilitates information exchange within the school and establishing favorable relationships with institutions outside the school social environment. A head has to always keenly acquire reaction to his words, and, most importantly, to listen to what people say in response, and to choose the most appropriate means of information means or communication channels.

Equally important for a head of the institution is such personal characteristics as self-confidence, which manifests itself through the presence of clear goals and decisive actions in its achievement.

The essence of the formation of the identity of a modern head of the school is to develop his system of knowledge and personality traits that are required to perform various functions of management. Integrating measure of the achievement of such a quality can be self-realization of the individual manager.

Self-fulfillment is not a one-stage act, but a process that stimulates the development of personality throughout its life path. Fulfilling itself, the identity of

the head of the institution develops. Proof of this is that in the process of self-identity individual poses a specific purpose, the achievement of which serves as an indicator of an advancing development. Values as important elements of personality are embodied with a life experience of the individual, the totality of his worries and limiting meaningful, significant for a given individual from insignificant, unimportant. In the direction of our research value orientations are selective attitude towards reality and explain both purposeful commitment to the appropriate kind of social activity.

Professional values orientation of the individual of a head of an educational institutions is a necessary element of a personal fulfillment. The system of pedagogical, managerial values that are considered by personality as the main vital sets, as a matter of the basic life effort is an expression and manifestation of the essential social and professional qualities of the head, a necessary link in the determination of his actual actions and deeds.

Indicators with which we can talk about the level of personal self-realization of man is, on the one hand, the level of maturity of the judgments about events of the public life, and on the other hand, the level of maturity of the actions.

Subjective condition of the integrity of self-realization of a head of the institution is his active socially-significant activity and the measures and the depth of its value for the environment. The strength of the social and professional growth of a head of the institution is characterized with the activity. Activity is a certain feature complex, or even a certain state of the individual, which manifests itself in an intense activity aimed at meeting the specific material and spiritual needs. Social activity is the aiming to serve the interests of society that helps to create a cognitive activity, which in turn is aimed at mastering the knowledge necessary for the effective performance of the management.

A specific feature of the activity of a head of the institution, we consider, is creativity, innovation of the activity, such as the ability to solve problems creatively. Exactly in the process of implementation and innovation leader serves as an innovator, a creator. This school head's creativity is manifested particularly in his ability to see elements of novelty and creativity in the work of others and, above all subordinates, in the ability to disclose their personal potential. This capability of a manager determines the degree of development and feasibility of strategic management decisions, target complex programs etc.

Effective development of self-fulfillment of a head of the institution also provides mastering the professional culture elevations, features of the interpersonal connections and relationships by overcoming the ineffective and useless features of a person itself. As practice shows, the process of self-expression of personality does not occur in an isolated narrow area, it is developed in the context of communication with the environment, public institutions, and various sources of mass communication.

The level of socio-professional formation of the self-fulfillment of a head of the institution also depends on the level of existing interpersonal relationships. The higher level of the self-fulfillment of a specialist is determined with the maturity of the microenvironment of his life. But this is not just a uniform communication but an obligatory interaction. On the one hand, the more progressive is the

microenvironment, the more perfect, more mature person it creates for these tasks. On the other hand, the higher the level of the self-fulfillment of a manager, the faster the microenvironment is growing in its progressive development, the faster existing problems are solved.

The real premise of meeting the needs of the institution head in recognition is the creative activity of the individual, that is, in particular, the "personalization." Refers to the "contributions in other people subject perforce carries through activities. The essence of these "contributions" in the real meaning of those changes, effective changes in the intellectual sphere of a personality of another person which the work of the individual and his or her participation in joint activity carries out "[2, 234-235].

Everyone from the inherent characteristics of self-expression is characterized not only with his or her past and present, but in a certain sense and the future. It is extremely important what goals in the professional activity a head of the institution sets, what he seeks to, what are his further prospects of a social and professional development. For the correct interpretation of the forms of the self-expression, self-fulfillment and personalization inherent in each individual personality disclosure and accounting features self-expression and wider community entities of all sizes, which include the individual are required.

The socio-professional identity, which in the structure of human personality characterizes translational formation of the whole person, has a close relationship with the self-realization of a head of the institution. According to V.F.Safin, "and the only person who is self-determined has the integrity, stability, activity and direction" [3, 26].

After analyzing the theory and practice we have found that the self-realization of a head of the institution is an integrative characteristic that provides intensive social and occupational functioning.

A self-fulfillment of a head of the institution is a process which provides individual awareness of what it possesses valuable for the management and what it wants to achieve in the management of the institution, as well as a selection of practical actions for the implement the experience in reality, as expressed in the recognition of these achievements others.

In the process of self-realization a specialist fulfills his potential, a set of knowledge, skills, heuristic capabilities, intuition, abilities, because he realizes his value, has goals and plans of implementation.

In the process of self-realization a head of a school masters relationships with the environment, other people (colleagues and students). Most important in this process is the ability to wield the abilities, interests, needs, goals.

BIBLIOGRAPHY

1. Бueva Л. П. Социальная среда и сознание личности. — М., 1968. — 135с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л., 1970. — 314 с.
3. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие /Свердл. пединститут. — Свердловск, 1986. — 142 с.
4. Шакуров Р.Х. Директор школы и педагогический коллектив. — К.: Рад.школа, 1975. — 144 с.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Okolnicha Tatiana Volodymyrivna- Ph.D., assistant professor of the sub department of the education and educational management, Volodymyr Vynnychenko KSPU.

The circle of scientific interests: the study of historical and pedagogical processes in Ukraine.

УДК 378.147:811.111

**ВПРОВАДЖЕННЯ РЕКОМЕНДАЦІЙ МІЖНАРОДНО
ОРГАНІЗАЦІ ЦИВІЛЬНО АВІАЦІ У ПРОЦЕС
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ВМІНЬ
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Ольга ПІДЛУБНА (Кіровоград)

У даній статті розглянуто питання навчання професійного спілкування майбутніх пілотів. Виокремлено головні критерії щодо володіння мовою професійного спілкування у документах Міжнародної організації цивільної авіації.

В данной статье рассмотрен вопрос обучения профессионального общения будущих пилотов. Выделены главные критерии относительно владения языком профессионального общения в документах Международной организации гражданской авиации.

Ключові слова: професійне спілкування, стандартна фразеологія, взаємодія, професійна діяльність, мовна компетенція, навчання пілотів.

Спілкування є невід'ємною частиною життя й діяльності людини та головним чинником формування, розвитку й становлення людини як особистості [4]. У сучасному світі інформаційних технологій особливого значення набуває професійне спілкування як взаємодія й обмін інформацією у діловій, освітній, виробничій, професійній, науковій та інших сферах людської діяльності [6]. Високий рівень спілкування забезпечує успішну взаємодію в роботі та здатність бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, успішно вирішувати проблеми, спираючись на майстерність спілкування й співробітництва.

На жаль, у педагогіці зберігається погляд на спілкування як явище принципово не пізнаване як предметне знання, тому спеціально спілкуванню у ВНЗ не вчать. Методологічні знання, що сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок спілкування в професійній діяльності, в програмах і підручниках за спеціальностями відсутні; в навчальний процес не включені завдання, що сприяють розвитку в майбутніх фахівців умінь спілкування та його конструювання у професійній діяльності; навчання професійному спілкуванню не передбачено програмою підготовки багатьох фахівців [3, с. 11].

Сучасний стан освіти в Україні вимагає якісно нових підходів та умов для підготовки фахівців, про що свідчить те, що через брак умінь професійного

спілкування фахівців нездатні ефективно вирішувати професійні завдання, особливо в критичних ситуаціях. Актуальність проблеми професійного спілкування пов'язана з впровадженням загальноєвропейських процесів, що зумовило виділити іншомовну підготовку студентів як складник фахової підготовки [2]. Сучасні тенденції у світі та в Україні ведуть до модернізації та оптимізації авіаційної системи, що в свою чергу впливає на підготовку льотного складу до професійної діяльності. Незважаючи на мінімізацію проблем в роботі авіаційної техніки, залишається актуальним питання безпеки польотів через людський фактор. Недоліки професійного спілкування впливають на професійне й особистісне зростання спеціаліста та безпосередньо на безпеку польотів.

Проблема спілкування та навчання студентів фахового спілкування іноземною мовою стала предметом аналізу в дослідженнях Г. М. Андрєєвої, І. М. Бермана, О. О. Бодальова, І. О. Зимньої, В. А. Кан-Каліка, Е. П. Комарової, О. О. Леонтєва, Б. Ф. Ломова, Т. С. Серової, О. Б. Тарнопольського та інших. Питання підготовки пілотів до ведення радіообміну означені у роботах Є. В. Кміти, Г. С. Пашенко, В. В. Півень та інших авторів. Аналіз причин помилок пілотів наведено у працях Л. В. Герасименко, Р. М. Макарова, Н. А. Надзія, В. О. Полтавця, В. О. Пономаренка, Ж. К. Шишкіна. Здійснений нами аналіз наукових робіт свідчить, що було проведено недостатньо досліджень з проблеми підготовки до професійного спілкування пілотів.

Мета статті – розглянути питання формування у майбутніх пілотів вмінь професійного спілкування у контексті вимог Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО).

Спілкування в авіації, за визначенням А. Ф. Пчелінова, – процес складного взаємного впливу людей, що забезпечує організацію взаємозв'язку [5, с.127]. Це спілкування здійснюється мовленнєвими і немовленнєвими засобами та їх комбінаціями. Мовлення членів екіпажу, уточнює В. А. Колосов, є складовою зв'язковою частиною спільної діяльності пілота й диспетчера на всіх етапах польоту, а також основним компонентом взаємодії й взаємовідносин екіпажу [1].

Науково-технічний прогрес в авіації вимагає якісних змін у навчанні курсантів спілкування професійно-орієнтованою іноземною мовою. Майбутній фахівець потребує вмінь не лише сприймати інформацію на слух, але також умінь брати участь у вирішенні проблеми спілкування, характеризувати та досліджувати предмет обговорення, вмінь аналізувати й давати оцінку ситуаціям, які виникають у процесі професійної діяльності. Сьогодні в умовах міжнародних відносин професійне спілкування є необхідною умовою взаємодії, а іноземна мова стає важливим засобом удосконалення професійної підготовки авіафахівців, зокрема пілотів, тому більше уваги надається проблемі навчання професійного спілкування іноземною мовою з урахуванням потреб майбутніх пілотів.

Як відомо, професійне спілкування на міжнародних авіалініях відбувається саме англійською мовою, яка є однією із шести офіційних мов Міжнародної організації цивільної авіації і є оптимальним вибором для

ведення радіообміну. Тому очевидним є той факт, що для професійної підготовки льотного складу, а саме пілота, актуальною проблемою стає підготовка до професійного спілкування англійською мовою в процесі професійної діяльності. Головним чинником є формування вмінь перекладати, слухати, говорити, чітко формулювати думки, вирішувати завдання в процесі виконання фахової діяльності. Професійне спілкування англійською мовою – важливий складник професійної підготовки та є фактором безпеки польотів. У роботі пілота часто виникають різні проблемні ситуації, які потребують нетрадиційного підходу для виконання професійних завдань, отже вміння професійного спілкування англійською мовою відіграє важливу роль у фаховій діяльності.

Аналізуючи документи із проблеми безпеки польотів, встановлено, що формування вмінь професійного спілкування є важливим складником професійної підготовки пілотів, яка має великий вплив на людський фактор в авіації. Міжнародна організація цивільної авіації висунула нові вимоги до рівня володіння авіаційною англійською мовою пілотами й диспетчерами [7]. Ці вимоги є головним фактором формування вмінь професійного спілкування сучасного авіаційного фахівця, які зобов'язують високий рівень мовної кваліфікації та розвиток професійних умінь та навичок. Аналізуючи ситуацію на міжнародних повітряних трасах, виявлено, що головною передумовою до авіаційних пригод і катастроф є помилка людини, зумовлена відсутністю у льотного складу професійних навичок й умінь з ведення радіообміну англійською мовою, що призводить до зниження рівня безпеки польотів, особливо в екстремальних умовах. Понад 80% авіаційних подій сталися з причин людського фактора.

Аналізуючи сьогоденну ситуацію слід зауважити, що досить актуальною є проблема недостатніх знань, умінь та навичок льотного складу для виконання професійної діяльності. Оволодіння потрібними знаннями, вміннями та навичками відбувається в процесі навчання в льотному навчальному закладі, тому перед викладачами постає питання щодо ефективності навчально-виховного процесу та створення таких умов, за яких пілот оволодіє потрібними вміннями для формування професійного спілкування.

Статистика свідчить, що незважаючи на постійні зусилля направлені на підвищення безпеки польотів, в останні роки кількість авіаподій значно не знизилась. Кожні три із чотирьох інцидентів відбуваються через комунікативні порушення та складності взаєморозуміння між пілотом і диспетчером [7]. Недостатні знання з англійської мови та мовне непорозуміння стали причиною великої кількості інцидентів і катастроф, що в свою чергу призвело до перегляду навчання майбутніх пілотів професійно-орієнтованої іноземної мови та процедури підготовки до професійного спілкування.

Особливу увагу приділяють підготовці до професійного спілкування через той факт, що професійна діяльність пілота дистанційно-комунікативна. Пілот і диспетчер не мають зорового сприйняття, що ускладнює процес взаєморозуміння під час спілкування англійською мовою та у випадку

небезпечної ситуації, виникають труднощі в вирішенні проблеми, що може призвести до катастрофи.

Використання стандартної фразеології призводить до уникнення непорозумінь у професійному спілкуванні. Але відомо, що стандартна фразеологія не здатна описати всі можливі обставини та реакції. Оскільки повітряним судном керують люди, а людська поведінка непередбачувана, необхідність спілкуватися є важливою ланкою у професійній діяльності. Пілоти та диспетчера потребують достатнього рівня володіння мови для спілкування в умовах повсякденної діяльності та в екстремальних умовах. Саме мова має здатність створювати нове значення та використовувати слова в новому контексті, творча функціональність мови допомагає вирішити складну та непередбачувану взаємодію у складних ситуаціях. Немає найпростішої та найзручнішої форми спілкування ніж розмовна мова для людської взаємодії, а спроби замінити на стандартну мову не матимуть успіху, особливо в непередбачуваних ситуаціях.

Використання розмовної мови є необхідним компонентом радіокомунікації. Слід зауважити, що володіння розмовною мовою ні в якому разі не повинно вплинути на використання фразеології, яка є основною у професійному спілкуванні, а як додаток – розмовна мова. При використанні розмовної мови не слід забувати про принципи, що характеризують професійне спілкування, а саме: ясність, точність і розсудливість, особливо в екстремальних ситуаціях у процесі вирішення проблеми.

В ІКАО існують вимоги до використання розмовної мови. Зазначимо, що ясність, точність та правильність – цілі професійного спілкування. Указаним цілям підпорядковані й складові професійного спілкування. Якісними характеристиками професійного спілкування, спрямованими на краще взаєморозуміння, є специфічність, точність і прямота. Головне у радіообміні – помірний об'єм інформації, чітка пауза між словами та фразами. Складним завданням для пілота стає одночасне керування літаком, спілкування та вирішення виниклих проблем. Слід зауважити, що у таких випадках важливий і такий компонент, як нейтральна та спокійна інтонація співрозмовника. Задача вимог допомогти пілотам бути готовим розпізнати помилку та усунути її, попередити про можливість помилки.

Хоча вимоги до професійного володіння мовою повністю не зменшують непорозуміння під час радіообміну, важливим є розуміння мовця в необхідності володіння професійним спілкуванням для вирішення проблем у небезпечних випадках. Помилка у спілкуванні можливо ніколи не зникне, але хоча б компетентність у професійному спілкуванні допоможе мовцю бути готовим до розпізнання та успішного вирішення помилки.

Одним із важливіших завдань сучасного процесу навчання є застосування іншомовних знань та знань з фахових дисциплін для реалізації професійного спілкування; формування вмій та навичок використання іноземної мови в практичній діяльності майбутніх пілотів, формування вмій та навичок усного спілкування.

Слід зазначити, особливість професійної діяльності пілота полягає у спілкуванні в умовах радіообміну, яке значно складніше та вимагає високого

рівня мовної підготовки до професійного спілкування ніж у випадку прямої взаємодії людей. Пілот ефективно і безперешкодно веде радіообмін без допомоги жестів або міміки, які сприяють встановленню контакту і полегшити взаєморозуміння під час спілкування. Також під час радіообміну можливий неякісний звук, перешкоди, великий об'єм інформації, не зважаючи на ці фактори, від пілота вимагають виконання всіх професійних операцій, спілкуватися на професійні теми з точністю та ясністю. Спілкування має стосуватися лише професійної діяльності, але володіння мовою не повинно формуватися лише на запам'ятовуванні стандартної фразеології, але й включати в себе різні аспекти професійної діяльності. Пілоту слід використовувати вміння спілкуватися, щоб обмінюватися інформацією, перефразувати повідомлення чи повторити прохання, знаходити та вирішувати непорозуміння, як у загальному, так і в професійному контексті.

ІКАО розробила шестирівневу шкалу, в якій існують критерії, за якими визначається рівень володіння англійською мовою: вимова, структура, словниковий запас, швидкість мовлення, розуміння, взаємодія зі співрозмовником.

З урахуванням зазначених рекомендацій, ІКАО виокремлено 6 рівнів володіння англійською мовою, із яких четвертий є мінімальним для умов ефективного професійного спілкування та забезпечення безпеки польоту. Аналізуючи критерії, які дозволили виокремити четвертий рівень, слід вказати, що існують головні компоненти в навчанні професійно-орієнтованої англійської мови, а саме: вимова, яку формують наголос, ритм та інтонація. Слід зазначити, що вимова, яку демонструє носій та для якого мова спілкування не є рідною, може інколи заважати розумінню повідомлення через акцент або діалект носія. Мовець повинен добре володіти граматичними навичками мови. Помилки допускаються, але в незвичайних обставинах і рідко змінюють значення повідомлення. Запас слів зазвичай достатній, щоб спілкуватися на загальні, конкретні, і професійно-орієнтовані теми. Коли трапляються паузи у спілкуванні користувач може перефразувати та обговорити значення, щоб повідомлення було зрозумілим. Можлива втрата темпу при перефразуванні чи уточненні, але це не впливає на ефективність спілкування. При передачі повідомлення пілоти розраховують на ясність та точність інформації. Розуміння цілком правильне на загальні, конкретні та професійно-орієнтовані теми, коли використовується акцент чи діалект мови. Коли мовець стикається з лінгвістичною проблемою чи несподіваною ситуацією, розуміння може бути сповільнене чи потребувати додаткових роз'яснень. У взаємодії зі співрозмовником відповіді на поставлені питання повинні відповідати таким критеріям, як локанічність, змістовність, ситуативність. Пілот та диспетчер незважаючи на небезпечний випадок, повинні адекватно діяти шляхом перевірки, підтвердження чи роз'яснення ситуації, у той час як мовчання є каталізатором деструктивності їх дій.

Проаналізувавши навчальну програму курсу «Професійна англійська мова (авіаційна)», необхідно зазначити, що вона частково забезпечує впровадження в навчальний процес рекомендації ІКАО, які мають на меті підвищення кваліфікації льотного складу з володіння англійською мовою, а

також передбачає вивчення та опрацювання основної лексики широкого вжитку, основної авіаційної термінології, переклад загальноосвітніх та спеціальних текстів, формування навичок аудіювання та мовлення, ведення вільної бесіди на професійні теми.

Програма містить як загальну англійську мову, так і авіаційну англійську мову; а також фразеологію радіообміну в штатних ситуаціях, особливих випадках в польоті, фахівець повинен знати основи фонетичного, лексичного й граматичного матеріалу із загальної та професійної англійської мови не нижче IV рівня за шкалою ІКАО; авіаційну фразеологію, необхідну для ведення радіообміну під час виконання польотів на міжнародних повітряних лініях; авіаційну термінологію, яка дозволяє використовувати у своїй роботі документи ІКАО. Курсанти повинні уміти сприймати на слух усні повідомлення й висловлювання та адекватно реагувати на них, читати тексти відповідного рівня складності на загально освітні та професійні теми, викладати свої думки та спостереження згідно IV рівня за шкалою ІКАО. Важливо для курсантів-пілотів мати навички спілкуватися в умовах професійної діяльності та за її межами як за передбачуваних, так і за непередбачуваних обставин на загальні та професійні теми; ведення радіообмін як в стандартних, так і в нестандартних ситуаціях; використання базової авіаційної термінології, що дозволяє читати та використовувати в практичній роботі документи міжнародних авіаційних організацій.

Але незважаючи на позитивні риси програми та часткове впровадження стратегій ІКАО, все ж таки спостерігається недостатня увага до проблеми формування вмінь професійного спілкування майбутніх пілотів. У програмі не передбачено два головні критерії, а саме: швидкість мовлення або темп та взаємодія зі співрозмовником, які є фундаментальними у процесі навчання професійного спілкування. Для професійної діяльності пілотів, важливим є не тільки читання та повторення термінів, а формування вмінь перефразувати, пояснювати, роз'яснювати інформацію у процесі спілкування. Адже головна мета навчання іноземної мови професійного спрямування – вільне спілкування в рамках обраної професії як в умовах звичайного польоту, так і у випадку виникнення аварійної ситуації. Читання текстів авіаційного змісту звичайно сприяє засвоєнню лексичного матеріалу, але є досить екстенсивним методом навчання. На нашу думку, використання інтерактивних методів та комунікативного підходу значно покращить ефективність навчання.

Отже, пілоту слід успішно справлятися та з відносною легкістю вирішувати лінгвістичні проблеми, що виникають у неочікуваних ситуаціях, які трапляються в контексті рутинної роботи. Інколи авіафахівці стикаються з труднощами, які можуть призвести до непорозуміння або перерви спілкування взагалі. У таких випадках виникає потреба у вдалому використанні вмінь професійного спілкування та адаптації до нової ситуації. Важливим аспектом професійної компетентності пілотів є здатність розпізнавати та вирішувати потенційні непорозуміння. Вміння професійного спілкування забезпечують безпеку польоту, тому їх формування є одним із головних завдань для викладачів льотних навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акимова О. В. Термин как единица терминологического поля и профессионального дискурса в разноструктурных языках: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.20 / Ольга Валерьевна Акимова. – Казань, 2004. – С. 254
2. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / Алексей Александрович Бодалев. – [3-е изд.], перераб. и допол. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – С.320.
3. Вдовенко І. С. Особливості навчання професійного спілкування студентів університету / І. С. Вдовенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – 2010. – № LIІ. Частина II. – С. 11
4. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [2-е изд.]. – М.: Смысл, 1997. – С. 365.
5. Пчелинов А. Ф. Профессиональное общение и безопасность полетов / А. Ф. Пчелинов // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 127–128.
6. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. – К.: Міленіум, 2005. – С. 520.
7. Doc 9835 – AN/453. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements // ICAO. – 2004. – 149 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Підлубна Ольга Миколаївна - аспірант кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету

Коло наукових інтересів: педагогічні умови формування вмінь професійного спілкування курсантів – пілотів у процесі вивчення фахових дисциплін

УДК 373. 5:7

**УРОКИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК
ФОРМУЮЧИЙ АСПЕКТ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ
ШКОЛЯРІВ**

Олена ПОДВОЛОЦЬКА (Кіровоград)

У статті розглядається проблема необхідності забезпечення готовності майбутніх педагогів-художників до формування у школярів просторового мислення в процесі навчання.

В статті розглядається необхідність готовності майбутніх педагогів-художників до формування у школярів просторового мислення в процесі навчання.

Ключові слова: просторове мислення, образне мислення, просторові перетворення, оперування образами, малюнок з натури.

Однією з фундаментальних особливостей людського інтелекту людини є створення образів і оперування ними. Здібності до оперування образами розвинуті у різних людей неоднаково і мають індивідуальний характер. Завдяки цим задаткам людина спроможна аналізувати, планувати, передбачати результати та вносити корективи у свої дії. Значення образного мислення зростає з підвищенням теоретичного змісту наукових знань у багатьох видах

професійної діяльності людини. Формування образного та просторового мислення є фундаментальною основою, що поєднує різні види трудової та учбової діяльності. Широке використання просторового мислення у різних сферах науки і техніки в тому числі і в трьохвимірному комп'ютерному моделюванні підкреслює важливість даної проблеми. Відповідно до цього, однією з важливих задач для майбутніх педагогів-художників в системі навчання є розвиток образного мислення з великими антиципаційними можливостями. **Актуальність** зазначеної теми пояснюється тим, що у формуванні цих якостей в учнів початкової та середньої ланки визначальними є уроки образотворчого мистецтва. У низці інших учбових предметів уроки образотворчого мистецтва забезпечують пропедевтику здійснення діяльності щодо просторового мислення спрямованого на створення та оперування просторовими образами. Питанням формування просторового мислення на уроках образотворчого мистецтва займались Н.Н. Анісімов, Т.Ф. Беляєв, В.І. Ігнат'єв, Н.А. Кіріченко, В.С. Кузін. Так, за останній час М.В. Кармазіною були дослідженні вправи, як засоби навчання образотворчому мистецтву, а О.І. Гуніною – значення зв'язків просторових планів. В ході аналізу проблеми ми виявили, що за останній час значно скоротилась кількість досліджень, спрямованих на вивчення функцій образного мислення при засвоєнні знань.

Метою статті є дослідження необхідності формування у майбутніх педагогів-художників просторового мислення на уроках образотворчого мистецтва, як сполучної ланки при роботі з просторовими образами в системі загальноосвітніх дисциплін. **Завдання** полягає в аналізі межі використання просторового мислення в процесі вивчення шкільних дисциплін та виявленні можливостей впливу художника-педагога на процеси формування просторового мислення на уроках образотворчого мистецтва.

Ми вважаємо, що просторове мислення, у широкому значенні, бере початок на графічній основі, а основними образами для нього є зорові образи, що відображають просторові властивості і відношення. Вміння мислити в системі цих образів і характеризує просторове мислення. Таким чином діяльність педагога-художника щодо розвитку просторового мислення в процесі навчання спрямована, не стільки на створення, скільки на оперування просторовими образами створеними на графічній основі. Психологічним механізмом просторового мислення є діяльність представлення. Дане поняття російською мовою «представление» на відміну від уявлення, було введено Б.М. Тепловим для опису складної інтелектуальної діяльності по створенню образів та оперування ними. При цьому забезпечується перетворення образів та оперування різними якостями і властивостями в процесі вирішення образотворчих задач. Ми замінили його терміном «просторове бачення», який в образотворчому мистецтві несе аналогічний зміст при вирішенні практичних задач на уроках образотворчого мистецтва і є найбільш важливою діяльністю та основоположною ланкою при формуванні просторового мислення у навчанні інших предметів.

Просторове мислення є різновидом образного і формується в онтогенезі спочатку, як самостійна форма мислення тому, що має місце в практичній діяльності кожної людини і пов'язана з орієнтуванням на місцевості.

Основною оперативною одиницею просторового мислення ми обрали образ. Перед школярами в процесі вивчення шкільних дисциплін постійно виникає необхідність створювати та оперувати образами. Кожний учбовий предмет, залежно від змісту, має свої вимоги до розвитку в учнів просторового мислення. При вивченні стереометрії в старших класах на уроках з геометрії необхідне вміння оперувати трьохвимірними просторовими формами. На уроках креслення при побудові предмету в горизонтальній, фронтальній та профільній проєкціях необхідно аналізувати особливості об'єкту одразу в трьох напрямках. Вміння бачити об'єкт одночасно з різних точок зору є основним при вирішенні багатьох задач не тільки в кресленні, а і на уроках фізики, географії, геометрії тощо. Малюнок натюрморту з різних точок зору навчає змінювати позицію спостереження та сприймати об'єкт цілісно. В уяві школярі виконують просторові перетворення на уроках креслення та трудового навчання, але виявлення просторових відношень не є предметом спеціального аналізу при даних видах учбової діяльності. Компенсувати даний вид розумової діяльності з виявлення просторових відношень покликані уроки образотворчого мистецтва, на яких, при малюванні з натури, учні встановлюють просторові відношення між предметами натюрморту, виявляють пропорційні співвідношення між предметами та їх елементами.

В ході проведених нами спостережень за учнями на уроках ми виявили, що базовими здібностями у вирішенні геометричних та математичних задач є здатність утримувати образ в уяві та маніпулювати ним. Це викликає певні труднощі у школярів незалежно від вікової категорії. Правильно організовані уроки малюнку по пам'яті з поетапною мовною установкою художника-педагога здатні допомогти вирішенню цієї проблеми. Якщо в процесі запам'ятовування лежить усвідомлене об'ємно-конструктивне сприйняття натурної постановки в просторі, буде розвиватись здатність утримувати та перетворювати образ. Коли малюнок по пам'яті виконується, спираючись на зовнішні контури предметів, або відбувається повторення свого малюнку з натури, часто з тими самими помилками, практична користь від даного виду діяльності буде відсутня. Головне завдання малюнку по пам'яті: зберігаючи в пам'яті основні принципи побудови та розуміння простору, відтворити просторові відношення між предметами. Як бачимо, будь-який вид діяльності втрачає своє значення при професійно-безграмотному поясненні теоретичних питань або помилкових мовних установках.

Одним із завдань для майбутнього педагога-художника є засвоєння технології яким чином на уроках образотворчого мистецтва малюнок з натури знайомить із реалістичним малюнком та живописом, а завдяки цьому з методами об'ємно-конструктивної побудови у просторі. Створюваний образ об'ємної конструкції несе в собі ті модальні характеристики об'єкта, які свідомо виділяються. Так в малюнку натюрморту, зміст образу визначається об'ємно-конструктивною побудовою, що потребує розуміння форми, як конструкції і відчуття взаємодії елементів, та перспективних скорочень залежно від розташування у просторі. У живопису натюрморту предметом вивчення виступає інша сторона об'єкту у зв'язку з істотною різницею вирішуваних задач. Найбільш важливими сторонами об'єкту пізнання в

даному випадку буде виступати колористична єдність, або колірні і тонові відношення. Таким чином предмет вивчення залишається незмінним, а його образи, в процесі спеціально організованої діяльності для розкриття необхідних відношень, можуть значно відрізнятись.

Викладене вище дає змогу зробити висновок, що образ завжди обумовлений наочною постановкою (предметами натюрморту) та вимогами діяльності, які залежать від вирішуваних образотворчих задач.

Просторовий образ – складна, багаторівнева структурна будова, в якій фіксуються не тільки модальні характеристики об'єкта, такі як форма, розміри, просторові відношення, але і способи їх перетворень. В малюнку перетворення відбувається за допомогою умовних ліній побудови, що несуть в собі основні характерні риси форми у просторі. Вміння уявляти неіснуючі лінії побудови, бачити скриті від ока конструктивні взаємозв'язки, проникаючи у глибину предмета, є необхідними умовами для просторового бачення. Від тривимірного простору в натюрморті до двовимірного на аркуші паперу лежить шлях по створенню образу безпосередньо всередині об'єкта, що вивчається, шляхом перетворення основних характерних якостей в складові об'єкта. Ця діяльність з перекодування в уяві просторових образів забезпечує перехід від просторового образу реального предмета до його умовно-графічного зображення. Виникаючі образи повинні представляти собою єдину систему, пов'язану з простором, що гарантує логічне перетворення образів в процесі вирішення образотворчих задач. Опанування спеціальною системою знань умінь та навичок просторових побудов є важливою умовою для розвитку просторового бачення.

Об'ємно-конструктивні побудови предметів у просторі можна розглядати як метод наукового пізнання та метод засвоєння знань. Насправді уявлення, що формуються на основі об'ємно-конструктивних побудов предметів натюрморту чи будь яких об'єктів мають іншу психологічну природу ніж ті, що створюються на основі візуального сприйняття. За змістом вони наближуються більше до поняття, ніж до просторового уявлення.

З нейрофізіології відомо, що півкулі головного мозку мають свою спеціалізацію за способом переробки інформації. Права півкуля відповідає за вміння сприймати світ цілісно, в усьому багатстві деталей і відтінків та зберігає художні образи. Ліва півкуля головного мозку відповідає за логіку, абстракцію, у тому числі і слова. Все це означає, що ліва та права півкулі сприймають один і той самий об'єкт по різному. У зв'язку з чим логіку процесу мислення поділяють на два види: вербальну та образну. Якщо вербальна є алгоритмом суджень, що призводить до певних висновків, то образна спирається на наочний матеріал, а пошуки здійснюються одночасно у різних напрямках. Таким чином, образне мислення не супроводжується розгорнутими словесними судженнями, а тому процес мислення протікає набагато швидше і є більш ефективним.

Ряд педагогічних досліджень показали, що у сучасній школі явно переоцінюється логічне мислення на противагу образному, за яке відповідає права півкуля головного мозку. Права півкуля, до того ж, краще оцінює просторове розміщення деталей та фрагментів, а зоровий образ сприймає не

розчленовано, а одразу у всіх подробицях [2, с.49]. Для створення образу необхідно вміти проаналізувати, виділити та узагальнити властивості предмету. В цьому діти найчастіше відчувають труднощі, тому що емпіричним шляхом зробити це не можливо.

На нашу думку перед шкільною освітою постає проблема: як навчити цілеспрямовано виділяти істотні сторони об'єктів, що вивчаються. Уроки образотворчого мистецтва, а саме малюнок з натури, стає тим базовим ланцюгом в системі освіти, що дозволяє підвищити коефіцієнт корисної дії учбової діяльності, тоді як процес навчання приносить задоволення та радість. Спеціально організована діяльність при роботі з натури, що направлена на розкриття шуканих відношень, зв'язків, базових характерних рис предметів, як ні в якому іншому предметі, дає можливість розвивати образне та просторове мислення школярів. Поетапна мовна установка вчителя сприяє розумінню задач даного виду діяльності. В залежності від поставленої задачі, структура образу значно змінюється не зважаючи на те, що натюрморт, який є об'єктом пізнання може залишатись незмінним. Завдяки цьому формується вміння бачити різний зміст, відтворюючи властивості та якості, що є необхідними для успішної діяльності по перетворенню даного об'єкта. Предметом вивчення та відображення може бути взагалі не весь об'єкт, а лише деякі найістотніші його властивості. Це стосується, насамперед короткочасних замальовок, що є загостреною інтерпретацією образу, в якому немає місця другорядним деталям. На уроках образотворчого мистецтва необхідно приділяти значну увагу даному виду діяльності, оскільки замальовок навчає концентрувати увагу на головному, створюючи синтезований образ даного об'єкту.

Вміння вільно і впевнено малювати, спираючись на просторові уявлення, що зберігаються в пам'яті, є обов'язковою умовою успішної роботи художника-педагога. Йому необхідно постійно керувати образотворчою діяльністю школярів, підказувати та показувати, як уявляти і малювати [3, с.120]. Відповідно до цього необхідно мати треновану зорову пам'ять, багату уяву, мати значний запас просторових уявлень. З іншого боку учитель образотворчого мистецтва повинен знати та добре володіти методами, сприяючими формуванню просторового бачення та просторового мислення. Стає зрозумілим, що вчитель образотворчого мистецтва середньої загальноосвітньої школи повинен сам мати високий рівень просторового мислення. Проте теорія і практика підготовки майбутніх учителів не забезпечує готовності до розвитку просторового мислення та придбання відповідних знань, умінь і навичок, які б в достатній мірі відповідали профілю його роботи.

Аналіз сучасних загальноосвітніх навчальних програм початкових та середніх класів показав, що вивчення явищ та процесів в основному зводиться до лінійного чи площинного моделювання. Можливості молодших школярів працювати одночасно і в площині і в просторі гальмується у зв'язку з тим що учні звикають працювати лише з двохвимірними зображеннями. В сьомому класі відбувається ознайомлення з теоретичним поняттям проєкції, що не виправдано гальмує розвиток просторових уявлень учнів. Довгий час вони не усвідомлюють що будь яка плоска фігура це своєрідна проєкція об'ємної

фігури [5, с.142]. При вивченні стереометрії в десятому класі у багатьох учнів виникають проблеми з оперуванням об'ємними фігурами, бо сформований стереотип оперування плоскими двовимірними зображеннями в межах площини складно змінити. На відміну учні, які поглиблено вивчають малюнок та живопис і мають навички просторового бачення, вміють оперувати просторовими образами. Як засвідчують експериментальні дослідження І.С.Якіманської, школярі 3-4 класів здійснюють елементарні перетворення, як в площині так і у просторі. В учнів легко формуються психологічні механізми, що забезпечують просторові перетворення заданих об'єктів, проте майже готові механізми не тільки не використовуються але й не виправдано ламаються. Уроки образотворчого мистецтва, на яких здійснюється діяльність по виявленню просторових відношень, створенню просторового образу та його перетворенню стають тією невистачаючою сполучною ланкою по роботі з трьохвимірними просторовими образами в системі загальноосвітніх дисциплін.

Відомий психолог Н.Н. Волков стверджував, що треба розвивати у дітей зорове судження, направлене на проєкційні відносини. Він зазначав, що пояснювати теорію перспективи не потрібно починати рано, але показувати треба починати дуже рано. Перед вчителем стоїть задача – керувати зоровим сприйняттям учнів [1, с.8]. Насправді, рух очей відображає роботу думки. Закономірність руху при вивченні предметів постановки полягає в тому, що максимум уваги припадає на смислові центри натюрморту. До того ж, попередня установка на вирішення конкретного завдання змушує мозок перелаштовуватись на певне сприйняття і процес вивчення природи відбувається більш вибірково.

Психологи переконливо стверджують, що рівень розвитку просторових уявлень залежить від організації сприйняття. Зокрема, Р. Арнхейм розглядав кожний акт сприйняття як зорове судження, тобто, активний, динамічний процес. Він відмічав важливість здібності поділу моделі, що сприймається, на більш прості складові, бо від неї залежить здатність бачити предмети. В образотворчому мистецтві особливість конструкції визначає загальний характер об'ємної форми (кубічної, шароподібної, циліндричної чи конусоподібної), або сполучення цих геометричних форм, що необхідно вміти бачити в будь-якому предметі.

Удосконалюючи сприйняття об'ємно-конструктивних форм в просторі, розвиваючи навички їх трактування в образотворчому мистецтві можливо активно формувати просторове бачення, а на його основі просторове мислення. Правильно організований процес сприйняття забезпечує відповідний об'єм та рівень знань отримуваний школярами. Ці обставини потребують відповідної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, від яких залежить якість та зміст навчального процесу.

Розуміння того, що образотворче мистецтво не тільки предмет, який має велику роль в формуванні світогляду людини та удосконаленні творчих здібностей, а головне – сприяє розвитку просторового мислення школярів, повинно стати основоположним принципом майбутнього художника-педагога. З історії педагогіки нам відомо, що у Морській академії Санкт-Петербурга

1715 р. та в Хірургічній школі при Санкт-Петербурзькому військовому госпіталі 1716 р. малювання входило в обов'язкову програму навчання. В свою чергу, підкреслював важливість такого предмета, як образотворче мистецтво в розвитку процесу мислення П.П. Чистяков. Він вважав, що навчання малюнку є настільки важливим освітнім предметом для розвитку у дітей здатності спостерігати та розмірковувати, що йому повинно бути відведено в школі однакове місце з іншими предметами викладання [4, с.439].

Таким чином нами встановлено, що педагогічне значення уроків образотворчого мистецтва недостатньо розкрито в сучасній освіті, де недооцінюється їх вплив на формування та розвиток просторового мислення у школярів, що має значний вплив на успішність всієї учбової діяльності. Але створення та оперування просторовими образами спирається на складну систему знань просторових закономірностей і відношень, що формується в процесі вирішення різноманітних задач на уроках образотворчого мистецтва, та залежить від організації навчального процесу і організації процесу сприйняття. Можемо зробити **висновок** – формування просторового мислення у школярів залежить від готовності майбутніх вчителів до розвитку просторового бачення і просторового мислення на уроках образотворчого мистецтва.

Підсумовуючи, слід сказати, що ми вважаємо за необхідним виявити основні перспективні лінії розвитку просторового мислення, які необхідно формувати у студентів на практичних заняттях з малюнку та живопису для забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляев, Т. Ф. Упражнения по развитию пространственных представлений у учащихся: Из опыта работы [Текст] / Т. Ф. Беляев. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Демидов, В. Е. Как мы видим то, что мы видим [Текст] / В. Е. Демидов. – М. : Знание, 1987. – 240 с.
3. Терентьев, А. Е. Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства : пособие для учителей [Текст] / А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1981. – 175 с.
4. Чистяков, П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания 1832-1919 [Текст] / Сост. Э. Белютиным, Н. Молевой. – М. : Искусство, 1953. – 590 с.
5. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Подволоцька Олена Станіславівна - аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток просторового мислення на заняттях з академічного малюнку та живопису.

УДК 37.015.3.(477):42(07)

HOW TO KEEP THE STUDENTS MOTIVATED WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Angela RATSUL (Kirovograd)

У статті розглядається питання використання інноваційних технологій для вивчення іноземних мов, які допомагають оновленню процесу навчання.

В статье рассматриваются вопросы использования инновационных технологий при изучении иностранных языков, которые помогают усовершенствовать процесс обучения.

Ключові слова: інновація, мотивація, креативність, навички та вміння, співпраця.

Problem formulation. Nowadays the problem is that teachers need ideas on how to make lessons more active. Many students find it difficult to use the English language to communicate in class, especially when there is no expensive equipment and other facilities. Interactive activities are very useful in this respect because they are designed for ordinary teachers in ordinary classrooms. These techniques presuppose interaction of students and teachers with their material, language and with one another during active and productive work in class.

The future of education is in new modern technologies that will help teachers to make their lessons more productive, informative, beneficial and exciting. The old idea that teaching means standing up and talking while students take notes is now not typical and is in need of changing if we want our students to be interested in our subject.

The word *innovation* means a new idea, method or invention and is connected with providing something new that can motivate and encourage our students. Innovative technologies include a great variety of activities and tasks, starting from role play, debates and integrated lessons till using video in the classroom and computer lessons.

Analysis of recent achievements and publications. During the last decade a significant increase can be noticed in the articles of teachers and experts in implementing innovative technologies in the classes at different levels (in the works of Byrne D., Shoemaker C. L., Livingstone C., Maley D., Duff A., Leech G., Candlin C., T. Mihaylenko , O. Leontiev and others).

The aim of the article is to determine the content and usage of the innovative technologies of teaching foreign languages.

Most of the activities suggested below can be adapted and used for almost any class of General English or English for Specific Purposes, for any topic, by any teacher. They may also be helpful to teachers because they don't take time or resources for the preparation. These activities can be done in different regimes: working with students individually (T S or S T); getting the students to work with one another (S T); doing team work.

Many teachers will find that a particular class might drag. For them, this could sometimes be a once-off thing and generally they get on well with a particular group of people. But everyone, now and then, will come across a group of students who appear bored by everything.

There could be a number of reasons for this. When teaching in a large company, it could be that the people there are only doing it to get out of work. Having a language trainer in is a great excuse for many people to skive off for a bit. Children might be taking classes because their parents are making them: this is usually the case. Therefore, one needs to keep the students interested and engaged at all times. Allowing them to become bored will cause their minds to wander. Not paying attention will mean that they will absorb very little information. Here are several pieces of advice which a teacher can use in order to keep a class's attention. Try these ideas to keep your class interesting.

Role Play

Putting two people into a situation where they have to act out specific roles can be a very effective method of language learning. A lot of people quite enjoy this, too. There are many benefits. The student isn't simply sitting there and passively taking notes: they are actively involved in the class and what is going on. They need to think creatively, and this will stimulate the mind in a specific way. Using the language they already know, the students will be able to come up with new words and phrases. It is important to start the class off, perhaps, on a warmer exercise by giving them a set dialogue. After this, however, one is completely free to allow the students to follow their own dialogue and see where it ends up. See our collection of role play ideas here.

Games

Games are definitely a great way to keep people engaged. Both children and adults enjoy them, but these are especially important for children. Turning class time into play time, and helping them to speak English is definitely a good idea. Teachers of younger learners will discover that the kids will pick up the language a lot quicker. Bingo is often a good idea for teaching beginners, particularly if one is teaching numbers. People can get very competitive, and it is important to make sure that even if arguments arise they must speak in English. This way, the class's attention will be held.

Writing Exercises

Allow your students' creativity to flow. Writing doesn't have to be a boring exercise. Perhaps give them a topic and, in groups, let your students think up all kinds of situations for particular characters. This way they will be able to come up with their own unique story. Tell them to write out a plan, a draft and then write the story in full. Beforehand, however, have a brainstorming session to which everyone can contribute. Another great idea is to have a brainstorming session about two characters, and write half of the story up on the board with help from the students. Afterwards, pair them off or get them into groups and ask them to finish the rest of the story off. People will be interested in finding out what is going to happen next, and their attention will be fixed on the readers.

Chinese Whispers

This little activity is usually a schoolyard game but it can be a very interesting exercise in terms of language. Students might find it amusing with the kind of words and sentences that one comes up with in the end. In order to play this game, seat the students in a circle if at all possible. Start from one end, and think up a sentence but do not tell the rest of the class. Whisper it to the first student in the line, and have them whisper it to the person next to them. Usually the end result is completely different from the one which they began with.

Sudden Death

This is a very simple game which language teachers everywhere use in order to test vocabulary. It will keep the students on edge. Give them a list of vocabulary to memorize within a few minutes. This will give them something to focus on and, once time is up, have everybody stand up. At random, ask students to describe a particular word. If they get it right, they remain standing. If not, then they have to sit down. Other names for this also include “bowling” or “knock out” [1].

These are of course, only a few ideas. It won't be difficult for the skilled teacher to come up with more interesting ways of keeping a class's attention. Classes need to be interesting in order to allow the students to keep thinking. There is no use in them just sitting there, taking notes and learning passively. Language learning is an active and creative process. It needs to be taken advantage of as much as possible.

Allowing your students creative freedom in their learning is essential. Learning off set phrases is useful up until a point. After that, they need to be able to understand why a particular word is said in a particular way, and how they can manipulate it to suit the current situations.

Try as you might, careful as you are with your planning, sometimes what you plan to cover in class does not work with the clock.

When you are ready for the bell but the bell is not quite ready for you, try one of the following time fillers to keep your class busy until it is time to dismiss.

Twenty Questions

Do you remember car trips as a child playing twenty questions in the back seat? You think of a person or object and your siblings have twenty opportunities to ask yes/no questions to determine what object you are thinking of. This is an easy and short activity for you to do with your ESL class when you have a few minutes to spare. The first time you play, your students will need specific direction as to the types of questions to ask. You should help them understand how to ask strategic questions to identify the object. The more practice you give your students with this activity, the better they will get at it, and before long they will be begging you to play.

Pictionary

No matter what you are currently studying in class, you most likely have a list of vocabulary your students need to learn. When that is the case, a few minutes at the end of class is a great opportunity for either of these two vocabulary revision activities. Have your current vocabulary list written on index cards that you can use at a moment's notice. Then, when you have a few minutes, have one student come up to the board and select one of the vocabulary words. Set a timer for between one and three minutes, depending on how difficult you want to make the activity, and

allow him to draw pictures to try to get the class to guess the word. His classmates can call out their guesses while he draws. He is not allowed to use any letters, numbers or symbols as he draws. If his classmates correctly guess the word, you can either give another person a turn or have him select a second word. As you study more vocabulary throughout the year, add those words to your collection. By the end of the year, you will have all your vocabulary words collected ready for a review.

Charades

The second vocabulary revision activity is similar. You can play a few rounds of charades with your students in a similar manner to the Pictionary activity. Use the same vocabulary cards, but this time have your student or students act out the vocabulary word rather than draw it. Either you can have one person act out the word for the entire class or have two people act out the word for one half of the class. As is traditional with charades, the actor cannot say anything. The first group to guess the word wins a point. If you like, keep a running score for the two teams for a month at a time and then award prizes at the end of the month. Then you can switch up your teams and seating arrangement for the next month's competition.

Write a Communal story

With a few extra minutes, you can also have your class work together to write a communal story. Start with one sentence on the board. Have your students take turns coming up to the board and adding one sentence to the story. Each person will be able to use his or her creativity to further the story, and the whole class can make sure the grammar is correct with each addition. The more often you do this, the more creative your students will become in their additions. It will be fun for your class to see just how crazy they can get and still keep a logical plot.

Why/Because

This silly little game has the potential for some laughs with your students. Give each person two index cards or two small scraps of paper. On one card, each person should write a question that begins with the word 'why'. Then on the second piece of paper, each person should answer his or her question starting with the word 'because'. Then collect all the why's in one pile and all the because's in another. Mix up each pile and then read one why card with one because card. The combinations can be very funny, and then after reading all the random match ups you can have your students match the correct answers with the correct questions.

Would You Rather

This activity is a good one for getting to know your students better. Keep a list of questions for your students starting with "Would you rather..." For example, you may ask, "Would you rather be a leader or a follower? Would you rather eat ice cream or cake? Would you rather have a cat or a dog?" You can be straightforward with your questions or be creative and out of the box. Ask your class a question and have your students move to one side of the room if they answer one way, the other side of the room if they answer the other way. Then ask random students on each side to explain why they chose the answer that they did. You can do as many or as few questions as you have time for. You may learn some interesting facts about your students and their preferences with this activity.

White Board Slam

This activity will increase your students' vocabulary as well as fill time at the end of class. Start by writing a word on the board that contains four letters. You can start with anything. Then, challenge your students to come up and change only one letter of the word to make a new word. If someone has an answer, have him come up and make the change. Then have another student come up and change the word again. See how many different combinations your students can come up with by changing one letter at a time with no word repeats. Also, give them the opportunity to ask for a definition of any of the words that they may not know throughout the activity.

Open Question Session

Sometimes just a simple opportunity to ask questions can benefit your class. If you have a few minutes, open the floor for your students to ask you questions. They can be about material you have covered in class, situations they have encountered that may be unfamiliar culturally, new vocabulary words, or any of many other possibilities. Likely, the question that one student asks will lead to another from a second student. Everyone will benefit from hearing the answers, and some students may even be able to answer questions of their fellow students. If so, let them share from their knowledge and experience. If no one has the answer but you, share it with your class and be glad that the question opened the chance to share.

Read Aloud Comprehension

If you have a newspaper or magazine with short articles handy, you can also use this to fill a few minutes in your class. Read aloud a short passage and ask your students to relate back what they heard or answer comprehension questions. You can never give your students too many opportunities to practice their listening skills, so the next time you have a few minutes, read a paragraph or two from the paper and ask your student what the article is about, what they know about the situation from what they heard, what they think the rest of the article is about, and what else they would like to know from the rest of the article [3, 2].

Having some unplanned time at the end of class is not necessarily a bad thing for your students. Make the most of the minutes by using one of these engaging and entertaining time filling techniques. You will be surprised at how quickly the time passes.

Try these fun ESL Vocabulary Review Games and Activities

Charades

Charades is a fun and lively game for your ESL class to play when reviewing vocabulary. Your students will be energized and enthusiastic when their acting skills are put to the test for their classmates. It is easy to have a charade vocabulary review ready for your class at almost any time and on a moment's notice with minimal advance preparation. The easiest way to be ready at any time is to keep a collection of vocabulary cards for the words your class has studied. When you are ready to play, divide your class into two teams. Individuals will take turns acting out one of the words from the cards that you have prepared. They will choose this card randomly on their turns and will have 2 minutes to get their team to guess the word without using books or notes. The actor cannot use any sounds but must communicate only through actions. The rest of the team should shout out any answers that come to mind. If the team is able to guess the word within the

designated time, they score a point. If after two minutes the team has not guessed the word correctly, the other team gets one chance to guess the word. If they are correct, they score a point and then continue with their turn. Continue playing until you run out of time or you run out of words. The team with the higher score at the end of the game wins.

Pictionary

Pictionary is a similar and just as entertaining game to play for vocabulary review. The rules are similar to those of charades except that instead of acting out the word, the clue giver is permitted only to draw on the white board in front of the class. He cannot use any symbols, numbers or letters in his drawing. Again, give each person two minutes to try to get his team to guess the word. If he is unsuccessful, give the other team a chance to guess. Score the game the same way that you would score charades and announce the winning team at the end of the game.

Claymation

How creative are your students? How daring are they? If you think they would have fun with this activity, modify the same general idea that you used in charades and Pictionary with clay or play dough. Again, the rules are generally the same but in this version your students will not be acting or drawing. They will be molding clay to communicate the target word to their teams. Follow the same general rules, but this time you may want to give each person three to five minutes before turning it over to the opposite team for their guess. Scoring is done the same.

All of the Above

If you want to energize your students even further, add a little element of chance to the festivities. Using a six-sided die, have your students roll to see whether they will give a charade, draw a picture or form their clues out of clay. For rolls of one or four, the student will give a charade. For rolls of two or five the student will draw his clues. For rolls of three or six, your students will use clay to give their clues. In all cases, no letters, symbols or numbers are allowed when giving clues. The element of surprise will make the review even more exciting and entertaining for everyone.

Bingo

Bingo can be another good game for vocabulary review though perhaps not as lively. Give your students a blank bingo boards and ask them to put the review words into the squares randomly. You should have some strategy for choosing the words to call and then which your students will mark on the cards. You may want to choose words randomly from a list. You may, instead, write the words on cards and choose them randomly from the deck or simply put small slips of paper into a hat to draw randomly. Whatever method you think will work best for you, once you have chosen the word do not read it. Instead, give the definition of the word to your class. Each person must then determine if he has the word that corresponds to the definition on his bingo board. When anyone gets five squares in a row, he should shout, "Bingo!" Warn your students not to clear their boards until you have checked the winner's words to make sure they did not have an incorrect answer. Give the winner of each round a prize or allow him to call the words for the next round though you may need to supply the definitions.

Memory

A memory style card game can be another effective way for reviewing vocabulary, but you or your class will need to do some advanced preparation before you play. You will need a set of cards for the vocabulary you want to review. For each word, one card should have the target vocabulary word and another card should have the definition of the word. The players should then shuffle the deck and lay all the cards in a grid pattern face down on a large playing surface. Each person turns over two cards each turn trying to find a match. If the cards do not match, he turns them over again and the next person takes a turn. If they do match, he keeps the cards and gets an additional turn. The player with the highest number of cards at the end of the game wins.

You can modify this game to practice matching words with their synonyms or their antonyms, too. For each, instead of using the definition card to match the vocabulary card, use a card with either a synonym or an antonym printed on it. Play continues the same as above. Just be sure you keep the sets of cards separated so you are ready to play at any time [4].

These games are both fun and educational and are never boring. The next time you have vocabulary to review, change things up with a game and help your students see that fun can be effective learning.

Conclusion. Naturally, this will cause a big change in what happens in the schools now. Teachers don't want students to stay at home, take courses on computers, and never have real, live contact with other people. They need to learn how to communicate with each other, how to deal with real life problems and how to grow as personalities. Teachers will become leaders, advisors, facilitators – always be ready to help their students build interpersonal skills while they pursue their academic subjects. Teachers will provide students with skills they need to know while living in a society, dealing with issues like team work, handling stress, getting people to like you, and other subjects critical to teenagers.

So teachers should from their peers and experts, attending different workshops and seminars, how to implement and use these innovative technologies.

BIBLIOGRAPHY

1. Byrne D. Techniques for classroom interaction. – New York: Longman Publishing, 1991. – 293 p.
2. Carrel P. L., Devine J., Eskey D. I. Interactive approaches to Second Language reading. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 279 p.
3. Hall J. K., Verplaetse L. S. Second and Foreign Language learning through classroom interaction. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, 2000. – 314 p.
4. Shoemaker C. L., Shoemaker F. F. Interactive techniques for the ESL classroom. – New York: Heinle & Heinle Publishers, 1991. – 161 p.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ratsul Angela – Ph. D. in education, associate professor of department of foreign languages of Kirovograd National Technical University.

The circle of scientific interests: the development of pedagogic technologies of foreign language teaching among senior school students.

УДК 37.091.2:005.25

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сергій РУДЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається поняття “відповідальність”, “соціальна відповідальність”, проаналізовано сутність і значення соціальної відповідальності особистості. Визначено місце соціальної відповідальності як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

В статье раскрывается понятие “ответственность”, “социальная ответственность”, проанализирована сущность и значение социальной ответственности личности. Определено место социальной ответственности как личностно-профессионального качества будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Ключові слова: особистість, майбутній вчитель, відповідальність, соціальна відповідальність, свобода, вибір дії, необхідність.

Нові завдання сучасної освіти в Україні, які спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього навчально-виховного процесу, визначають нові пріоритети навчання і виховання, передбачають формування ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці. Головною метою виховання має бути формування повновартісної, індивідуально вираженої, всебічно розвиненої особистості, яка б гармонійно поєднувала риси національного, загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально неповторного.

У Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Концепції національного виховання” знайшли відображення основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів і рівня їх професіоналізму. Реалізація завдань у зазначених директивних документах потребує розв'язання низки проблем, однією з яких є підготовка вчителів, які повинні забезпечувати ефективну діяльність загальноосвітньої школи, як соціального інституту, який формує особистість на засадах загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей, що, в свою чергу, окреслює вимоги до інтелектуальних та моральних якостей учителя.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті серед основних завдань знаходимо: різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей; формування ціннісних орієнтацій; збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я дітей; виховання національно свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості.

Отже, становлення і розвиток різнобічно та гармонійно розвиненої, активної особистості є пріоритетним напрямком та неодмінною умовою розбудови Української держави. Формування особистості вчителя як

самостійного суб'єкта життєвого шляху вимагає виховання в нього почуття високого обов'язку перед собою, та іншими (сім'єю, суспільством, державою), перед теперішнім і майбутнім.

Метою нашого дослідження є визначення ролі соціальної відповідальності як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

Огляд останніх досліджень у напрямку модернізації освіти свідчить про те, що сучасна Європа надає великого значення професійній підготовці вчителя. Із наукових витоків чітко видно, що у вітчизняній та зарубіжній педагогічній освіті виникають принципово нові явища, суперечливі тенденції, які не мають аналогів у минулому. Знання тенденцій в освіті, дає основу для її програмування і реального відродження, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці та практиці.

Посилення уваги до удосконалення педагогічної освіти набуває тенденції в бік поліпшення якості та забезпечення неперервності освіти, посилення професіоналізму, загальної культури вчительства, відповідальності за результати своєї праці.

Серед педагогів, котрі досліджують проблему відповідальності, передусім виділяють роботи М. Сметанського, О. Сухомлинської, М. Левківського, В. Сперанського та інших. А проблеми формування соціальної відповідальності знайшли відображення у дослідженнях К. Абульханової-Славської, І. Бега, М. Савчина тощо.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи формування професійно значущих якостей вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі освіти.

У науковій літературі ХХ століття відповідальність як філософська категорія відбивала об'єктивно необхідні взаємини між особистістю, колективом і суспільством. Декларувалися відношення відповідальної залежності між людьми і державою, окрема особистість підпорядковувалась настільки, наскільки її поведінка, позиція, погляди "вписувалися" у загальні рамки, сама ж вона не могла впливати на певні зміни у соціальному житті.

У філософському визначенні відповідальність – один з найбільш безпосередніх проявів громадської сутності людини й найважливіша соціально значуща якість, пов'язана зі свободою вибору здійснюваних людиною вчинків. Ряд дослідників (О. Г. Дробницький, С. Ф. Анісимов, Л. І. Грядунова) виділяють такі сторони відповідальності: 1) об'єктивну сторону, що полягає в сукупності вимог, що пред'являються суспільством; 2) суб'єктивну сторону як стан свідомості у формі усвідомлення і почуття відповідальності, обов'язку, совісті.

Стверджується ідея про суб'єкт – суб'єктні стосунки між особистістю і суспільством, про певну "співучасть" рівноправних суб'єктів життєдіяльності. Відповідальність виступає необхідною умовою реалізації індивідуальної свободи, яка водночас є здійсненням свободи й інших людей. Рівень свободи в кожному окремому випадку визначається ступенем усвідомлення людиною

об'єктивних соціальних умов і глибиною розуміння особистого обов'язку та власної відповідальності.

Свобода та відповідальність є основними взаємопов'язаними полюсами морального та духовного простору життя людини. Зокрема свобода особистості є основною умовою її відповідального життя.

У наш час відповідальність розглядається як особлива властивість суб'єкта соціальних дій, виступає необхідною умовою реалізації його свободи, яка водночас є здійсненням свободи й інших людей, суспільства, країни. Звідси, рівень свободи в кожному окремому випадку визначається ступенем усвідомлення людиною об'єктивних соціальних умов, глибиною розуміння нею особистого обов'язку й особистої відповідальності.

У психології відповідальність належить до найбільш складних за змістом понять. С. М. Тищенко у своїй роботі розглядає погляди К. Муздибаєва, який виділяє наступні вектори розвитку відповідальності:

1) від колективної до індивідуальної (вектор індивідуалізації по Ж. Піаже). Із розвитком соціуму за вчинок окремої людини відповідає не група, до якої належить людина, яка зробила вчинок, а вона сама;

2) від зовнішньої до внутрішньої, усвідомленої особистісної відповідальності (вектор спиритуалізації відповідальності по Ж. Піаже), перехід від зовнішнього до внутрішнього контролю поведінки;

3) від ретроспективного плану до перспективного – відповідальність не тільки за минуле і за майбутнє; особистість не лише передбачає результати своїх дій, але і прагне активно їх досягати;

4) відповідальність і “термін давності” – можливість впливу колишніх стосунків між людьми на їх теперішні взаємини, коли вже вони інші [8].

Ми підтримуємо думку Т. Гурлевої про те, що відповідальність найчастіше є незрілою, якщо особистість підпорядкована здебільшого соціальним інститутам. То ж головною є орієнтація особистості на саму себе, “закон, що виплеканий” усередині себе, зведення правил і вимог, за якими живе людина. В активному процесі становлення вона бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях, своє фахове становлення і зростання. Потреба знайти смисл, мету в житті трансформується у потребу бути відповідальним за події як сьогодні, так і майбутнього [3], що так чи інакше відображується на стосунках з іншими людьми у буденному і професійному житті, з суспільством, зі світом взагалі.

Як характеристику суб'єкта, відповідальність слід розуміти як стабільну рису, якість вищого гатунку, тісно пов'язану з емоційною, моральною та духовною сторонами особистості. Водночас, вона являється внутрішнім імперативом людини, без якого неможливий розвиток здатності суб'єкта до вчинку, який являється стрижневим елементом діяльності, індивідуалізованою в той же час наповненою глибоким соціальним змістом, творчою активністю студента як майбутнього вчителя [1].

Стаючи активним суб'єктом діяльності, студент відповідає за свої дії насамперед перед самим собою, як творцем себе й свого життя, виходячи із вищих загальнолюдських ідеалів, цінностей, інтересів.

Відповідальність може бути “внутрішньою” і “зовнішньою”, мати позитивну або негативну спрямованість. Внутрішня відповідальність – це обов’язок перед собою, перед власною совістю за пошук і здійснення смислів свого життя. З категорією внутрішньої відповідальності тісно пов’язана категорія “свободи для”, суть якої – у забезпеченні суб’єкта ресурсами для подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод на шляху реалізації бажань і прагнень особи. За суб’єктом відповідальності визнається творче ставлення до своєї діяльності, здатність передбачати результати своїх діянь та відповідати за їх наслідки, усвідомлена необхідність погоджувати й творчо направляти свою поведінку в інтересах суспільства.

Внутрішня відповідальність свідчить про наявність совісті, без якої неможливі ні самовиховання, ні самовдосконалення особистості. Совість є ядром моральної свідомості, своєрідним гарантом інтуїтивного відбору найвищих буттєвих цінностей. Довгий час це поняття визначалось як здатність особистості контролювати поведінку відповідно до суспільних вимог, зовнішнього обов’язку, яка пов’язана з прагненням людини виглядати у вигідному світлі в очах навколишніх і відповідати прийнятним у даному оточенні нормам і правилам. Між тим, прогресивним є тлумачення совісті, відповідно якому вона є не що інше як співвіднесення вчинків “закону, що живе в нас” (вислів І.Канта).

Можна сказати, що для становлення спеціаліста, важливим є розвиток внутрішньої відповідальності, яка б орієнтувалася на власну совість, шукала й реалізовувала сутнісні життєві смисли, прагнула власного особистісного розвитку, вдосконалення та творчої реалізації.

Професійне становлення майбутнього вчителя тісно пов’язане із смисловою регуляцією життєдіяльності людини, яка здійснюється ціннісно-смисловою сферою особистості. Смилова сфера є тією найвищою інстанцією, яка підпорядковує собі всі інші життєві прояви людини, визначає спрямованість її пізнання, вектор становлення окремого індивіда, певної спільноти, суспільства. Особистісний розвиток неможливий без самоудосконалення відповідальності, пошуку і втілення в життя високих смислів. Тому категорії відповідальності і совісті тісно пов’язані з категоріями сенсу життя, високих життєвих смислів, до яких можна віднести такі, як доброта, любов до ближнього, правда, честь, совість, гуманізм, співчуття, справедливість, знання, творчість.

У психологічній літературі зазначено, що переважання внутрішніх устремлінь позитивно пов’язане зі психічним здоров’ям: чим сильніше людина орієнтована на внутрішні устремління, тим кращі у неї показники психічного здоров’я, тим органічніше реалізує вона себе у суспільному житті.

Соціальну відповідальність визначаємо як генеруючу професійну якість особистості майбутнього вчителя, що включає в себе усвідомлення суспільної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної діяльності, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи. Слід зазначити, що невід’ємною складовою частиною соціальної відповідальності є професійна

відповідальність: моральна потреба і практична готовність особистості творчо, результативно виконувати свої професійні обов'язки [2].

Соціальна відповідальність – це передусім моральна якість особистості. “Вищий рівень відповідальності, – зазначає В.Ф. Сафін, – як головна, моральна властивість – поняття, що безпосередньо пов'язане з такими моральними поняттями, як гуманізм, патріотизм, добросовісність ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбність, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження” [5].

За своєю структурою соціальна відповідальність надзвичайно складне утворення, що має інтегративний характер, тісний зв'язок з усіма іншими якостями майбутнього фахівця, його емоційно-вольовою та інтелектуальною сторонами діяльності. Соціальна відповідальність є показником становлення соціальної зрілості особистості, а саме критерієм, який, зокрема, виявляється в потребі самореалізації не себе в суспільстві, а себе для суспільства. Особливістю цього є відносини відповідальної залежності. Вони реалізуються лише тоді, коли адекватно відтворюються у свідомості і особистості студента.

Проблема соціальної відповідальності має тісний зв'язок з проблемою свободи, оскільки в обох випадках розкривається необхідність прийняття рішення із знанням справи. Відповідальність виступає зворотною стороною свободи. Міра відповідальності визначається мірою активної свободи людини, міра суб'єктивної відповідальності визначається ступенем усвідомлення свободи.

Формування соціальної відповідальності доцільно обумовити як відповідальну діяльність, що спрямована на реалізацію соціально значущої мети і виникає на основі послідовної реалізації системного підходу в навчально-виховному процесі, де навчальна, науково-дослідна та громадська діяльність взаємно доповнюють одна одну. Тоді науково-дослідний блок педагогічної освіти в єдності з навчальним і виховним блоками максимально стимулюють активний розвиток усіх основних структурних компонентів педагогічної спрямованості особистості вчителя у їх органічній єдності.

Соціальна відповідальність, як внутрішня якість особистості, – складне в структурному відношенні явище. Як зазначає К. Муздибаєв [3], “соціальна відповідальність відображає схильність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та її готовність дати звіт за свої дії”.

К. Муздибаєв у праці, присвяченій психології відповідальності, охарактеризував різноплановість цього психічного явища і зробив спробу виокремити суттєві ознаки поняття “соціальна відповідальність”. До основних моральних рис автор відніс: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій, чесність, справедливість; до емоційних рис увійшли: співпереживання, вміння співчувати, чуйність до чужого болю та радощів; серед основних вольових якостей автор виділив: наполегливість, стійкість, сміливість, витримку [7].

У своїй роботі В. Й. Сперанський визначає рівні соціальної відповідальності відповідно до життєвої позиції особистості. На першому рівні відповідальність особистості виявляється як санкція, особистість виконує

певні дії з наміром уникнути відповідальності. На другому рівні спонукальним мотивом є дотримання норм і правил, прихильність до тих, хто оточує. Це свідчить про сформованість відповідальності. На цьому етапі відбувається перехід від об'єктивної відповідальності до суб'єктивної. Особистість починає брати до уваги мотиви “неправильного вчинку” й умови, які спонукали здійснити його. Лише на третьому рівні відбувається переростання почуття відповідальності у відповідальність соціальну. Четвертий рівень характеризується насамперед високорозвиненою професійною відповідальністю, яка реалізується у трудовій діяльності. П'ятий рівень дозволяє соціально зрілій особистості чітко займати громадянську позицію у трудовій та суспільній діяльності [7, с. 38-87].

В той же час загальним для усіх рівнів є те, що соціальна відповідальність розглядається як форма взаємозв'язку і взаємодії суспільства і особи. Це певне відношення особи до соціальних вимог, що виражається у конкретних діях. У нашій роботі ми ж намагаємося зробити аналіз особливостей соціальної відповідальності у контексті професійного становлення майбутнього вчителя. Тому соціальну відповідальність слід розглядати як показник його соціально-професійного розвитку.

Студент, як майбутній вчитель, має дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і бути готовим дати звіт за свої дії.

Вчитель, який не бачить святості свого покликання, який прийшов у школу не з бажанням вчити і виховувати дітей, а лише заради заробітку, приносить лише шкоду учням, суспільству і, в першу чергу, собі.

Тому формування соціальної відповідальності як однієї із найважливіших професійних якостей вчителя потребує цілеспрямованої диференційованої роботи з усіма студентами вищого навчального закладу. Знання, які отримав майбутній вчитель повинні мати особисту значущість, перетворитися на переконання та стати мотивами його поведінки, знаходячи своє виявлення в практичній діяльності.

Таким чином, соціальну відповідальність майбутнього вчителя логічно розглядати як інтегральну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність студента на основі усвідомлення і прийняття ним необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

Саме суспільні умови життєдіяльності покладають на кожного студента відповідні обов'язки, за виконання яких він несе відповідальність. Реально, відповідальність тому й виникає, що в усіх своїх проявах – у навчанні, праці, в побуті, в багатогранних соціальних взаєминах, у взаєминах з іншими людьми – людина постає істотою соціальною.

Г. П. Ніков відмічає, “... більш складним і відповідальним у житті підростаючих поколінь є період, коли звершується їх виховання під керівництвом дорослих і вони виходять на самостійний шлях. Це значить, що закінчується життя під опікою старших, розширюється ступінь свободи молодих людей, їх самостійності в прийнятті рішень; вони вступають у пору соціальної зрілості...”. Соціальна відповідальність включає в себе не увесь

зміст діючих у суспільстві норм і цінностей, а лише той їх спектр, які заломлюються як прогресивні у свідомості й діяльності особистості [4, с. 29].

Для того, щоб у студента сформувалася активна життєва позиція, яка не порушує соціальних норм в суспільстві і соціальних групах, необхідне безпосереднє, активне залучення його в складні процеси соціальних взаємодій, в колективну діяльність в різних галузях суспільних відносин та участь у досягненні суспільно важливих цілей.

Становлення соціальної відповідальності як особистісної риси відбувається за умови формування у майбутнього вчителя прагнення до свободи. Йдеться, насамперед, про вільні вчинки і дії студента, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин, але обумовлені внутрішніми, особистісними факторами: совістю-самоконтролем, почуттям обов'язку. Відповідно вчинки, що здійснює студент, ніби розширюють межі її свободи. Усвідомлення свого життя як вчинку є початком формування себе як вільної та відповідальної особистості. Тому даремно існує така філософська істина, згідно з якою є неможливими ані особистість без суспільства, ані суспільство без особистості.

Головним залишається усвідомлення особистістю того, що лише вона сама відповідає за своє життя та свої дії, основна задача суспільства – допомогти кожній людині проявити себе соціально активною та відповідальною особистістю.

Висновок. Отже, виходячи з вище викладеного можна констатувати, що соціальна відповідальність особистості – це не лише зовнішній фактор її буття, а необхідна умова існування суспільства, оскільки відносини людей неможливі без взаємних прав та інтересів кожного. Становлення соціальної відповідальності, як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя, відбувається за умови формування у студента прагнення до свободи. Усвідомлення свого життя як вчинку є початком формування вільної та відповідальної особистості, орієнтованої на суспільні, колективні та особисті інтереси. Виходячи з цього можна вказати на основну характеристику соціальної відповідальності майбутнього фахівця, якою є те, що вона розглядається як форма взаємозв'язку і взаємодії суспільства та особи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гурлева Т. С. Відповідальність, совість і високі життєві смисли у процесі професійного становлення / Т. С. Гурлева // Психологія праці та управління Ч.1. Збірник наукових праць VI Міжнародної науково-практичної конференції. – (21 трав. 2009) / АПН України, Ін-т підготов. кадрів держ. служби зайнятості України. - К., 2009. – С. 200–204.
2. Кочерга О. Проблема формування соціальної відповідальності вчителя в спадщині педагогів-класиків другої половини XIX століття / О. Кочерга // Історико-педагогічний альманах : реферативна інформація / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : 2010. – Вип. 1. – С. 11–14.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К.Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983.–240 с.
4. Ников Г. П. Жизненное самоопределение как педагогическая проблема / Г. П. Ников // Вопросы самоопределения личности и ее активности. – Уфа, 1985. – 58 с.
5. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособие. / В. Ф. Сафин. – Свердловск, 1986.
6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К., «ЕксОб», 2004. – 304 с.

7. Сперанский В. Й. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования / В. Й. Сперанский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 152 с.

8. Тищенко С. М. Виховання відповідальності школярів як педагогічна проблема / С. М. Тищенко // Горизонти образования. – 2011. - № 2 (32). – С. 156–160.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руденко Сергій Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту КДПУ.

Коло наукових інтересів: дослідження відповідальності особистості.

УДК 378.091.12:36

РОЛЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Юлія РУДЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається значення особистісно орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі студентів. Аналізуються завдання та вимоги до особистісно орієнтованого навчання з метою створення атмосфери становлення індивідуальності, розвитку та особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога.

В статье раскрывается значение личностно ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе студентов. Анализируются задание и требования к личностно ориентированной учебе с целью создания атмосферы становления индивидуальности, развития и личностного самоопределения будущего социального педагога.

Ключові слова: *особистість, особистісно орієнтований підхід, соціальний педагог, викладач, особистісно орієнтоване навчання, особистісне самовизначення.*

Одне з актуальних питань сучасної педагогіки – розробити системи навчання, які б забезпечили повноцінний розвиток особистості. Виконати таке завдання можна завдяки створенню активного навчального середовища, що, в свою чергу, вимагає зміни функцій викладача, розробки якісного психолого-педагогічного та науково-методологічного забезпечення, необхідного професійного становлення майбутнього фахівця.

Сьогодні в педагогічній науці яскраво заявив про себе особистісно орієнтований підхід, який і створює нові механізми навчання та виховання і ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, самостійності особи та врахуванні індивідуальності. Він покликаний суттєво гуманізувати навчально-виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити принципи справедливості й поваги та максимально розкрити потенційні можливості студента, стимулюючи його до творчої діяльності.

Метою статті є узагальнений аналіз наукової теорії й практики щодо особистісно орієнтованого навчання як умови формування готовності до особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога.

Визначенню місця даного підходу в навчально-виховному процесі майбутніх соціальних педагогів передують систематизація накопичених знань із цього питання. Є. Степанов визначив особистісно орієнтований підхід як методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, яка дозволяє через опору на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій забезпечити й підтримати процеси самопізнання, самобудови та самореалізації особистості, розвитку її неповторної індивідуальності [3, с. 3].

Сучасне визначення особистісного підходу запропонували в 60-х роках минулого століття відомі зарубіжні вчені К. Роджерс, А. Маслоу та В. Франкл. Утверджуючи напрям гуманістичної психології, вони засвідчували, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли будуть створені умови для відкриття дитиною свого унікального "Я", розкриття власних можливостей, становлення самосвідомості для здійснення особистісно значущого й суспільно прийнятого самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Значний внесок у розробку методології й теорії особистісно орієнтованої освіти, визначення напрямів та технологій створення особистісно орієнтованого навчання та виховання учнів і студентів зробили В. Й. Бочелюк, І. Д. Бех, С. І. Подмазін, М. І. Приходько, В. В. Рибалка, І. А. Зязюн, О. М. Пехота, М. Г. Чобітько, І. С. Якиманська та інші.

Центром особистісно орієнтованого підходу є особистість студента, його самобутність, самоцінність. Він допомагає майбутньому фахівцю в становленні його суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації та життєвого самовизначення. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості, підготовки її до життєтворчості.

І. С. Якиманська під особистісно орієнтованим навчанням розуміє таке навчання, ядром якого є особистість студента, її самоцінність, коли суб'єктивний досвід спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [7].

Головними можна вважати такі завдання особистісно орієнтованого навчання: 1) розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента; 2) максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід студента; 3) допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не лише формувати попередньо задані здібності; 4) сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя.

Основною метою особистісно орієнтованого навчання є створення атмосфери становлення індивідуальності, особистісного розвитку, самореалізації, здатності до рефлексії, адаптації, самозахисту, самовиховання, самовизначення, самоствердження студентів, тощо. Тому організація особистісно орієнтованого навчання потребує переходу від спрямованості на

запам'ятовування готових знань до формування особистісних новоутворень. Опрацьовуючи наукові знання і суспільний практичний досвід, студенти повинні навчитися творчо мислити та застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях. Головним критерієм підготовки сучасного спеціаліста має бути не лише оволодіння знаннями з фундаментальних дисциплін, але й вироблення допитливого самостійного мислення, збагаченого уявленням, фантазією, що дасть можливість не тільки доводити, обґрунтовувати, аргументувати, але й передбачати. Здатність передбачати на основі фундаментальних знань повинна забезпечуватись закономірностями діалектичного мислення [1, с. 16].

Виділяють такі вимоги до проектування особистісно орієнтованої системи навчання: - забезпечення розвитку та саморозвитку особистості майбутнього фахівця, спираючись на виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й предметної діяльності; - надання кожному студентові, орієнтуючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтири та суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці; - зміст освіти, його засоби і методи добираються й організовуються так, щоб майбутній соціальний педагог мав можливість вибору навчального матеріалу, його виду та форми; - базування на принципі варіативності, тобто визнанні розмаїття змісту і форм навчального процесу, обирати які викладач повинен із урахуванням розвитку кожного майбутнього соціального педагога, його педагогічної підтримки в пізнавальному процесі, скрутних життєвих обставинах [4, с. 7].

На підставі аналізу викладених вимог можна твердити, що особистісно орієнтоване навчання – це такий тип навчання, який зумовлює творчу взаємодію викладачів та студентів як рівноправних суб'єктів навчання та відбувається з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей майбутніх соціальних педагогів, залученням їх особистісних якостей та суб'єктивного досвіду.

І. С. Якиманська [7] вважає, що кожен майбутній фахівець дивиться на світ, спираючись на суб'єктивний досвід. Він користується передзнаннями, сформованими культурою, що його оточує. Тому так важливо педагогові спочатку виявити суб'єктивний досвід майбутнього соціального педагога, а далі, спираючись на цей досвід, формувати наукові знання.

Кожен студент прагне розкрити свій особистий потенціал, і педагогові необхідно просто допомогти, створивши для цього необхідні умови. Активність майбутнього соціального педагога має вияв у двох напрямках: адаптивності до вимог викладачів, які створюють для нього нормативні ситуації, та креативності, що спонукає його завжди шукати та знаходити вихід із ситуації, долати її та створювати нову, опираючись на вже відомі знання й способи дій. У зв'язку з цим і особистісно орієнтоване навчання спирається на положення про те, що тільки особистісно значущі знання засвоюються майбутніми фахівцями.

Деякі вчені стверджують, що необхідно визнати право майбутніх соціальних педагогів на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи. Це пов'язано з тим,

що кожен студент має свої особисті способи засвоєння нових знань. Для продуктивного виконання одного й того ж завдання різні студенти використовують різні способи та прийоми. Перед викладачем постає завдання виявити ці способи, застосовуючи різноманітний дидактичний матеріал, який допоможе майбутньому соціальному педагогові самостійно обирати особистісно значущі для нього способи навчання. На думку І. С. Якиманської, саме при такому підході до навчання кожен студент розглядається як окрема, унікальна особистість. Тому необхідно змінювати вектор навчання: рухатися в напрямку не від педагогічних дій до студента, а від студента до дій, які той обирає. Необхідно скеровуватися індивідуальністю майбутнього соціального педагога й на основі цього будувати та реалізовувати в педагогічному процесі адаптивні навчальні програми, сприймаючи особистість адекватно їй.

Зміст особистісно орієнтованого навчання першочергово спрямований на задоволення внутрішніх потреб майбутнього соціального педагога, тобто потреб його буття, особистісного існування: свободи, вільного вибору світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності, самореалізації, самовизначення тощо. У досягненні цих цілей С. І. Подмазін [2] виділяє світоглядний та праксеологічний складники. Складники змісту особистісно орієнтованого навчання – це системне інтегрування знань, цінностей та переконань, яке забезпечить формування цілісного світогляду особистості. Практиологічний складник особистісно орієнтованого навчання характеризується входженням майбутнього соціального педагога в культуру життєдіяльності в основних сферах буття людини: у природі, культурі, соціумі, сім'ї тощо. Саме він покликаний забезпечити необхідний рівень компетентності людини для готовності до особистісного самовизначення і життєтворчості.

Набути світоглядної та праксеологічної освіченості особистості допомагає реалізація цілеорієнтованих компонентів змісту особистісно орієнтованого навчання: аксіологічного, телеологічного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Аксіологічний компонент має на меті увести майбутніх соціальних педагогів у світ цінностей і надати їм допомогу під час вибору особистісно значущих цінностей та особистісних смислів. Ціннісна система виступає своєрідним регулятором діяльності особистості. Можна твердити, що, пізнаючи цінності, майбутній фахівець пізнає себе. Система особистісних цінностей виступає найбільш адекватним індикатором рівня розвитку майбутнього соціального педагога.

Телеологічний компонент допомагає ввести майбутніх соціальних педагогів до світу значимих цілей освіти. Важливу роль тут відіграє сторона духовності цих цілей. Власне, усвідомлення двобічної відповідальності та взаємного обов'язку майбутнього фахівця (з одного боку), та суспільства й держави (з іншого боку) стає основою гуманізації буття людства. І це, в свою чергу, стає основною причиною та рушійною силою розробки особистісно орієнтованого навчання.

Когнітивний компонент забезпечує студента знаннями, які складають основу праксеологічної та світоглядної освіченості майбутніх соціальних

педагогів. Така особистість буде діяти не лише з позиції свого внутрішнього "Я", але й в контексті соціальних цінностей. Цей компонент забезпечує майбутнього соціального педагога науковими знаннями про людину, культуру, природу, історію, ноосферу як основу духовного розвитку.

Діяльнісний (діяльнісно-творчий) компонент сприяє формуванню й розвитку майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів діяльності та соціальних відносин; сприяє формуванню й розвитку різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці тощо. Стрижнем у цьому компоненті є утвердження індивіда як суб'єкта, здатного діяти самостійно та нести відповідальність за свої вчинки. Водночас у процесі діяльності майбутній фахівець освоює її структуру й етапи, різноманітні способи реалізації та розкриває творчі здібності. І лише в діяльності майбутній соціальний педагог набуває почуття відповідальності за одержані результати.

Рефлексивний компонент забезпечує самопізнання, розвиток здібностей до рефлексії, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення та сприяє формуванню життєвої позиції.

Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на реалізацію сутнісної природи особистості, стимулює розкриття самобутності людини та подальший поетапний розвиток її інтелектуальних можливостей, створює умови для самовизначення особистості.

Аналізуючи ідеї провідних науковців (М. А. Алексєєва, О. В. Бондаревської, А. А. Плігіна, С. І. Подмазіна), можна зазначити, що перехід до особистісно орієнтованого навчання залежить від викладача, його бажання, загальної та педагогічної культури, особистісних цінностей тощо. Кожен викладач повинен мати ціннісне ставлення до майбутніх фахівців, виявляти гуманну педагогічну позицію, прагнути збагатити культурно-інформаційне й предметно-розвивальне освітнє середовище, уміти працювати зі змістом навчання; володіти різноманітними педагогічними технологіями та надавати їм особистісно розвивальної спрямованості тощо.

Особистісно орієнтований характер взаємодії викладача й майбутнього соціального педагога буде встановлений тоді, коли їх відносини перейдуть від суб'єктивно-об'єктивних до суб'єктивно-суб'єктивних. В умовах таких відносин у студента з'являється відповідальність не тільки за результат своєї діяльності, але й за інших. Урахування емоційного й психічного стану майбутнього фахівця є одним із принципів особистісно орієнтованого навчання. Це свідчить на користь важливості виховання в майбутнього соціального педагога емоційно-позитивного ставлення до навчання. Проблема спілкування стосується найважливіших для студентів сфер життєдіяльності. Від того, як буде складатися спілкування, залежить формування й корекція особистості.

Вищезазначене актуалізує проблему перебудови традиційно існуючих стосунків між викладачем і майбутнім соціальним педагогом у напрямку збільшення суб'єктності кожного з них. У зв'язку з цим головне завдання педагогічних університетів на сьогодні – створення умов для виявлення, формування й розвитку особистості кожного майбутнього соціального

педагога, з акцентом на "Я концепцію" нинішнього студента ВНЗ. Характер стосунків викладача вузу та студента повинен бути спрямований не на керівництво, а на управління. При чому не просто управління студентами, а пошук кожним викладачем моделі управлінської поведінки, спрямований на "Я концепцію" майбутнього фахівця. Така поведінка повинна спричинити цінний позитивний вплив.

В особистісно орієнтованому навчанні головною одиницею виступає діалогічна цілісність: особистість студента – особистість викладача. Окрім цього, сам майбутній фахівець виступає центром цього процесу. Таким центром є його особистість: особистість у минулому – особистість тепер – особистість у майбутньому. Особистість у минулому – це його суб'єктивний досвід (що зазначалося вище). Особистість тепер – це особистість майбутнього соціального педагога як суб'єкта діяльності й відносин, що має певну систему особистісних цінностей. Особистість у майбутньому – це той "Я-ідеал", якого прагне сама людина та соціум, зміст життєвих розумінь, планів та цілей майбутнього фахівця.

Щоб майбутній соціальний педагог виступав суб'єктом діяльності, він повинен розуміти особистісно значущу мету цієї діяльності. Звідси випливає закономірність: залучення особистості до освітнього процесу вимагає усвідомлення нею власної важливості для цього процесу.

Концепція особистісно орієнтованого навчання суголосна з особистісно-діяльнісним підходом, у рамках якого процес навчання розглядається як формування пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. У навчальній діяльності знання, вміння та навички – це те, на що майбутній соціальний педагог спрямовує свою активність. У момент переходу від навчальної діяльності до професійної, знання з предмета діяльності перетворюються на засіб її реалізації. У процесі особистісно орієнтованого навчання знання для майбутнього фахівця стають осмисленими. Для майбутнього соціального педагога стає зрозумілим, що було (теорія), що є (пізнавальна діяльність) та що буде (модельовані ситуації професійної діяльності). Все це робить його навчальну діяльність осмисленою та продуктивною [6, с. 50].

Ми поділяємо думку М. Г. Чобітько [7], що навчальна діяльність у процесі особистісно орієнтованого навчання не стає єдиною метою – навчатися для здобуття знань. Вона є ще й формою активності особистості, яка забезпечує важливі для майбутньої роботи предметно-професійні й соціальні якості майбутнього фахівця. У кожній новій ситуації майбутній соціальний педагог використовує свій досвід, щоразу видозмінюючи його, проявляючи свою творчість. Саме тому початковою ланкою творчого мислення педагога є проблемна ситуація. Тому в будь-якій ситуації майбутній соціальний педагог має проаналізувати обставини, вихідні дані, джерело інформації і, звичайно, самовизначитись у ній. Отримавши всі дані, студент формулює для себе завдання, які є особистісно значущими. Це стає моделлю пізнавальної діяльності майбутнього фахівця в навчанні, що має особистісно орієнтований професійний напрямок.

Звичайно, в такому випадку навчальна діяльність викладача переноситься на пізнавальну діяльність студента, що передбачає підвищення рівня

особистісної активності інших. Міра залучення майбутнього фахівця до навчання визначається тим, наскільки широкі можливості надаються йому для активності – самовизначення, самореалізації, самовиховання та саморозвитку.

Основною одиницею такого навчання є навчальне професійне завдання, що моделюється за допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій і завдань. Вирішення професійних задач позитивно впливає на розвиток студента як майбутнього фахівця. Водночас успішність буде залежати від його активності. Це спонукає до активізації пізнавальної активності майбутніх соціальних педагогів, забезпечення її ефективності й таких умов навчання, за яких різні психічні функції були б в оптимальному або близькому до нього стані.

Узагальнивши розглянуті вище дефініції, особистісно орієнтоване навчання розуміємо як певним чином спроектовану організацію процесу навчання, що створює умови для формування готовності до особистісного самовизначення майбутніх фахівців, яка дає змогу повніше виявити й реалізувати їхні можливості відповідно до підготовки, здібностей та психофізіологічних особливостей. Звідси випливає положення про сутність особистісно орієнтованого навчання як діяльності, що розвиває майбутнього соціального педагога, зберігає й передає культуру, створює середовище для творчого зростання студента, стимулює його індивідуальну та колективну творчість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / В. О. Зайчук, О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. – К. : НМЦВО, 2001. – Вип. 31. – 222 с.
2. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.
3. Степанов Е. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности / Е. Степанов // Воспитание школьников. – 2003. – №2 – С. 2–5.
4. Ткаченко С. Особистісно-орієнтований підхід у шкільній освіті / С. Ткаченко // Початкова освіта – 2008 – №6. – С. 5–8.
5. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтоване навчання: зміст і структура / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 48–57.
6. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект : моногр. / М. Г. Чобітько. – Черкаси: Брама – Україна, 2006. – 560 с.
7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Наука, 1996. – 95 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руденко Юлія Юріївна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей розвитку особистості.

УДК 371.134

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІ

Ігор СПИЛУЛ (Кіровоград)

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність понять «стиль», «індивідуальний стиль діяльності», індивідуальний стиль педагогічної діяльності». Зроблено спробу визначити структуру індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії.

В статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність понять «стиль», «індивідуальний стиль діяльності», індивідуальний стиль педагогічної діяльності». Сделана попытка определить структуру индивидуального стиля деятельности будущего учителя хореографии.

***Ключові слова:** індивідуальний стиль, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, хореографічна діяльність, майбутній учитель хореографії.*

Протягом тривалого часу проблеми людини як суб'єкта своєї діяльності і поведінки були в центрі уваги дослідників. В умовах сьогодення знову набуває актуальності проблема максимального розкриття творчого потенціалу людини, розвитку її суб'єктних особистісних якостей і особливостей в умовах освітнього середовища. Сенс освіти в XXI столітті полягає в тому, щоб підготувати людину, здатну самостійно вибирати життєві цілі та стратегії їх досягнення, збагачувати свій досвід життєдіяльності та спілкування, що забезпечує повну самореалізацію особистісного потенціалу. Розвиток вітчизняної системи освіти зумовив зміну і підвищення вимог до підготовки майбутнього вчителя в системі професійної освіти. Адже саме вчитель покликаний виявити унікальність кожної учнівської особистості та сприяти її творчій самореалізації.

На основі гуманістичної парадигми мета професійної освіти окрім спеціальних знань, умінь і навичок, що визначає професійну компетентність, охоплює й загальнокультурний розвиток педагога, формування у нього особистісної позиції, мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Дана єдність виглядає не як сума властивостей, а як якісно нове утворення. Воно характеризується таким рівнем розвитку особистості педагога, на якому дії і вчинки визначаються не стільки зовнішніми обставинами, скільки внутрішніми установками, цінностями, світоглядом. Оскільки педагогічною професією і педагогічною майстерністю можна опанувати лише на індивідуально-особистісному рівні, актуальною є проблема оволодіння майбутнім учителем індивідуальним стилем діяльності, що забезпечує реалізацію його суб'єктної, «авторської» позиції. Стиль, який відповідає індивідуальності педагога, сприяє вирішенню багатьох завдань: ефективності педагогічної взаємодії, емоційної гармонії спілкування педагога і учня, максимальному розкриттю індивідуального творчого потенціалу кожного учня. Особливо це характерно для вчителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів хореографії

Слід відзначити, що на формування особистості вчителя в сучасній науці звертається належна увага, зокрема на такі аспекти, як підготовка вчителя до творчої професійної діяльності (В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Сисоева та ін.), розвиток особистості вчителя в процесі професійної підготовки (І. Бех, І. Зязюн, В. Моляко та ін.), загальнокультурний розвиток учителя (Н. Гусакова, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.), формування індивідуальності майбутнього педагога (К. Альбуханова-Славська, Г. Балл, В. Рибалко та ін.), творчої індивідуальності майбутнього педагога (Л. Мільто, О. Пехота, О. Сергєєнкова та ін.), індивідуального стилю педагогічної діяльності (Л. Андрощук, Н. Амінов, В. Бездухов, З. Вяткіна, Е. Клімов, Н. Кузьміна, Н. Петрова, А. Маркова, А. Ніконова, Я. Пономарьов, І. В. Суботіна та ін.).

Сучасне хореографічне мистецтво має ряд досліджень у руслі мистецтвознавства, присвячених вивченню аспектів становлення хореографічної культури (С. Легка, А. Підлипська, О. Семак, В. Шкоріненко, Д. Шариков та ін.), психолого-педагогічних проблем розвитку особистості дитини засобами хореографічного мистецтва (П. Коваль, П. Фриз, Т. Чурпіта та ін.) та підготовки вчителів хореографії й керівників дитячих хореографічних об'єднань (О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Таранцева та ін.).

Варто підкреслити, що при всій увазі психолого-педагогічних досліджень до особистості вчителя та до його індивідуального стилю діяльності, до спектру проблем розвитку хореографічного мистецтва, все ж на вивчення проблем формування індивідуально стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії приділяється недостатня увага. Внаслідок цього виникає необхідність подальшої розробки та вивчення умов і факторів формування індивідуального стилю діяльності вчителя хореографії. Очевидно, що вирішення поставлених завдань вимагає проведення цілого циклу взаємопов'язаних досліджень в сфері професійної освіти.

Мета даної статті полягає в уточненні сутнісних характеристик та визначенні змістових компонентів індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів хореографії.

Для розкриття сутнісних характеристик формування індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів хореографії, необхідно проаналізувати такі поняття, як «стиль», «індивідуальний стиль діяльності», «індивідуальний стиль педагогічної діяльності».

В словнику С. Ожегова стиль визначається як «метод, сукупність прийомів, які використовує людина для відповідної роботи, діяльності, поведінки» [5, с. 683].

У психологічному аспекті «стиль» – це спосіб існування чого-небудь, який відрізняється сукупністю своєрідних прийомів [6, с. 507].

В українському педагогічному словнику стиль розглядається як «відносно стійка сукупність характеристик і повторюваних рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виробляється під час теоретичного і практичного освоєння людиною навколишньої дійсності і передбачає, з одного боку, гнучке пристосування до неї, з другого – її революційну зміну. У стилі проявляються здібності, характерологічні риси та звички особистості» [2, с. 320].

В середині ХХ століття радянські науковці (В.Мерлін, Є.Клімов, Б.Теплов та інші) почали вивчати стиль як спосіб успішного виконання діяльності конкретною особистістю, що дозволило їм ввести в науковий обіг поняття «індивідуальний стиль діяльності». У вузькому розумінні це поняття вони тлумачили як стійку систему засобів діяльності, обумовлену типологічними особливостями суб'єкта, у широкому – як індивідуально-своєрідну систему психологічних властивостей, які свідомо або стихійно використовує людина для найкращого урівноваження своєї індивідуальності з зовнішніми умовами діяльності [4, с.166-167].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що індивідуальний стиль діяльності розглядають як форму пристосування людини з різними властивостями нервової системи до конкретних умов діяльності; як спосіб реалізації потенційних можливостей особистості в діяльності, узгодження властивостей індивідуальності із зовнішніми умовами діяльності; як характерне для даної людини стійке поєднання завдань, засобів і способів діяльності; як прояв глибинної стратегії індивіда, вираз його особистісних установок і диспозицій; як зовнішню форму прояву майстерності фахівця. Узагальнюючи, доповнюючи, конкретизуючи існуючі визначення індивідуального стилю, сучасний український педагог Л.Андрощук індивідуальний стиль діяльності визначає як «модель діяльності, яка базується на сукупності різнорівневих властивостей індивідуальності і забезпечує активне становлення людини в суспільстві на засадах самоактуалізації, творчої самореалізації, суспільної діяльності в межах особистісного креативного вибору» [1, с.6]. Неповторний індивідуальний стиль діяльності є своєрідним унікальним «почерком» професійної діяльності, який створює самоактуалізована творча індивідуальність[1].

Однією з перших спроб вивчити індивідуальний стиль діяльності у сфері педагогічної діяльності як цілісної системи професійної діяльності стало дослідження А.Маркової, яка розглядає індивідуальний стиль як здатність людини застосовувати у своїй діяльності таку систему засобів, такі форми взаємодії з професійним середовищем, які найбільшою мірою відповідають її внутрішньому світу, схильностям. Крім того, вона вірно, з нашої точки зору, підкреслює, що індивідуальний стиль у професійній діяльності – це «індивідуально неповторний професійний світогляд, оригінальне бачення своєї професії і праці в ній, її перспектив, шляхів її творчого збагачення, а також системне бачення себе в професії як цілісної особистості» [3, с.254].

Проведений нами аналіз дозволяє зробити ряд висновків: по-перше – індивідуальний стиль педагогічної діяльності це не окремі елементи діяльності, а їх певне поєднання (система прийомів і способів). По-друге – це відносно стійка, але разом з тим й така, що динамічно розвивається своєрідна система способів і тактик педагогічної діяльності, сформована відповідно до ціннісно-сміслових установок і переконань учителя, що обумовлена його особистісними якостями. Враховуючи, що індивідуальний стиль діяльності – це спосіб самовияву людини, приходимо до висновку, що він обумовлений як особливостями самого суб'єкта, так і об'єктивними вимогами, зовнішніми умовами, тобто контекстом професійної діяльності, в яку включений.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності як різновид індивідуального стилю діяльності також являє собою єдність професійно типового й індивідуально неповторного. Прояв індивідуально неповторної своєрідності у професійній діяльності педагога зумовлено значною мірою його особистісними характеристиками. Зовнішнє вираження стильових особливостей діяльності визначається внутрішньою структурою, тобто змістом стилю, отже, для вивчення сутнісних характеристик індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії важливо проаналізувати структуру стилю, виділивши його змістовні компоненти.

Процес навчання майбутнього вчителя хореографії у педагогічних навчальних закладах являє собою цілісну багаторівневу та багатоцільову систему, всі елементи якої взаємопов'язані, взаємозалежні і вплив кожного з них обумовлено сукупністю умов і факторів, що діють в цій системі. Індивідуальний стиль діяльності майбутнього вчителя хореографії несе в собі як загальні (педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, знання та вміння використовувати психолого-педагогічні закономірності, психологічну чуйність, спостережливість, педагогічний такт), так і специфічні риси, багато в чому неповторні.

Особливості полягають в своєрідності, незвичайності, унікальності хореографічної діяльності, яка створює умови для прояву індивідуальності вчителя хореографії, надає йому можливість розкрити і реалізувати свій індивідуально-творчий стиль діяльності. Специфіка професії педагога-хореографа містить в собі ряд важливих показників, рівень фізичної підготовки, рухові вміння, розвиненість координації, рухливості, витривалості, спеціальних знань, а також рухливості нервових процесів та емоційно-вольових якостей. З точки зору М.Н. Юр'євої, специфіка процесу особистісно-професійного становлення майбутнього педагога-хореографа полягає в безперервному розвитку працездатності, активному виконанні поставлених цілей і завдань щодо формування готовності до педагогічної та хореографічної діяльності, творчої самореалізації, що ведуть до створення фундаменту подальшого особистісно-професійного становлення [7].

З точки зору теорії художньої діяльності (М.Каган, В.Селиванов, В.Семенов, А.Столович та ін) хореографічна діяльність є складним, багатокомпонентним і багатофункціональним явищем, що динамічно розвивається та має яскраво виражений творчий характер, оскільки: продуктом хореографічної діяльності є художній твір, як цілісність логічного і образного, емоційного і раціонального, матеріального і духовного, теоретичного і практичного, синонімом якого є мистецтво; у процесі хореографічної діяльності формуються і розвиваються творчі здібності людини: оригінальність, індивідуально-особисте вираження почуттів і відносин, сприйнятливості до своєрідності художніх проявів іншого, здатність до художнього діалогу; процес художнього сприйняття і створення хореографічного твору є творчим процесом; хореографічна діяльність – поліфункціональна, заснована на принципах творчості, яким притаманні образність, асоціативність, емоційність, метафоричність.

Успішність професійної діяльності вчителя хореографії та досягнення високого рівня педагогічної майстерності залежать не тільки від якості оволодіння певною сумою знань у відповідній галузі, а й значною мірою від рівня сформованості власного ефективного стилю діяльності.

Результати теоретичного аналізу конкретних наукових підходів дозволили нам зробити висновок, що індивідуальний стиль діяльності майбутнього вчителя хореографії – це важливий фактор детермінації поведінки, таке особистісне утворення, яке багато в чому визначає напрямки діяльності і поведінки в навчальному процесі.

Будучи цілісним утворенням, індивідуальний стиль має складну динамічну структуру і включає в себе, з нашої точки зору наступні компоненти: індивідний, діяльнісний, емоційно-вольовий. Розглянемо зміст кожного з виділених нами компонентів.

Індивідний компонент індивідуального стилю діяльності є базовим і включає в себе конституціональні та нейродинамічні властивості, статево-вікові особливості і особливості темпераменту майбутнього вчителя хореографії. Виділення даного компонента зумовлене численними психолого-педагогічними дослідженнями, автори яких віддають пріоритет самобутності людини, її самоцінності, унікальності і неповторності (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, О.Асмолов, Д.Леонт'єв, Л.Макарова та ін.). В.Небиліцин підкреслює, що темперамент є найважливішим компонентом організації індивідуального стилю педагога, що характеризує динаміку індивідуальної поведінки. На думку вченого, темперамент необхідно використовувати як засіб, яким необхідно навчитися управляти для досягнення тих чи інших результатів професійної діяльності.

Пов'язуючи досягнення досконалості руху зі швидкістю виникнення реакцій, їх стійкістю та швидкістю гальмування в поєднанні з основними компонентами: рухливістю, врівноваженістю, силою, динамічністю, лабільністю, комунікабельністю тощо, вчені Б.Вяткін, О.Борисов, Т.Кузнецова, О.Соболева пов'язують професію хореографа з сильним типом темпераменту. Загальними властивостями типологічних характеристик з точки зору дослідників є: хороший тонус, швидкість рухових реакцій, координація, стійкість, рівновагу, вертіння і стабільність міотонічних і постуральних рефлексів.

Діяльнісний компонент включає в себе сукупність умінь і навичок – рухових, перцептивно-рефлексивних, комунікативних, організаторських, гностичних і проєктувальних. Формування умінь майбутнього вчителя хореографії являє собою оволодіння всією системою операцій з переробки інформації, що міститься в знаннях, та інформації, одержуваної від предмета, операцій з виявлення цієї інформації, її співставлення і співвіднесення з діями. У процесі навчання у майбутніх учителів хореографії формуються такі вміння: рухові (техніка і виразність виконання), перцептивно-рефлексивні, які проявляються в умінні мислити художніми образами, знаходити виразні засоби, адекватно сприймати себе та інших; комунікативні – проявляються у встановленні контакту, педагогічно доцільних відносин; конструктивні вміння – створення емоційної, творчої атмосфери співробітництва, діяльності;

організаторські вміння – вміння організувати власну діяльність і діяльність колективу; гностичні вміння проявляються у швидкому та творчому оволодінні методами навчання, у вибірковості способів навчання.

Підставою для визначення емоційно-вольового компонента став аналіз психолого-педагогічних досліджень, в яких розглядається: взаємозв'язок емоцій і мислення (І.Васильєв, О.Тихомиров), емоції як показники суб'єктивних переваг при прийнятті рішень (А.Ємельянов, М.Котик), роль емоційності в саморегуляції діяльності (А.Ольшанська, І.Пацявічус), регулювання емоціями загальної спрямованості та динаміки поведінки (А.Запорожець, Я.Неверович).

Ряд авторів вважають, що емоція завжди пов'язана з рухом. М.Юр'єва відзначає, що вираз емоцій в процесі навчання майбутніх педагогів-хореографів виражається в манері і стилі відтворення танцювальної лексики, композиційної побудови танцю, емоційної подачі образів. Тому викладач хореографії повинен володіти емоційною компетентністю, яка дозволяє здійснювати координацію між емоціями і індивідуальним стилем діяльності, оцінювати свою взаємодію з середовищем [7, с.79].

Як показують дослідження (Г.Гагаєва, Ф. Генев, А.Єгоров, Н.Левітєв, П.Рудик та ін.), регулювання своєї поведінки і діяльності, мобілізація своїх внутрішніх ресурсів пов'язано з вольовими якостями особистості. Процес свідомого подолання внутрішніх і зовнішніх труднощів здійснюється за допомогою цілеспрямованих зусиль особистості, які мобілізують її додаткові нервово-психічні ресурси. Будь-яка діяльність педагога-хореографа, що вимагає концентрації психічних, фізичних або емоційних дій, при наявності сильної волі протікає з великою інтенсивністю.

Таким чином, виділені нами компоненти індивідуального стилю: індивідний, діяльнісний, емоційно-вольовий забезпечують як свою автономність, так і структурну підпорядкованість, єдність і цілісність формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що індивідуальний стиль діяльності майбутнього вчителя повинен формуватися не стихійно, як це буває найчастіше, а цілеспрямовано, із урахуванням індивідуальних особливостей студентів, створенням умов для творчого розвитку особистості майбутнього вчителя, забезпеченням формування індивідуального досвіду педагогічної та хореографічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрощук Людмила Михайлівна. – Умань, 2009. – 21 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник /С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996.-308 с.
4. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности/ В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. –М, 1981. – 816 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
7. Юрьева М.Н. Личностно-профессиональное становление студента-хореографа в вузе: методология, теория, практика. Тамбов, 2010. – 174с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Спінул Ігор Васильович – доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів хореографії.

УДК 37.091.12.011.3-051:613

ВАЛЕОЛОГІЧНА ПОВЕДІНКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Світлана СТЕЛЬМАХ, Вячеслав ЯСІНСЬКИЙ (Львів)

Формування позитивної суспільної поведінки та життєвої позиції по відношенню до свого здоров'я неможливе без усвідомленої активної участі самих викладачів. Розуміння необхідності формування, збереження та зміцнення індивідуального здоров'я, сформована валеологічна поведінка науково-педагогічних працівників є ознакою їх професійної придатності та якісного виконання педагогічних функцій, зразком наслідування для молодого покоління.

Формирование позитивного общественного поведения и жизненной позиции по отношению к своему здоровью невозможно без осознанного и активного участия самих преподавателей. Понимание необходимости формирования, сохранения и укрепления индивидуального здоровья, сформированное валеологическое поведение научно-педагогических работников является признаком их профессиональной пригодности и качественного выполнения педагогических функций, образцом подражания для молодого поколения.

Ключові слова: здоров'я, валеологічна поведінка, здоровий спосіб життя, викладач, заходи формування, збереження і зміцнення здоров'я.

У систем ізагальнолюдських цінностей, що визначають соціальну політику держави, безсумнівний пріоритет належить здоров'ю. Ще у Стародавній Греції культ тіла зводився в ранг державних законів, а в Стародавній Спарті заняття фізичними вправами були обов'язковими (і суворо контролювалися державою) для всіх громадян – високий рівень їхнього здоров'я залишається еталоном для багатьох десятків і сотень наступних поколінь.

Здоров'я – це універсальний феномен, який має і матеріальний і духовний аспекти. М. А. Добролюбов зазначав, що хвороби і патологічні розлади не дають людині «можливості виконувати свого призначення» та здійснювати «піднесену духовну діяльність». Це стосується й педагогічної

діяльності викладачів вищих навчальних закладів, професійне здоров'я яких є одним з основних показників «якості професійного життя», а також важливою умовою ефективності трудової діяльності, реалізації освітніх функцій, розвитку творчого потенціалу. Воно позначається на здоров'ї його учнів і на результатах всієї педагогічної роботи.

Окремі аспекти формування, зміцнення та збереження здоров'я педагогів знайшли відображення у працях О. Антоновського, Г. Мешко, О. Микитюк, Л. Мітіної та інших дослідників і потребують систематизації й вироблення загальних стратегій поведінки. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема збереження професійного здоров'я педагога через виховання та самовиховання валеологічної поведінки викладачів вищих навчальних закладів.

Метою статті є розкриття необхідності у формуванні, збереженні та зміцненні індивідуального здоров'я науково-педагогічними працівниками та заходів їх реалізації.

Педагогічна професія відноситься до найскладніших видів розумової праці і вимагає великої інтелектуальної напруги, при низькій м'язовій активності – гіподинамії. Особливості розумової праці включають: напруженість розумових процесів з високою динамічністю і силою збудливо-гальмівних процесів в центральній нервовій системі; нерівномірність навантажень, необхідність приймати термінові та нестандартні рішення, можливість виникнення конфліктних ситуацій; нерегламентований графік роботи; складність формування взаєностосунків з керівництвом та студентами; великий і щільний потік інформації, вимушений темп роботи; значну напругу пам'яті і уваги, великий об'єм нової інформації; низьку рухову активність.

Оскільки інтелектуальна праця в процесі еволюції виникла набагато пізніше м'язової, механізми адаптації до неї у «Homo Sapiens» ще не склалися остаточно. І цей процес, очевидно, ускладнюється двома взаємно протилежними обставинами. З одного боку, об'єм інформації в світі кожні 10-12 років подвоюється. Від сучасної людини потрібні все більш висока психічна стійкість до потужніших і триваліших нервових напружень, більший об'єм уваги, вміння її довше концентрувати й швидше переключати. З іншого боку, все більше і більше знижується рухова активність педагогічних працівників – тобто посилюються негативні прояви гіподинамії. Поєднання цих двох умов призводить до перезбудження і невротизації – функціональних розладів, а хронічне стомлення – до значного і тривалого зниження працездатності й розвитку багатьох хвороб. Це підтверджують і результати проведених досліджень В. Колбанова [3], Г. Мешко [5], О. Мешко [5] та ін.

Зазвичай педагоги низько оцінюють стан свого здоров'я: вибираючи з 4 градаций (відмінне, хороше, задовільне, погане). Більша частина з них вважає своє здоров'я задовільним (63,1%) і лише 28,3% вважають його хорошим або відмінним. 55,9% опитаних відзначили наявність у себе хронічних захворювань. Важливо підкреслити, що більшість педагогів (63,7%) вказують на погіршення свого здоров'я у віці 21-40 років, тобто в період найбільш

інтенсивної професійної діяльності, що ще раз підтверджує професіогенний характер порушень їх здоров'я.

Оцінюючи загальний стан свого здоров'я у дослідженні Г. Мешко та О. Мешко, більшість педагогів (67,5 %) вибрали варіант відповіді «задовільний». Варіант «відмінний» не був обраний жодним респондентом, варіант «добрий» вибрали 30 % опитаних, 2,5 % педагогів оцінили стан свого здоров'я як незадовільний. Слід зазначити, що 77,3% педагогів (відзначили наявність порушень у власній емоційній сфері (поганий, пригнічений настрій, дратівливість, напруженість, неспокій, гнів, труднощі у керуванні своїми емоціями). За результатами дослідження резерви їх організму близькі до виснаження [5, с.77-78].

Як свідчать дані ряду наукових досліджень, результати спостережень та опитувань викладачів, стресогенними для них є непорозуміння зі студентами, колегами по роботі, несправедливе ставлення до них із боку керівництва освітнім закладом, домашні негаразди. А якщо до цього додати ще низьку заробітну платню, погані житлові умови, матеріальні нестатки і т. ін., то все це може призвести до невротичних розладів, різноманітних порушень у психо-емоційній сфері. Внаслідок цього розвивається цілий спектр захворювань – гіпертонія, інфаркт міокарда, гастрит, виразкова хвороба шлунка, ішемічна хвороба серця, цукровий діабет, інші порушення ендокринної системи, судинні захворювання мозку тощо.

Варто зазначити, що незважаючи на освіченість викладачів, розуміння ними цінності здоров'я, педагоги мало піклуються про свій фізичний та психологічний стан, ігноруючи дотримання режиму, активний відпочинок, заняття спортом, зловживаючи шкідливими звичками тощо. Так, усі опитані педагоги усвідомлюють цінність здоров'я, але тільки 15% з них роблять постійні зусилля щодо його зміцнення. 35% педагогів роблять це епізодично, 50% – повністю ігнорують правила здорового способу життя. Причому, близько 40% педагогічних працівників готові пожертвувати здоров'ям заради досягнення успіхів у професійній діяльності та досягнення матеріального благополуччя [9, с. 45].

При цьому викладачі, коли хворіють, у більшості випадків (52,8 %) лікарняний беруть рідко, майже ніколи – 32,2 % опитаних. Пояснюють причину цього таким чином: «вважаю, що хвороба пройде сама собою», «не звертаю уваги на стан здоров'я», «нема часу», «нема коштів». Та й підвищене почуття відповідальності змушує викладача працювати навіть тоді, коли потрібно взяти листок непрацездатності. Завжди звертаються за кваліфікованою медичною допомогою лише 15 % опитаних педагогів [5, с. 77-78].

Результати опитувань підтверджують не сформованість у викладачів валеологічної поведінки, яка включає в себе активні дії людини, великі затрати енергії, волі, знань, умінь і навичок, спрямованих на бережливе ставлення до свого здоров'я. Вона спонукає до діяльності, що допомагає оздоровленню організму та веденню здорового способу життя.

З точки зору медичних працівників здоровий спосіб життя – це дії, звички, певні обмеження, спрямовані на досягнення оптимальної якості життя

та зниження ризику захворювань, який досягається гармонійним режимом поєднання роботи та відпочинку, оптимальним харчуванням, адекватною фізичною активністю, дотриманням гігієни, відсутністю шкідливих звичок, а також найважливішою складовою – доброзичливим ставленням до оточуючих і до життя взагалі в будь-яких його проявах, тобто позитивною життєвою установкою. Щоб бути здоровим, треба весь час докладати зусиль і дотримуватися здорового способу життя. Потрібно мати силу волі й тверде бажання досягти цього.

Ризик нехтування власним здоров'ям заради кар'єри, грошей та через гіпервідповідальність полягає у виникненні різних видів порушень у фізичному, психічному і репродуктивному здоров'ї, особистісному статусі й соціальній поведінці людини.

Зокрема, у хворої людини відбуваються зниження працездатності, інертність психічної діяльності, оскільки будь-яка хвороба призводить до астенізації організму. Хвороба послаблює всі процеси пам'яті (фіксацію, утримання, відтворення). Змінюються пороги відчуття та вибірковість сприймання. Хвора людина починає насторожено прислухатись до своїх відчуттів, на які вона раніше не звертала уваги, підвищується чутливість до подразників, діючих на органи чуття (гіперестезія). Тому хворий не переносить яскравого світла, шуму, запахів, перепадів температури.

Спостерігаються труднощі у переключенні на нові види діяльності, знижується стійкість та об'єм уваги. Якщо здорова людина в зоні активної уваги утримує в середньому 7 об'єктів, то у хворої внаслідок астенізації об'єм уваги зменшується.

Інколи недуга супроводжується фіксацією на несприятливих думках, що мають виражене негативне емоційне забарвлення. Вона викликає стани тривоги і страху, що може привести до відчаю та паніки. Тривалі захворювання супроводжуються депресією. Внаслідок астенізації та пригніченого стану послаблюються вольові процеси, змінюється апетит, сексуальна активність, спостерігається загальна слабкість і знесилення тощо.

Таким чином, рівень фізичного здоров'я виявляє міру благополуччя у функціонуванні організму. Така тенденція не тільки негативно позначається на працездатності працівників навчальних закладів, унеможлиблює адекватне виконання ними професійних функцій, призводить до виникнення міжособистісних конфліктів тощо, а й обумовлює значний тягар витрат систем охорони здоров'я та соціального забезпечення, а також економічні втрати. Для держави здоров'я або хвороба кожного її громадянина мають певне конкретне матеріальне вираження. Перш за все, вона має виплачувати хворому гроші за лікарняним листком, оплачувати його лікування; крім того, хворий не виробляє матеріальних цінностей (або за нього повинні працювати інші люди), що позначається на величині валового національного продукту. З іншого боку, працівник, що систематично займається своїм здоров'ям, виробляє продукції значно більше, ніж той, хто не звертає на це уваги. У результаті, з одного боку, обмежується економічний потенціал країни, з іншого – зростає ризик як антигромадських (соціально-небезпечних), так і самознищуючих (алкоголізм,

аутоагресія, суїциди) дій, що завдає ще більшої шкоди безпеці в масштабах нації.

Крім того викладач як позитивна модель, як приклад для наслідування, здатний сформувавши у вихованців потребу і мотивацію у веденні здорового способу життя. Культура педагога проявляється в його відмові від шкідливих звичок, високій стійкості до захворювань, стресів, у його високій працездатності, умінні аналізувати стан власного здоров'я і керувати ним, у високому рівні валеологічної освіченості та активності. Ось чому науково-педагогічним працівникам варто замислитися над своїм здоров'ям, скласти і дотримуватись індивідуального плану оздоровлення.

Твердження К. Д. Ушинського про те, що педагог живе до тих пір, поки вчиться, в сучасних умовах набуває нового особливого значення. Саме життя визначає потребу виховання, самовиховання у викладачів, майбутніх фахівців ВНЗ валеологічної поведінки, спрямованості на здоровий спосіб життя. Цьому сприятиме побудова власної програми збереження професійного здоров'я й усвідомлення Сократівської істини «здоров'я це ще не все, але без здоров'я все ніщо». Обсяг такої роботи залежить від особливостей кожного конкретного викладача, умов, у яких він живе і працює.

Також, на наш погляд, задля попередження та подолання деструктивних професійних змін в індивідуальному здоров'ї викладачів необхідне введення в систему педагогічної вузівської підготовки та перепідготовки, підвищення кваліфікації валеологічних програм, які реалізують наступні функції.

1. Гностично-дослідницьку. Забезпечити мінімальний рівень наукових знань про професійно-шкідливі фактори роботи науково-педагогічного працівника, заходи їх попередження та умови формування індивідуального здоров'я.

2. Компенсаторну. Ліквідувати недоліки в базовій освіті щодо збереження і зміцнення здоров'я.

3. Прогностичну. Попередити негативні впливи на здоров'я педагогів професійно-шкідливих факторів.

Слід зазначити першорядну важливість наступних заходів, які є похідними від соціального замовлення в галузі здоров'я, але властивих тільки освітнім установам: раціональна організація навчального процесу та зміна нормування, навчального навантаження викладачів не стільки із збільшення чи зменшення його обсягу, скільки зі зміни характеру навчальної діяльності в бік переважання активності в самоосвіті, самопізнанні, самодіяльності; включення в освітній процес систематичної інформації (практичної і теоретичної) про здоров'я людини на різних етапах його життя формування цінності здоров'я та здорового способу життя; підвищення ролі психологічної допомоги педагогам у їх професійній діяльності, у створенні середовища, сприятливого щодо фізичного психічного і соціального благополуччя учасників освітнього процесу; організація систематичної науково-методичної роботи з педагогами, спрямованої на підвищення рівня їх знань й умінь у галузі здоров'я.

При цьому корисно з'ясувати, чи потребують викладачі додаткового навчання; чи є позитивні результати у використанні активних методів навчання і виховання щодо здоров'я; як поєднуються (з якими результатами)

можливості навчальних закладів з якими-небудь зовнішніми ресурсами; що заважає навчальним закладам здійснювати роботу з формування та покращення валеологічної поведінки; які є (невикористані) можливості для здійснення здоров'язберігаючої діяльності; якого роду підтримка потрібна педагогам у збереженні і зміцненні здоров'я тощо.

У науковій літературі з проблем ортобіозу пропонується ряд щоденних заходів щодо збереження і зміцнення здоров'я: релаксація як шлях до психічного здоров'я (аутотренінг, медитація, йога, творчі спроби самовираження тощо); рекреація як шлях до фізичного здоров'я (гімнастика, дихальні вправи тощо); катарсис як шлях до духовного здоров'я (спілкування з мистецтвом, маленькими дітьми, близькими, домашніми тваринами, альтруїстична допомога нужденним тощо) [10].

Щоб уникати стресів (одного з основних чинників погіршення стану здоров'я викладачів), педагогу необхідно перевести свою енергію в іншу форму діяльності, зайнятися чим-небудь іншим, що дасть можливість зняти емоційну напругу. Адже основою стресостійкої життєвої стратегії педагога є пошукова активність, яка проявляється у соціально прийнятих формах [6, с. 77].

Сформована бажана мета мобілізує людину та захищає її від стресу. Однак достатньо лише досягнути окреслених результатів, як викладач заспокоюється, насолоджуючись досягнутим, що відразу позначається на подальших результатах і на стані здоров'я. Психіка відмовляється демонструвати свій потенціал, перш ніж педагог її певним чином не підготує, тобто знову мобілізує до певної самовіддачі.

Факторами підвищення працездатності, а також попередження та подолання стресів є хобі, справи які приносять задоволення і радість. Кілька хвилин, годин відведених на улюблене заняття приносять викладачеві емоційне задоволення та покращують фізичне самопочуття людини.

Ефективним профілактичним засобом є оволодіння педагогом технікою саморебефінгу [4], «антистрестехнологією» або елементами антистрест-тренінгу [2].

Цікавою, на нашу думку, є розроблена Н. Самоукіною [8] програма, спрямована на психологічний захист від стресу. Вона включає п'ять кроків (етапів): екологія духовного світу, екологія думок, екологія почуттів і переживань, екологія несвідомого та екологія способу життя людини. Ця програма може бути вдало використана педагогами для зміцнення свого професійного здоров'я, допоможе їм сформувати стресостійкість, досягнути кар'єрного зросту без надмірного стресу.

Для дотримання психоемоційної рівноваги викладачеві слід враховувати:

- позитивне мислення;
- оптимізм;
- управління емоціями;
- доброзичливе ставлення до людей;
- любов до себе.

Для збереження і підтримки здоров'я педагогів необхідно застосовувати також лікувально-оздоровчі вправи, а саме вправи для хребта, особливо для шийного відділу хребта, вправи для постави. Підтримувати фізичне здоров'я допоможе повноцінне харчування, достатній сон, дотримання правил особистої гігієни, режим праці та відпочинку, заняття спортом тощо.

Кожному педагогу ми рекомендуємо елементарні поради в контексті здорового способу життя:

- Починати щодень з почуттям радості та підтримувати цей стан протягом дня.

- Перш ніж дати волю гніву, десять раз глибоко вдихнути та видихнути.

- Відчувати себе господарем і володарем своєї долі.

- Ставитись до людей так, як ви хотіли б щоб люди ставилися до вас.

- Харчуватися регулярно й різноманітно, не переїдаючи.

- Виключити смажену, жирну їжу, тютюн, алкоголь.

- Збільшити споживання овочів, фруктів, риби, м'яса, молочних продуктів.

- Вживати їжу за 3 години до сну.

- Спати не менше 8-ми годин на добу та лягати не пізніше 23 години.

- Займатися фізичними вправами.

- Намагатися більше бувати на свіжому повітрі.

- Любити свою душу і тіло та намагатися оточити їх комфортом, маленькими радощами.

Професійне здоров'я і довголіття педагога великою мірою залежить і від діяльності, яку проводить у цьому плані адміністрація навчального закладу. Керівництво повинно забезпечити викладачам можливість професійного росту, дотримання умов здорового способу життя, налагодити соціальні й інші позитивні моменти, що підвищують мотивацію. Адміністрація повинна чітко розподілити обов'язки, продумати посадові інструкції. Від неї у першу чергу залежить також психологічний клімат закладу і те, наскільки здоровими є взаємостосунки між працівниками.

Важливою ланкою діяльності у навчальному закладі повинна бути робота з молодими педагогами. У науковій літературі встановлено, що ризик виникнення синдрому емоційного вигорання підвищується до третього-четвертого року професійної діяльності. Тому слід звернути увагу і на роботу з педагогами, стаж роботи яких 10-15 років (так званий період «педагогічної кризи»), і на роботу із 40-річними викладачами, коли найчастіше розвивається синдром емоційного вигорання.

Отже, формування валеологічної поведінки викладача вищої школи в контексті здорового способу життя надзвичайно актуальна проблема, яка потребує ґрунтовного вивчення й певних конструктивних дій, перш за все з боку науково-педагогічних працівників. Адже лише особистість із сформованим валеологічним світоглядом, здатна активно, творчо працювати, у повній мірі реалізуючи себе як професіонал.

Окрім того розуміння викладачем цінності здоров'я передається і його учням через активне валеологічне просвітництво, що слід розглядати як ознаку

професійної придатності педагога. Своїм прикладом викладач створює «моду на здоров'я», заохочуючи молодих людей вести здоровий спосіб життя, формуючи у них валеологічну культуру та виконуючи пораду С. Саровського «Збережи себе і навколо тебе збержуться тисячі».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вайнер Э. Н. Валеология: Учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. - М.: Флинта: Наука, 2001. - 416 с.
2. Каменюкин А.Г. Антистресс-тренинг / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. - СПб.: Питер, 2004. - 192 с.
3. Колбанов В.В. Современные средства повышения психоэмоциональной устойчивости человека / В.В. Колбанов // Вестник Российской военно-медицинской академии. - 2007. - №3(19). - С. 245-246.
4. Леонард Д., Лаут Ф. Ребефинг – наука о наслаждении всей вашей жизнью / Д. Леонард, Ф. Лаут // Психосоматика. Взаимосвязь психики и здоровья. Хрестоматия / [Сост. К.В. Сельченко]. - М.: АСТ, - С. 451-498.
5. Мешко Г. М. Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності / Г.М. Мешко, О.І. Мешко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2005. - № 24. - С. 93-96.
6. Микитюк О.М. Проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності учителів в умовах навчально-виховного процесу. / О.М. Микитюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - Харків. ХДАДМ, 2009. - №4. - С. 76-79.
7. Патькова Н. Ю. Про збереження здоров'я вчителя у професійній діяльності [Електронний ресурс] / Н.Ю. Патькова. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N148/N148p079-082.pdf
8. Самоукина Н. Т. Карьера без стресса. / Н. Т. Самоукина. - СПб.: Питер, 2003. - 256 с.
9. Тяпкина А.Д., Ковригина Т. Р. Основные факторы риска труда учителя // Здоровье педагога: проблемы и пути решения: материалы I заоч. всерос. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием / [отв. ред. Е.С. Асмаковец]. - Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2010. - С. 44-48.
10. Шепель В.М. Ортобиотика: слагаемые оптимизма. / В.М. Шепель. - М.: Наука, 1996. - 196 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

Стельмах Світлана Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки ВНЗ «Український Католицький Університет».

Ясінський Вячеслав Петрович – старший викладач кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ.

Коло наукових інтересів: валеологічна освіта.

УДК 78. (07)

ЕМПАТІЯ В ПРОЦЕСІ КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКО ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

У статті розкривається значення емпатії в процесі композиторсько-виконавської творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва, її внутрішні структурні компоненти і основні механізми: уява, співпереживання, співтворчість.

В статье раскрывается значение эмпатии в процессе композиторско-исполнительского творчества будущего учителя музыкального искусства; ее внутренние структурные компоненты и механизмы: воображение, сопереживание, сотворчество.

Ключові слова: емпатія, композиторсько-виконавська творчість, художнє сприйняття, співпереживання, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Актуальність проблеми. Універсальність професії майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в тому, що він має бути вчителем музичного мистецтва і художньої культури, вихователем, концертмейстером, теоретиком, диригентом, музичним керівником у дошкільних закладах, хорових та інструментальних колективів, гуртків, студій, викладачем музичних шкіл і шкіл мистецтв, організатором позакласної роботи, методистом в Дитячих юнацьких центрах, артистом філармонії і театру. Особливої значущості в процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва набуває композиторсько-виконавська підготовка, що спрямована до творчих обдарувань майбутніх фахівців і передбачає розвиток художнього мислення, накопичення музичного і загальнохудожнього тезаурусу, вдосконалення емоційно-інтелектуальної і ціннісно-особистісної сфер, формування художнього сприйняття майбутніх фахівців.

Ефективність процесу композиторсько-виконавської творчості залежить від сформованості особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, серед яких найбільш вагомою є здатність до емпатії, котра виступає умовою успішного здійснення процесу композиторсько-виконавської творчості і є якісною характеристикою професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Мета статті: розкрити значення емпатії як професійно значущої особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі композиторсько-виконавської творчості.

Основний зміст статті. Суттєвий внесок у вивчення феномена емпатії та психологічних механізмів її функціонування зробили такі вчені, як Г.Андрєєва, Є.Басін, М.Бахтін, О.Бодальов, Л.Буєва, Т.Гаврилова, В.Іванов, О.Ковальов, І.Кон, С. Маркус, М.Обозов, П.Симонов, Т. Шибутані та ін. Специфічні ознаки емпатії у професійній діяльності вчителя знайшли своє

висвітлення у працях С.Батракової, О. Бодальова, С.Кондратьєвої, Ю.Кулюткіна, Г. Сухобської, А.Штейнмеца.

Психологи зазначають, що поняття «емпатія» виникло на початку 50-х років ХХ ст. У більш ранніх працях використовувався термін «симпатія», який існував ще в давньогрецькій філософії і трактувався як духовна, об'єктивна спільність усіх речей, у силу якої люди співчують один одному. Термін «емпатія» (соціальна сензитивність) вперше був уведений американським психологом Тітченер і визнавався як перцептивний акт, що обслуговує міжособистісні стосунки й означає здатність індивіда розпізнавати думки та почуття іншого, уявляти його оцінки й самооцінки.

Особливу роль в структурі емпатії науковці відводять емоції, без якої неможливо поставити себе на місце іншого, здійснити відповідну допомогу. Такої думки дотримується Г.Андреєва, підкреслюючи, що емпатія – це афективне розуміння, прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншого. Емоційна природа емпатії, підкреслює Г. Андреєва, не стільки «продумується», скільки «відчувається» [1].

Саме на емпатії, стверджує Т. Шибутані, ґрунтується почуття, і саме вони розкривають те, що одна людина означає для іншої. Емпатію учений визначає як співчуттєву ідентифікацію з іншою персоною, вказуючи, що навіть людські істоти за відсутності емпатії розглядаються як фізичні об'єкти [7].

Виходячи з тези видатного психофізіолога П.Симонова, який на підґрунті дослідження генезису й розвитку емоцій, а також вивчення досвіду мистецтва приходить до висновку про пізнавальну функцію співпереживання, об'єктом якого є внутрішній світ людини [6], уможлиблює стверджувати, що розвиток здатності до співпереживання набуває великого педагогічного сенсу. Саме через нього (співпереживання) відбувається збагачення внутрішнього світу особистості досвідом почуттів інших людей. Через пристосування до емоцій інших учні можуть відчувати соціальні, моральні, естетичні почуття, яких у їхньому практичному досвіді ще не було. Особливо важливо зазначити гуманістичну спрямованість співпереживання, у процесі якого формується ставлення до людини.

Здатність до емпатії тією чи іншою мірою притаманна кожній людині, але у педагога, призначення якого «розуміти рух дитячого серця» (В.Сухомлинський), організувати діяльність учнів, процеси ідентифікації повинні бути розвинені до рівня професійно значущої якості, тобто свідомо розвиватись і використовуватись для розв'язання своїх професійних завдань (Ю.Кулюткін).

У професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва здатність до емпатії, з одного боку, спрямована на розвиток і формування особистості учня, а з іншого – на активне засвоєння, розуміння й інтерпретацію музичних творів, саме через які й здійснюється розвиток духовного світу особистості.

Емпатія характеризує здатність до художнього сприйняття як внутрішнього компоненту процесу композиторсько-виконавської творчості, котра, в свою чергу, є системно-інтегрованим утворенням і плідно діє в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У процесі власного творення активно діють механізми синтонії та ідентифікації, тобто перенесення життєвих станів інших людей на себе, свою долю, співчуттєве ставлення до сприйнятого, що містять елементи взаєморозуміння, безкорисливої допомоги. Не випадково процес художнього сприйняття-інтерпретації характеризується вченими, як «споглядання» (Гегель); «гра розуму й уяви» (І. Кант); «споглядання ансамблю якостей» (Р. Інгарден); «протичуттєвість» (Л.Виготський), «діалог» (М. Бахтін), «зрозумілі співпереживання» (В.Дільтей) тощо.

Одним із положень психології мистецтва є теза про те, що в процесі художнього сприйняття здійснюються психологічні перетворення, аналогічні авторським у процесі створення твору [2]; душа сприймача «зливається» з душею автора, і що саме у цьому поєднанні і є головна приваблива сила та властивість мистецтва, коли «Я» автора зливається з «Я» всіх, хто сприймає. Звідси стає зрозумілим значущість композиторсько-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, в процесі якої відбувається особлива активізація свідомості яерез власне відтворення цінності буття засобами специфічної мови музичного мистецтва. Процес власного творення не тільки збагачує майбутніх фахівців життєвим і художнім досвідом, а й спонукає їх до ціннісного переживання, що становить важливий компонент їхньої світоглядної і гуманістичної позиції.

Образна структура музичного твору становить своєрідну ієрархічну систему опосередкувань від найбільш загального образу-ідеї до найбільш конкретних первинних образів, котрі безпосередньо дані сприймальному суб'єкту в матеріальних структурах твору. Тому процес художнього сприйняття-інтерпретації, як внутрішній компонент композиторської творчості, відповідно відбувається від розуміння первинних образів до образів більш загального порядку (вторинних образів), від вторинних до ще більш загальних тощо, таким чином максимально наближаючись до тієї ідеї, яку мав на увазі автор. І щоб він (художній образ) був зрозумілим слухачеві, автор-виконавець повинен зробити складну духовно-творчу роботу, адекватно відтворити й інтерпретувати художній образ засобами свого мистецтва, спрямувати його на слухача, створити художній діалог з аудиторією.

У процесі композиторсько-виконавської творчості основним механізмом емпатії є асоціативне мислення автора. Відомо, що асоціативний принцип має важливе значення в музично-виконавській і композиторській творчості. Про це свідчать праці Б.Асаф'єва, В. Блудової, Г.Кечхуашвілі, Ю.Кремльова, Л.Мазеля, В.Медушевського, Є.Назайкінського, А.Сохора, С.Раппопорта, В.Цукермана, П.Якобсона та ін. Саме завдяки художньо-образному мисленню суб'єкта творення і сприймання стають доступні цілісні враження про предмети і події матеріальної дійсності, що відображаються в музичних творах.

Процес композиторсько-виконавського творення передбачає володіння автором різними асоціативними зв'язками (від локальних до міжсистемних), які мають важливе значення в процесі творення й інтерпретації, забезпечують адекватне відтворення психологічної моделі художнього образу, збуджують й активізують всі елементи свідомості особистості: пам'ять, уяву, емоції,

фантазію, увагу, допомагають засвоїти й «декодувати» специфічну мову мистецтва. Наявність художньо-образних асоціацій свідчить про більш глибокий і творчий характер процесу художнього творення, характеризує розвиток й глибину емоційно-розумової сфери автора музичного твору. Саме такої думки дотримується Г.Кечхуашвілі, підкреслюючи, що чим більше наочних уявлень виникає у суб'єкта художнього спілкування, тим повнішим і багатшим виявляється його суб'єктивний зміст, внутрішня сутність, тим досконаліше й глибше стає процес сприйняття. Ця думка повністю відповідає і процесу власного творення.

Науковці зазначають, що провідну роль у процесі композиторсько-виконавської творчості відіграє уява та фантазія автора, які ґрунтуються на емоційно-чуттєвих процесах. В акті художнього спілкування уява безпосередньо спрямована на відтворення художнього образу. Опосередковано вона (уява) з необхідністю перетворює і «Я» автора і «Я» сприймача. Про це зазначає Л. Виготський: «Всіляке почуття, всіляка емоція прагне втілитись у певні образи, що відповідають цьому почуттю» [3]. Визначаючи діяльність уяви як особливу форму мислення, учений підкреслює, що процес художнього переживання пов'язаний з активною діяльністю особливого емоційного мислення, котре відбувається лише в переживанні. В уяві суб'єкта художнього сприйняття відбувається перетворення чуттєвих вражень, своєрідні емоційно насичені узагальнення, і не просто комбінування, а трансформація уявлень. Таку позицію підтримує Е.Ільєнков, який стверджує, що людина з розвиненою художньою уявою «бачить» речі очима інших людей тому, що «робота її уяви із самого початку організована та регулюється формами, які мають «універсальний» характер. А ці форми, котрі організовують роботу уяви, являють собою продукт такої ж тривалої «дистиляції» як і логічні форми, категорії логіки. У них виражений досвід творчої уяви всіх минулих віків, усіх поколінь, на плечах яких зросла сучасна форма культури уяви» [5].

У процесі повноцінного переживання уява ефективно «захоплює», залучає досвід особистості, який охоплює інтереси, погляди та переконання, знання про дійсність, навички спілкування з творами мистецтва, розуміння його «інтонаційного словника» тощо. Звичайно, що переживання є тільки «моїм» переживанням, і повна ідентичність неможлива в силу різноманітності особистісного досвіду як самого автора, так і слухача. Вона не тільки неможлива, зазначають вчені, а й непотрібна, і в цьому сила мистецтва, яка активізує неповторно особистісне ставлення до світу (Л.Виготський, С.Раппопорт, П. Якобсон).

Різноманітність індивідуальних смислових конкретизацій – не підстава для заперечення об'єктивної пізнавальної цінності художнього твору. Об'єктивована у творі авторська модель організована таким чином, щоб спрямувати художнє переживання в певне русло, створити емоційні уявлення, породити особливі асоціації, тобто якнайбільш активізувати особистісний досвід сприймача. Цей досвід спрямований на пізнання тієї моделі, котру пропонує автор, її оцінку під кутом зору свого особистісного ставлення. У такий спосіб художнє переживання доцільно визначити як

глибокоопосередкований роботою інтелекту процес, котрий у силу свого емоційного характеру є водночас й індивідуально-особистісним безпосереднім ставленням.

Процес художнього творення-інтерпретації передбачає надалі участь слухача, що вступає в художній процес пізнання-переживання, котрий конкретизує, доповнює створені та втілені автором образи свого твору. Це підтверджує і теза Ю.Афанасьєва: « ... Одна з привабливих особливостей мистецтва – запрошення того, хто сприймає, до співтворчості. Художник може лише декількома штрихами намітити контур образу, і якщо він робить це талановито, декілька таких штрихів-деталей є достатніми для того, щоб у художньо грамотної, з достатнім соціальним досвідом людини народився у свідомості цілісний образ».

Отже, сама потенційна сила художнього переживання визначається твором як об'єктом емпатії, але конкретна його визначеність залежить від суб'єктивних характеристик того, хто сприймає, від неповторних особливостей його характеру, художнього досвіду й тезауруса й навіть певною мірою від стану його психіки в момент спілкування з музичним твором. Завдяки складній психічній діяльності суб'єкта відбувається «вживлення» в художній образ, ідентифікація з ним, «перевтілення», що приводить до виникнення найбільш сильної і своєрідної «відповіді» сприймача, стану, котрий сприяє розв'язанню особистісного завдання» [3].

Стан катарсичного задоволення передбачає трансформацію звичайних почуттів, коли «один і той же образ, страх, і той же біль, і те ж хвилювання ... містить у собі більше того, що в них утілюється. І це дещо долає ті почуття, просвітлює їх» [3], формує здатність до співпереживання і співчуття. Художня насолода, що охоплює сприймача в даний момент, і є здатністю реципієнта сприймати твір як художнє ціле (за формою і змістом), є реакція на творчо-перетворювальну діяльність автора як на вищу соціальну цінність. І в мірі того, як суб'єкт усе повніше й глибше розуміє твір, збагачується процес переживання, поглиблюється художня насолода, відбувається інтеріоризація художнього змісту. Здатність насолоджуватися мистецтвом характеризує високий ступінь емпатійного проникнення в його образний зміст і водночас багатство внутрішнього світу суб'єкта художньої взаємодії. Катарсис, як форма виявлення почуттів, у процесі художнього спілкування відбувається завдяки емпатії, тобто здатності суб'єкта ототожнювати, ідентифікувати, перевтілюватись у художні образи, проникати в їхній внутрішній світ, «пропускати через себе».

Отже, здатність до емпатії як в процесі слухачького сприймання, так і в процесі власного творення передбачає тісну взаємодію когнітивно-пізнавальних, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів, характеризується загальнохудожньою ерудованістю, багатством асоціативних уявлень, навичками і вміннями суб'єкта художнього творення-інтерпретації осмислювати організацію художнього матеріалу, розуміти виразний сенс художньої інтонації і є генералізованою професійно значущою особистісною якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зумовлюючи виникнення ефекту емоційної ідентифікації, глибокого співпереживання і співчуття,

емпатія плідно діє і формується в процесі композиторсько-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, позитивно позначається на духовному міжособистісному спілкуванні, гуманізує систему педагогічних дій і впливів, сприяє встановленню повноцінного діалогу в процесі художньо-педагогічної взаємодії викладача і студента. Таким чином, композиторсько-виконавська творчість в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває особливої значущості, оскільки сприяє розвитку особистісних якостей, спрямованих на педагогічну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с.
2. Басин Е.Я. Психология художественного творчества (Личностный подход) /Е.Я.Басин. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии //Т.П.Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С.147 – 158.
5. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии / Э.В.Ильенков // Вопросы эстетики, Вып.6. – М.: Искусство, 1964. – С.46 – 92.
6. Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоции / П.В.Симонов. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1962. – 139 с.
7. Шибутани Т. Социальная психология / Сокр. пер. с англ. В.Б.Ольшанского; Общая ред. и послесловие проф. Г.В. Осипова. – М.: Прогресс, 1969. – 535 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін музичного відділення мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: композиторсько-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

УДК 37.018.1(520)

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ЯПОНСЬКО РОДИНИ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ В ПІДРОСТАЮЧИХ ПОКОЛІНЬ

Світлана ТОМАШЕВСЬКА-ПРЯДУН (Кіровоград)

Стаття присвячена характеристиці морального виховання, як основного напрямку виховної діяльності японської сім'ї. Автор з'ясовує і аналізує складові морального виховання, досліджує аспекти виховного впливу японської родини на формування моральності в молодих поколіннях.

Стаття посвячена характеристиці нравственного воспитания, как основного направления воспитательной деятельности японской семьи. Автор выясняет и анализирует составляющие нравственного воспитания, исследует аспекты воспитательного воздействия японской семьи на формирование нравственности у молодых поколений.

Ключові слова: сім'я, виховання, мораль, моральні цінності, моральний ідеал, етнонаціональна етика, «ідеальний японець».

Постановка проблеми. В останні роки світове суспільство, в тому числі і японська нація, зіштовхнулось з проблемою виховання та підвищення загального морального рівня сучасної молоді. Все частіше спостерігаються ситуації, за яких у досить благополучних і порядних сім'ях виростають егоїстичні і самовдоволені діти з заниженою моральністю. Причиною такого явища часто є негативний вплив первинного оточуючого середовища – сім'ї, – спровокований використанням недоцільної системи виховання, малоєфективних методів виховного впливу і власне прикладом батьків .

Сім'я відіграє провідну роль у практичному розв'язанні соціально-економічних та духовно-моральних питань життєдіяльності суспільства, відображає і навіть копіює всі суспільні процеси, зазнаючи прямого впливу низки диспропорцій, суперечностей та інших чинників. Відомо, що основним призначенням сім'ї є задоволення суспільних, групових та індивідуальних потреб, серед яких виховання молодих поколінь [2, с.36-42].

Важко чітко визначити, який з напрямків виховання є пріоритетним в світовому співтоваристві, але в Японії суспільні перетворення останніх десятиліть спонукають закріпити одну з головних ролей за морально-етичною сферою.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми сімейного виховання та різних напрямів виховного впливу родини торкалися у своїх працях такі автори, як Катасонов В.В., Поветьєв П.В., Волкова Н.П., Алексєєва Т.Ф.. Характеристика складових морально-етичної сфери виховання та факторів, що впливають на її ефективність та результативність представлені в дослідженнях Аметова Є.Р., Бех І. Д., Маценка Л.М., Зайченко І. Аналізу і вирішенню проблеми внутрішньосімейних взаємин в японській родині, дослідженню взаємозв'язку між потужністю і спрямованістю виховного впливу японської сім'ї з одного боку та морально-етичним рівнем вихованості молодих японців з іншого присвятили свої праці американські і японські вчені доктор Деніел Метьюс, Семмі Спіджен, Акіко Хасімото, Масаюкі Хамабата та ін.. Зокрема Акіко Хасімото у фундаментальній праці «Подарунки поколінь» (Gifts of generations) підіймає питання унікальності кожного з поколінь світового суспільства на прикладі японської нації. Спираючись на дане твердження, він закликає до постійного пошуку і удосконалення методик виховання і навчання. Автор праці «Вивчення ціннісних орієнтацій японців» Хара Кемі наголошує на пріоритетності морального виховання в японських сім'ях та підкреслює унікальність японської родинної педагогіки.

Представлені дослідження підтверджують актуальність подальшого вивчення питання виховного впливу сім'ї (зокрема в Японії) на формування моральності у підростаючих поколінь.

Мета статті: охарактеризувати моральне виховання як основний напрям виховної діяльності японської сім'ї, визначити і проаналізувати його складові, дослідити аспекти виховного впливу японської родини на формування моральності в молодих поколіннях.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що найактивніший вплив сім'я здійснює на розвиток духовної (моральної, етичної і естетичної) культури особистості, соціальну і ціннісну орієнтацію, мотиви її поведінки і життєдіяльності. (сім'я та її функції) Тобто у процесі формування всебічно розвиненої особистості основне місце належить саме моральному вихованню. Під останнім розуміється цілеспрямована виховна діяльність, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі [3, с.110].

Варто підкреслити, що японській нації і навіть освітньо-виховній системі не властиве поняття «виховання», як таке. Замість нього використовується термін «ціннісна орієнтація», що в нашому розумінні передбачає виховний процес. Таким чином, японці не виховують, а зорієнтовують молоде покоління на певні ідеали, риси, якості, уявлення і вчинки. Духовно-моральне ціннісне орієнтування передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти, що включають в себе виховання любові до батьків та інших членів родини, власної нації, її культури і мови, шанобливого ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, до знання свого родоводу, історії народу і держави, поваги до оточуючих, представників живої і елементів неживої природи, піклування про молодших і старших, співчуття і милосердя [5].

Перш ніж перейти до аналізу основних складових морального виховання, варто окреслити характерні риси головного виховуючого фактору – японської родини. Сучасній сім'ї притаманна відокремленість: прагнучи до самореалізації і самоствердження молодята селяться окремо, в результаті чого послаблюється традиційний міцний зв'язок поколінь. Побутові і професійні труднощі майже не хвилюють японців, адже держава забезпечує молодих людей житлом і робочим місцем або створює сприятливі умови для продуктивної життєдіяльності за кордоном. Проте, все частіше самодостатні і фінансово забезпечені молоді сім'ї не виправдовують покладених на них батьківських обов'язків: чоловіки і жінки ставлять професійну самореалізацію і матеріальну забезпеченість на перше місце, применшуючи важливість родини і нащадків у своєму житті. Прагнучи до накопичення багатств, вони мінімізують внутрішньосімейне спілкування, перекладаючи піклування про дітей на професійних педагогів та найманих вихователів. Крім того в останнє десятиліття значно зменшилась кількість і чисельність сімей, підвищився шлюбний і дітородний вік. Молоді люди надають перевагу формальним (незарєєстрованим стосункам) і намагаються якомога довше жити «для себе». Результат: поява великої кількості громадянських шлюбів, неповних сімей, одиноких матерів. Діти, які з'являються в результаті таких стосунків, переживають психологічний дискомфорт, легше піддаються негативному впливу і маніпулюванню свідомістю, що руйнують систему їхніх життєвих пріоритетів і моральних цінностей.

Суттєвим фактором у процесі родинного морального виховання є традиційний стиль взаємин між батьками та дітьми, що виражається у своєрідній всюдозволеності для останніх. Для японської дитини не існує слова «не можна». Якою б не була ситуація, малюка до 6 років не обмежують заборонами і не застосовують до них покарань. Прийнятними є лише зауваження, на зразок: «боляче», «небезпечно», «гаряче» та ін.. Тобто вважається, що дитина сама повинна зрозуміти правильність або неправильність своїх вчинків, виходячи з власного досвіду, оцінивши наслідки вчинку і в результаті формувати власну моральність.

Тим не менш, з шести років дитина повністю відчуває на собі численні правила і заборони. Батьки пояснюють: той, хто не підлаштовується під ціле суспільство – «втрачає обличчя», а для японця немає нічого ганебнішого. Та навіть у свідомому віці (з 6 років) порушення морально-етичних правил поведінки дитиною не тягне за собою покарань або підвищення голосу з боку батьків. Головним покаранням для дитини може бути осуд його вчинків сім'єю або однолітками, відкрите протиставлення дитини родині, ігнорування її [4].

Вирішальну роль у виховному впливі родини на молоде покоління відіграє власний приклад, тобто дотримання всіма родичами встановлених правил поведінки в родині та за її межами, чітке й організоване виконання ними своїх обов'язків, дотримання традицій тощо. Свідома дисципліна, що виявляється в неухильному дотриманні чітких принципів і норм поведінки, формує у дітей поняття моральності, спираючись на почуття обов'язку (усвідомлення особистістю моральних вимог) та відповідальності (прагнення і вміння оцінювати свою поведінку з точки зору користі або шкоди).

Переходячи до аналізу складових родинного морального виховання, спершу слід розтлумачити саме поняття «моралі».

– *Мораль* – система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах. Мораль виконує пізнавальну, оціночну, виховну функції, а її складовими є моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини.

Процес морального виховання в Японії полягає у формуванні в свідомості підростаючих поколінь таких характерних понять:

– *Моральні норми і кодекс*. Моральна норма – вимога, яка визначає обов'язки людини щодо навколишнього світу, конкретні зразки, які орієнтують поведінку особистості, дають змогу оцінювати й контролювати її. Сукупність чітко визначених і систематизованих моральних норм утворює моральний кодекс.

– *Моральні переконання* – пережиті та узагальнені стійкі, свідомі моральні уявлення людини (норми, принципи, ідеали) про життя, стосунки, поведінку.

– *Моральні почуття* – стійкі переживання у свідомості людини, які виявляються в запитах, оцінках, відношенні, спрямованості духовного розвитку особистості.

– *Моральні звички* – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації та умов.

– *Моральні якості* – зразкові риси поведінки особистості. Але, характеризуючи японський народ, ми маємо на увазі не типові для європейської та американської педагогічної науки і виховної системи моральні якості, а специфічні японські: вірність, поштивість, працелюбство. У даному випадку поняття вірності включає в себе почуття обов'язку перед іншими членами сім'ї та державою (бо Японія – це одна велика родина, де всі члени суспільства пов'язані між собою) і бажання сплатити власний борг – віддячити батькам і державі за своє життя. Під поштивістю розуміється безумовна повага і максимальна чемність до всіх оточуючих, що виражається в монотонному і неголосному мовленні, відсутності активної жестикуляції та суворому дотриманні всіх правил етикету. Характеризуючи уявлення японців про працю, Хара Кемі зазначає: «...у нас високо шанується, коли ми щось робимо мовчки або непомітно. Це вважається великою і в той же час необхідною нашою чеснотою.» [7]. Варто зазначити, що описані моральні якості на сучасному етапі життєдіяльності японського суспільства є актуальними, але сприймаються молоддю, як данина традиціям, а не обов'язковий компонент високої моральності.

– *Моральний ідеал* – це образ, що втілює в собі найвищі моральні якості, є взірцем моральної досконалості, який спонукає особистість до саморозвитку і на який зорієнтований виховний процес [3, с.111].

Кажучи про «ідеал моральності», та й про інші складові досліджуваного напряму виховання, варто зазначити, що при формуванні даних понять необхідно враховувати національну приналежність і менталітет особи вихованця і вихователя (у даному випадку – членів родини). Японці, як ніхто інший, розуміють потужність цього фактору, тому моральне виховання в Японії спрямоване не на досягнення рівня «ідеальної людини», а на формування особистості «ідеального японця». Серед офіційних державних документів існує «Опис ідеального японця», на засади якого орієнтується вся нація. Опис містить чіткий опис якостей особистості (перш за все моральних і психологічних), до виховання яких повинні прагнути батьки, вчителі та інші наставники молодого покоління. А саме:

1) якості персональні – бути вільним, розвивати індивідуальність, бути самостійним, керувати своїми бажаннями, мати почуття благочестя;

2) якості сім'янина – уміти перетворити свій дім в місце любові, відпочинку, виховання;

3) якості громадські – бути відданим роботі, сприяти благоустрою суспільства, бути творчою людиною, поважати соціальні цінності;

4) якості громадянина – бути патріотом, поважати державну символіку, володіти найкращими національними якостями [5].

Крім цього, «ідеальному японцеві» має бути властивий високий моральний рівень розвитку. Японська мораль не є суб'єктивним уявленням людини про добро та зло, на відміну від загальноприйнятого наукового тлумачення. Батьки одразу пояснюють дитині, які з їхніх дій, вчинків, думок і

уявлень є прийнятними, допустимими, моральними, а які – ні. Вони плачуть у дітей почуття обов'язку і відповідальності, «голос совісті» – моральність, та власним прикладом формують життєву позицію маленької особистості, її моральну спрямованість.

Досліджуючи роль японської родини у виховному процесі, варто підкреслити, що сімейне коло – це те місце, де відбувається становлення і розвиток дитини, як дисциплінованої і організованої особистості, що є важливим елементом і неодмінним етапом у формуванні її моральності.

Дисциплінованість, організованість – суттєві ознаки моральної вихованості та культури людини, наявність яких є неодмінною передумовою для опанування вміннями і звичками моральної поведінки [7].

Поряд з цим, основою і головною методологічною засадою морального виховання в японській родині є ні що інше, як етика. З наукової точки зору, етика – це філософська наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві. Сукупність етичних проблем охоплюють питання про те, як має чинити людина (нормативна етика), а також теоретичні питання про походження і сутність моралі.

Японська етика становить поєднання прадавніх поглядів та ідеалів конфуціанства, буддизму і навіть до деякої міри доктрин християнства. Їх синтез – це «Бусі-до». Японці переконані, що людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси, тому прагнуть протягом такого короткого земного життя добром і правдою реалізувати красу свого буття, порівнюючи це з сакурою, яка цвіте прекрасно, хоч і дуже недовго [1].

Етнонаціональна етика Японії, на основі якої формується групова, родинна, персональна етика, заснована на законі дотримання п'яти «постійностей»: людяності, боргу, благочестя, мудрості, вірності.

Особливо слід вирізнити почуття взаємного обов'язку (боргу), любові і вдячності (японською «він») до батьків, які виростили, вигодували, і взагалі до старших (наприклад, вчителю, яка навчила читати і писати). Батьки на власному прикладі демонструють дітям безмежну повагу до всіх без винятку оточуючих – родичів, знайомих, колег, сусідів, гостей, просто співрозмовників чи випадкових перехожих. Вони закладають у свідомість дітей почуття боргу і прагнення до його сплати: батькам за життя і виховання, братам і сестрам за підтримку, друзям за дружбу і розуміння, колегам за співпрацю, державі за турботу та ін..

Моральне виховання в сім'ї передбачає формування у дітей ще однієї характерної японській нації рисі – уміння правильно виявляти і вчасно приховувати свої почуття. У багатьох ситуаціях демонстрація почуттів вважалась виявом неповаги у Японії аж до кінця ХХ ст., коли молодь під впливом західної культури почала більш відкрито і вільно поводити себе в буденному житті, паралельно суворо дотримуючись існуючих канонів під час церемоніальних актів. Річ у тому, що в японській культурі існують поняття «хонне» (щире почуття) і «татамае» (зовнішнє вираження), які практично не розрізняються іноземцями. Так, висловлюючи навіть щире вдячність чи захоплення до співрозмовника, можна мимоволі поставити його у незручне

становище, бо у японців поважається скромність [6]. Оточуючі можуть образитись і за бурхливу у японському розумінні чи неадекватну реакцію (зітхання чи зойк, сміх чи просто усмішка, сумна чи злостива міміка, різкий жест) на їхні слова, дії. Тому одним з важливих завдань батьків у процесі морального виховання дітей є навчити їх «правильно» виражати свої думки, почуття, емоції, дотримуючись принципів «щирості» і «допустимості» (зовнішнього вияву).

Родина також є тим місцем, де кожен японець засвоює ще один невідемний принцип моральності – «ісин-денсін». Це стиль поведінки і життя, манера спілкування і вираження свого внутрішнього стану, істинних почуттів і думок, це навіть здатність відчувати і сприймати, свідомо осмислювати, розуміти. Сам термін дослівно перекладається – «серцем серце передати». Під ним японці розуміють не зовнішнє «видиме» вираження, а істинний душевний стан, який не демонструється оточуючим помпезними промовами, яскравою мімікою чи бурхливими жестами: «...мовчазна повага, безумовна відданість і покора, самовіддана праця, блиск в очах і правда в серці» [1]. Тобто, тут маються на увазі ті основні якості, без яких неможливе життя справжнього, «ідеального», високоморального японця.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Моральне виховання – це складний і багатогранний процес та практика засвоєння дитиною загальноприйнятих у суспільстві (прийнятних і допустимих) норм поведінки, формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі. Результати морального виховання характеризуються такими поняттями: мораль, моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, моральні звички і моральна спрямованість.

Уявлення японців про моральність особистості передбачає наявність у людини таких загальноприйнятих гуманістичних рис, як доброта, увага, толерантність, совість, чесність, загальна повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, у поєднанні з характерними етнонаціональними рисами японського суспільства, як самостійність (але не відірваність від колективу, сім'ї), здатність керувати власними бажаннями, безумовна відданість родині, роботі, нації, патріотизм, терпимість до людей і вміння за будь-якої ситуації підтримати і підкреслити авторитет оточуючих. Ці якості визначають моральну культуру японця як особистості.

Моральне виховання розпочинається в сім'ї на основі загальнолюдських та етнонаціональних цінностей, моральних норм, які є основними регуляторами взаємовідносин у японській родині і суспільстві. Якості моральності в японців формуються в ранньому дитинстві на основі принципу «соціального успадкування», що передбачає вирішальну роль батьків і їх прикладу у поєднанні з власним досвідом дитини.

Складність процесу формування моральності у молодих поколінь на сучасному етапі розвитку японської нації полягає в тому, що сім'я сьогодення значно змінилась (за структурою, функціями і духовним наповненням) в порівнянні навіть з попередніми десятиліттями. Нині вже не можна з впевненістю говорити про добре поставлене в духовно-моральному аспекті

життя сім'ї, високоморальний приклад батьків. Проте, японська родина й досі залишається найдієвішим виховним фактором, що здійснює потужний вплив на формування моральності підростаючих поколінь.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Akiko Hashimoto Gifts of generations. Westport, Conn: Greenwood Press, Publishers.
2. Аметова Є. Р. Про значення сім'ї у формуванні вільної особистості дитини / Є.Р.Аметова // Педагогіка і психологія – 2006. – № 2. – С.36-43
3. Волкова Н. П. Педагогіка. Посібник / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 575 с.
4. Катасонов В.В., Поветьев П.В. Семейное воспитание: традиции и современность. – Режим доступу: <http://www.nirsi.ru/107>
5. Офіційний сайт Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії. – <http://www.mext.go.jp/>
6. Спиджен С. Японские семьи: современные по сравнению с традиционным Birmingham-Southern College 2003 <http://www.erdufylla.net/interim/essay.html>
7. Хара Кэми Изучение ценностной ориентации японцев. // http://allref.com.ua//Doshkol-noe_obrazovanie_za_graniceiy&Nagao=2

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Томашевська-Прядун Світлана Олександрівна - аспірантка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічна культура, сімейні стосунки, система освіти та виховання Японії.

УДК 37. 018: 796-053.6

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНО КУЛЬТУРИ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК УЧНІВ

Анатолій ТУРЧАК (Кіровоград)

Пріоритетним завданням нового етапу реформи системи освіти має стати збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування у них цінностей здоров'я і здорового способу життя. У статті розглядаються сучасні підходи щодо підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до роботи з попередження шкідливих звичок учнів.

Приоритетной задачей нового этапа реформы системы образования должно стать сохранение и укрепление здоровья детей, формирования у них ценностей здоровья и здорового образа жизни. В статье рассматриваются современные подходы относительно подготовки будущего учителя физической культуры к работе из предупреждения вредных привычек учеников.

Ключові слова: готовність, девіантна поведінка, професійна діяльність, професіоналізм, шкідливі звички, здорова нація, здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Аналіз досвіду освітньої та виховної практики в школі свідчить, що досить гострою й актуальною залишається проблема

фізично активної, гармонійно розвиненої особистості, формування її здорового способу життя, долання шкідливих звичок, дефіциту рухової активності, зниження імунітету, а у зв'язку з цим – захворювань серед учнів сучасної загальноосвітньої школи. Зазначені явища зберігають стійку тенденцію, що обумовлюється протиріччям між декларативним та реальним ставленням до фізичної культури, відбивається на стані здоров'я, фізичному розвитку й підготовці учнів, їхніх ціннісних орієнтаціях, ставленні до власного фізичного та психічного благополуччя і, врешті - решт, на майбутній життєдіяльності. Професійна компетентність сучасного вчителя фізичної культури, як ніколи раніше, тісно пов'язана з активною пропагандою здорового способу життя не тільки серед учнів, а й їх батьків та громадськості.

Перед сучасним суспільством гостро постає завдання формування здорового способу життя як умови збереження української нації, перспективи справжнього духовного оновлення наступних поколінь, запоруки якісних перетворень у масштабах держави [6, с.9].

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Вагомий внесок у дослідження психолого-педагогічних аспектів важковихованості, попередження правопорушень та зловживань серед неповнолітніх у різні роки досліджували: В.Бехтерев, П. Булонський, М.Веденський, А. Макаренко, В. Оржеховська, І.Павлов, І. Сеченов, В. Сухомлинський, К.Ушинський, С.Шацький, Ф. Ерисман та ін.

Філософський напрям проблеми девіантної поведінки розкрито у працях С.Анісімова, О.Дробницького, А.Скрипника та ін.; психолого-педагогічні аспекти – в роботах М.Алемаскіна, Г.Бочкарьової, В. Демиденка, Л.Зюбіна, Б.Кобзаря, А.Ковальова, П.Лесгафта, І.Невського, Т. Титаренко та ін.; правові - в дослідженнях Ю.Антоняна, К.Ігошева, М.Костицького, В.Кудрявцева, Г.Міньковського, О.Тузова та ін.; медичні - у працях А.Селецького, С.Тарарухіна, О. Личко, Г.Фелінської.

Для розробки теоретичних основ профілактики відхилень у поведінці мають значення фундаментальні дослідження загальних проблем виховання І.Беха, С.Белічевої, Б.Кобзаря, О.Киричука, І.Козубовської, В. Оржеховської, Г.Пустовіта, А.Сиротенка, М.Фіцули, В.Язловецького та ін.

Важливе місце в дослідженні попередження девіантної поведінки займають наукові праці з проблем мотивації поведінки: М.Бобнєвої, Л.Божовича, А.Бодалева, В.Віллонаса, В.Демиденка, Ю.Клейберга, І. Кона, В. Мерліна, Е.Натанзона, П.Якобсона, Д.Узнадзе та ін.

Загальні проблеми поведінки особистості аналізуються у працях Л.Божовича, Л.Виготського, М.Дубініна, Б.Ломова, Л.Славіної, С.Рубінштейна, В.Крижка, Є.Павлютенкова та ін.

З проблеми попередження та профілактики відхилень у поведінці неповнолітніх захищено ряд кандидатських (Н.Алікіна, Н.Каменська, Г. Кашкар'юв, О.Матвієнко, В.Маценко, І.Сингаївська, П.Середа, С.Яковенко, О.Тарновська, І.Білецька, С.Гармаш, О.Дорогіна, І.Кравченко, Н. Онищенко та ін.) та докторських (І.Козубовська, В.Оржеховська, Є.Петухов, М.Фіцула та ін.) дисертацій.

Мета статті: Розглянути сучасні підходи щодо підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до роботи з попередження шкідливих звичок учнів.

В умовах складної соціально-економічної й духовної кризи, погіршення екологічної ситуації все більшу занепокоєність викликає стан здоров'я та фізичної підготовленості молоді. У зв'язку з цим підвищується освітньо-виховна роль вчителя фізичної культури загальноосвітньої школи, який має плідно впливати на забезпечення й розвиток фізичного, психічного й духовного здоров'я підростаючого покоління.

Фізичне виховання молоді має відображати нові підходи до формування особистості. Активність у фізкультурно-оздоровчій діяльності – необхідна умова гармонійного розвитку учнів, що набуває якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно її потреб. Фізичне виховання покликане формувати у кожного школяра дбайливе ставлення до власного здоров'я та фізичної кондиційності, комплексно розвивати фізичні й психічні якості, сприяти активному і творчому використанню засобів фізичної культури в організації здорового способу життя учнів. Адже, фізична культура – це загальноосвітній навчальний предмет, що створює умови для формування в учнів ціннісних орієнтацій щодо культури здоров'я і здорового способу життя, виховання потреби та звички займатися фізичною культурою і спортом, прагнення досягти оптимального рівня особистого здоров'я, фізичного розвитку, рухових якостей, морально-вольових рис характеру та психологічної підготовки до ведення активного життя і професійної діяльності. Загострення суперечностей між наявним рівнем свідомого ставлення молоді до свого здоров'я, способу життя та потребою суспільства у вчителів, який був би спроможний на високому професійному рівні здійснювати виховну й пропагандистську діяльність з учнями та їх батьками щодо цієї проблеми, потребують інноваційних підходів до підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання.

Професійна діяльність учителя фізичної культури відрізняється від діяльності інших учителів-предметників. Уроки фізичної культури проходять у специфічних умовах емоційного та фізичного навантаження і спрямовані на формування в учнів рухових умінь та навичок, мотивації щодо збереження свого здоров'я, гармонійного фізичного і психічного розвитку. Учителю фізичної культури необхідно бути компетентним фахівцем, який професійно виконує свою справу, щоб досягти певних результатів у освітньо-виховній роботі. Специфіка професії вчителя фізичної культури в сучасних умовах потребує від нього професійних знань, умінь, творчого та критичного мислення, ефективної діяльності, що виражається в розвитку професійної компетентності. Учитель виконує важливу соціальну функцію - здійснює духовний, розумовий, фізичний розвиток і виховання особистості, формує здоровий спосіб життя учнів. Його праця спрямована не лише на проведення навчально-пізнавального процесу, а й на організацію позакласної фізкультурно-оздоровчої, освітньо - виховної діяльності учнів, систематичне розв'язання нових завдань формування рис активного громадянина. Основні напрями розбудови сучасної загальноосвітньої школи вимагають пошуку ефективних шляхів здійснення вчителем фізичної культури навчально-

виховної діяльності серед учнів. Зазначимо, що при цьому, головним завданням вчителя є не тільки якісне проведення уроків й передача учням необхідних знань, умінь навичок зі свого навчального предмету, а й формування культури здоров'я, активне пропагування здорового способу життя серед учнів, їх батьків, виховання фізично, психічно і духовно здорових громадян української держави.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи має забезпечувати набуття наступних знань та вмінь: застосовувати принципи, форми, методи і засоби навчальної роботи, не шкідливі для здоров'я учнів; забезпечувати належний рівень викладання предметів освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура"; надавати учням ґрунтовні знання про здоров'я і шляхи його збереження та зміцнення; сприяти формуванню у школярів потреби у здоровому способі життя та прикладних навичок у його веденні; формувати відповідну мотивацію щодо здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, навички педагога-організатора фізкультурно-масової роботи в школі, навички організації та проведення тренувань у фізкультурно-оздоровчих гуртках, навички проведення уроків та занять зі спеціальними медичними групами. Підготовка передбачає оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури знаннями з організації методичної роботи з учителями-предметниками й вчителями початкових класів щодо проведення фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня школярів.

Перед майбутнім вчителем постає проблема адаптації планів та програм навчання до сучасного ритму життя, основний недолік яких – перевага теоретичного блоку дисциплін над практичним, який пов'язаний саме з формуванням професійних умінь і навичок. Адже, у сучасних умовах молодому учителю доводиться працювати у динамічно мінливих ситуаціях, які передбачають багатоваріантність дій. Наші дослідження свідчать, що в ході лекції учнями засвоюється 5% наданої їм інформації, бесіди - 10%, перегляду телепередач - 30%, щотижневої виховної роботи - 45%, рольової гри - 60%. Доцільно враховувати, що найбільш ефективними у процесі формування культури здоров'я кожної особистості є інтерактивні методи роботи із застосуванням елементів тренінгів, гри та оздоровчих вправ. Зокрема, це стосується вчителів загальноосвітніх шкіл і професійно - технічних училищ, які мають справу з віковою категорією учнів, які не завжди готові зробити адекватний вибір у життєвих ситуаціях, протистояти середовищу і групі, нерідко асоціальної спрямованості.

Переважає більшість дітей і підлітків в Україні мають значні відхилення у стані здоров'я, близько половини – незадовільну фізичну підготовку. Критичний рівень здоров'я і фізичного розвитку учнівської молоді внаслідок зниження рухової активності при зростаючому статичному (до 72% навчального часу) і психоемоційному напруженні процесу навчання, упровадженні комп'ютерних технологій у повсякденний побут, несприятливих екологічних умовах, зростанні антисоціальних проявів у суспільстві ставлять перед державними службами, педагогічною громадськістю першорядне

завдання – збереження та зміцнення здоров'я школярів, формування у них навичок здорового способу життя [4, с. 73].

Діалектика розвитку сучасного суспільства, труднощі та протиріччя, які зустрічаються у процесі його розвитку, свідчать, що сьогодні необхідно говорити про реально небезпечне поширення шкідливих для здоров'я дітей звичок та негативних тенденцій серед окремих груп молоді, особливо серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Одним з негативних чинників, що впливають на стан здоров'я школярів є вживання ними наркотичних речовин, до яких належать не лише суто наркотики, а й нікотин і алкоголь. На даний момент склалася тривожна ситуація у школах, про що свідчать дослідження: п'ята частина п'ятикласників виявляє схильність до куріння, а 17% - до вживання алкоголю, у 8 - 9-х класах на куріння зорієнтована половина учнів, на алкогольні напої – 25%, слабоалкогольні (серед них пиво) - 60%. Майже 61% випускників вказало, що вони курять, половина вживає алкоголь, 82% - пиво. Найвища орієнтація на вживання шкідливих речовин серед важких підлітків. Практично всі вони вживають ті чи інші наркотичні речовини. Загальновідомо, що 70-80% правопорушників скоїли злочини, перебуваючи в стадії алкогольного чи наркотичного сп'яніння [3, с. 137].

Зупинити тютюнопаління, алкоголізм та наркоманію, попередити їх подальше поширення, повернути хворих до життя можливо лише спільними зусиллями різних інституцій на рівні держави, навчального закладу та родини.

Здоров'я нації в наш час розглядається як показник цивілізованості держави, що відображає соціально-економічне становище суспільства. Саме тому державна політика щодо здорового способу життя формується цілеспрямовано й послідовно. Вона регламентується Законом України "Про охорону дитинства" та державними програмами, Національною програмою "Діти України", Цільовою комплексною програмою "Фізичне виховання - здоров'я нації", Національною програмою "Репродуктивне здоров'я нації", спрямованими на пропаганду здорового способу життя дітей та молоді. Вивчення спеціальної літератури та наші дослідження свідчать, що стан здоров'я школярів залежить не тільки від соціально-економічних, екологічних, але й ряду психолого - педагогічних факторів, таких як: стресова практика авторитарної педагогіки; постійне збільшення темпу й обсягу навчального навантаження; ранній початок дошкільного систематичного навчання; невідповідність діючих програм та технологій навчання функціональним і віковим особливостям учнів, недотримання санітарно-гігієнічних вимог при організації навчального процесу; недостатня кваліфікація педагогів з питань розвитку та охорони здоров'я дітей; масова безграмотність батьків у питаннях збереження здоров'я дитини; провали в існуючій системі фізичного виховання і часткове руйнування служб шкільного лікарсько-педагогічного контролю.

Слід відзначити, що одним із пріоритетних завдань нового етапу реформи системи освіти має стати збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування у них понять цінності здоров'я і здорового способу життя. Відповідальність за вирішення даної проблеми багато в чому залежить від вчителя, у зв'язку з чим актуалізується завдання формування його професіоналізму як певної стратегії досягнення мети – оздоровлення нації.

При дослідженні проблеми конкурентоздатності майбутніх вчителів фізичної культури окремі автори зазначають, що практика ринкової економіки сприяє вирішенню завдань формування спеціалістів нового типу, ставлячи їх в умови природного соціального відбору, які потребують конкурентоспроможних фахівців, що прагнуть безперервного підвищення професійної майстерності та мають високу адаптаційну і професійну мобільність [6, с. 352].

Підготовку педагогічних кадрів необхідно вважати центральною ланкою перебудови всієї системи національної освіти, оскільки саме її якість, передовсім, визначаються перспективи країни. Через це в умовах соціально-економічних реформ найважливішим завданням є розроблення та реалізація особистісно орієнтованої моделі педагогічної освіти, розрахованої на підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного виявляти високий професіоналізм у нових непростих умовах перехідного періоду, бути конкурентоспроможним, а чим більше в учителів учня, тим вищим є його професіоналізм [2, с. 6].

Педагогічна професія, якою є професія фахівця фізичного виховання та спорту, безпосередньо пов'язана з підвищенням культури і передбачає як показник професіоналізму наявність інтуїтивного й творчого мислення та здібностей до якісного аналізу явищ і процесів, відповідальність за загальнолюдський результат професійної діяльності [9, с. 442].

Підготовка вчителя являє собою процес, спрямований на досягнення кінцевого результату, обумовленого соціальним замовленням суспільства, який виражається в понятті «готовність вчителя до професійної діяльності».

У психолого-педагогічній літературі для характеристики здатності людини до певної діяльності використовують поняття „готовність”.

Вивчаючи сутність, специфіку та структуру поняття „готовність вчителя фізичної культури до роботи із попередження шкідливих звичок учнів” звернемося до поняття „готовність до професійної педагогічної „діяльності”. За словником С. І. Ожегова „готовність” – це стан при якому все зроблено, все готово для чого-небудь [5, с.122]. Деякі вчені розуміють професійну готовність спеціаліста як інтегральне утворення на основі потреб і здатностей, які характеризуються соціально нормативним рівнем перетворень суспільних відношень в професійній сфері діяльності в систему функцій суб'єкту цієї діяльності та визначає її результативність [8, с.474].

Готовність до професійної педагогічної діяльності тлумачиться, як складне соціально-психологічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості й систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок. Серед структурних компонентів означеного виду готовності виділяється конструктивний, організаційний, комунікативний, що трактує конструктивну діяльність учителя як таку, що пов'язана з відбором, композицією, проектуванням навчально-виховного матеріалу, складання планів, тобто це основа, на якій будується організаційна й комунікативна діяльність учителя. Конструктивна діяльність педагога повинна включати проектування змісту майбутньої активності, структури та

послідовності власних вчинків, а також систему й послідовності дій тих, хто навчається.

Отже, підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до виховної роботи у школі щодо формування здорового способу життя учнів та усвідомлення такої ідеї їх батьками має велику соціально-педагогічну значущість. Особливого значення вона набуває у сучасних умовах соціально-економічної, духовного кризи, погіршення екологічної ситуації й здоров'я підростаючого покоління, займає провідну роль серед учителів школи з формування здорового способу життя, виховання дбайливого ставлення учнів та їх батьків до власного здоров'я і здоров'я дітей.

Великий освітньо-виховний потенціал з формування професійної готовності студентів факультетів фізичного виховання педагогічних університетів до виховної роботи щодо пропаганди й реалізації здорового способу життя закладено у вивченні дисциплін гуманітарного циклу, проходженні педагогічної практики, організації й проведенні позааудиторної роботи у виші. Якісний розвиток й вдосконалення педагогічних умінь та навичок майбутніх фахівців з профілактично-виховної роботи можливо досягти, забезпечуючи творчий підхід, різноманітність, інноваційність у виборі форм та методів навчання і виховання. Тому, підготовка вчителя фізичної культури до виховної роботи зі школярами – справа державного масштабу й потребує системно виважених дій у подальшому науковому пошуку нових педагогічних шляхів її здійснення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биковська Л.Б. Фізична культура – засіб формування мотивацій до підвищення рівня здоров'я та відмови від шкідливих звичок / Л.Б. Биковська, О.О. Бабінець // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А.М. Бойко – К.:ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Зубалій М. Здоров'я дітей – у небезпеці / М. Зубалій, О. Леонов, Н. Василюшина // Фізичне виховання в школі. – 2006. – №4. – С. 6 – 9.
3. Колгурина Т.В. Формирование конкурентоспособности студентов – выпускников вузов физической культуры: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / Т.В. Колгурина. – СПб., 2002. – 139 с.
4. Методичні рекомендації щодо вивчення фізкультури у 2009/10 навчальному році // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2009. – № 19–21. – С. 73–81.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 57000 слов/ под ред.чл.корр. АН СССР Н.Ю, Шведовой. - 18 изд., стереотип.– М.: Рус. яз., 1986. - С.122.
6. Омельченко С. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків. Монографія. - Луганськ: Альма-матер, 2007.– 359с.
7. Про формування здорового способу життя дітей та підлітків і заборону тютюнокуріння в навчальних закладах та установах МОН України: Наказ МОН України №612 від 10.09.03 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - 2003. - №20. - С. 29-30.
8. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – С. 474.
9. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л.П. Сущенко – Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. – 442.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Турчак Анатолій Леонідович - кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання учнівської та студентської молоді.

УДК 378.091.39

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНО РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСНОВА Х ПРОФЕСІЙНО ПІДГОТОВКИ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

В статті розглядається значення самостійної роботи у підготовці сучасного, творчого, конкурентоспроможного педагога; наголошується на необхідності формування у майбутніх педагогів потреби в самоосвіті.

В статье рассматривается значение самостоятельной работы в процессе подготовки современного, творческого, конкурентоспособного педагога; акцентируется на необходимости формирования у будущих педагогов потребности в самообразовании.

Ключові слова: самостійність самостійна робота, самостійна навчальна діяльність, активність, самостійна пізнавальна діяльність, самоосвіта.

Постановка проблеми. В державних документах, що визначають розвиток національної освіти, підкреслюються, що головною метою навчання й виховання особистості є забезпечення умов для її творчої самореалізації. Відповідно провідне місце відводиться самостійній роботі студентів у структурі навчального процесу сучасної вищої школи. Навчити студентів самостійно вчитися, опановувати нові знання, сформувати у них потребу в самоосвіті, розвинути здібності до високого рівня самоконтролю і самооцінки і є завданням, що стоять сьогодні перед педагогами вищої школи. Самостійна робота майбутніх вчителів та викладачів є важливою частиною процесу фахової підготовки.

За даними ЮНЕСКО, навчальний матеріал опрацьований власноручно, самостійно (індивідуально) за умови, що завдання виконується від його постанови до аналізу отриманих результатів засвоюється не менше ніж на 90% [1].

Важливим аспектом самостійної роботи є і те, що вона вирішує не тільки навчальні завдання, а також розв'язує проблеми саморозвитку і самовдосконалення студента.

Аналіз досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. В своїх дослідженнях І. Бочан наголошує на тому, що самостійна робота створює умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України у відповідності з власною ментальністю і світоглядом, формує особистість здатну навчатися впродовж життя, розвиваючи в собі природою закладені задатки, обдарування, нахили, інтереси, прагнення, допомагає

особистості уникнути стереотипів і нав'язуваної системи знань [3].

На думку А. Болотова впровадження самостійної роботи сприяє формуванню філософії вільної людини, яка постійно перебуває у творчому пошуку, допомагає формувати у молодих фахівців прагнення до безперервної самореалізації, навичок постійного оновлення здобутих у вузі наукових знань, вміння швидко адаптуватися до змін, коригувати професійну діяльність [2].

У роботах В. Буряка, Н. Дайрі, Б. Єсіпова, П. Підкасистого, М. Піскунова, І. Харламова, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших учених визначено суттєві ознаки самостійної роботи, подано її характеристику, запропоновано засоби формування вмінь самостійної навчальної діяльності тощо.

“Самостійність – це спрямованість особистості організувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги” [5].

Значна частина дослідників при визначенні самостійної навчальної діяльності використовують поняття “самостійна робота” в загальному розумінні, не розділяючи ці категорії.

Дослідженню різних аспектів самостійної навчальної діяльності присвячена значна кількість наукових праць. Так під самостійною навчальною діяльністю мається на увазі спеціально організована діяльність студентів, спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності (І. Шайдур); різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів без прямого керівництва викладача, але під його контролем (С. Гончаренко, О. Новиков); діяльність на основі самоуправління студентів та системного опосередкованого управління з боку викладачів (М. Артюшина, Г. Романова).

Дидактичні умови організації самостійної навчальної діяльності розглянуто у наукових працях С. Кустовського, І. Шимко.

Закономірності організації самостійної та самоосвітньої пізнавальної діяльності студентів визначено в працях Ю. Бабанського, В. Буряка, В. Козакова, О. Малихіна, П. Підкасистого. На думку науковців знання, отримані шляхом самостійного пошуку сприяють формуванню особистих поглядів, творчого підходу.

Мета статті: визначити значення та умови ефективної організації самостійної роботи під час підготовки майбутніх педагогічних працівників.

Викладення основного матеріалу. Організація самостійної навчальної роботи студентів сьогодні для навчального закладу є актуальною проблемою. Оскільки передати студентам весь обсяг професійних знань для забезпечення професійної компетентності фахівця упродовж всієї його кар'єри неможливо. В сучасних умовах великого значення набуває здатність майбутнього фахівця до самоосвіти, що залежить від самостійності, як риси особистості. Ми виходимо з того, що самостійна робота студентів – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, вмінь, навичок, що здійснюються за умовами запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять.

Мета організації самостійної роботи студента – надати максимальну

можливість для розвитку професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця, активізації розумової діяльності, формування потреби безперервного самостійного поповнення знань. Слід розглядати самостійну роботу як систему, що охоплює всі форми роботи вишу.

Організація самостійної роботи є ефективним засобом активізації творчої самостійності студентів. Самостійність і активність студентів тісно пов'язані оскільки самостійність – є вища форма активності, що визначається в характері і способах діяльності студентів.

Дидактичне значення самостійної роботи в професійній підготовці фахівців і розвитку їхніх інтелектуально-навчальних умінь:

1. У процесі самостійної роботи студенти набувають більш повних і глибоких знань, які характеризуються такими критеріями, як системність, оперативність, гнучкість і міцність знань.

2. Самостійна робота впливає на формування самостійності мислення і суджень. Студенти виробляють у собі здатність висловлювати власні думки з навчальних тем або інших теоретичних питань.

3. Самостійна робота відіграє важливу роль в удосконаленні таких професійно-важливих якостей особистості, як наполегливість, завзятість, цілеспрямованість [4].

Всі ці риси, які виробляються з часом в свою чергу впливають на підвищення ефективності самостійної роботи, а в подальшому – і на результативність самоосвітньої діяльності фахівця.

У відповідності з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті біля 50% навчальної роботи передається студентам вищих навчальних закладів на самостійну навчальну діяльність таким чином, самоосвіта, самостійна навчальна діяльність студентів виростає в соціальну категорію [7].

Працюючи самостійно, студент змушений повсякчас передбачати і оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання (прогностична функція самостійної роботи), адже вона формує самостійність не тільки як сукупність певних вмінь і навичок, а як риси характеру, яка відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного студента.

Зміна концептуальної освіти й розширення функції самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення її обсягу і важливості, а й викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи студентів.

Під час організації самостійної роботи студентів слід враховувати їх особистісні характеристики, рівень розвитку особистості.

Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів повинна ґрунтуватися на основних принципах організації навчання з урахуванням специфіки самостійної роботи:

1. Принцип свідомої навчально-пізнавальної діяльності. Самостійне навчання студентів, як і навчання взагалі, повинно будуватися на мотиваційній орієнтованості і спрямованості діяльності особистості. Теорія мотивації конкретизує знання про нерозривний зв'язок з однієї сторони мотиви зі

свідомістю, а з іншого боку - мотиву з дією.

Мотивми самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів є:

а) Сучасний ринок праці, економічний простір України і світу потребують спеціалістів, здатних до професійного, мобільного, постійного, творчого, перспективного саморозвитку професіонала у відповідності до наукової думки.

б) Лише у самостійному, а не в імперативному, пізнавальному навчальному пошуку особистість реалізує свої творчі задатки, прагнення, інтереси самостійної навчальної діяльності стає чинником гуманізації української освіти в ХХІ столітті. Це полягає у звільненні учасників освітнього простору від таких негативів:

- від застою;
- від імперативності;
- від конформності [6].

Згідно проведених досліджень до педагогічних навчальних прикладів приходять навчатися особи, у яких мотивація до навчання недостатньо вагома. Одним з завдань організації самостійної пізнавальної діяльності є сформувати спонукальні мотиви до навчання. Дати поштовх до розвитку таких якостей особистості, як самоорганізація, цілеспрямованість.

Основа самостійної роботи студентів – свідомий підхід студента до процесу навчання, тобто вищий ступінь мислення.

2. Принцип науковості навчання є досить важливим при організації самостійної пізнавальної діяльності студентів майбутніх фахівців. Застосування цього принципу зобов'язує викладача удосконалювати методику навчання, спираючись на наукові досягнення.

3. Принципи наочності навчання базуються на охопленні всіх сфер навчання (психомоторної, емоційної та пізнавальної) та на використанні всіх способів сприйнятті інформації особою (слухового, зорового, тактильного, кінеестетичного) і повинен брати до уваги піраміду пізнання, тобто процент засвоєння знань залежно від виду навчальної діяльності.

4. Принцип системності і послідовності навчання вимагає певної схеми навчання, яка спирається на наявний досвід, знання, уявлення і навички. Комплекс знань, отриманий в процесі самостійного вивчення обов'язково повинен використовуватися. Використання принципу послідовності співпадає і з поступовим розвитком особистості. Студента необхідно навчити працювати з літературою, отримувати знання самостійно, застосовувати їх.

5. Принцип зв'язку з практичною діяльністю у професійному майбутньому. Цей принцип віддзеркалює зв'язок навчання студентів зі специфікою майбутньої професійної діяльності. Саме врахування цього принципу під час організації самостійної пізнавальної діяльності є вирішальним в формуванні соціально-професійної зрілості майбутнього фахівця та формуванні у особистості таких її складових, як соціальна активність, соціальне самовизначення. Самостійна робота студентів дає можливість наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії через системи типових завдань зі спеціальності та з конкретної дисципліни, тобто

реалізувати професіоналізацію навчання.

Аналізуючи досвід роботи щодо організації самостійної роботи студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка можна скласти поетапну схему наукової організації самостійної роботи студентів і поступовий перехід від репродуктивного до творчого змісту самостійної пізнавальної діяльності студентів. На початку визначається час і трудомісткість самостійної роботи студентів. Наступним етапом є нормування самостійної роботи студентів, а саме вивчення нормативного бюджету часу; розробка і впровадження заходів щодо зниження трудомісткості. Третім етапом є планування самостійної роботи студентів. На наступному етапі створюється методичне забезпечення самостійної роботи. Останнім етапом є контроль самостійної роботи.

Самостійна робота студентів в університеті регламентується “Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України”. Положення про організацію навчального процесу передбачено, що навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів становить не менше 1/3 загального обсягу навчального процесу, відведеного студенту для вивчення конкретної дисципліни.

Зрозуміло, що цей обсяг самостійної роботи є обов’язковим, але педагогічний колектив ставить за мету, щоб студент по мірі зростання його рівня знань, свідомості самостійно збільшував час самостійної роботи з метою самовдосконалення та професійного зростання.

Головне – системність роботи та цілісність знань. Викладач не повинен намагатись надати в лекції все більшої кількості інформації, а віддавати пріоритет самоосвіті, розширенню світогляду студентів. Необхідно по можливості враховувати особистісні потреби, інтереси та відповідний вибір напрямлення самоосвіти. Слід показати чисельність знань, їх невичерпність, пробудити зацікавленість студентів до знань, сформувані їх мотивацію до самоосвіти.

Розвиток самостійності студентів ґрунтується на їхніх вікових та психологічних особливостях. Це обґрунтовує необхідність поділу самостійної роботи на три етапи: самостійно-репродуктивний; репродуктивно-критичний; критично-креативний [5, с. 14].

На самостійно-репродуктивному етапі студенти тільки розпочинають учитися самостійно працювати, це поки що відтворення всього прочитаного, почутого чи побаченого, конспектування прочитаного, написання рефератів, виготовлення унаочнення.

На репродуктивно-критичному етапі у студентів формуються не лише міцні навички вільного володіння набутими знаннями і способи оперування ними, а й здатність критично оцінювати відтворюване, дійти певних висновків, застосовувати знання на практиці.

Третій етап, що завершує формування самостійності студента -критично-творчий, – на якому студент повинен творчо застосовувати здобуті знання, уміння, навички, проявляти креативність у вирішенні запропонованих завдань. На цьому етапі О. В. Молчанюк пропонує використовувати проблемні, проектні, особистісно-орієнтовні, когнітивно-евристичні, креативні, арт-технології, що

вимагають від студента знання педагогіки, психології, методики викладання, обізнаності з інноваційними технологіями.

Організація самостійної роботи має системний характер на протязі всього часу навчання студентів і включає:

- самостійну роботу під час аудиторних занять яка передбачає самостійне опрацювання та осмислення теоретичного матеріалу в аудиторії під керівництвом викладача;

- виконання завдань винесених на самостійне опрацювання згідно навчальної програми (виконання практичних робіт, рефератів для семінару, підготовка виступів, виконання індивідуальних завдань та ін.);

- самостійну роботу пов'язану з написанням курсової роботи;

- самостійну роботу протягом проходження безвідривної, навчальної та педагогічної практики і написання звітів по практиці;

- участь у науково-дослідницькій роботі.

Зміст завдань для самостійної роботи залежить від матеріалу, який винесено для самостійної роботи. Основним завданням викладачів кафедри педагогіки та освітнього менеджменту під час організації самостійної навчальної діяльності студентів є поступово навчити студентів працювати самостійно, раціонально організовувати свою самостійну роботу, допомогти оволодіти технологією пізнавальної діяльності. Завдання викладача полягає у тому, щоб відібрати з існуючих форм та методів самостійної роботи найбільш результативні в кожній конкретній ситуації, тобто такі, які б відповідали індивідуальним можливостям студента з урахуванням бюджетного часу, відповідати специфіці навчального матеріалу.

Поступово завдання ускладнюються і самостійна робота носить реконструктивний характер. Наприклад, вирішуються педагогічні ситуації, пишуться реферати, складаються аналізи уроків і т.п. Кожен студент виконує індивідуальне творче завдання.

Особливе значення має самостійна робота студентів в період підготовки до семінарських занять, оскільки вона передбачає великий обсяг самостійності кожного студента в навчально-пізнавальній діяльності.

Одним із шляхів підвищення творчості самостійної роботи є участь студентів в роботі наукових гуртків. Збір і обробка матеріалів, підготовка доповідей активізує самостійну роботу студентів, дозволяє виявити їх творчий потенціал, стимулює інтерес до дисциплін, які вивчаються. Наукова діяльність студентів має певні особливості пов'язані із специфікою навчального процесу, але саме її можна вважати вищим шаблоном в розвитку творчості студента, соціально-професійній активності. Залучення студентів до науково-дослідницької роботи дозволяє сформуванню таких якостей як допитливість, спостережливість, ініціативність, почуття нового, відповідальність, зацікавленість у справі, комунікабельність які ґрунтуються на професійних знаннях. Участь студентів в науково-дослідницькій роботі привчає студентів до самостійності, формує у них вміння застосовувати отримані знання для вирішення конкретних завдань, вільно орієнтуватися в літературі, як в фаховій, так і з різних галузей науки, узагальнювати отриману інформацію, а також виховувати у себе цілеспрямованість, організованість.

На старших курсах рівень свідомості студентів значно підвищується. Вони надають самостійній роботі більшого значення. Тому в цей період важливо враховувати індивідуальні особливості кожного студента, а відповідно і збільшити обсяг індивідуальних завдань.

Одним із напрямків цієї роботи є виконання курсових робіт, які є підсумком вивчення курсу “Педагогіка”, і дозволяють студентам самостійно реалізувати отримані теоретичні знання і практичні навички. Велика увага приділяється розробці тем курсових робіт оскільки вони повинні викликати інтерес студентів, спонукати їх до творчості і мати професійну спрямованість. Збір і обробка матеріалів дослідних робіт активізує самостійну роботу, дозволяє виявити потенціал студента.

У формуванні креативності майбутніх учителів особливої продуктивності надає самостійна робота студентів із використанням Інтернет-ресурсів. Результатом такої роботи є мультимедійні презентації, самостійно створені моделі вивченої теми, вікторини, міні-фільми на задану проблему тощо.

Написання студентами звіту з педагогічної практики сприяє виявленню і реалізації їх творчих, професійних здібностей. Завдання звіту передбачають аналіз навчально-виховної діяльності школи – бази практики, розробку пропозицій щодо покращання виховної діяльності, потребують від студента акумулювання отриманих під час навчання знань. Ця робота дозволяє підготувати студентів до пошуку шляхів виходу зі складних педагогічних ситуацій, підготувати їх до практичної педагогічної діяльності.

Висновки. Для майбутнього педагога важливим є не лише осмислення й засвоєння інформації, а й оволодіння протягом навчання способами її поглиблення і оновлення, творчого засвоєння. І тим самим, виконує самоосвітню функцію. Всі форми і види самостійної роботи повинні крім навчальних задач вирішувати проблеми саморозвитку і самовдосконалення особистості, готувати її до майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойцов М.И. Повышение самостоятельной и творческой активности учащихся в обучении. Сборник трудов / М.И.Бойцов.– М.: Знание, 1992. – С.14-20.
2. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временный аспект / А.К.Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С.116-125.
3. Бочан І.О. Впровадження самостійної роботи студентів як важливого чинника формування особистісного орієнтованої системи навчання / І.О.Бочан // Нові технології. Науково-методичний збірник. Спецвипуск. – 2003. – С.164-168.
4. Буряк В.К. Керування самостійною роботою студентів / В.К.Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С.48-52.
5. Буряк В.К., Кондрашова Л.В. Навчальна науково-дослідницька робота студентів / В.К.Буряк, Л.В.Кондрашова // Радянська школа. – 1990. – №11. – С.87- 91.
6. Вернавських К. Проблеми професійного становлення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / К.Вернавських // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С.109-115.
7. Державна Національна програма: Освіта (Україна ХХІ ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 49с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбаєва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного

університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

УДК 37.(091)

АНАЛІЗ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ РОЗВИТКУ СЕРБСЬКО БАЯННО-АКОРДЕОННО ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНО ПЕРІОДИЗАЦІ

Олена УСТИМЕНКО-КОСОРІЧ (Луганськ)

У статті розкрито зміст сербської баянно-акордеонної школи як складової національного загальноосвітнього та культурного феномена. Визначено її здобутки у науково-педагогічному, історико-музикознавчому, методико-теоретичному аспектах, виявлено закономірності навчального художньо-виконавського репертуару як невід'ємного атрибута музичного виховання, що уможливило визначити певні домінанти та освітньо-педагогічні тенденції розвитку баянно-акордеонної школи Сербії в контексті окреслених історичних періодів.

В статье раскрыто содержание сербской баянно-акордеонной школы как составляющей национального общеобразовательного и культурного феномена. Определены ее достижения в научно-педагогическом, историко-музыкальном, методико-теоретическом аспектах; выявлены закономерности учебного художественно-исполнительского репертуара как неотъемлемого атрибута музыкального воспитания, что позволило определить доминанты и образовательно-педагогические тенденции развития баянно-акордеонной школы Сербии в контексте исторических периодов.

Ключові слова: баянно-акордеонна школа, періодизація, музична освіта, педагогічні технології, фах, фахова компетентність.

Порушене питання щодо визначення закономірностей розвитку сербської баянно-акордеонної школи розглядається в межах формування національної музично-педагогічної ідеї, творчих постулатів видатних діячів, виконавців, педагогів музично-освітніх закладів Сербії: в період закладання підґрунтя національної баянно-акордеонної школи (в умовах повсюдного баянно-акордеонного просвітництва засобами побутово-аматорського музикування), лідером якого уважається М. Тодоровіч-Крневац; середина ХХ століття, коли впроваджуються прогресивні педагогічні ідеї в систему музичної освіти за фахом видатними педагогами (А. Факін, Н. Факіна, В. Вуковіч-Терзіч, М. Барачков, Д. Павловська) їх послідовниками, продовжувачами провідних педагогічних ідей (М. Барачкова Р. Томіч, М. Томіч, С. Бурсач, Н. Вештіца, С. Філіповіч, Б. Беліч, Д. Мілановіч, Н. Станіч), другої половини ХХ століття, періоду злету національної баянно-акордеонної школи, визнання її досягнень на престижних Міжнародних змаганнях, піднесення до рівня всесвітньо відомої (кінець ХХ століття). Сучасна сербська баянно-акордеонна школа, яка представлена плеядою виконавців та педагогів нового покоління (Т. Лукіч, Г. Тірнаніч, В. Мандіч, С. Цветіч, Д. Гаїч, Д. Жівковіч, П. Костіч, Б. Ціновіч), уславлена іменами виконавців та педагогів із світовим визнанням – В. Васовіч,

Й. Джоржевіч, Р. Рістіч, А. Ніколіч, Л. Івановіч-Йовіч, М. Белітіч, Д. Вагнер, М. Дойчінович) залишається за межами спеціального наукового дослідження, деякі аспекти розвитку баянно-акордеонної школи висвітлені в нашій роботі.

Аспекти розвитку сербської музично-педагогічної думки та освіти розглянути в роботах Р. Пейовіча (сербська музична освіта ХІХ століття), В. Єгорової (діяльність діячів та композиторів Сербії), Б. Йованчіча (соціологія сербської музики), К. Томашевіча (розвиток музично-педагогічної освіти Сербії у освітньому Європейському просторі). Їх роботи збагатили історію педагогіки відповідним фактичним матеріалом, теоретичними висновками, але до визначень певних періодів та закономірностей розвитку баянно-акордеонної школи Сербії вони не вдавались.

Мета статті – проаналізувати культурно-історичні періоди формування сербської баянно-акордеонної школи у контексті узагальнення закономірностей та тенденцій її розвитку у певній послідовності.

Періодизація розвитку сербської баянно-акордеонної школи висвітлена в декількох наукових роботах сербських науковців (З. Ракіч, Д. Мілановіч), але у вітчизняній історії педагогіки цей аспект залишається майже не вивченим. Розкриваючи культурно-історичний контекст сербської баянно-акордеонної школи Д. Мілановіч виділяє декілька періодів: 1920-1940 років – період баяноцентризму з помітними рисами просвітництва та стихійного аматорства [4, с. 6]. В межах аматорського музикування зароджувались тенденції до формування освітніх проектів. У цьому сенсі спостерігається перехрещення декількох традицій: російської, німецької, але найбільш суттєвим був внесок шкіл-партнерів (фортепіанна, скрипкова, духових інструментів), представники яких побудували синтетичну технологічну модель, що покладена у зміст національної баянно-акордеонної школи.

Подальший розвиток баянно-акордеонної школи в (1940–1860) пов'язано з іменами: А. Факін, Н. Факіна, Д. Павловська, М. Барачков. Д. Мілановіч, які впроваджували власні педагогічні ідеї в систему виховання баяністів-акордеоністів. Засадничі положення цих викладачів, методистів, композиторів та виконавців стали стимулом для подальшої розбудови структурно-освітніх компонентів, формування науково-теоретичних положень національної баянно-акордеонної школи. Тенденції розвитку сербської баянно-акордеонної школи цього періоду автор розглядає в контексті органологічного аналізу удосконалення інструментарію [там само, с. 9], як наслідок, – формування концептуально-теоретичних засад у розбудові сутнісно-структурних систем виховання творчої особистості в межах баянно-акордеонної школи локально зазначеної країни. Закономірності розвитку баянно-акордеонної школи розглянуто з позицій історичної трансформації побутових форм музикування у складні музично-освітні проекти національної освіти Сербії. Дійсно, освітні та педагогічні тенденції баянно-акордеонного виховання формувалися під впливом конструктивних змін інструмента, який передбачав постійної розбудови технологічних прийомів виконання, розробки відповідної методики викладання з урахуванням моделі інструмента (готовий, виборний, готово-виборний, багато-тембровий, трирядний, п'ятирядний, шестирядний).

У 1960-1980-х роках сербська баянно-акордеонна школа відмічається

рисами синтезу музичних культур, свідомим поєднанням російської та національної традиції у діяльності виконавців та педагогів, тенденціях розбудови музичної освіти. Підсумовуючи, зазначимо, що сербська баянно-акордеонна школа наслідувала окремі риси з різних напрямків (народна, класична, романтична, оригінальна), доповнювалася новими в процесі свого історичного розвитку, збагачувалася індивідуальними винаходами, які детермінували певні трансформації, стверджуючи домінуючі позиції національної баянно-акордеонної школи.

До розгляду періодів дослідження науково-методичного спадку звертався у своїх працях З. Ракіч. Автор зазначає, що вивчення історії становлення і розвитку баянно-акордеонної методики уможливило осмислити накопичений теоретичний досвід баяністів-акордеоністів, виявити її позитивні і негативні сторони, визначити коло проблем для подальшого її вдосконалення [1, с. 14].

Одним з найважливіших факторів розвитку баянно-акордеонної методики – впровадження спеціальності „Баян-акордеон” в навчальні програми початкових та середніх музичних шкіл та відкриття відповідних відділень за фахом. У цьому сенсі З. Ракіч виділяє декілька періодів: перший – (1940-1960) – впровадження спеціалізації „Баян-акордеон” в систему музичних навчальних закладів; другий – (1960 – 1980) – стандартизація навчальних планів для всіх музичних дисциплін, як наслідок, – збагачення баянно-акордеонного методичного спадку досвідом інших виконавсько-інструментальних шкіл; третій – (1991 р. – початок ХХІ століття) – формування локально-фахової методики, побудованої на власних музично-педагогічних концепціях та досягненнях у виконавсько-практичній галузі. Розкриваючи тенденції розвитку науково-методичного спадку баянно-акордеонної школи автор зосереджує увагу на акті академізації баяна-акордеона та впровадженні в загальну музичну освітню систему як головні чинники професіоналізації виконавської практики та методики викладання за фахом.

Розглянутий період збігається з такими подіями у галузі баянно-акордеонної освіти: відкриття відділень баяна-акордеона в музичних академіях (1997), включення спеціалізації „Баян-акордеон” в програми музичних шкіл (1987), збагачення баянно-акордеонної школи кваліфікованими педагогами з музично-освітнім закордонним досвідом. Останній період Д. Мілановіч визначає як етап „професійної зрілості” [4, с. 45]. Підготовка баяністів-акордеоністів до вступу у вищі музичні заклади стала стимулом у формуванні професійної виконавської майстерності та відповідної методики. У 1997 році З. Ракіч складає перший методичний підручник для баяна-акордеона [1, с. 2]. В межах запропонованої автором концепції щодо спорідненості баяна та акордеона розглянуто позиційні закономірності аплікатури двох видів „хармоніки”. На думку З. Ракіча, один із головних принципів дидактики, який забезпечує ефективність процесу навчання та мотивацію художньої діяльності, – є принцип доступності викладу методичного матеріалу [1, с. 14].

Узагальнюючи періоди розвитку науково-методичного спадку сербської баянно-акордеонної школи, підкреслимо, музична педагогіка локально-інструментальної галузі пройшла шлях від побутових форм музикування до складних методико-теоретичних схем у вихованні фахівців. За півстоліття

баянно-акордеонна школа у науково-методичних проєкціях пройшла три стадії – зародження, становлення та „професійної зрілості”.

Дослідження сербської баянно-акордеонної школи як цілісного національно освітнього явища уможливили виокремити нами конкретно-історичні періоди, узагальнити тенденції та закономірності її розвитку. Розглядаючи кожний період, зазначимо, що *перший період* (кінець XIX століття – до 1909 року) – *інформативно-досвідний* – характеризується сприятливими умовами розвитку інструментальної культури та виконавства на різних народних інструментах, в межах який виникає зацікавленість до створення музичної літератури, поширюється приватно-педагогічна практика.

Цей період – час зародження баяністичного музикування як складова національно-державного надбання країни; формування інформаційних зв'язків між діячами та музикантами, впровадження творчого досвіду використання баяна-акордеона інших країн. Не завжди історико-політичні умови Сербії сприяли вирішенню музичних та освітніх проблем, але нові традиції музичної освіти фактично були започатковані. Революційні події Сербії вплинули на характер культурної діяльності, в якій виникає відчуття новизни, звільнення від старих світоглядних орієнтирів та їх обмежень. Розглядаються питання щодо спрямованості сербської культури, форм та напрямків мистецтва, функціонального змісту освіти в суспільстві [2, с. 15].

Тенденції *першого періоду* полягають у виникненні прогресивних, дієвих соціальних об'єднань, які демонстрували впевненість та спрямованість у вирішенні складних історичних проблем; у поширенні форм музикування – від домашнього до публічного; у збереженні досягнутих музичних традицій та формуванні проєктів системи музичної освіти, відповідних запитам часу; визначення самостійної музичної освіти в соціокультурному просторі Сербії, поліфункціональності музичного навчання в контексті розвитку різних напрямків діяльності.

Другий період (1909 – 1940) – *освітньо-реорганізаційний* – ствердження культурної значущості баянно-акордеонної школи, яка притягувала увагу науковців, композиторів та викладачів різних галузей, діячів культури та мистецтва. Це етап динамічного розкриття характерних рис сербської баянно-акордеонної школи, зародження відповідної інфраструктури та освітньо-організаційних проєкцій. У ці часи викладачі та творча молодь розгорнули активну творчо-просвітницьку діяльність. Поширюється мережа початкових приватних початкових шкіл, збільшується кількість бажаючих навчатись гри на баяні-акордеоні.

Тенденції цього періоду виявляються в усвідомленні функції сербської баянно-акордеонної школи, впливу баяністів-акордеоністів на загальний зміст культури Сербії; у формуванні науково-теоретичної бази та впровадженні спеціалізованих методико-технологічних систем оволодіння баяном-акордеоном; розвиток педагогіки баяністів-акордеоністів у синтезі з практичним досягненням окремого лідера та виконавських шкіл різних напрямків з історичним педагогічним досвідом; удосконалення педагогічних традицій баянно-акордеонного виховання, поширення музично-професійних зв'язків між представниками різних шкіл; впровадження кращих традицій

світової музичної літератури та навчального матеріалу в систему баянно-акордеонної освіти.

Третій період (1940 – 1960) – освітньо-стандартизований, характеризується удосконаленням науково-методичної, навчальної літератури; педагогічними та художньо-творчими досягненнями сербської баянно-акордеонної школи; складання стандартизованих навчальних планів для усіх інструментально-освітніх напрямків, серед яких баян-акордеон займає рівноправні позиції серед академічних інструментів; активною культурно-громадською просвітницькою діяльністю баяністів-акордеоністів; підвищенням програмних вимог; подальшим реформуванням музичної освіти з урахуванням вікових, індивідуальних характеристик кожної особистості.

Тенденції та закономірності цього періоду вбачаємо у збереженні та розвитку кращих досягнень сербської баянно-акордеонної школи попередніх часів; впровадження новаторських проектів у розробку національної системи музичної освіти, розбудові відповідної навчально-методичної бази спрямованої на виховання висококваліфікованих музичних кадрів; використанні практичних та методичних досягнень з гуманітарних дисциплін; застосування педагогічного та музично-виконавського досвіду провідних шкіл-партнерів в систему національної музичної освіти.

Четвертий період (1960 – 1990), наднаціонально-стверджуючий – етап національного освітнього взаємозбагачення завдяки обміну музично-виконавськими та педагогічними досягненнями в наслідок підвищення професійного рівня сербських баяністів-акордеоністів в вищих навчальних закладах інших країн.

Тенденції цього періоду полягають у прогресивному розвитку сербської баянно-акордеонної школи на основі взаємопроникнення різних національно-освітніх здобутків в музичну систему навчання Сербії, поширення впливу методико-теоретичних засад провідних педагогів баяністів-акордеоністів; урахування педагогічних позицій сербської баянно-акордеонної школи у світовому просторі; ствердження просвітницької діяльності баяністів-акордеоністів, що в межах країни діє як культуротворчий суспільно-функціональний феномен. Введення просвітницької роботи в зміст навчальних планів музичних освітніх закладів у вигляді концертно-виконавської практики – невід’ємна складова фахової підготовки баяністів-акордеоністів, творчо-виховної діяльності викладачів за фахом. напрямку підготовки майбутніх вчителів. Період інтенсивного розвитку теорії баянно-акордеонної освіти, науково-методологічного пошуку, поглиблення наукових досягнень в контексті педагогічних, виконавсько-технологічних проблем, поширюється мережа відділень баяна-акордеона в початкових та середніх музичних закладах країни. Професійні інтереси викладачів гуртуються навколо науково-теоретичних ідей розвитку інтелектуально-творчого потенціалу баяністів-акордеоністів, стилю та пріоритетних засад їх педагогічної діяльності, інтегративних проєкцій баянно-акордеонного навчання. Значну роль у формуванні баянно-акордеонної педагогіки відіграли наукові положення та результати загальної педагогіки, музичної психології, виконавської практики, удосконалення технологій музично-естетичного виховання молоді,

підвищення вимог в середніх музичних закладах, поширення конкурсної справи серед баяністів-акордеоністів, які демонструють високі показники виконавської національної школи.

П'ятий період (1991 р. – початок ХХІ століття) *національно-самодостатній* – складний в державно-політичному контексті, але з визначними досягненнями та перспективами у галузі музичної освіти та культури; спостерігається динамічність у подальшому реформуванні музично-освітньої галузі завдяки відкриттю вищих навчальних закладів, в яких спеціальність „Баян-акордеон” є атрибутом музично-виховної системи. В структурі баянно-акордеонного навчання функціонують дві спеціалізації (народне та професійне), які виокремлюються за пропозицією Міністерства освіти та науки Сербії та соціальним замовленням; узгоджуються навчальні програми, які відповідають європейським стандартам.

Тенденції цього періоду вбачаємо у ствердженні національних позицій сербської баянно-акордеонної школи в умовах глобалізації та європейському просторі; удосконалення навчальних планів, відповідних європейським стандартам; реорганізація структури вищої музичної освіти, яка за кваліфікаційним рівнем розподіляється на студії (I-IV роки навчання – загальні студії; V рік – спеціалізовані студії; VI-VIII роки – докторські студії). Слід відмітити що кваліфікаційний рівень „Магістр” в системі вищої школи Сербії відсутній. Докторські студії для виконавських спеціальностей передбачають практичну форму діяльності, тобто виконання концертних програм на інструменті. Наукова діяльність для інструментальних спеціальностей на докторських студіях залишається за межами програмних вимог, що цілком пояснює проблему обмеженості наукової методико-технологічної літератури за виконавсько-педагогічними та мистецтвознавчими напрямками, відсутності в країні фахівців-виконавців з науковим ступенем. Усвідомлюючи чинники відповідних змін, система вищої музичної освіти Сербії знаходиться в стадії реорганізації та удосконалення: впровадження комерційних форм її організації, здійснення підготовки педагогів та виконавців в структурі класичних університетів; постійний пошук ефективних педагогічних технологій навчання, відстоювання провідних позицій національної виконавської школи на світовій арені.

Загальні результати дослідження культурно-історичних періодів у контексті розвитку сербської баянно-акордеонної школи дозволили сформулювати наступні висновки. Узагальнюючи зміст кожного періоду розвитку сербської баянно-акордеонної школи протягом ХХ століття, головною тенденцією її розвитку вважаємо – динамізм в процесі організації та поглибленні змісту виховання, різноспрямованість дослідницької, педагогічної та практичної діяльності. Інтенсивний розвиток баянно-акордеонної школи відбувається в контексті розвитку науково-теоретичної думки, прогресивних педагогічних та творчо-практичних ідей певних особистостей – викладачів, виконавців композиторів, діячів культури та мистецтва, які стверджують засадничі позиції вчителя музики у культуротворчих та освітніх проектах країни.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у подальшому з'ясуванні педагогічного профілю сербської баянно-акордеонної школи з урахуванням педагогічно-практичних досягнень її представників.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» / З. Ракич. – Москва, 2004. – 21 с.
2. Devic D. Skripta za studente / D. Devic // Etnomuzikologija. – Beograd: FMU, 1980. –154 s.
3. Devic D. Narodna muzika Crnorecja. Beograd: Kulturno-obrazovni centar Boljevac / D. Devic. Beograd. : FMU, 1990. – 134 s.
4. Milanovic D. Harmonika u umetnickoj muzici u Srbiji / D. Milanovic. – Vranjaska Banja, 2011. – 139 s.
5. Terzic V. Izbor kompozicija za klavirsku harmoniku / V. Terzic. –Knjazevac. : Nota, 1990. – 125 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна - кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв, ЛНУ імені Тараса Шевченка

Коло наукових інтересів: проблеми становлення та розвитку музичної освіти балканських країн.

УДК 37.013

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПІКЛУВАННЯ ПРО НОВОНАРОДЖЕНИХ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ БОРИСА ТА ОЛЕНИ НІКІТІНИХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Катерина ФАТЄЄВА (Херсон)

У статті розкрито інноваційні підходи щодо піклування про народжених за педагогічною системою подружжя Нікітіних (друга половина ХХ століття) та визначено вплив пренатального періоду розвитку дитини на становлення розвитку особистості.

В статье раскрыты инновационные подходы к заботе о новорожденных в педагогической системе семьи Никитиных (вторая половина ХХ столетия) и определено влияние пренатального периода развития ребенка на становление развития личности.

Ключові слова: пренатальна педагогіка, внутрішньоутробний розвиток, правила поведінки вагітної, фізіологічна зрілість новонародженого.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток педагогічної науки на сучасному етапі відбувається стрімкими темпами. Мета формування всебічно розвиненої, фізично здорової, гармонійної особистості

вимагає від науковців прискіпливого вивчення ранніх етапів вікового розвитку дитини.

Зокрема, активна зацікавленість науковців, лікарів, громадськості до процесів взаємозв'язку між поведінкою матері (її психоемоційним та фізичним станом, образом життя тощо) під час вагітності та фізичним, психічним розвитком дитини вже після народження проявилась у створенні нової наукової галузі – пренатальної педагогіки, сконцентрованої на розвитку дитини у лоні матері та в перші дні після народження. Так, відзначимо, що пренатальний період розвитку розпочинається від моменту зачаття до народження дитини, перинатальний період розвитку триває з 22 повних тижнів вагітності до 7 доби після народження [2].

Мета статті – розкрити інноваційні підходи до внутрішньоутробного розвитку дитини та її перших днів життя у виховній системі подружжя Нікітіних.

Сучасні дослідження в галузі пренатальної педагогіки ведуть такі науковці, як С. Пальчевський, Н. Султанова, В. Помагайбо, С. Максименко, Т.Шелег, О. Соколова, Н. Чумакова, Н. Авдєєва. У працях означених авторів розглянуто питання впливу поведінки майбутніх батьків під час пренатального періоду на розвиток особистості, вплив зовнішніх факторів на становлення особистості та дається аналіз наукових робіт з проблем внутрішньоутробного розвитку.

Варто наголосити, що більшість з названих питань набули свого висвітлення у працях педагогів-новаторів другої половини ХХ ст. Бориса Павловича та Олени Олексіївни Нікітіних. Аналізуючи виховну спадщину сім'ї Нікітіних ми виявили, що вони одними з перших привернули увагу громадськості до питань виховання здорового покоління починаючи ще з планування вагітності.

Про подружжя вперше заговорили наприкінці 50-х років ХХ століття, коли невеличке підмосковне село Болшево потрясли засоби, якими користалися молоді батьки, виховуючи своїх дітей. Громадськість була здивована, що діти Бориса та Олени Нікітіних, бігаючи босоніж снігом, виконуючи тяжку хатню роботу, демонструючи чудеса акробатики тощо, випромінювали здоров'я та не аби які інтелектуально-творчі здібності, випереджаючи своїх однолітків за усіма фізичними та інтелектуальними показниками. Вважається, що саме вони у 1960-1970 - ті роки поклали початок радянської батьківської педагогіки, принципи якої використовуються й сьогодні.

Треба зазначити, що Нікітіни «випадково», як вони самі кажуть, робили відкриття, спостерігаючи за власних сьома дітьми, не ставлячи за мету навчити їх усьому як можна раніше. Та, впродовж життя, щиро ділилися з громадськістю висновками зі своїх спостережень: друкуючись в місцевій пресі, проводячи лекції, листуючись зі своїми однодумцями [6, с. 11].

Завдяки експерименту завдовжки за життя, що починався зі звичайного створення сім'ї та народження першої дитини, Нікітіни зробили низку відкриттів, більшість з яких загальноприйняті сьогодні у сферах педіатрії, акушерства-генікології, педагогіці, психології, але з початку більш викликали

обурення ніж схвалення, особливо зі сторони державних установ таких, як Міністерство охорони здоров'я та Міністерство освіти, та, подекуди, приймалися громадськістю як суцільна нісенітниця. Але результат (міцне здоров'я у дітей, їх великий творчий та інтелектуальний потенціал) доказав вірно обраний шлях.

За часів Радянського Союзу відповідальними інстанціями за виховання дітей вважалися лише лікарі-педіатри (Міністерство охорони здоров'я) та педагоги (Міністерство освіти). Лише вони встановлювали правила поведінки вагітної, прийняття пологів, норми надання медичної допомоги, норми фізичного та інтелектуального розвитку, коли дитина повинна починати навчання та що вивчати тощо. Никітіни перші насмілилися йти проти течії загальноприйнятих правил поведінки з дітьми, ґрунтуючись на досвіді власної системи виховання, яка вела до значно кращих показників фізичного, інтелектуального та творчого розвитку власних дітей.

На нашу думку, одним із головних досягнень Никітіних є відкриття секрету покращення здоров'я підростаючого покоління, вони першими показали шлях зміцнення здоров'я, в той час, коли в сфері медицини (друга половина ХХ століття) в ужиток увійшло поняття ЧБД (часто болючіє дитини) 4-7 разів на рік. Діти-дошкільнята хворіли у 5 разів частіше ніж дорослі. В родині ж Никітіних – майже ніколи [8].

Першими правилами поведінки з дітьми, за Никітініми, є зацікавленість самих батьків, їх відповідальне ставлення до створення сім'ї, планування вагітності та піклування про маленьку людину.

Піклуючись проблемами молоді Б.П. Никітін наголошував на необхідності просвіти старших школярів щодо питань створення родини та планування дитини. Молоді люди повинні розуміти, що дитина має бути бажаною, що добрі думки (під час вагітності) впливають на розвиток ембріону позитивно, що оточення майбутньої мами має берегти її від конфліктних ситуацій, підтримуючи тим самим стабільний, психоемоційний рівень жінки, що невід'ємно позначається на півсвідомому рівні дитини. Занепокоєння та сумніви щодо майбутнього материнства, негативні емоції можуть призвести до неочікуваних наслідків та вплинуть не тільки на психічний стан дитини після народження, а й, як стверджує президент французької асоціації пренатального виховання (ANEP), професійний педагог мадам Андре Бертін, у період внутрішньоутробного розвитку виховання характеризується лише функцією поглинання інформації, етапи ж наслідування та набуття власного досвіду з'являються вже після народження. Тобто інформація, отримана під час внутрішньоутробного розвитку впливає на усе подальше життя людини [3].

Під час пренатального етапу швидкість розвитку людини є найвища порівняно з життям після народження, тому й відповідальність за цей інтенсивний розвиток плоду дуже важлива.

Професором І.А. Аршавським було доказано внаслідок дослідів над тваринами, що чутливість зародку до стресів матері може призвести навіть до фізичних вадів: «заячій губі», «вовчій пащі» [1].

Борис Павлович та Олена Олексіївна доказали, що наслідування традиційних (загальноприйнятих в акушерстві та гінекології) методів

поводження під час вагітності та з немовлям частіше не допомагали а, навпаки, заважали проходженню природнього розвитку дитини, гальмуючи фізично-фізіологічний процеси її організму. У книзі «Гігієна вагітної» Автори О.Ніколаєва та О.Фролова за деякими підрахунками вказували, що вагітна повинна їсти та лежати 21 годину на добу, при чому їсти «за двох», що призводило до збільшення ваги як матері, так і дитини. Тобто діти почали народжуватися зі значно більшою вагою та гіршою фізіологічною зрілістю. Никітні ж стверджували протилежне: під час вагітності жінка повинна вести навіть більш активний спосіб життя (якщо немає медичних протипоказань) та їсти не багато, що сприяє фізіологічному розвитку майбутнього немовля [9].

Подружжям, з метою народження та виховання фізично і психічно здорових, інтелектуально та творчо розвинутих дітей, здатних швидко пристосовуватися до життєвих обставин, було підготовлено та надруковано низку рекомендацій майбутнім батькам, працівникам родильних відділень і, згодом, працівникам дитячих садків. Багато з чогоувійшлосьогодні до загальноприйнятихсоціальних та медичних норм поведіння з новонародженими та дітьми перших роківжиття.

Зупинимосьдетальніше на деяких з цих рекомендацій.

Борис Павлович та Олена Олексіївнапоклали на батьківвідповідальність за здоров'я та розвитоквласнихдітей. Вонизанадали, щофізіологічанезрілістьновонвродженого є прямим наслідкомхарчової, емоційної та фізичноїповедінкивагітноїжінки. Борис та ОленаНікітнівважали:

1. Дитина повинна бути бажаною та довгоочікуваною.
2. Матері слід розуміти, що виносити дитину це дуже важлива місія власно її та її оточення – позитивний настрій, бадьоре самопочуття тощо.
3. Не треба боятися пропустити прийом їжі та в перші 6-7 місяців не знижувати, а краще підвищувати фізичну діяльність.

Професором І.А. Аршавським було доказано, що коли мати відчуває легке почуття голоду або фізично веде звичайний образ життя (як до вагітності не обмежуючи себе в рухах), це змушує дитину штовхатися, добуваючи собі потрібну кількість кисню та поживних речовин з організму матері, викликаючи прилив крові до плаценти й фізично, а значить і фізіологічно зміцнює організм малюка [1]. Ще це не призведе до накопичення зайвої ваги як матір'ю, так і дитиною. В іншому випадку народиться фізіологічно незріла дитина – 7 балів за шкалою Апгар-Аршавського із 10.

4. Пам'ятайте, що комфорт – фактор регресу. Чим більш малорухоме життя матері, тим ймовірне народження фізіологічно незрілої дитини.

5. Починайте розвивати таланти вашої дитини до народження танцюючи, співаючи, слухаючи музику та розмовляючи з малюком.

6. Не вживайте алкоголю, тютюну та ліків як під час вагітності так і під час готування груддю. Це може призвести до психічного, фізіологічного, інтелектуального недорозвитку тощо [5].

Розуміючи залежність батьків від обставин та правил у пологових будинках Борис Павлович з дружиною підготували прохання до лікарів та медсестер родильних відділень, які складаються із наступних пунктів:

1. Не проводити принижуючу жінку підготовку до родів.

2. Не робити жодних ін'єкцій рожениці, які сповільнюють материнський інстинкт та погано відображаються на дитині. Не закапувати очі розчином ляписа та не робити ін'єкцію БЦЖ дитині (без наявних причин).

3. Дозволяти рожениці вільно пересуватися (за бажанням) під час пологів.

4. Не використовувати тискачі та не перев'язувати пуповину продовж 5-7 хвилин після народження.

5. Одразу прикласти дитину до грудей матері, що, по-перше, призводить до взаємної міцної прив'язаності матері та дитини та по-друге, робить усіх жінок «молочними».

6. Не підгодовувати дитя з пляшочок продовж перших двох тижнів.

7. Рекомендувати матерям годувати дитину не за графіком, а за бажанням немовля.

8. Не розділяти мати з дитиною надовго, щоб не завдати психологічного стресу дитині та посилити їх в одну палату з криваткою дитини розташованою поруч з материнською.

9. Рекомендувати матері запустити терморегуляційні функції організму дитини, в перший чи другий день народження занурюючи її 3-4 рази в холодну воду (-12 градусів за Цельсієм) та подальшому підмиванню дитини холодною водою з під крану.

10. Рекомендувати матері привчати дитину на горщик як умогараніше та обгортати дитину у пелюшки лише під час сну з температурою в кімнаті 17-19 градусів.

11. Дозволити чоловіку бути присутнім на пологах та зменшити перебування жінки та дитини у пологовому будинку до однієї доби чи навіть менше, якщо можливо тощо [5].

Висновки. Менш ніж пів століття тому Борисом Павловичем та Оленою Олексіївною Нікітініми було зроблено фундаментальні відкриття у сфері пренатальної педагогіки. Вони довели, на основі виховання власних сімох дітей, що традиційні на той час правила акушерства, гінекології та педіатрії мають пагубний вплив на подальший розвиток дитини та запропонували свої власні рекомендації, більшість з яких сьогодні складають основу правил планування вагітності, поведінки жінки та її оточення під час вагітності, проходження пологів та піклування про новонароджених. Таким чином, наслідуючи досвід сім'ї Нікітіних сучасні батьки мають можливість виносити та народити фізично, психологічно та фізіологічно здорову дитину, що є запорукою такої ж здорової особистості в майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аршавский И. А. Очерки по возрастной физиологии / И. А. Аршавский. – М., 1967. – 476 с.
2. Астахов В.М., Пузь І.В. Пренатальна і перинатальна психологія як складові частини психології розвитку. Проблема девіантного материнства: стан і шляхи вирішення / В.М.Астахов, І.В. Пузь // Жіночий лікар. – 2011. – №1. – С. 41 – 45.
3. Бертин А. Воспитание в утробе матери или рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. – СПб: Жизнь, 1992. – 15 с.

4. Верни Т. Тайная жизнь ребенка до рождения / Т. Верни. - Москва, ЦРК «Аква», 1994. - С. 128
5. Никитин Б. П. Здоровое детство без лекарств и привычек / Б. П. Никитин. - [6-е изд., испр. и дополн.]. - М.: «Лист Нью», 2001. - 256 с.
6. Нікітін Б. Ми та наші діти / Б. Нікітін, Л. Нікітіна. - К.: Вид-во ЦК ЛКСМУ «Молодь», 1989. - 240 с.
7. Никитин Б. Первый день, первый год / Б. Никитин, Л. Никитина. - М.: Знание, 1978. - 95 с.
8. Никитин Б. П. Резервы здоровья наших детей / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. - М.: Физкультура и спорт., 1990. - 224 с.
9. Николаева Е. Н. Гигиена беременной / Е. Н. Николаева, О. Г. Фролова. - М.: Медицина, 1989. - 64 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фатєєва Катерина Володимирівна - здобувач загально-університетської кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Коло наукових інтересів: вплив поведінки майбутніх батьків під час пренатального періоду на розвиток особистості.

УДК 378.1+37.08

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ В ЄВРОПІ

Наталя ЧЕРЕДНІЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розглянуто особливості професійної підготовки вчителів профільних класів в Європі. Визначено вимоги до кваліфікації персоналу, відповідального за підготовку вчителів профільних класів; проаналізовані елементи професійної підготовки всіх вчителів профільних класів. Вивчено чотири компонента в структурі загальнопедагогічної підготовки, а також теоретична і практична складова. Ядро педагогічної підготовки становить формування професійної компетенції як сукупності знань, умінь і культури відносин з педагогічним і адміністративним персоналом школи. Зміст підготовки має два виміри - вертикальний та горизонтальний.

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки учителей профильных классов в Европе. Определены требования к квалификации персонала, ответственного за подготовку учителей профильных классов; проанализированы элементы профессиональной подготовки всех учителей профильных классов. Изучены четыре компонента в структуре общепедагогической подготовки, а также теоретическая и практическая составляющая. Ядро педагогической подготовки составляет формирование профессиональной компетенции как совокупности знаний, умений и культуры отношений с педагогическим и административным персоналом школы. Содержание подготовки имеет два измерения - вертикальное и горизонтальное.

Ключові слова: професійна компетентність, вчителі профільних класів, країни Європейського Союзу, професійна освіта.

У багатьох європейських країнах професія викладача стала предметом гострих дискусій, посиленого науково-дослідницької уваги. Головні питання дискусії - це структура педагогічної кваліфікації і профіль необхідних умінь

недавно придбали спеціальність вчителів. Що стосується першого питання, то тут домінуюче положення займає думка, згідно з яким пропонується структура, в якій створюються містки між різними кваліфікаціями для різних вікових груп. В порядку рішення другого питання в даний час розробляються нові профілі професійної компетенції для всіх педагогічних кваліфікацій.

У названій вище рекомендації розглянуто широке коло питань, пов'язаних з особливостями професійної діяльності педагога і його підготовки. Вони стосуються зайнятості та кар'єри, прав і обов'язків вчителя, умов для ефективного навчання, соціального забезпечення, усунення умовних відмінностей між викладачами різних типів навчальних закладів, наприклад, спеціальних технічних (професійних) навчальних закладів, профільних і загальноосвітніх шкіл [1].

Особливий інтерес для нас представляють положення, що стосуються кваліфікаційних вимог до викладачів профільних класів, які повинні:

- володіти особистими і моральними якостями, що роблять їх придатними до викладацької професії;

- мати хорошу загальну освіту;

- мати спеціальну педагогічну і практичну кваліфікацію, необхідну для роботи за професією, пов'язаною з їх областю викладання;
- мати достатній досвід, отриманий на роботі, що відноситься до спеціальної області, причому необхідний мінімальний стаж повинен визначатися в залежності від області, в якій він викладає;

- мати педагогічну кваліфікацію, отриману шляхом проходження програми підготовки, що відповідає існуючим вимогам.

Серед Європейських педагогів зріє думка, що слід запрошувати в якості викладачів профільних класів кваліфікованих фахівців, які працюють у відповідних секторах поза системою освіти, будь то в школах, університетах або інших навчальних закладах, з тим, щоб здійснити більш тісний зв'язок між світом праці і навчанням.

Викладачі, крім своєї основної кваліфікації, як професійної, так і спеціальної, повинні отримувати спеціальну підготовку з питань цілей і вимог технічної та професійної освіти.

Програми повинні бути диверсифіковані і підвищувальний характер, розрахованими на повне і неповне навчальний час, вони повинні бути пристосовані до спеціальних потреб широкого кола учнів. Професійна підготовка всіх вчителів профільних класів повинна включати наступні елементи:

- педагогічну теорію як взагалі, так і стосовно технічного та професійної освіти;

- психологію і соціологію освіти стосовно до групи або груп, з якими майбутній учитель буде працювати;

- спеціальну навчальну методологію, відповідну області технічного і професійної освіти, до роботи в якій готується майбутній учитель, і враховує склад майбутніх учнів, по методам оцінки роботи учня і класного керівництва;

- підготовку в питаннях вибору і використання цілої низки сучасних навчальних прийомів і посібників, яка передбачає використання сучасних

методів і матеріалів в ході проходження самої програми професійної підготовки;

підготовку до розробки та виготовлення відповідних навчальних матеріалів, що мають особливе значення в тих випадках, коли існує брак навчальних матеріалів ІКТ освіти;

- період проходження педагогічної практики під наглядом до призначення на посаду викладача;

- знайомство з методами орієнтації в сфері ІКТ, а також з адміністративною роботою в галузі освіти;

- ґрунтовну підготовку в питаннях техніки безпеки при особливій увазі до здатності навчати необхідних процедур.

Персонал, відповідальний за підготовку вчителів, повинен мати найвищу кваліфікацію у своїй області:

- викладачі, які готують викладачів профільних класів, повинні мати кваліфікацію у своїй області, еквівалентну кваліфікації викладачів спеціальних предметів в інших вищих навчальних закладах та програмах вищої освіти, включаючи вищі звання і практичний досвід у відповідній галузі професійної діяльності;

- викладачі, відповідальні за педагогічний аспект підготовки викладачів, повинні самі бути досвідченими викладачами в області технічного і професійної освіти і володіти найвищою кваліфікацією в спеціальній технічній освіті.

Весь персонал, відповідальний за підготовку викладачів профільних класів, повинен активно займатися науково-дослідною роботою.

Педагогічний персонал заохочується за продовження своєї освіти і це забезпечується шляхом створення основних умов. Відповідальні органи вимагають необхідний мінімальний обсяг продовження освіти в якості умови для постійного перебування на посаді. Це продовження освіти, що забезпечується широким колом повноважень, включає:

- періодичну перевірку і удосконалення знань і навичок в області спеціалізації;
- періодичне удосконалення професійних навичок і знань;
- періодичну роботу в професійному секторі, що відноситься до спеціальної області.

При розгляді відповідальними органами питань просування по службі, вилуги років і статусу викладача повинні прийматися до уваги його досягнення в продовженні освіти [2].

Освітня ідеологія європейських країн - це пристосування підготовки до практичних вимогам педагогічної професії. При дослідженні компонентів змістовної структури загальнопедагогічної підготовки вчителів інформатики ми спиралися на навчальні плани вищих професійних шкіл і університетів провідних європейських країн [3].

У структурі загальнопедагогічної підготовки виділяють чотири компоненти для вищої професійної школи і п'ять для університету:

- Філософія, соціологія.
- Педагогічні знання (методика викладання предмета).

- Теорія освіти і політика в галузі освіти.
- Педагогічна практика (під керівництвом шкільного наставника або спільно працюючого вчителя).

Університетський курс підготовки включає в якості п'ятого компонента наукові дослідження в галузі освіти. Відмінною рисою нідерландської системи загальнопедагогічної підготовки є те, що в неї включені курси філософії і соціології. Практична філософія життя характеризує нідерландську підготовку викладачів професійної школи. Методика є центральною частиною підготовки в Європі і має тісний зв'язок з практикою. Ця область розглядається як інтеграція педагогічної теорії і технічних знань[4].

Студенти професійно-педагогічних вузів можуть мати шанс протягом своєї кар'єри просунути на керівну посаду. Отже, необхідно готувати їх до виконання ролі і завдань шкільного менеджера.

Цю область розглядають на трьох рівнях:

- соціальний рівень (зв'язок директора з місцевою промисловістю, батьками і регіональної адміністрацією);
- макрорівень (структура школи, організаційні форми освіти, обладнання);
- мікрорівень (структура класу, викладання, поведінку учнів, тестування, іспити).

Зміст підготовки має два виміри - вертикальну та горизонтальну [5,6].

Вертикальний аспект фокусується на проблемах входження студентів в роль викладача, здібностях застосувати свої вміння на практиці в школі. Він охоплює чотири групи умінь, які формуються засобами різних курсів педагогіки:

1. Уміння планування педагогічної діяльності.
2. Уміння та навички організації процесу навчання.
3. Уміння і навички оцінки діяльності, окремих фактів, спостережень і т.д.
4. Уміння і навички взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу: учнями, батьками, представниками громадських організацій, колегами, адміністрацією.

Горизонтальний аспект передбачає встановлення зв'язку досліджуваних курсів з реальною освітнім середовищем. Викладачі вузу вважають, що теоретичні курси педагогіки повинні обґрунтовувати практичну діяльність ідеалізуючи її, тим самим забезпечуючи студентів різними інструментами дії.

Педагогічна практика включає в себе два етапи. На першому -навчально - студенти здійснюють спостереження за учнями, складають характеристики, проводять анкетування, опитування, відвідують сім'ї учнів. У завдання студентів входить також знайомство зі школою, з класом, з педагогічним колективом. Важливим видом діяльності є присутність стажиста на уроках свого керівника. Другий етап - самостійна практика - починається пробними уроками (один-два в день під керівництвом досвідченого викладача школи і керівника практики з вузу) і завершується роботою з повним навантаженням. На завершення вивчення педагогічних курсів студенти здають іспит на отримання кваліфікації "Педагог і викладач спеціальних дисциплін".

Дана модель педагогічної підготовки отримала схвалення і підтримку викладачів і керівників середніх шкіл Нідерландів, так як вона має на меті формування професійної компетенції, а отже, забезпечує підвищення якості праці працюючого викладача. У змісті педагогічної підготовки домінують предметні знання, вміння, що виробляються на їх основі, і відносини; взаємозв'язку як навчальних предметів, так і суб'єктів навчальної діяльності (викладачів вузу, студентів, викладачів школи, адміністраторів, учнів). Поряд з цим формується система цінностей і прийоми мислення.

У теорії і практиці шкільної соціалізації комунікативну взаємодію розглядається як засіб соціально-емоційного розвитку учнів, формування знань і умінь, необхідних для включеності індивіда в соціально-економічну структуру суспільства. Досягнення цілей комунікативної взаємодії, а також його когнітивних і афективних результатів - найбільш важлива сторона шкільної соціалізації в цілому.

Розглянувши основні концептуальні орієнтації, що визначають як загальний характер, так і конкретні форми шкільної соціалізації на Заході, можемо зробити висновок про те, що вони є важливим вектором розвитку сучасної педагогічної думки в високотехнологічному суспільстві. Компаративістських досліджень сприятиме подальшому реформування системи освіти в Україні, поглиблення структури і змісту багаторівневої професійної підготовки вчителів для середньої школи, стане базою для наступних досліджень в теорії та історії педагогіки, педагогічної освіти; дозволить прогнозувати шляхи реформування системи професійної підготовки вчителів для українських шкіл; допоможе у вирішенні схожих проблем, які стоять перед вітчизняною педагогічною освітою в період його трансформації та інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пересмотр рекомендаций о техническом и профессиональном образовании / Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. [Департамент просвещения. Пересмотр рекомендаций о техническом и профессиональном образовании. Издания]. ЕД / МД / 33. - С.3,4, 22 - 25.].
2. Электронный ресурс. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
3. "The Teaching Profession in Europe", 3-5 October 1991, Noordwijkerhout, The Netherlands / Guy Neave. - Zoetermeer: Ministry of Education and Science, 1991. - 49 p.
4. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. — М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. - 272 с., с. 134-135.
5. Sparks, G. M. Synthesis of research on staff development for effective teaching / G.M. Sparks // Educational Leadership, 1993. — Vol. 41, (3). — P. 65–72
6. Teacher Education, School Effectiveness and Improvement [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://uwp.edu/~goldmip/education/functism.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чередніченко Наталя Юрївна – кандидат педагогічних наук, директор, комунального закладу "Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області".

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

УДК 37. 016: 78

КОМПЛЕКСНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ МУЗИКИ

Тетяна ШАРАПОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються методи і прийоми роботи вчителя з удосконалення проведення уроків музики засобами ідеї комплексного взаємозв'язку різних видів мистецтва.

В статті рассматриваются методы и приёмы работы учителя по усовершенствованию проведения уроков музыки способами идеи комплексного взаимодействия разных видов искусств.

Ключові слова: мистецтво, духовна культура, естетичне виховання, взаємодія, взаємозв'язок, асоціації, асоціативне мислення.

Підвищення ефективності і якості навчання та виховання в нашій країні вимагає, щоб усі педагоги переходили від стереотипного, інтуїтивного чи асоціативного підходів до науково – обґрунтованого вибору оптимальних варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє мистецтво, як засіб формування і розвитку творчих здібностей, естетичної свідомості особистості. Впливаючи на емоційну, інтелектуальну й моральну сфери, мистецтво створює середовище для особистісного задоволення потреб людини, є для неї засобом пізнання себе й навколишнього світу. Специфіка мистецтва полягає у тому, що воно розвиває здатність творчо мислити, яка потім реалізується в будь-якій сфері людської діяльності і пізнання.

Світ мистецтва надзвичайно багатий, складний і різноманітний. Кожен його вид має численні різновиди, роди, жанри тощо. «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінність мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду», – писав В. О. Сухомлинський [1, с. 544].

Для насолоди мистецтвом необхідна художня освіченість. Вона вкрай важлива сьогодні, коли наше суспільство прийшло до розуміння того, що нівелювання виховної ролі мистецтва в школі, ігнорування специфіки масового художнього виховання – один із численних факторів, які породили прояви естетичної сірості, безідейності і світоглядної всеїдності, коли ведуться активні пошуки шляхів підвищення виховного впливу навчального процесу.

Одне з основних завдань загальноосвітньої школи – формування художньої культури школярів як невід'ємної частини їх духовної культури.

Центральне місце в художній культурі займають література, музика й образотворче мистецтво. Література передає думки людини, музика – її почуття й переживання, образотворче мистецтво розкриває реальний світ людини.

Сучасний школяр перебуває в потужному потоці комп'ютерної інформації, телебачення, кінофільмів і було б помилкою вважати, що доступність художніх цінностей автоматично забезпечує високий рівень

духовного світу й культури людини. А. Макаренко з цього приводу зазначав, що коли учень дивиться спектакль за спектаклем, фільм за фільмом, недостатньо осмислюючи побачене, то він звикає до пасивного задоволення, яке часто не йде далі простого безвольного враження, що пробігає по поверхні свідомості, не зачіпаючи його особистості [2, с. 298]. Тому повноцінне засвоєння культурної спадщини вимагає цілеспрямованого естетичного виховання з дитячих років. Культурі почуттів дітей слід учити так же наполегливо, як і навчати основ наук.

В сучасній педагогіці є ідеї, які не досить активно використовуються в школі. Це, зокрема, ідея комплексного впливу мистецтва.

Вивчення сучасної методичної літератури приводить до висновку, що впровадження комплексного впливу мистецтв у виховний процес є одним із пріоритетних напрямів дослідження. Аналіз наукової літератури дає уявлення про сучасний рівень розробленості проблеми в цілому та окремих її аспектів. Особливий інтерес у межах обраної теми статті викликають фундаментальні праці з проблем естетичного виховання особистості засобами музичного мистецтва таких педагогів як Л. Беземчук, А. Болгарський, Б. Брилін, І. Зязюн, Л. Коваль, Л. Масол, Є. Назайкінський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.; теоретико-методичні розробки системи масового музичного виховання дітей знайшли своє втілення в працях Е. Жака-Далькроза, Д. Кабалевського, З. Кодай, К. Орфа; наукові праці, в яких предметом спеціального дослідження виступає ідея комплексного впливу мистецтва розкрита в працях П. Блонського, Є. Квятковського, Н. Крупської, М. Леонтовича, С. Шацького, В. Шацької, Б. Яворського. Ця ідея дістала втілення у працях Д. Кабалевського, Г. Шевченко, Н. Мірецької, Б. Неменського, З. Старкової.

Підкреслюючи важливість взаємодії видів мистецтва у виховній роботі, Д. Б. Кабалевський писав: «Я певен, що немалою бідою художнього виховання дітей та юнацтва є майже цілковита відокремленість, що існує при вивченні навіть тих трьох видів мистецтва, які входять до традиційного шкільного циклу естетичних предметів – літератури, музики й образотворчого мистецтва. Ця відокремленість часто призводить школярів до абсолютної безпорадності, коли їм треба порівняти факти вітчизняного, а тим більше зарубіжного мистецтва одне з одним і з фактами загальної історії» [3, с. 190].

У той же час теоретичні питання естетичного розвитку молодших школярів у процесі комплексного сприйняття мистецтва недостатньо розглядались у педагогічній літературі.

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми статті. Об'єктом дослідження даної статті є процес естетичного виховання молодших школярів засобами комплексної взаємодії мистецтва на уроках музики в загальноосвітній школі. Предметом – педагогічні умови ефективності комплексного використання мистецтва на уроках музики в загальноосвітній школі.

Питання про взаємодію різних видів мистецтва у виховному процесі не можна розглядати однозначно. Все залежить від конкретного характеру взаємодії, від того, на якому уроці – музики, літератури чи образотворчого

мистецтва – використовуються твори цих видів мистецтва. Учні мають усвідомити, що різні види мистецтва тісно пов'язані між собою й знання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню іншого.

Перед учителем постають такі завдання: підвищити рівень художньої та загальної естетичної культури учнів; збагатити й систематизувати знання про мистецтво; поглибити знання з музики. Ці завдання можуть бути вирішені, якщо вчитель звертатиметься до творів інших видів мистецтва систематично, проводитиме аналіз музичних творів у тісному взаємозв'язку з літературою та образотворчим мистецтвом. Розуміння специфіки цих видів мистецтва допоможе учням глибше зрозуміти особливості й специфіку музики, сприятиме формуванню цілісного уявлення про мистецтво як образну форму відображення дійсності.

Провідною проблемою сучасної музичної педагогіки є розвиток творчих здібностей дітей. У її розв'язанні значна роль відводиться реалізації на уроках музики ідеї взаємозв'язку різних видів мистецтва.

На основі власного педагогічного досвіду відомий музикознавець Б. Яворський створив цілісну концепцію розвитку асоціативного мислення дітей. За цією концепцією, дитяче мислення проходить шлях від розрізнених вражень (зорових, слухових, рухових) до упорядкованих, усвідомлених, логічно пов'язаних асоціацій вищого порядку. На певному етапі музичного розвитку художній і виконавський досвід дітей зливаються, що створює передумови для цілісного сприймання ними музичного твору і художньої творчості.

Асоціації, на які спирався Б. Яворський, можемо умовно поділити на зорові, рухові, літературно-мовні й музичні. У процесі музичної діяльності дітей відбувалося накопичення різноманітних асоціативних зв'язків. Діяльність включала не тільки рух під музику, хоровий спів, гру на музичних інструментах, а й малювання, розповідь, інсценування тощо. Взаємозв'язок різних груп асоціацій мав різнобічний характер: музичні образи породжували літературні, художні, рухові тощо. Головним у навчальному процесі було встановлення паралелей між різними видами мистецтва для виконання провідного завдання – музично-творчого розвитку дітей. [4, с. 14-15].

Є. Назайкінський відзначає зв'язок рівня і глибини асоціативного мислення з життєвим досвідом дитини, з такими видами відчуттів, як сенсорні (бачення, слухання, дотик) і кінетичні (моторно-рухові). Саме через взаємодію цих відчуттів, на його думку, здійснюється психологічний зв'язок між слухачем і музичним твором, що виконується.

Н. Гродзенська у практиці музичного виховання успішно застосовувала асоціативний метод художнього мислення. На своїх уроках вона широко використовувала літературні образи, твори живопису, що стимулювали музичне сприйняття школярів.

Використання різних видів мистецтва для глибшого емоційно-естетичного сприймання музики школярами дістало широке відбиття в програмі з музики, підготовленій на основі педагогічної концепції Д. Кабалевського. Він постійно підкреслював взаємозв'язок різних видів мистецтва як єдність культури і тому пропонував використовувати на уроках

музики літературу, живопис, скульптуру та інші види художньої творчості. «Той, хто знайомий з літературним або живописним твором чи подією реального життя, що надихнули композитора на написання музики... володіє надійним ключем до розуміння цієї музики», - зазначав педагог [5, с.165].

Співдружність різних видів мистецтва буде доцільною і дійсно творчою лише тоді, коли кожен вид мистецтва збереже свою специфіку, свою форму художнього мислення. Коли ж ця специфіка не враховується, то взаємодія видів мистецтва порушується і втрачає педагогічну доцільність. Проводячи на уроці музики паралелі з іншими видами мистецтва, не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного твору. Лише ілюстративне використання інших видів мистецтва на уроці музики не можна оцінювати позитивно. Найчастіше суміжні види мистецтва можуть залучатися до аналізу музичних творів за тематичною і жанровою подібністю. При цьому завжди повинне ставитися конкретне педагогічне завдання. Слід остерігатися, щоб інформація, яку почують учні, не стала заміником спілкування із самими творами мистецтва, щоб художні образи не стали схематичними, бо це призводить до втрати художнього впливу на дітей.

Робота над кожним твором має вводити школярів у світ глибоких почуттів і роздумів про добро і зло, любов і ненависть, щастя людей і боротьбу за нього.

Проводячи аналогію між музичними і літературними творами маємо сприяти розкриттю образного змісту цих видів мистецтва, встановленню асоціативних зв'язків між ними. Якщо вчитель акцентуватиме увагу лише на пізнавальній стороні взаємозв'язку музики і літератури, то це може зашкодити сприйманню художніх творів, знищити ту неповторність, яка притаманна кожному з видів мистецтва.

Емоційна насиченість, витонченість і багатогранність відтінків слова, глибокий підтекст образів ліричного твору – усе це ріднить лірику з музикою. «Без розуміння й відчуження ліричних творів і поетичної прози людина залишається глухою, байдужою до музики», – писав В. Сухомлинський [1, с.551-152].

Формування ставлення до літературного твору починається з його читання. Необхідно надавати учням можливість оцінювати прочитаний твір. У зв'язку з тим, що на уроці музики немає змоги приділяти літературі багато уваги, потрібно добирати невеликі вірші та уривки прозових творів, використовувати матеріал, який вивчався на уроках літератури.

Учителю музики слід починати роботу над використанням творів різних видів мистецтв з 1-го класу, це дає змогу значно активізувати художньо-творчу діяльність дітей. Наприклад, слухаючи п'єсу С. Прокоф'єва «Ходить місяць над лугами», доречно запропонувати учням порівняти музичний образ твору з поетичними образами двох віршів:

В небі місяць зіходить сумний...

В небі місяць зіходить сумний,
Поміж хмарами вид свій ховає,
Його промінь червоний, сумний
Поza хмарами світить-палає.

(Л. Українка.)

Українська ніч
 Над зеленим гаєм
 та над бережком
 місяць виринає
 золотим ріжком.
 Посріблив отаву,
 віття лугове
 і на той бік ставу
 човником пливе...

(П. Сиченко.)

Активізації образного мислення дітей сприятиме відповідь на запитання:
 «Зміст якого вірша повніше відповідає музиці? Чому?»

Музичні враження від слухання п'єси Е. Гріга «Весною» можна збагатити читанням уривка з поеми Т. Шевченка «Гайдамаки»:

Встала й весна, чорну землю
 Сонну розбудила,
 Уквітчала її рястом,
 Барвінком укрила;
 І на полі жайворонок,
 Соловейко в гаї
 Землю, убрану весною,
 Вранці зустрічають...

На наступному уроці повторне слухання цієї п'єси можна урізноманітнити новим завданням: порівняти музику п'єси Е. Гріга з картиною В. Непийпива «Весняна вода» і уривком з поеми Т. Шевченка «Сон»:

...світає,
 Край неба палає,
 Соловейко в темнім гаї
 Сонце зустрічає.
 Тихесенько вітер віє,
 Степи, лани мріють,
 Між ярами над ставами
 Верби зеленіють.
 Сади рясні похилились,
 Тополі по волі
 Стоять собі, мов сторожа,
 Розмовляють з полем...

Ставимо дітям запитання, який твір, на їхню думку, більше відповідає змісту музичного твору. Чому? Необхідно звернути увагу учнів на те, якими засобами зображають весну композитор, поет і художник.

Прочитавши вірш Т. Шевченка «Тече вода з-під явора», пропонуємо школярам уявити музику до цього вірша, усно змалювати картини природи, а потім намалювати власні малюнки. Розвитку асоціативного мислення сприятимуть й інші творчі завдання. Наприклад, учитель пропонує прослухати вірш і відповісти, з якою музикою асоціюється його зміст

Тиша морська

...Тиша в морі...ледве-ледве
Колихає море хвилі;
Не колишуться од вітру
На човнах вітрила білі.
З тихим плескотом на берег
Рине хвилечка перлиста;
Править хтось малим човенцем, -
В'ється стежечка злотиста...

(Л. Українка.)

Якщо учні самі невзможі відповісти, то вчитель запитує, чи нагадує цей вірш музичну картину «Море» з опери М. Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана». Якими засобами зобразили море композитор і поет?

Наведені фрагменти комплексного використання мистецтва у процесі розв'язання навчально-виховних цілей уроків естетичного циклу, зокрема музики, можуть варіюватись. Творчо мислячий учитель, який систематично використовує справжнє співзвуччя мистецтв, досить швидко переконається, що такий шлях активізує пізнавальну діяльність школярів, збагачує їх художньо-естетичний досвід, формує художні смаки, оцінки, ідеали, надихає учнів на творчість в усіх сферах діяльності, тобто сприяє творчому розвитку особистості.

Ефективність використання творів різних видів мистецтва на уроці музики значною мірою визначається особистістю самого вчителя, його світоглядом і професійною підготовкою, педагогічним тактом і майстерністю, багатством інтелекту й душевною чуйністю. Учитель є передусім творчим посередником між мистецтвом і дітьми.

Таким чином сукупність окремих видів мистецтва може зробити особистість дійсно багатогранною. Комплексне опанування мистецтва оптимізує творчі здібності та сили людини, розвиток її фантазії, уяви, артистичності, інтелекту, тобто формує універсальні людські здібності для будь-яких сфер діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т.- К.: Рад. шк., 1977. - т.3. – 670 с.
2. Макаренко А. Книга для родителей / А.Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
3. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? / Д.Б.Кабалевський. – К.: Муз. Україна. 1982. – 320 с.
4. Морозова С. Н. Далёкое – близкое: Б. Л. Яворский о музыкальном воспитании детей / С.Н.Морозова // Муз. воспитание в шк. – Вып. 16. – М.: Музыка, 1985. – с. 14-19.
5. Кабалевський Д. Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі / Д.Б.Кабалевський. – К.: Муз. Україна, 1973. – 190 с.
6. Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М.С.Каган // Музыка в школе. – 1984. – № 4. – С. 28-32.
7. Крижанівська Т. І. Методика комплексного розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики / Т.І.Крижанівська. – Рівне: РДГУ, 2001. – 108 с.
8. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О.Я.Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шарапова Тетяна Анатоліївна – старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музична підготовка вчителя.

УДК 378.091.21:796

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНО КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНО РОБОТИ

Анастасія ШЕВЧЕНКО (Кіровоград)

В статті здійснена спроба обґрунтування змісту формування професійної готовності у майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи. Досліджено основні компоненти формування готовності до позакласної роботи.

В статті здійснена спроба обґрунтування змісту формування професійної готовності у майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи. Досліджено основні компоненти формування готовності до позакласної роботи.

Ключові слова: *готовність, майбутній вчитель, позакласна робота, фізична культура, компоненти, компетентність*

Сучасна освіта в Україні спрямована на формування фізичного, психічного й духовного здоров'я підростаючого покоління. У контексті формування гармонійно розвиненої особистості важливе місце відводиться зміцненню здоров'я учнів, що закладається з дитинства у школі, через яку, за умови обов'язковості загальної освіти, проходять усі діти. Тому їхнє здоров'я значною мірою залежить від ефективності оздоровчої роботи у школі. Доведено, що за період навчання у школі кількість здорових учнів зменшується вчетверо. Особливо велике занепокоєння викликає погіршення стану здоров'я учнів молодших класів. У зв'язку з цим вагоме місце повинні зайняти додаткові форми фізичного виховання школярів саме у позакласній роботі.

Ефективність позакласної роботи насамперед залежить від рівня та якості готовності вчителя до управління даним процесом. На думку В.В. Радула, В.О. Кравцова, М.В. Михайличенко професійна готовність вимагає від учителя бути здатним до творчої організації навчально-виховного процесу, здійснювати дослідження педагогічного процесу з метою розробки і впровадження авторських методик та технологій навчання і виховання, вільно володіти методологією педагогіки, опанувувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення [2, с.106; 3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності – одна з найважливіших у педагогічній науці, про що свідчать чисельні та різноаспектні дослідження О.А. Абдулліної, О.А. Дубасенка, І.А. Зязюна, Л.В. Кондрашової, В.О. Кравцова, Н.В. Кузьміної, О.Г. Мороза, В.О. Сластьоніна, В.В. Радула, А.І. Щербакова та ін. Професійну підготовку фахівців у галузі фізичної культури досліджували Г.Д. Бабушкін, В.М. Видрін, В.Г. Григоренко, М.В. Кричфалуший, Г.В. Ложкін., В.І. Маслов, В.І. Наумчук, Т.Г. Овчаренко, О.В. Петунін, Б.В. Сермеєв, С.Г. Собко, А.Л. Турчак, А.В. Цьось, Б.М. Шиян, Ю.М. Шкретій та ін. Проблему психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до позакласної діяльності зі школярами вивчали: І.Д. Бех, А.А. Бодальов, О.В. Биковська, В.В. Вербицький, О.М. Іонова, Л.П. Качалова, О.В. Литовченко, Н.В. Перепелиця, Л.Є. Пундик, О.І. Рассказова, О.А. Стасенко та ін.

Професійна готовність є всебічним гармонійним розвитком людини та суб'єктивним станом особистості. Розрізняючи поняття «професійна підготовка» та «професійна підготовленість», слід зазначити, що професійна підготовленість є оптимальним результатом професійної підготовки та навчання особистості. В.М. Мясичев зазначає, що готовність особистості до діяльності певним чином залежить від самої людини, від рівня її активного відношення до цієї діяльності. Він дотримується того, що на готовність особистості впливає і необхідна мобілізація внутрішніх сил людини. Г.Г. Голубєв вважає, що готовність відноситься до трудового та психічного стану. На його думку, професія - це вид діяльності, яка має спеціальну підготовку, а готовність – це психічний стан, який забезпечує більш високу дієздатність для будь-якої професії [7, с.44-45].

Спираючись на погляди і думки видатних вчених та педагогів, формування готовності майбутніх учителів фізичної культури є актуальною проблемою і потребує досконалого аналізу на теоретичному і практичному рівнях. На думку О.А. Стасенка професійна готовність є важливим фактором становлення фахівців фізичної культури і вимагає підвищення педагогічної майстерності, зростання освіченості і рівня підготовленості вчителів [6, с. 22].

Разом з тим, аналіз педагогічної практики показує, що рівень випускників педагогічних вузів недостатньо адекватний сучасним вимогам. Спостерігається відсутність досвіду творчого здійснення педагогом комунікативної, організаторської, здоров'язберігаючої функцій. На сьогоднішній день явно недостатньо використовується великий потенціал виховання школяра у позакласній роботі.

У зв'язку з актуальністю даної проблеми нами була визначена **мета дослідження**, яка полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов та змісту формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи.

Завдання дослідження передбачають аналіз стану дослідження обраної проблеми у науково-педагогічній літературі; з'ясування змісту та обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи.

Характеризуючи поняття «професійна готовність» вчителя до виховної роботи, В.А. Сластенін приходять до висновку, що для визначення його суті необхідно знати реальну структуру педагогічної діяльності. Готовність до діяльності, на його думку, слід розглядати як цілісний стан особистості. Структурно професійна готовність учителя до виховної роботи являє собою склад взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (особистісного) та виконавського (процесуального). Всі якості особистості вчителя, що визначають його готовність до виховної роботи з учнями є інтегрованими як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки та діяльності [7, с. 29].

Спираючись на припущення В.А. Сластеніна, до складу основних властивостей і характеристик, що визначають готовність до виховної роботи, входять: спрямованість особистості, політична зрілість, суспільна активність, принциповість, любов до дітей, педагогічний професіоналізм, організаторські якості, перцептивно-гностичні якості, експресивні якості. Зазначається, що готовність до виховної роботи включає в себе процесуальний компонент, який передбачає вміння вчителя визначити і раціонально застосувати способи, які найбільш ефективно призводять вирішення конкретних педагогічних ситуацій [5, с. 6]

Таким чином, аналіз професійно-педагогічної діяльності дозволяє визначити її як організаційно-управлінську діяльність педагога в навчальних закладах. Ця діяльність спрямована на організацію та взаємодію навчаючихся; на передачу культурних цінностей підростаючому поколінню, створених руками та розумом попередніх поколінь; на формування особистісних якостей суб'єктів діяльності; на розвиток виховання та навчання особистості в процесі діяльності.

Як зазначає Т.Т. Ротерс, кваліфікація вчителя фізичної культури складається з органічної єдності різнобічних наукових знань, умінь та практичного досвіду роботи. П.Ф. Лесгафт, визначаючи вимоги до педагога фізичного виховання, писав, що керівник повинен бути добре освіченою людиною, як кожен, який має відношення до викладання; повинен добре розуміти свій предмет, а головне - повинен бути цілком дисциплінованою і стриманою людиною, володіти всіма своїми діями. Все це не легко і вимагає дуже наполегливої і послідовної праці над собою. У своїй діяльності вчитель фізичної культури повинен спиратись не тільки на знання, а й на певні професійно-педагогічні вміння та навички, коло яких є досить широким. До них можна віднести рухові і власне-педагогічні навички та вміння. До перших відносяться володіння технікою фізичних вправ (як мінімум, шкільної програми) уміння виготовити найпростіший спортивний інвентар і обладнання. До власне-педагогічних навичок, як найбільш важливих - уміння навчати школярів руховим діям, планувати фізичне виховання, організовувати фізкультурну [4, с. 12-13].

Однією з характерних особливостей діяльності вчителя фізичної культури у позакласній роботі є широкий розмах масової роботи. Вчитель фізичної культури формує і виховує великий фізкультурний актив, організовує турпоходи, спортивні свята, паради, загальношкільні змагання, спортивні вечори. Ось чому, підкреслюючи важливість усіх факторів, що сприяють

успішній педагогічній діяльності, не можна не виділити особливу роль професійної кваліфікації вчителя фізичної культури.

Н.А. Лупандіна розробила вимоги до кваліфікованої підготовки вчителя фізичної культури. Вони складаються з 5-ти розділів: науково-теоретичної підготовки; методичної підготовки; організаторської підготовки; підготовки з матеріально-технічного забезпечення занять; підготовки зі страхівки і виконання правил безпеки в процесі занять фізичними вправами. У кожному розділі визначений перелік необхідних знань, умінь та навичок, які мають першорядне значення для формування професійної готовності вчителя фізичної культури [4, с. 14].

Визначено, що процес становлення студента як фахівця складається із декількох етапів: усвідомлення соціальної значущості праці педагога, сприйняття вимог педагогічної професії, свідоме пред'явлення цих вимог до себе, самовиховання необхідних властивостей і якостей, які моделюють особистість вчителя, реалізація настанов на творче оволодіння обраною професією. Ці етапи професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури складають основу професійно-педагогічного виховання у ВНЗ. Забезпечення професійної готовності вчителя фізичної культури та її регуляція неможливе без розуміння змісту професійної діяльності. Через це однією з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів фізичної культури є вдосконалення їхньої професійної компетентності та однієї з її складових – методичної підготовки, що слугує підґрунтям до майбутньої діяльності [6, с. 84; с.107].

У даному контексті нами було визначено, що важливою умовою забезпечення готовності молодого покоління до повноцінної життєдіяльності в сучасному європейському просторі є формування у них професійної компетентності.

Компетентність – це ситуативна категорія, яка виражається в готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних ситуаціях, більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості [1, с. 10].

Розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції.

З метою підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до позакласної роботи ми виділи наступні компоненти їх професійної компетентності: 1) мотиваційно-ціннісний – який включає мотиви, мету, ціннісні установки студента, що передбачало його ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби у формуванні й самовихованні своєї професійної компетентності; 2) когнітивний - характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань; 3) діяльний - передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку; 4) емоційний – обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою

на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним.

Так, в процесі дослідження мотиваційно-ціннісний компонент являв собою систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, професійних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості у сучасному суспільстві. Когнітивний компонент передбачав сформованість системи знань, що виступають орієнтовною основою діяльності. Діяльнісний компонент відображав сформованість професійних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки, наявність досвіду позитивної взаємодії з учнями у позакласній роботі.

Перераховані компоненти стали тією базою, на якій ми будували подальший розвиток у майбутніх вчителів професійної компетентності. Когнітивний компонент став ведучим у структурі формування готовності студента до позакласної роботи, тому що на його основі базуються й розвиваються наступні компоненти структури.

Однак слід зазначити, що більшість науковців вважають мотиваційний компонент головним і необхідним у процесі формування готовності до позакласної роботи в школі. Ми підтримуємо таку думку, адже без зацікавленості, бажання та інтересу до певного виду діяльності є неможливим досягти успіху та поставленої мети.

Формування професійної готовності вчителя фізичної культури, її компетентності та освіченості можливе за умови передачі їм соціального досвіду. Під час вирішення педагогічних завдань слід пам'ятати про поєднання теоретичних і практичних знань, що є запорукою успішного вирішення завдань формування педагогічної майстерності [6, с. 22-23].

Отже, аналіз науково – літературних джерел та узагальнення практичного досвіду роботи педагогів-випускників свідчать про те, що на сьогодні стан готовності вчителів є неоптимальним і недостатньо розробленим. Структура та зміст формування готовності майбутніх учителів фізичної культури потребують чітких уточнень, і в цьому є необхідність. Майже поза увагою залишається проблема готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи у початковій школі, що потребує подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Данилова Д.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12-15.
2. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник/ Радул В.В., Кравцов В.О., Михайличенко М.В. – Кіровоград, РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
3. Радул В.В. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя: Навчальний посібник/ В.В. Радул, В.О. Кравцов. – Кіровоград: ФО-П Александра М.В., 2011. – 264 с.
4. Ротерс Т.Т. Музыкально-ритмическое воспитание в профессиональной подготовке учителя физической культуры: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Ротерс Татьяна Тихоновна. – Москва, 1984. – 146 с.
5. Сластёнин В.А. Реформа школы и готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности: вопросы методологии и теории / В.А. Сластёнин, М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 6. – С. 43–46.

6. Стасенко О.А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Стасенко Олексій Анатолійович. – Кіровоград, 2010. – 275 с.

7. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : Монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевченко Анастасія Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури.

УДК 378.091.3:796

ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНО КУЛЬТУРИ: СУТНІСТЬ, КОМПОНЕНТИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ

Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті розглядаються педагогічні аспекти та умови формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. Виявлено основні складники, які впливають на формування іміджу майбутнього вчителя фізичної культури, а саме професійний, особистісний і соціально-поведінковий компоненти.

В статье рассматриваются педагогические аспекты и условия формирования профессионального имиджа будущих учителей физической культуры в высших учебных заведениях. Определены основные составляющие, которые влияют на формирование имиджа будущего учителя физической культуры: профессиональный, личностный, социально-поведенческий компоненты.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, фізична культура, педагогічні умови, діяльність майбутнього вчителя фізичної культури.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в українському суспільстві у сучасний період, визначили нові орієнтири щодо організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України.

Основними умовами, які нині визначають напрями модернізації сучасної української освіти, є спрямування на розвиток творчого самостійного мислення студентів, їх професійних здібностей до майбутньої професійної

діяльності, завдяки акцентуванню на творчу самостійну працю й підвищення активності у навчанні. Все це також стосується процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Сучасний учитель фізичної культури має бути готовим до змін, що відбуваються під впливом глобалізаційних процесів у світі, здатним до систематичної роботи над собою, до постійного самовдосконалення та пошуку гнучких технологій навчання, ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічної взаємодії.

Сьогодні, як ніколи раніше, актуалізуються питання утвердження іміджу вчителя фізичної культури, перед яким держава ставить відповідальність за виховання в дітей бережливого ставлення до власного здоров'я та утвердження пріоритетів здорового способу життя. Аналіз наукової літератури [2, 4, 7] засвідчує, що це можливо забезпечити за умови тісної співпраці всього педагогічного колективу, школи й сім'ї.

Очолити таку цілеспрямовану діяльність у напрямі підтримки з питання формування в школярів здоров'язберігальної поведінки під силу лише вчителю фізичної культури з високими професійними та особистісними якостями, тобто фахівцеві з високим професійним іміджем.

Процес формування професійного іміджу вчителя фізичної культури ускладнюється тим, що в сучасних умовах його становлення здійснюється в ситуації належних соціальних, економічних змін.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення у класичній спадщині (Платон, Аристотель, Я. Коменський, Дж. Локк) та набувають особливої актуальності і розробляються у багатьох напрямках на сучасному етапі розбудови освіти: методологічні засади професійної підготовки фахівця (О.Бодальов, Г.Васянович, В.Вілков, Г.Дмитренко, О.Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Савенкова, Л.Хомич); природа іміджу, його структура, значення і прояви (В.Андрущенко, Н.Арутюнова, І.Гобозов, П.Гучевич, О.Добрович, В.Королько, Ф.Кузін, С.Рябов, В.Шепель); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І.Альохіна, В.Бєбік, М.Вудкок, Н. Гайдук Ф.Генов, В. Ісаченко, Ф.Кузін, Н.Скрипаченко, С. Сисоєва, Е.Уткін, Д.Френсіс, А. Чигиринських); соціально-психологічні аспекти іміджу сучасного керівника (Т. Скрипаченко). Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що, незважаючи на велику кількість наукових досліджень у галузі педагогіки та психології, в Україні бракує наукових праць, присвячених формуванню саме професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури. У науці малодосліджуваними є педагогічні аспекти визначення сукупності професійних, особистих й соціально-поведінкових якостей, які надають можливість створити позитивний образ вчителя фізичної культури, спрямований на взаємодію з учнями та виховання в них інтересу до предмету фізичної культури. Ще не знайшли достатнього теоретичного обґрунтування педагогічні умови ефективності формування професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури й тому потребують наукового розгляду.

На наш погляд, саме професійний імідж виступає показником культури педагогічної діяльності, яка забезпечує професійну ідентифікацію й саморозвиток особистості вчителя фізичної культури.

Метою статті є висвітлення педагогічних аспектів та умов формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. В останні роки нове поняття „імідж” стало надзвичайно популярним у вітчизняному лексиконі, витіснивши при перекладі з англійської цілу низку його синонімів в українській і російській мовах. Причому в масовій свідомості і в науковій літературі стали вже звичними такі вирази, як „імідж ділової людини”, „імідж організації”, „професійний імідж” тощо. З’явилося безліч спеціалістів з формування будь-якого „ефективного іміджу” – іміджмейкерів. Побачили світ, хоча й в обмеженій кількості, публікації з проблеми іміджу. Заявлені нові науки, що досліджують сутність та особливості формування позитивного іміджу – іміджологія і „паблік рілейшнз”. Одночасно в цей процес усе більше стала включатися й психолого-педагогічна наука, оскільки імідж – це не що інше, як особливий психічний образ, зміст якого є суцільно психологічним, а формування здійснюється шляхом психолого-педагогічних закономірностей, тому що носієм іміджу є особистість.

Професійний імідж майбутнього фахівця фізичного виховання – це імідж, який він формує й відшліфовує не тільки протягом своєї професійної діяльності, а й упродовж усього життя, опираючись при цьому на отриману спеціальну підготовку у вищому навчальному закладі та власний практичний досвід. Професійний імідж моделюється також під впливом зовнішнього оточення, зокрема конкретного професійного середовища, у якому перебуває фахівець, і віддзеркалює результати його систематичної роботи над собою в період становлення творчої особистості.

Розгляд професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури як чинника ефективною професійною діяльністю зумовлює необхідність обґрунтувати деякі теоретичні аспекти окресленої проблеми. Передусім, з’ясуємо сутність головних ключових понять.

У психолого-педагогічних джерелах **імідж** (англ. *image* – образ) трактують як:

– уявлення про людину, що формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків тощо [2, с. 9];

– образ (особи, явища, предмета), що формується цілеспрямовано і має справляти емоційно-психологічний вплив на когось з метою популяризації, реклами тощо.

Як відзначає І.С. Сергєєв, імідж учителя визначають як безпосередньо або зумисне створюване ним візуальне враження про себе [5, с. 77].

У педагогічній науці є різні підходи щодо класифікації іміджу. Зокрема, за функціональним підходом виокремлюють такі види іміджу:

– особистісний – імідж педагога, зумовлений його внутрішніми рисами й особливими індивідуальними рисами;

– професійний – імідж учителя, детермінований професійними якостями;

- бажаний – імідж, до якого прагне учитель;
- дзеркальний – імідж, що відповідає його уявленню про себе;
- корпоративний – імідж школи, вищого навчального закладу, факультету тощо [3, 7].

Імідж класифікують також за іншими параметрами: особистісний, професійний, корпоративний. Може бути як позитивний, так і негативний.

Структура іміджу вчителя передбачає наявність таких компонентів:

- внутрішнє “Я” (внутрішній образ вчителя, що відповідає обраному фаху й виявляється в його професійній культурі та мисленні, емоційності й творчому настрої, привабливості та вишуканості, внутрішній стійкості й гідності, позиції та рівні мобілізації тощо);

- зовнішній вигляд вчителя (засвідчує про ціннісні риси, які в гармонійному поєднанні з педагогічним артистизмом створюють позитивний образ учителя, сприяють формуванню гарного враження й репутації, допомагають виявити себе не тільки привабливою людиною, але й чудовим педагогом);

- використання вербальних і невербальних засобів спілкування (жести, міміка, пантоміміка, інтонація, магія слова, темпоритм мовлення педагога мають привертати увагу учнів до нього, викликати довіру і налаштувати їх на активну взаємодію).

Створення іміджу вчителя – довготривалий і складний процес. Його результативність залежить від передумов, специфіки та технологій формування Я-концепції особистості та інших чинників, що взаємозумовлені й взаємопов’язані між собою. Особливого значення у формуванні іміджу вчителя ми надаємо Я-концепції майбутнього педагога.

Під Я-концепцією розуміють динамічну систему уявлень людини про себе, яка охоплює як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінку і власне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на неї [1, с. 521].

Технологія формування іміджу майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення педагогічних дисциплін та під час різних видів педагогічної практики має спиратися на осмислення й усвідомлення студентами:

- “реального Я” (адекватна самооцінка майбутнім учителем себе, своїх особистісних рис, поведінки, ставлення до інших тощо);

- “ідеального Я” (уявлення про те, яким має бути ідеальний учитель, які риси мають бути йому притаманні);

- “антиідеального Я” (уявлення про риси, які “працюють” не тільки проти самого вчителя, а й проти навчального предмета, який він викладає, проти школи, у якій він працює, проти учнів);

- “професійного Я” (уявлення і самооцінка своїх професійних рис, мотивів і ціннісних установок, стилю організації педагогічної взаємодії тощо).

Для успішного виконання вчителем своїх основних завдань (навчати, розвивати та виховувати) потрібно, щоб він був авторитетом в очах своїх учнів. Отже, він повинен володіти основними компонентами педагогічного іміджу: професійним, особистісним та соціально-поведінковим. Слід

зазначити, що професійно-особистісні значущі властивості (якості) вчителя будуть по-різному представлені залежно від того, хто їх оцінює.

Чинники, що формують імідж учителя фізичної культури:

– сам учитель, який має високу думку про значення своєї професії, захопленість нею, переконаність у її суспільній і особистій значимості, прагнення піднести її престиж;

– іміджмейкери-професіонали, які займаються створенням іміджу педагога (адміністрація школи, працівники районних та міських відділів освіти, представники місцевої влади тощо);

– засоби масової інформації – періодика, радіо, телебачення, Інтернет ресурси;

– люди, які оточують педагога: члени педагогічного колективу, учні, батьки, друзі.

Основними компонентами іміджу вчителя фізичної культури є:

Предметно-професійний

– процес володіння і використання знань з педагогіки та психології, методики виховної роботи; предметів медико-біологічного циклу; з теорії та методики фізичного виховання; з системи міжособистісних стосунків у колективі;

– передбачення близьких і далекоглядних перспектив розв'язання педагогічних завдань;

– уміння працювати з учнями різного рівня фізичної підготовленості та фізичного розвитку.

Соціально-поведінковий

– утримання стійкої позиції педагога, який розуміє значущість своєї професії, може долати труднощі заради її соціальної цінності;

– уміння підносити престиж професії;

– удосконалення своїх сильних сторін й усунення слабких, бути відкритим у пошуках новизни, створювати перспективу свого професійного розвитку;

– оптимістично підходити до людей, з впевненістю, що вони можуть бути кращими.

Особистісний

– відповідальність, діловитість, самокритичність, зібраність;

– доброзичливість, терплячість, готовність прийти на допомогу іншим людям;

– комунікабельність, харизматичність;

– чесність, повага до дітей та їх дорослого оточення, справедливість;

– зовнішня охайність.

У процесі дослідження сутності, складових та закономірностей функціонування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури виникла необхідність визначення педагогічних умов, які забезпечуватимуть успішне всебічне формування професійного іміджу.

Під педагогічними умовами такі дослідники, як, В. Андрєєв, В. Ледньов,

В. Ляудіс розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані й спрямовані на досягнення мети.

Виходячи із зазначеного вище, можна визначити педагогічні умови як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин освітнього процесу, від реалізації яких залежить процес формування професійного іміджу. Педагогічні умови виступають при цьому необхідним компонентом процесу професійної підготовки студентів та враховувалися при побудові освітнього процесу ВНЗ.

Щодо питання створення професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури, педагогічні умови не можуть бути обмежені лише обов'язками, оскільки формування іміджу майбутнього вчителя базується на принципах єдності суб'єктивного та об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності та явища, можливого та необхідного.

Таким чином, з урахуванням взаємної залежності свідомої безпосередньої участі реципієнтів впливу та ретельно підготовленого середовища були сформульовані наступні умови, які забезпечуватимуть найбільш ефективне формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури:

- сформованість мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури з урахуванням їх діяльності, що охоплює комплекс зусиль, пов'язаних з усвідомленням необхідності формування власного позитивного іміджу, з розвитком інтересу до власної особистості та навколишнього світу, підвищенням самооцінки та творчої активності.

- діагностика особистісних новоутворень рефлексії педагогічної діяльності, що задає поетапність процесу формування та корекція професійного іміджу фахівців і принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування професійного іміджу майбутніх фахівців;

- спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури;

- активізація суб'єкта в процесі формування професійного іміджу, яка передбачає активність майбутнього фахівця в процесі формування власного іміджу, оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування та проектування ефективного іміджу.

Зазначені педагогічні умови повинні реалізовуватися в навчальній, позанавчальній формах організації освітнього процесу.

Висновки. Отже, на сучасному етапі для вчителя фізичної культури наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дає йому змогу показати себе учням як професіонала, може бути засобом поліпшення успішності навчального процесу та якості відносин, що складаються в системі “вчитель – учень”.

Ефективність створення професійного іміджу студентів педагогічних навчальних закладів залежить від уміння та здатності застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями, та може бути забезпечена створенням необхідного середовища у вищому навчальному закладі, яке сприяє формуванню у студентів мотивації та інтересу до підвищення свого професійного рівня. Основними складниками, які істотно впливають на формування педагогічного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури, виступають професійний, особистісний та соціально-поведінковий компоненти, які розкриваються такими пріоритетними якостями й уміннями, як знання базових дисциплін і методик їх викладання; систематичний аналіз своєї діяльності та самовдосконалення; знання потреб й інтересів учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М., 2001.
2. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М., 2004.
3. Ковальчук Л.О. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті / Л.О. Ковальчук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2007. – Вип. 22. – Ч. 2. – С. 65–74.
4. Попова Л. И. Имидж современного педагога / Л. И. Попова // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 234–237.
5. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособ. / И.С. Сергеев. – СПб., 2004.
6. Сучасний словник іншомовних слів / укладач Л. І. Нечволод. – Х. : Торсінг плюс, 2007.
7. Шепель В. М. Имидж / В. М. Шепель // Воспитание школьников. – 1997. – № 1. – С. 40–44.
8. Ялович В. Т. Психологічні основи підготовки майбутніх вчителів фізичної культури / Ялович В. Т. – Луцьк: Волинь, 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Язловецька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

ROZBOR HARMONICKÝCH JEVŮ VE SKLADBĚ TRAUERVORSPIEL UND TRAUERMARSCH FERENC LISZTA (PRO KLAVÍR), KTERÉ SE PLNĚ PROJEVILY V HUDBĚ 20. STOLETÍ

Václav Krahulík

Autor v příspěvku rozebírá harmonické jevy ve skladbě Ference Liszta Trauervorspiel und Trauermarsch (pro klavír). V posledním období Lisztova života vzniká tzv. experimentální sloh, ve kterém nalézáme mnoho prvků moderního hudebního jazyka, který se plně rozvinul až ve 20. století (potlačení kadenčního systému s použitím

zvětšených a zmenšených akordů, náznaky vertikální modality, tvoření disonujících akordů nad ostinátním netonálním centrem).

The author of the article is analyzing harmonic structures in Franz Liszt composition called *Trauervorspiel und Trauermarsch* (for the piano). During the latest period of Liszt's life the new experimental style is created, where a lot of modern music elements could be found, which was later fully developed in the 20th century (suppressed the cadenza system using augmented and diminished chords, indication of vertical modality, creation of dissonant chords over ostinato atonal centre)

Zvláštní místo v Lisztově (1811-1886) tvorbě zaujímá skladba ***Trauervorspiel und Trauermarsch*** (z r. 1886). Její harmonický sklad podstatně vychází z nehierarchické harmonie. V úvodu předehry (***Trauervorspiel***) se v basové poloze v oktávách klene stále se opakující sestupná stupnice **cis-h-b-a-f-e-es-cis**, postavená na půdorysu celotónové škály (zdola s nevyjádřeným tónem **g**) **cis-es-f(g)a-h**. Nad ní se v dynamické gradaci v t. č. 4-11 ozývají akordické útvary, jejichž těžiště spočívá na zvětšeném kvintakordu (dále **ak5+**) **f-a-cis**, které korelují se zmíněnou stupnicí (1.,3. a 5. stupeň celotónové tvoří **ak5+**), pravidelně se opakující na prvních a třetích dobách (krom t. č. 3).

ukázka č. 1 ***Trauervorspiel*** (t. č. 1-22)

The musical score is presented in three systems. The first system (measures 1-5) is marked 'Andante lugubre' and 'p'. The second system (measures 6-11) includes 'cresc.' and 'f'. The third system (measures 12-17) is marked 'sempre ff accentuato assai' and 'e doloroso'. The score shows a descending chromatic line in the bass and a series of chords in the right hand, including augmented and diminished chords.

Následující část *Trauermarsch* je postavená na *ostinátním* sledu tónů „**fis, g, b, cis**“, motivu, evokujícím smuteční úder zvonů, jenž v samotném ustrojení obsahuje tvar **g-b-cis** (enharmonicky vyjádřeno **g-b-des** /zmenšený kvintakord dále **ak5°**). Harmonický arzenál, citovaný v pravé ruce, se sestává ze sextakordů **ak5°**, které krácejí v sestupných chromatických sledech „bez ohledu“ na disonantní příkrost basového *ostinata* (t. č. 35-56).

ukázka č. 2 *Trauermarsch* (t. č. 31-45)

Ve skladbě se objevují i hierarchické útvary - durové i mollové akordy - ty ovšem netvoří místa harmonického uklidnění, dokonce ostře kolidují s *ostinátní* figurou, např. nástup akordu c moll v t. č. 57 přichází zároveň s basovým tónem **cis** (ukázka č. 4). Můžeme však říci, že po několikerém opakování akordu c moll (t. č. 57, 59, 61, 63, 65, 66), dochází k vytváření a utvrzování jakoby jiného úhlu pohledu na centrum utvořené z motivu „**fis, g, b, cis**“. Rozdíl mezi tonalitou a centralitou vysvětluje A. Hába.¹ Vychází z tradičních akordů, a to ze čtyř trojzvuků: akord dur,

¹ Hába, A.: Nová nauka o harmonii. Nakladatelství H&H, Vyšehradská, Praha 2000

akord moll, zmenšený akord, zväčšený akord. A dále ze sedmi septakordů: tvrdě velký, měkce malý, tvrdě malý, měkce velký, zväčšeně velký, zmenšeně malý, zmenšeně zmenšený. Všechny popsané akordické tvary nachází na doškálných stupních, např.: **c-e-g** - durový kvintakord na I. stupni v C dur, **es-g-h** -zväčšený kvintakord na III. stupni v c moll atd. Anebo: **h-d-f-a** – zmenšeně malý septakord na VII. stupni v C dur, **c-es-g-b** - měkce malý septakord na I. stupni v c moll, atp. Tyto výše popsané akordy pak transponuje na libovolný společný základní (výchozí) stupeň, např. na tón c.

ukázka č. 3



„Tón c je jim sice spoločný, avšak nejsou již v tonálním tvaru, tj. nejsou konstruovány z tónů stupnice C dur a c moll. V tom tedy záleží zásadní rozdíl mezi pojmáním tonálním a centrálním u těchže trojzvukových a septakordových konstrukcí.“²

Tónové centrum utvořené z tónů „**fis, g, b, cis**“ je místem, stanovištěm, ze kterého nahlížíme na všechny akordické struktury vytvářející odlišné barevné přívlastky *ostinátního* motivu.

„S velkou zálibou používali romantikové a postromantikové i motivy jako centrum a vztahovali na ně různé harmonie.“³

ukázka č. 4 *Trauermarsch* (t. č. 56-68)

² Hába, A.: tamtéž str. 28

³ Hába, A.: tamtéž str. 29

56

61 *doloroso*

65

Podobně v t. č. 73-74 se „skrže“ motiv „promítne“ durový akord A dur, v t. č. 78-80 i akord Es dur, přitom všechny uvedené akordy - c moll, A dur, Es dur konvenují se zmenšeným modem, z něhož je utvořen i basový motiv **fis-g-a-b-c-cis-es-e** (tóny motivu jsou podtržené).

ukázka č. 5 *Trauermarsch* (t. č. 73-81)

73 *largo*

78

81 *sempre stacc.*

Vrchol skladby *molto appassionato e molto crescendo* od t. č. 91-97, zklidnění v „*Tempo I*“ v t. č. 97-120 (takty 109-121 v ukázce nejsou), i závěrečná gradace v t. č. 121–148 jsou z tohoto modu utvořeny (t. č. 91-148 /krom t. č. 109-121/ uvádíme z důvodu „čistoty“ uvedeného modu, již od t. č. 56 je modus „v činnosti“, je však obtěžován „cizími tóny“, které povětšinou zaznívají jako melodické - průtahy, průchody). Výjimkou jsou t. č. 105-109, zde, v katarzi, vyznívá sextakord Es dur s melodickým průtahem tónu **f** k akordickému tónu **es** (tón **f** do modu nepatří). Pouze těchto pět taktů z celé skladby jsou místem spočinutí (!). Za povšimnutí stojí i znějící akord Fis dur v t. č. 98, 100, 109, v textu psaný jako **cis-fis-b** – jako kdyby se autor vyhýbal i notografickému náznaku uklidnění na durovém souzvuku. Nebo chtěl, aby tvar enharmonicky koreloval s uvedeným modem?

ukázka č. 6 *Trauermarsch* (t. č. 91-109)

91 *molto appassionato e molto crescendo* *sostenuto assai* *ff sempre grandioso*

94

97 *Tempo I* [♩ = 48] *mp espressivo*

103 *p* *pp*

Závěrečná gradace je vystavěná na augmentovaném „hrozivém“ motivu bijících zvonů („**fis**, **g**, **b**, **cis**“) s basovou prodlevou „tremolované“ oktávy **cis**, jenž takto, bez náznaku harmonického rozřešení, skladbu uzavírá.

ukázka č. 7 *Trauermarsch* (t. č. 122-148)

The image displays four systems of musical notation for piano, likely from a 19th-century work. Each system consists of a treble and bass staff. The first system (measures 122-127) features a melody in the treble staff and a bass line in the bass staff. Dynamics include *mp* and *ff sempre*, with a *marcato* marking. The second system (measures 128-134) continues the piece, with *marcato* markings. The third system (measures 135-141) shows a more complex texture with *sempre ff*. The fourth system (measures 142-147) features a powerful *fff* dynamic. The notation includes various articulations like accents and slurs, and a consistent bass line pattern of eighth notes.

Domníváme se, že prezentované dielo nepochybně stojí na piedestalu dobovej „modernosti“. Funkčne kadenční kinetika je zde rozvrácená, resp. není zde vůbec přítomná. Na ploše 148 taktů není jediný náznak kadence. Z historie dějin hudby víme, že počátek vzniku vyšších forem - periody, písňové formy, expozice, provedení sonátové formy a fugy atd. - je přímo závislý na harmonické složce jakožto nejdůležitějším činitelem hudební formy. Harmonický jazyk, kde je gramatikou kadenčním systém, přirozeně vytyčuje tektonické zlomy skladby. Tento fenomén pozorujeme v harmonické formě závěru (autentického, plagálního), vrchol instrumentálního koncertu je mnohdy spjat s kadenčním vrcholem postaveným na kvartsextakordu. I sonátová forma, fundament veškeré kompoziční techniky je formována harmonickými vztahy (pravidly opouzdrěná expozice druhého a třetího tématu, modulační plán provedení atd.).

„Harmonika v období po r. 1600 je složkou spjatou s tektonikou skladby, se skladem do vyšších celků, a tudíž že nejen nauka o harmonii je v této době teoretickým předstupněm nauky o „formách“, ale že je zde i vztah obecnější, jehož pouze zvláštním, historicky aktuálním případem je uvedená situace, že tedy obecně platí, že nejužší vztah k tektonice skladby má vždy složka, která je nositelem toho obecného, schematického v konkrétní skladbě; z obecnosti této složky vůbec pak

roste obecnost tektonická. Takové složce říkáme pak složka zodpovědná za tektoniku skladby a vazbě, jež ji vytváří, zodpovědná vazba.“⁴

Jestliže tedy skladba *Trauervorspiel und Trauermarsch* nestojí na zákonitostech zodpovědné vazby „harmonie-tektonika“, je nasnadě najít jinou složku, držící dílo „pohromadě“. Tou je již popisovaný základní jednotící prvek - stále se opakující motiv „**fis, g, b, cis**“, který je i centrem, ke kterému se vztahují popisované nehierarchické i hierarchické akordické útvary; přičemž některé útvary s motivem konvenují (motiv je ustrojen z **ak5° g-b-cis** enharmonicky **g-b-des**) - např. zmenšeně zmenšený septakord **cis-e-g-b** - a jiné s ním kolidují - např. opakující se akord c moll, který zmiňované centrum ukazuje v jiném úhlu. Dalším sjednocujícím elementem je složka rytmická, vyvěrající z metricky opakujícího se motivu, tato složka je rovněž formotvorná.⁵

Dílo *Trauervorspiel und Trauermarsch* je průkopnické - jistě bychom těžko hledali v historickém období vzniku díla podobný hudební tvar - kompozici (čítající 148 taktů) postavenou na ustavičně se opakujícím motivu, jako jednotícího centra převážně nehierarchických akordických tvarů bez náznaku tonality s odhaleným principem, jenž se podobá modálně vertikálnímu způsobu kompoziční práce.

„Všechny změny předešlých epoch založených na harmonických vztazích se jeví jako produkt domýšlení a komplikace stále téhož základu, jako postupné uskutečňování stále vzdálenějších možností ve společném východisku obsažených.“⁶

Impresionismus se dotkl kritické hranice v popření tonality. Máme za to, že tento jev (negace tonality) relevantně v tomto díle také nacházíme.

BIBLIOGRAFIE

1. Asafjev, B.: **Hudební forma jako proces. SHV, Praha 1965**
2. Gut, S.: *Les éléments du langage musical*. Editions KLINCKSIECK,
3. Université de Poitiers, 1975
4. Hamburger, K.: *Beiträge von ungarischen Autoren*. Kapitola –
5. *Der unbekannte Liszt*, Szelényi, I., Budapest, Corvina 1978
6. Hamburger, K.: *Franz Liszt*. Deutsche übertragen von der Verfasserin.
7. Corvina, Budapest 1986
8. Hába, A.: *Nová nauka o harmonii*. Nakladatelství H&H, Vyšehradská,
9. Praha 2000
10. Hradecký, E.: *Úvod do studia tonální harmonie*. SNKLHU, Praha 1963
11. Janeček, K.: *Základy moderní harmonie*. ČSAV, Praha 1965
12. Metzger, K., Riehn, R.: *Franz Liszt. Musik – Konzepte 12. Text und Kritik*,

⁴ Volek, J.: *Harmonické systémy z hlediska vědecké filosofie*. PANTON, Praha 1961, str. 321

⁵ „A právě tedy pro tuto dialektickou jednotu pravidelnosti i nepravidelnosti pohybu, která je speciálně rytmickou modifikací vztahu obecnosti a individuálnosti, konkrétnosti a abstraktnosti, pokládáme rytmus za jev hudebně formový, protože k objektivnímu záznamu změny pohybu anebo změny kvality pohybu (např. větším rozkmitem, což je nejběžnější případ hudebního rytmu) se druží zde ještě speciální pochopení objektivně znějícího rytmu vzhledem k neznějícímu, pouze v duchu představovanému metru. K danosti akustické se tak druží ještě danost hudebně psychologická. Je tedy rytmus v hudbě fenoménem hudebně formovým (!).“ (Volek, J.: *Novodobé harmonické systémy z hlediska vědecké filosofie*. PANTON, Praha 1961, str. 317)

⁶ Hradecký, E.: *Úvod do studia tonální harmonie*. SNKLHU, Praha 1963, str. 156

13. München 1980
14. **Risinger, K.: Hierarchie hudebních celků v novodobé evropské hudbě.**
15. **Panton, Praha 1969**
16. Tichý, V.: Nehierarchické a polohierarchické melodické a harmonické útvary v klasicoromantické harmonii jako faktor narušující tonální hierarchii. In. K aktuálním otázkám hudební teorie, HAMU Praha 2000
17. Volek, J.: Novodobé harmonické systémy z hlediska vědecké filosofie.
18. PANTON, Praha 1961
19. Walker, A.: Franz Liszt Volume3, The final years 1861-1886.
20. Cornell University Press, 1997

MgA. Václav Krahulík, Ph.D.
Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem
Katedra hudební výchovy
Česká republika

BOLOŇSKÁ DEKLARACE A HUDEBNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE

Ivana AŠENBRENEROVÁ (Česká republika)

Pozornost je věnována aktivitám České republiky v rámci Evropské asociace pro všeobecné hudební vzdělávání (EAS) a Visegrádského hudebního týmu. Závěr je věnován vzdělávání učitelů hudební výchovy na katedře hudební výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem s ohledem na závěry Boloňského procesu.

Klíčová slova: Evropská asociace pro všeobecné hudební vzdělávání (EAS), Evropské studentské fórum, Visegrádský hudební tým

The attention is paid to the activities of Czech Republic within European association for universal music education (EAS) and Visegrad music team. Conclusion, considering conclusions of Bologna process, is devoted to education of teachers of music in the Department of music, in Pedagogical faculty of J.E.Purkyně, in Ústí nad Labem.

Key words: European association for universal music education (EAS), European student's forum, Visegrad music team.

1 Evropská asociace pro všeobecné hudební vzdělávání (EAS)

European Association for Music in Schools (EAS) se sídlem v Belgii existuje od roku 1990. Její koncepce se shoduje se základními principy UNESCO. Přispívá ke zlepšení vzájemného porozumění mezi lidmi a k pochopení jejich odlišných kultur, zdůrazňuje důležitost hudby na všech stupních vzdělání a podporuje kulturní projev jako jednu z klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání, což je v souladu s evropskou politikou.

Mezi nejzávažnější úkoly EAS patří podpora a stimulace výměny, sběru a šíření informací o vývoji v hudebním vzdělávání aktivitami výboru, národních koordinátorů a aktivních členů EAS. Vedoucím týmu za Českou republiku je doc. Dr. Miloš Kodejška, CSc., člen katedry hudební výchovy Univerzity Karlovy v Praze. Asociace organizuje pravidelné konference, které jsou realizovány ve

spolupráci s institucemi, asociacemi a členy EAS a tvoří koalici s přidruženými mezinárodními asociacemi – ISME (Mezinárodní společnost pro hudební vzdělávání) nebo EMC (Evropská hudební rada). Hlavním úkolem EAS je vytvořit rozsáhlou platformu pro vzájemnou kooperaci a konfrontaci zkušeností hudebních pedagogů, umělců, vědeckých pracovníků a studentů pedagogických vysokých škol s hudebním zaměřením. Tuto ideu si kladou za cíl mezinárodní kongresy, které EAS každoročně pořádá v jedné ze svých členských zemí.

Součástí kongresů bývají pravidelně i **Evropská studentská fóra**. Ta reflektují potřeby, zájmy, ale také názory vysokoškolských studentů na probíhající Boloňský proces a pedagogickou reformu v hudebně výchovné oblasti, se kterými se hudební výchova potýká v mezinárodním měřítku. Názory studentů a závěry jejich setkání, se stávají součástí dokumentů EAS a ISME, mají kulturně společenský dosah, přispívají ke zkvalitňování hudební výchovy a znovunabytí jejího důstojného místa ve všeobecně vzdělávacích systémech jednotlivých zemí EU.

Od roku 1990 hostí hudební pedagogy, vědce, odborníky a učitele hudební výchovy vždy jiná země: *Německo* (1990, 1992, 1994, 2006) *Rakousko* (1991, 2003), *Anglie* (1995), *Slovensko* (1996), *Švýcarsko* (1997), *Švédsko* (1998, 2007), *Maďarsko* (2000), *Lotyšsko* (2001), *Řecko* (2004), *Česká republika* (2005), *Itálie* (2008), *Estonsko* (2009), *Turecko* (2010). V roce 2011 se bude kongres konat v polském Gdaňsku.

EAS se svou početnou členskou základnou (44 kontaktními osobami ve většině evropských zemí a intenzivně pracujícím prezidiem) se prezentuje veřejnosti zejména třemi způsoby: každoročně konanými kongresy hudební pedagogiky, internetovými stránkami EAS (www.mdw.ac.at/eas) a ročně vycházejícím zpravodajem EAS-Newsletter.

1.1 Hudební kongres EAS v Praze v roce 2005

Ve dnech 12. až 15. května 2005 se Evropský hudební kongres a Evropské studentské fórum uskutečnilo v Praze. Téma kongresu se neslo v duchu pedagogického odkazu J. A. Komenského, heslem pro všechna jednání bylo: „Na dobrém počátku všechno záleží“. Studentské fórum bylo pracovním setkáním studentů z většiny evropských zemí. Studenti na něm měli možnost zhodnotit situaci ve vysokém školství v evropských zemích. Do Prahy se sjelo na 200 českých i zahraničních hudebních vědců, odborníků, učitelů a studentů z 22 zemí Evropy.

Jednání byla rozdělena do tematických celků:

1. *Společenský význam hudební výchovy*
2. *Hudební činnosti v mateřských a základních školách*
3. *Diagnostika a rozvoj hudebního talentu*
4. *Profesionální příprava pedagogů pro práci v předškolních zařízeních a v základních školách*
5. *Hudebně pedagogické náměty pro spolupráci mezi školou a rodinou*
6. *Zajímavé zkušenosti ze školských systémů v zemích Evropské unie*
7. *Prezentace materiálů pro hudební výchovu*

Součástí kongresu byly doplňkové programy: prezentace hudebních učebních pomůcek, učebnic hudební výchovy, didaktické materiály, hospitace v pražských školách a koncerty školních hudebních souborů.

V závěru kongresu se všichni zúčastnění shodli a zdůraznili, že evropský integrační proces dnes potřebuje kromě politiky a ekonomiky kvalitní kulturní výchovu. Pražský kongres přinesl výměnu informací o činnostech hudebních a hudebně pedagogických spolků a organizací v regionálním, celostátním i mezinárodním smyslu. Společným zájmem všech je společensky posilovat význam hudební výchovy ve školách, rodinách a zkvalitňovat systém vzdělávání budoucích učitelů hudby na vysokých školách v Evropě. Významným aktem byl podpis smlouvy o spolupráci mezi evropskou organizací EAS a světovou organizací ISME dne 14. 5. 2005.

1.2 Studentské fórum v Praze v roce 2005

Součástí Hudebního kongresu v Praze bylo Studentské fórum, jehož tématem byl Evropský vysokoškolský prostor. Studenti se ve svých diskusích zaměřili na pět aspektů evropského vysokého školství:

1. *Třístupňový studijní systém*
2. *Teorie a praxe ve vzdělávání*
3. *Mezinárodní kontakty*
4. *Evropský kreditní systém ECTS*
5. *Pedagogické praxe*

Konkrétní otázky se týkaly např.

- hudebního vzdělávání a hudební výchovy v jednotlivých zemích,
- hudebního života na školách, prostupnosti studijních programů prvního cyklu (bakalářského) s druhým cyklem (magisterským) a následným doktorským,
- jak dalece mohou studenti uplatňovat kritické a samostatné myšlení, tvořivost, spolupráci apod.,
- jaký charakter má dosavadní spolupráce studentů a pracovníků vysokých škol, která je deklarovaná Boloňským programem,
- jak se v posledních letech přizpůsobily výukové metody novým typům studijních programů,
- jak můžeme charakterizovat propojení výuky hudebních disciplín s výzkumem a hudební praxí

Závěry byly prezentovány delegátům Evropského hudebního kongresu.

2 Visegrádský hudební tým

Další významnou aktivitu na poli hudební pedagogiky v České republice představuje členství v tzv. Visegrádském hudebním týmu. Jeho činnost započala v roce 2007 a tvoří jej vysokoškolští pedagogové ze čtyř sousedících zemí (Česká republika, Slovensko, Polsko, Maďarsko). Tato instituce se zabývá významnými otázkami naší soudobé hudební pedagogiky zúčastněných zemí, mapuje současný stav vysokoškolského hudebně pedagogického vzdělávání, zabývá se modernizací

hudebního školství, koncepcí doktorandských studií a otázkami habilitačního a inauguračního řízení.

Jedno z významných setkání se uskutečnilo formou pracovních seminářů ve dnech 16. až 20. 7. 2008 v Praze. Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., koordinátor EAS pro ČR, připravil toto setkání spolu se zahraničními partnery (Prešovská univerzita v Prešově - SR, Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagógusképző Kar. Szeged - HU, Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszow - PL). Učitelé z vysokých škol ze čtyř zemí přednesli referáty o aktuálních proměnách a úkolech v hudebním vzdělávání ve všeobecném školství pod vlivem probíhající pedagogické reformy v Evropě a přiblížili systémy doktorandských studií, habilitačních a inauguračních řízení.

Obsah jednání byl rozdělen do čtyř kapitol. První s názvem „Stav a potřeby hudebního vzdělávání v zemích V 4 na počátku 21. století“ mapovala dosavadní vývoj a stav hudebního vzdělávání a její potřebu nových trendů ve vývoji. Druhá kapitola nazvaná „Doktorandské vzdělávání (Ph.D.) v hudební pedagogice ve visegrádských zemích“ poukázala na třetí stupeň vysokoškolského vzdělávání. Třetí kapitola „Specifické přístupy k modernizaci hudebního vzdělávání“ zahrnovala inspirativní prezentace pedagogů z praxe. Poslední kapitola s názvem „Společná stanoviska a aktuální požadavky v hudebním vzdělávání dětí, studentů a pedagogů vysokých škol“ pojednávala o důležitosti kvalifikačního růstu pedagogů vysokých škol a odpovědnosti kateder hudební výchovy za přípravu učitelů hudební výchovy.

Pro hudební vzdělávání ve všech zemích V4 je v současné době klíčová právě probíhající pedagogická reforma. Je nutné uhájit postavení a význam hudební výchovy v celkovém profilu vzdělávání od předškolního věku dětí až po jejich dospělost.

Publikace, která vzešla z jednání vypovídá o současné situaci v hudebním vzdělávání v mezinárodním měřítku a dává podněty pro další spolupráci mezi učiteli ve střední Evropě v oblasti rozvoje hudební pedagogiky.

LITERATURA A JINÉ ZDROJE

1. Everything depends on a good beginning. Praha, 2007, ISBN 80-7290-293-4
2. Visegrádské semináře. Praha, 2008, ISBN 978-80-7290-382-5
3. www.eas-music.org
4. <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-8988.html>

*Doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D.
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Ústí nad Labem
Česká republika*

OSTRAVSKÁ HUDEBNÍ VÝCHOVA DĚTÍ, MLÁDEŽE A DOSPĚLÝCH V MEZIVÁLEČNÉM OBDOBÍ 1918-1938

V KONTEXTU OSTRAVSKÉ HUDEBNÍ KULTURY A ČESKÉ HUDEBNÍ VÝCHOVY

Jiří KUSÁK. Jan MAZUREK(Česká republika)

Příspěvek se zabývá historickými trendy ostravské hudební výchovy v období 1918-1938 v kontextu ostravské hudební kultury a české hudební výchovy.

Klíčová slova: Ostrava, ostravská hudební výchova, ostravská hudební kultura, česká hudební výchova

The article reflects historical trends of Ostrava's music education in period 1918-1938 in the context of Ostrava's music culture and Czech music education.

Key words: Ostrava, Ostrava's music education, Ostrava's music culture, czech music education

Studie autorů Jiřího Kusáka a Jan Mazurka vychází z monografie *Ostravský hudební život do roku 1945 a Ostravská hudební kultura od konce 19. století do současnosti*.⁷

Českou hudební výchovu v období 1918-1938 můžeme charakterizovat jako hledání její optimální funkční podoby, snahu koncepčního řešení nedostatků a otázek v oblasti hudební výchovy a vzdělávání. Obecně můžeme v období 1918-1938 dle Medňanské generovat tři vývojové tendence české hudební pedagogiky:

a) inovativní tvorbu nové hudebně-pedagogické literatury, učebnic hudební výchovy, metodických příruček, zpěvníků a instruktivní literatury pro děti a mládež na základě výrazné aktivity hudebních pedagogů, skladatelů a především učitelů hudební výchovy z praxe;

b) zakládání svazů a společností, které tak vytvářely potřebnou institucionální platformu zacílenou k dosažení promyšlené koncepci hudebního vzdělávání včetně zvýšení kvalitativní úrovně;

c) popularizaci hudebněvýchovné problematiky v časopisech: Hudební výchova (1920-1941), Hudba a škola (1928-1933). Na Slovensku uveďme časopisy Naša škola, Slovenský učiteľ a Slovenská škola.⁸

Velmi brzy prokázala hudební Ostrava také zájem o rozvíjející se československé poválečné *hudebněvýchovné dění*. Válkou narušený vývoj hudební výchovy nahradila usilovná práce na zkvalitňování všech jejích důležitých podob. O zlepšování předchozího stavu se zasloužili především Eduard Marhula, Edvard Rund a Karel Patočka, zvoleni do řídicích orgánů Jednoty hudebních stavů na žilinském sjezdu.⁹ Učitele na základních a středních školách ovšem nečekala jednoduchá práce. Ti nadaní, odhodlaní a pracovití se však postupně dobírali pozoruhodných

⁷ MAZUREK, J., ADÁMKOVÁ, H., KUSÁK, J., STEINMETZ, K.: Ostravský hudební život do roku 1945. Repronis, Ostrava 2007, s. 96, ISBN 978-90-7329-164-8. MAZUREK, J., STEINMETZ, K., ADÁMKOVÁ, H., BÁCHOREK, M., KUSÁK, J., NAVRÁTIL, M., ZEDNÍČKOVÁ, Š., NEUWIRTHOVÁ, A., ZEDNÍČKOVÁ, Š. Ostravská hudební kultura od konce 19. století do současnosti. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7368-776-2.

⁸ MEDŇANSKÁ, I.: Systematika hudobnej pedagogiky, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, s. 60-61. ISBN 978-80-555-0149-9). Na Slovensku uveďme časopisy Naša škola, Slovenský učiteľ a Slovenská škola.

⁹ Viz rubriku Denní zprávy v MSD 24. srpna 1919, s. 4.

výsledků. Názorným příkladem může být František Lýsek, který ve velmi obtížných podmínkách české menšinové školy v Ostravě blízském Jistebníku v roce 1929 založil a brzy k obdivuhodným úspěchům dovedl dětský sbor Jistebnických zpěváčků, Ministerstvem školství a národní osvěty ustanovený jako první náš školský zájmový sbor.¹⁰ Měl předchůdce ve Františku Bakule (1877–1957), v jehož Ústavu po výchovu životem a prací v roce 1920 vznikli Bakulovi zpěváčci,¹¹ současně však je třeba vyzvednout umělecky i pedagogicky podivuhodně propracovaný Lýskův přístup k jeho zpěváčkům. Jistebničtí byli nesporným příkladem, jak úspěšně vést školou povinné děti k pěvecké, hudební a estetické gramotnosti. Tuto svou roli plnili rozhlasovými vystoupeními i „živými“ koncerty. Z nich mělo pro Ostravu asi největší význam tzv. Dětské matinee, uspořádané Kruhem přátel vážné hudby 8. prosince 1934, ve kterém se Jistebničtí zpěváčci představili spolu se sborem Petřvaldské děti, dětským orchestrem a zpěváky s instrumentalisty opery NDMS. Vystoupení Jistebnických tehdy – programově ovšem – poněkud zastínilo první československé provedené Hindemithovy dětské hry se zpěvem a hudbou Stavíme město. Provedl ji sbor Petřvaldských dětí, připravený sbormistrem Františkem Cimmrem.¹²

Na ostravských středních všeobecněvzdělávacích školách učili během období 1918–1938 nepovinný zpěv většinou tzv. „vedlejší“, tj. externí učitelé. Z nich se zajímavým způsobem profiloval především Karel Patočka (1876–1941), varhaník, sbormistr, hudební kritik, pedagog a příležitostný skladatel. Vyučoval v období 1919–1936 na městském reformním reálném gymnáziu, ve 30. letech i mladičkého Ilju Hurníka, už tehdy začínajícího hudebního skladatele.¹³ Učiteli zpěvu na dalších českých středních všeobecněvzdělávacích školách byli Gabriel Decker, Josef Schreiber, ale také učitelé tzv. „literních“ předmětů Karel Puchta (známá osobnost ostravského kulturního života té doby), František Hruban ad. Úroveň výuky však byla někdy jen průměrná, obdobně jako na moravskostravském německém gymnáziu.¹⁴

Přes výše uvedené konstatování však lze potvrdit jednu důležitou skutečnost: Ač někdy jen průměrně nadaní dokázali mnozí středoškolští studenti – jak to mj. vyplývá z programů pořádaných školních akademií – aktivně provozovat hudbu a zpěv, s ochotou vystupovat při školních a veřejných produkcích. Podporování svými učiteli – v té době rovněž i samozřejmou výchovou k samostatnosti myšlení a jednání – prokazovali připravenost k aktivnímu veřejnému vystupování.

¹⁰ LEPILOVÁ, K. Od Jistebnických zpěváčků (1929–1938) k „České hudbě 2004“ a 100. výročí narození sbormistra prof. PhDr. Františka Lýska, DrSc. In *Česká hudba 2004. Osobnosti, instituce, vědecké, umělecké a hudebněpedagogické aktivity*. Praha: Divadelní ústav, 2004, s. 97. ISBN 80-7008-176-7.

¹¹ GREGOR, V. *František Bakule a jeho dětský sbor*. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě, č. 47. Praha: Státní pedagogické skladatelství, 1982, s. 52–53.

¹² MAZUREK, J. Dětské matinee 1934. Příspěvek Kruhu přátel vážné hudby hudební výchově na Ostravsku. *Těšínsko* 44, 2001, č. 3, s. 11–14.

¹³ MAZUREK, J. Hudební výchova na ostravských všeobecně vzdělávacích školách v období 1900–1938. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Ostraviensis*, řada U–1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1993, s. 58 a 60. ISBN 80-7042-067-7.

¹⁴ Viz *Chronik des deutschen Gymnasium in Mährisch Ostrau* ve značně torzovitém Fondu Německé gymnázium v Moravské Ostravě. Archiv města Ostravy. Školním hudebním aktivitám je v kronice věnována jen minimální pozornost.

Vznik samostatné republiky umožnil také další rozvoj slezskoostavského učitelského ústavu. Výuka hudebních disciplín zůstávala i nadále v rukách R. Wünsche a E. Runda. Především obětavá umělecká i pedagogická Rundova činnost umožňovala mnohostranné uplatnění studentů ústavu v oblasti školní i mimoškolní hudební výchovy. Tradiční se 7. březnem (s narozením prezidenta Masaryka) a 28. října (se vznikem republiky) spojené školní slavnosti doplňovaly výroční akademie, dokazující literární, dramatické, hudební ad. kvality studentů. Rozsáhlá Rundova sbormistrovská činnost přitom umožňovala jejich výrazné uplatnění v ostravských pěveckých sborech. Důležité místo v ostravském hudebním životě zaujal i samostatný ústavní pěvecký sbor, což se významnou měrou projevilo při oslavách jubilejního Smetanova roku 1924. V jejich rámci se 1. března uskutečnila slavnostní akademie „Hold studentstva Bedřichu Smetanovi“ (za účasti ústavního sboru). Sbor rovněž účinkoval 5. dubna v rámci dalšího festivalového koncertu v Českém Těšíně a zúčastnil se i vrcholné festivalové akce – velkého pěveckého a symfonického koncertu, uspořádaného 12. května 1924, v úmrtní skladatelův den.¹⁵ Školních produkcí i veřejných vystoupení se zúčastnil i Rundem řízený ústavní orchestr.

Důležité místo měla hudba i v rámci slavnostní školní akademie, uspořádané 22. června 1929 k 25. výročí založení ústavu. Akademie měla na programu sborovou tvorbu K. Bendla, A. Dvořáka, J. Maláta a Kantátu k 300. výročí narození J. A. Komenského K. Knittla. V září 1930 odešel R. Wunsch do Brna a nahradil jej Janáčkův žák Antonín Kříž. Skutečnou osudovou ranou se však – nejen pro ústav – stalo úmrtí E. Runda, v květnu 1931. Naštěstí však k 1. září t.r. na jeho místo nastoupil vyškolský Jan Šoupal (1892–1964), vynikající zpěvák a sbormistr, který se navíc uvedl jako učitel, schopný získat pro hudbu i méně nadané studenty. Získával je svým zanícením a nadšením, fascinoval dokonalým absolutním sluchem. Vytvořil ze studentů ústavu smíšený sbor, s nímž absolvoval desítky interních a veřejných vystoupení. Inspiroval své studenty ke konání tzv. Pestrých večerů, v jejichž rámci byla 28. února 1933 provedena i Pekárkova „selská opereta“ Jora a Manda. V květnu 1935 Šoupal inicioval konání Ideových závodů ostravských studentů středních a odborných škol, jichž se zúčastnilo 57 klavíristů, 26 houslistů, 7 studentských orchestrů (!), pěvecké sbory atd.¹⁶ Velikou osobní statečnost Šoupal projevil na přelomu 30. a 40. let, kdy – v programech vysílání školního rozhlasu – vedl studenty ke zpěvu lidových písní z Opavska a Těšínska, tj. z oblastí na podzim 1938 násilně odňatých naší republice, což jistě vedlo k posílení národního vědomí tamního českého obyvatelstva.¹⁷

Učitelství ústav ve Slezské Ostravě se i zásluhou výše zmíněných učitelů zařadil od počátku své existence k těm českým, moravským a slezským učitelství ústavům, které se – díky prozíravému vztahu k modernizačním tendencím své doby – stávaly důležitými pedagogickými a kulturními centry oblastí, v nichž vznikly.

V období 1918–1938 se ovšem dále rozvíjelo i *ostravské odborné hudební školství*. Brzy po vzniku samostatné republiky se jeho válečná stagnace jevila jako

¹⁵ MAZUREK, J. *Oslavy jubilejního Smetanova roku 1924 na Ostravsku a ve Slezsku*, s. 15–16. Pěvecký sbor učitelského ústavu byl jedním z deseti zúčastněných pěveckých sborů ostravského regionu.

¹⁶ Uvádí ČZ 11, 1935–1936, č. 9–10, s. 164.

¹⁷ STOLAŘÍK, I. Ostravská éra dirigenta Jana Šoupala. In *Acta Facultatis Paedagogicae Ostraviensis*, řada D–26. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 113.

zcela překonaná etapa a již dříve sledované hudební školy – Hudební a varhanická škola Matice školské v Ostravě-Mariánských Horách, Hudební škola pěveckého spolku Záboj ve Slezské Ostravě a Könnemannův Hudebněvzdělávací ústav (Musik-Bildungs-Anstalt) – se dočkaly zřetelného umělecky i pedagogicky podnětného rozvoje.

Především Marhulovou snahou byla mariánskohorská hudební škola od školního roku 1920/21 rozšířená o hudebněpedagogické oddělení pro vzdělávání učitelů hudby, ředitelů kůrů a kapelníků, organizované „*dle osnov příslušných oddělení státních konzervatoří*“,¹⁸ čímž nesporně vzrostlo její umělecké, pedagogické i společenské renomé. Brzy nato (1922) škola získala v Mariánských Horách novou budovu a zdálo se, že budoucnost bude jejímu dalšímu rozvoji jednoznačně příznivá. Smrtí ředitele Marhuly (6. května 1925) se však situace dramaticky změnila.

Naštěstí v osobě nového ředitele Františka Míty Hradila, žáka L. Janáčka, škola získala pracovitého, umělecky i pedagogicky moderně cítícího člověka. Hradil napřel všechny své síly k tomu, aby se škola stala přitažlivou institucí pro mladou generaci a současně i „*širokému kraji ostravskému nezbytnou složkou kulturně lidovýchovnou*“.¹⁹ Pravidelnou školní výuku Hradil a jím starostlivě vybraný učitelský sbor, v němž od poloviny 20. let působili např. houslový pedagog Julius Remeš a operní zpěvák a režisér Jan Kühn, obohacovali častými učitelskými i žákovskými koncerty, jejichž programy naplňovala hudba tradiční, často ovšem i díla skladatelů 20. století. Přínosné byly také interní a veřejné školní besídky, na nichž se úvodními promluvami podíleli učitelé školy, nastudovanými skladbami pak jejich žáci. Dalším obohacením činnosti školy byly ředitelovy přednášky pro hudbymilovnou veřejnost, jím iniciované školní soutěže, připomínající již ve 2. polovině 20. let dnešní soutěže základních uměleckých škol, i Hradilem podporovaný vznik přípravného oddělení pro předškolní děti, v jehož výuce se uplatnily prvky rytmické výchovy podle metody Emila Jaques-Dalcroze. Všechny do této chvíle uvedené skutečnosti způsobovaly značný nárůst zájmu o studium na Hradilově škole. Od počátku 30. let bylo proto jasné, že další rozvoj školy musí být nutně spojen se získáním dostatečně prostorné budovy. Tu se – díky iniciativě ostravského právníka a pěveckého nadšence Rudolfa Matouše – podařilo získat v roce 1935, kdy byla škola přestěhována do centra města (Moravské Ostravy). Zde svou další činnost uskutečňovala pod názvem Masarykův ústav hudby a zpěvu.

Rozšířit svou hudební školu o hudebněpedagogické oddělení se po 1. světové válce podařilo i dlouholetému řediteli Hudební školy pěveckého spolku Záboj ve Slezské Ostravě Edvardu Rundovi. Spolu s učitelským sborem nabízel Rund už od počátku 20. let zájemcům moderně pojatou – moderně ve smyslu používané studijní literatury a výukového hudebního repertoáru – výuku v klavírním, instrumentálním, pěveckém a „*zvláštním*“ (tj. hudebněpedagogickém) oddělení. Rund přitom nebyl v jednoduché situaci. Především nedostatek peněz byl značnou překážkou plynulému rozvoji školy. Všechny problémy však Rund dokázal překonávat

¹⁸ MSD 4. září 1920, s. 5.

¹⁹ MAZUREK, J. K dějinám Hudební a varhanické školy Matice školské v Ostravě-Mariánských Horách (1907–1935). *Hudební nástroje* 32, 1995, č. 4, s. 246.

neúpornou prací, často na úkor vlastního zdraví. Pomáhali mu ovšem i další učitelé – to se zřetelně projevilo např. ve výročním Smetanově roce 1924, kdy se škola zařadila mezi instituce uskutečňující program připravený Sborem pro oslavy stých narozenin B. Smetany na Ostravsku a ve Slezsku.²⁰ Výuka na slezskoostravské hudební škole měla velmi dobrou úroveň, což uznal v květnu 1926 i zemský inspektor hudebních škol Antonín Hromádka, když po koncertu žáků nejvyšších ročníků mj. uvedl: „... v mnohém výkonu jste se vyrovnali... konzervatoristům.“²¹

Náročnou a vysilující Rundovu činnost ve funkci ředitele slezskoostravské hudební školy ukončila vážná choroba, které Rund, jak už bylo uvedeno, na konci května 1931 podlehl. Novým ředitelem se stal jeho dlouholetý spolupracovník Theodor Poledník.

K 1. září 1922 oficiálně vznikla Hudební škola Svazu kovodělníků v Ostravě-Vítkovicích. Prvním jejím ředitelem se stal F. M. Hradil, z jehož podnětu byla škola založena. Protože však jeho další hudební a hudebněpedagogické aktivity byly velmi početné a vyžadovaly značné pracovní nasazení (Hradil byl od roku 1919 učitelem mariánskohorské hudební školy, jejímž se stal po Marhulově smrti ředitelem atd.), vzdal se ředitelské funkce a na jeho místo byl zvolen Jan Pešat.

Jeho příchodem nastal významný obrat v pedagogické i umělecké činnosti školy. Nový ředitel rozšířil za krátký čas nabídku o výuku hry na violoncello a dechové nástroje, poutal zájem veřejnosti programově náročnými žákovskými a učitelskými koncerty. V červnu 1928 – v rámci brněnské Výstavy soudobé kultury – prezentoval na koncertě bratislavských a ostravských hudebních škol umění svých žáků z vítkovické a slezskoostravské hudební školy ve skladbách G. B. Viottiho, J. B. Foerstra i A. Dvořáka.

Důležitým faktorem limitujícím další rozvoj školy byl ovšem nedostatek výukových místností. Bylo proto třeba přistoupit k radikálnímu kroku, totiž ke stavbě nové školní budovy. Pešat na toto z finančního hlediska riskantní řešení přistoupil a výsledkem usilovné práce všech zainteresovaných byla moderně řešená i účelná školní budova, jejíž otevření 8. září 1935 potvrdilo správnost Pešatem nastoupené modernizace školy. Necelých čtrnáct dní nato bylo rozhodnuto i o budoucím názvu školy. Škola měla napříště nést jméno L. Janáčka, k čemuž dala svolení Zdeňka Janáčková, neboť, jak napsala v dopise z 18. září t.r., „škola je v jeho (tj. Janáčkově) rodném kraji, který tak miloval.“²²

Práce v nově otevřené budově se stala pro všechny doslova radostí a jistě i z tohoto důvodu přinesla ve 2. polovině 30. let vítkovické hudební škole do té doby nepoznané úspěchy. Připomeňme alespoň existenci tzv. „přednáškových cyklů“, k nimž Pešat zval uznávané ostravské osobnosti (J. Vogla, J. Schreibra, J. Šoupala, M. Balcara ad.), aby referovaly o hudebněhistorických, teoretických a především hudebněpedagogických problémech. Rozvíjela se úzká spolupráce s rodiči žáků školy – zvláště prostřednictvím zmiňovaných přednášek s hudebněpedagogickou tematikou. Na školních koncertech vystupovali výborně připravení žáci, učitelé i hostující umělci (brněnský Ludvík Kundera hrál např. Janáčkův klavírní cyklus

²⁰ MAZUREK, J. Edvard Rund – zakladatel a ředitel Hudební školy pěveckého spolku Záboj ve Slezské Ostravě, s. 25.

²¹ Tamtéž.

²² Dopis je uložen ve Fondu Hudební škola dr. Leoše Janáčka v Archivu města Ostravy.

V mlhách a se školním orchestrem // klavírní part skladatelova Concertina atd.). Škola se uvedenými aktivitami zařadila mezi špičkové (nejen ostravské) hudebněpedagogické instituce svého druhu.

Výše zmiňovaným obdivuhodně bohatým a různorodým činnostem českých hudebních škol v Ostravě především do roku 1931 (tj. do smrti svého ředitele) zdatně sekundoval i německý Könnemannův Hudebněvzdělávací ústav.²³ Také tato umělecká škola, sídlící v tehdejší Slezskoostravské (dnes Střelniční) ulici, chtěla zaujmout bohatou nabídkou vyučovaných oborů, učitelskými a žákovskými koncertními produkcemi, pořádanými v Německém domě a moravskoostravském Katolickém domě, a tzv. interními školními akademiemi, situovanými do prostor školy. Programy koncertů obsahovaly především osvědčené – Schubertovy, Chopinovy, Lisztovy – skladby klavírní a Paganiniho, Alardovy, Raffovy, Wieniawského houslové skladby. Časté byly klavírní úpravy orchestrálních skladeb, zařazovány byly také komorní a orchestrální kompozice, důležitou položkou byly Könnemannovy vlastní skladby. Interní školní akademie byly nejspíše častými doplňky školních koncertů a významným způsobem dokumentovaly pohotovost žáků i pedagogické kvality učitelů. V jejich programech většinou najdeme skladby instruktivního charakteru, klavírní dílka Diabelliho, Sindingova, proti současnosti častěji houslové skladby Kalivodovy, Danclovy, Bériotovy, Drdlovy, početné transkripce tehdy oblíbených operních předeher a opět také skladby Könnemannovy.

V červnu 1921 vznikla Kulturní rada pro širší Ostravsko, „*poradní sbor v otázkách kulturních a lidovýchovných*“,²⁴ sjednocující uvedené činnosti v ostravském regionu, rozšířeném o Hranicko a Vsetínsko. Cílem její činnosti bylo pokud možno komplexní řešení kulturních a lidovýchovných problémů regionu pomocí odborných kurzů, přednášek, výstav výtvarného umění, divadelních, literárních a hudebních večerů apod. Ke splnění uvedených záměrů měla Kulturní rada k dispozici moravskoostravskou Lidovou univerzitu Masarykovu, od školního roku 1926/27 přejmenovanou na Masarykovu vyšší školu lidovou. Obě instituce zajišťovaly od počátku 20. let obdivuhodně mnohostrannou výchovu občanů demokratické Republiky československé. Velmi významný podíl na uskutečňování těchto záměrů měl ostravský středoškolský učitel Rudolf Tlapák (zemřel jako oběť nacistické perzekuce v roce 1940), pozoruhodnou činnost ovšem rozvíjeli také organizátoři *lidovýchovných hudebních aktivit*.

Ty se uskutečňovaly od sezony 1921/22 nejprve v podobě literárně – hudebních večerů, které organizoval Milan Balcar. V jejich rámci byli zájemci seznamováni s českou i zahraniční komorní hudbou a současně – v přednáškách ostravských středoškolských pedagogů Vojtěcha Martínka a Karla Puchty – i s literární problematikou. Literárně – hudební večery však byly velmi brzy nahrazeny ryze hudebními večery, jichž bylo do konce sezony 1931/32 uspořádáno kolem stovky! Večery byly nejčastěji organizovány k tehdy aktuálním skladatelským výročím – v roce 1924 ke stému narození B. Smetany, v letech 1925–1926 ke dvojímu výročí Z. Fibicha, 1926–1927 ke stému výročí úmrtí L. van

²³ MAZUREK, J. Ostravský skladatel Arthur Könnemann, s. 135–136. Po Könnemannově smrti školu vedl jeho syn Wolfgang.

²⁴ STOLARÍK, I. *Umělecká hudba v Ostravě 1918–1938*, s. 20.

Beethovena atd. Pozornost však byla věnována i hudbě barokní, nemalý počet večerů přinesl českou a evropskou hudbu 20. století. Od sezony 1932/33 byly hudební večery Masarykovy vyšší školy lidové pořádány společně s Kruhem přátel vážné hudby v Moravské Ostravě. Tehdy skončila jedenáctiletá záslužná i náročná činnost M. Balcara, který v programech hudebních večerů často vystupoval i jako klavírista spolu se zpěvačkami M. Tomáškovou, L. Šmídovou–Bastlovou, L. Strahovskou–Černíkovou, Z. Špačkovou, houslisty J. Remešem, J. Schreibrem, klavíristy J. Voglem, O. Pešatovou, F. Králíčkem, se členy Wojtovského kvarteta atd.

Od sezony 1922/23 probíhaly také ostravskými odborníky – R. Wünschem, M. Balcarem, F. M. Hradilem, F. Lýskem – vedené hudební kurzy. V sezonách 1931/32 až 1933/34 se uskutečnily tři úspěšné cykly přednášek nazvané – podle Kulturní radou pořádané literární série Spisovatelé o sobě – Hudební skladatelé o sobě. V nich se postupně představili Jaroslav Kříčka, Karel Boleslav Jirák, Vilém Petrželka (1931/32), Osvald Chlubna, Boleslav Vomáčka, Jaroslav Kvapil, Václav Kaprál (1932/33), Alois Hába, Vojtěch Bořivoj Aim a Jan Kunc (1933/34). Svůj život a především vlastní skladatelskou činnost nejzajímavěji přiblížili K. B. Jirák, V. Petrželka, J. Kunc, největší ohlas mezi početnými posluchači však mělo vystoupení A. Háby, přibližující skladatelův originální přístup k bichromatické hudební kompozici.²⁵

LITERATURA

1. Archiv města Ostrava
2. Černá země (ČZ, 1935-1936)
3. Chronik des deutschen Gymnasium in Mährisch Ostrau
4. Moravskoslezský deník (MSD, 1919-1929)
5. GREGOR, V. František Bakule a jeho dětský sbor. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě, č. 47. Praha: Státní pedagogické skladatelství, 1982.
6. HRADIL, F. M. Hudebníci a pěvci v kraji Leoše Janáčka. Paměti a dokumentace, Profil 1981.
7. JIŘÍK, K. Státní převrat na Ostravsku v roce 1918 ve vzpomínkách pamětníků. In Ostrava. Příspěvky k dějinám a současnosti Ostravy a Ostravska, č. 19. Šenov u Ostravy: Tilia, 1999, s. 402–427. ISBN 80-86101-21-5/ ISSN 0232-0967.
8. KUSÁK, J.: Emil Hába. Interregionální průsečíky hudební kultury Moravy a Slezska 20. století. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006, 160 s., ISBN 80-7368-188-9.
9. KUSÁK, J.: Hudebněpedagogická činnost Leoše Janáčka na brněnské varhanické škole. Reflexe Emila Háby (1900-1982). In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga. Olomouc, 2008, s. 97-102. ISBN 978-80-903776-5-3.
10. LEPILOVÁ, K. Od Jistebnických zpěváčků (1929–1938) k „České hudbě 2004“ a 100. výročí narození sbormistra prof. PhDr. Františka Lýska, DrSc. In Česká hudba 2004. Osobnosti, instituce, vědecké, umělecké a hudebněpedagogické aktivity. Praha: Divadelní ústav, 2004, s. 86-101. ISBN 80-7008-176-7.
11. MAZUREK, J. Dětské matinee 1934. Příspěvek Kruhu přátel vážné hudby hudební výchově na Ostravsku. Těšínsko 44, 2001, č. 3, s. 11–14.
12. MAZUREK, J. Edvard Rund – zakladatel a ředitel Hudební školy pěveckého spolku Záboj ve Slezské Ostravě, s. 25.

²⁵ MAZUREK, J. Hudební skladatelé o sobě (Příspěvek Kulturní rady pro širší Ostravsko hudební kultivaci obyvatel regionu). In *Česká hudební pedagogika a vzdělávání dospělých na počátku 21. století*. Praha: Divadelní ústav, 2006, s. 31–32. ISBN 80-7008-202-X.

13. MAZUREK, J. Hudební skladatelé o sobě (Příspěvek Kulturní rady pro širší Ostravsko hudební kultivaci obyvatel regionu). In Česká hudební pedagogika a vzdělávání dospělých na počátku 21. století. Praha: Divadelní ústav, 2006, s. 31–32. ISBN 80-7008-202-X.
14. MAZUREK, J. Hudební výchova na ostravských všeobecně vzdělávacích školách v období 1900–1938. In Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Ostraviensis, řada U–1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1993, s. 58–60. ISBN 80-7042-067-7.
15. MAZUREK, J. Jan Pešat (1892–1974). Příspěvek k dějinám ostravské hudební výchovy 16. století. Ostrava: Repronis, 2002. ISBN 90-7329-007-3.
17. MAZUREK, J. K dějinám Hudební a varhanické školy Matice školské v Ostravě-Mariánských Horách (1907–1935). Hudební nástroje 32, 1995, č. 4, s. 246.
18. MAZUREK, J. Ostravský skladatel Arthur Könnemann. Opus musicum 23, 1991, č. 4, s. 134–138.
20. mazurek, j., adámková, h., kusák, j., steinmetz, k.: Ostravský hudební život do roku 1945. Repronis, Ostrava 2007, ISBN 978-90-7329-164-8.
21. MAZUREK, J., STEINMETZ, K., ADÁMKOVÁ, H., BÁCHOREK, M., KUSÁK, J., NAVRÁTIL, M., ZEDNÍČKOVÁ, Š., NEUWIRTHOVÁ, A., ZEDNÍČKOVÁ, Š. Ostravská hudební kultura od konce 19. století do současnosti. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-776-2.
22. MEDŇANSKÁ, I.: Systematika hudobnej pedagogiky, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, s. 60–61. ISBN 978-80-555-0149-9).
23. STOLARĚÍK, I. Ostravská éra dirigenta Jana Šoupala. In Acta Facultatis Paedagogicae Ostraviensis, řada D-26. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
24. STOLARĚÍK, I. Umělecká hudba v Ostravě 1918–1938. Šenov u Ostravy: Tilia, 1997. ISBN 80-902075-5-3.

PhDr. Jiří Kusák, Ph.D.

katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
Česká republika
email: jiri.kusak@osu.cz

Prof. PhDr. Jan Mazurek, CSc.

katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
Česká republika
Email: jan.mazurek@osu.cz

NÁSTIN VÝVOJE ANALYTICKO KRITICKÉHO MYŠLENÍ V ČESKÉ HUDEBNÍ VĚDĚ OBDOBÍ 1918-1939

Miloš HONS(Česká republika)

Résumé

Nástin vývoje analyticko kritického myšlení v české hudební vědě období 1918-1939

Miloš Hons

Analytickokritické myšlení zaujímalo ve vývoji české hudební vědy významné postavení. Dotýkalo se nejen samotného formování hudebněteoretických disciplín, ale hrálo důležitou roli zejména v estetickém hodnocení české moderní hudby. Na počátku 20.století byla hudební analýza v některých nejvypjatějších obdobích zmanipulována jako metoda, dokládající pozitivní či negativní jevy či tendence v hudební tvorbě. Týkalo se to zejména hodnocení tvorby Bedřicha Smetany a Antonína Dvořáka, a dále hodnocení originální hudební řeči Leoše Janáčka a modernismu Dvořákových žáků Vítězslava Nováka a Josefa Suka.

Po vzniku samostatné republiky v roce 1918 ovlivnily novou generaci vědců projevy stylového pluralismu meziválečné hudební avantgardy, přinášející do metodiky analýzy nové podněty. Pod vlivem koncepce tzv. dynamismu, psychologismu a zejména strukturalismu se v průběhu 20. a 30.let 20.století obohacoval a inovoval tradiční model motivickotematické analýzy o nové aspekty, vedoucí k semantické a semiotické stránce hudební struktury.

SUMMARY

Outline in the development of analytical and critical thinking in Czech music theory in the period 1918-1939.

Miloš Hons

Analytical and critical thinking occupied in the development of Czech musicology important position. Affects the formation of not only the disciplines of music theory, but played an important role, particularly in the aesthetic evaluation of modern Czech music. At the beginning of the 20th century was a musical analysis of the most tense periods manipulated by some as a method of documenting the positive or negative effects or trends in music. This concerned in particular the evaluation of Bedřich Smetana and Antonin Dvořak, and evaluation of an original musical language of Leoš Janacek and modernism of Dvořak's pupils Vítězslav Novák and Josef Suk. After the establishment of an independent republic in 1918, influenced a new generation of scientists stylistic manifestations of pluralism interwar avant-garde music, bringing in the methodology of analysis of new initiatives. Under the influence of the concept of dynamism, especially psychology and structuralism in the 20th and 30s of the 20th century enriched and innovated the traditional model of thematic analysis of new developments leading to the semantic and semiotic structures of compositions.

Analýza a v širším slova smyslu analytickokritické myšlení zaujímaly ve vývoji české hudební vědy významné postavení. Dotýkalo se nejen samotného formování hudebněteoretických disciplín (především moderní nauky o hudebních formách a hudební tektonice, harmonii a kontrapunktu), ale hrálo důležitou roli zejména v estetickém hodnocení rodící se české moderní hudby s Bedřichem Smetanou počínaje. Kromě Smetany byla hlavní pozornost věnována tvorbě následující generace významných skladatelů, jejichž tvorba se v některých případech dostávala i za „domácí hranice“. Týká se to zejména tvorby Antonína Dvořáka a Leoše Janáčka, a dále Zdeňka Fibicha, Josefa Bohuslava Foerster, a

Vítězslava Nováka, Josefa Suka, Otakara Ostrčila a Karla Kovařovice. Tendence zvýraznit zásluhy Smetany jako hlavního tvůrce moderní české hudby vedly na počátku 20.století ke kritickým výpadům Zdeňka Nejedlého jako hlavní osobnosti „smetanovského tábora“ a jeho některých žáků a univerzitních kolegů proti tvorbě Dvořákově a jeho žáků Nováka a Suka. Docházelo tak k projevům, kdy hudební analýza byla v některých nejvypjatějších momentech zmanipulována jako metoda, dokládající pozitivní či negativní jevy či tendence v hudební tvorbě. Svědčí o tom i druhá důležitá složka každého oboru a sice její terminologický aparát. Ve zmíněných obdobích vzniká takto řada novotvarů, *-ismů*, které měly, mimo jiné, vyjádřit též charakter hudební struktury, označený jako *wagnerismus, italianismus, meyerbeerismus, primitivismus, naturalismus, eklekticismus* atp.

V prvním dvacetiletí 20.století se v tisku odehrávaly tvrdé polemiky celospolečenského dosahu, které rozdělily odbornou hudební veřejnost na dva radikálně opoziční tábory. Skupina absolventů pražské univerzity v čele se Zdeňkem Nejedlým, Vladimírem Helfertem, Otakarem Zichem a Josefem Bartošem navazovala na Hostinského ideu hudebního "pokroku" a v duchu normativní ideologie propagovala jedinou umělecky hodnotnou vývojovou linii české hudby, navazující na tzv. novoněmeckou školu v čele s Richardem Wagnerem a Franzem Liszem. Tuto linii představovala tvorba Smetany - Fibicha - Foerster - Ostrčila. Na obranu "zavržených" skladatelů, tedy Dvořáka, Suka, Nováka a Janáčka se postavili zejména hudební teoretici a profesori pražské konzervatoře Karel Knittl, Karel Stecker, Karel Hoffmeister, Václav Štěpán a hudební publicisté a skladatelé, shromážděním kolem časopisu Hudební revue, jako Ladislav Vycpálek, Rudolf Zamrzla, Josef Boleška, Boleslav Kalenský a Otakar Šourek. Toto rozštěpení dalo vznik dvěma ideově vyhraněným hudebním časopisům Smetana a Hudební revue, jejichž stránky hlavně z období 1910-1920 jsou dodnes zajímavým, cenným a mnohdy i smutným svědectvím demagogických předpojatostí osobností české univerzitní hudební vědy. Nekritické povyšování tvorby Fibicha a Foerster a zároveň příkré odsuzování Dvořáka, Suka, Nováka a Janáčka se nedotýkalo jen časopiseckých studií, ale promítlo se i do koncepcí řady nových monografií, či celoživotních odborných zaměření některých vědců (viz Otakar Šourek a jeho celoživotní dvořákovský výzkum).

Po vzniku samostatné republiky v roce 1918 došlo k rozpadu těchto antagonistických skupin a v roce 1920 zanikly také oba časopisy. Novou generaci vědců a kritiků ovlivnily a zaujaly, více než nacionalistická řevnivost a "stranickost", projevy stylového pluralismu meziválečné hudební avantgardy, přinášející do metodiky analýzy nové podněty. Zatímco Zdeněk Nejedlý zůstal ve svém pohledu na Fibichovu a Ostrčilovu tvorbu a soudobou sovětskou hudbu v intencích historickoobsahového výkladu děl, Otakar Zich, na základě výzkumu v oblasti hudebního vnímání, završil své analytické bádání o Smetanových symfonických básnách skvělými tektonickými analýzami. Vladimír Helfert po odchodu na Masarykovu univerzitu v Brně a pod vlivem analytického studia Janáčkovy tvorby a české barokní hudby směřoval k rozkrývání stylové podstaty hudebního myšlení. Pod vlivem tzv. nových koncepcí dynamismu, psychologismu a zejména strukturalismu se v průběhu 20. a 30.let obohacoval a inovoval tradiční model

motivickotematické analýzy o nové aspekty, vedoucí k semantické a semiotické stránce hudební struktury. Svědčí o tom zejména spisy a studie Josefa Huttera, Václava Štěpána, Bohuslava Martinů a tvůrce moderní české hudební teorie Karla Janečka, publikovaných v nově koncipovaných hudebních časopisech Tempo (1921-1948), Hudební rozhledy (1924-1925 Brno), Klíč (1930-34) a Rytmus (1935-1947).

ANTONÍN TUČAPSKÝ - TVORBA PRO DĚTSKÉ PĚVECKÉ SBORY

Vladimír KUŽELKA (Česká republika)

Antonín Tučapský - stručný životopis

PhDr. Antonín Tučapský se narodil 27. března 1928 v Opatovicích u Vyškova. Po maturitě na Učitelském ústavu ve Valašském Meziříčí studoval v letech 1947 - 1951 hudební vědu a hudební výchovu na Masarykově univerzitě v Brně u Bohumíra Štědrone a dirigování na JAMU v letech 1950 - 1951. Soukromě také studoval kompozici u Jana Kuncce.

Od roku 1951 působil na Státní konzervatoři v Kroměříži, od roku 1953 byl korepitemem v opeře Slovenského národního divadla v Bratislavě, 1954 na pedagogické škole v Kroměříži, 1955 na pedagogické škole v Novém Jičíně, 1959 na Pedagogickém institutu v Ostravě, ze kterého později vznikla Pedagogická fakulta a kde působil jako docent.

V roce 1959 se stal zástupcem dirigenta PSMU Jana Šoupala, v jehož sboru byl členem od roku 1949. Jan Šoupal mu pravidelně svěřoval nacvičování skladeb a dirigování části koncertů. Po smrti Jana Šoupala v roce 1964 působil Antonín Tučapský ve sboru jako umělecký vedoucí a hlavní dirigent do roku 1973, kdy se musel podle pracovníků UV odborového svazu pracovníků školství této funkce vzdát, i když za něj nebyla v PSMU náhrada.

Již v roce 1970 byl Antonín Tučapský přinucen z kádrových důvodů opustit Pedagogickou fakultu. Byl sice propuštěn s dobrým pracovním posudkem, avšak se závěrem, že nesmí působit ve školství a kultuře. V letech 1973 - 1975 pracoval proti své vůli u Pozemních staveb Praha-Hloubětín jako skladník. Po vyřízení legálního odchodu z ČSR (oženil se s Angličankou) se přestěhoval do Velké Británie. Sám skladatel řekl, že sice neví, co ho v Anglii čeká, ale horší, než dělat skladníka to jistě nebude. Zde však měl možnost vrátit se ke svému povolání - hudbě. Od roku 1975 působí jako profesor hudebně teoretických předmětů a kompozice na světoznámé akademii Trinity College of Music v Londýně.

V Československu byl Antonín Tučapský známý především jako dirigent a sbormistr. Vedl také Smišený sbor učitelů Nového Jičína, v Ostravě řídil Dětský sbor Československého rozhlasu, ale jeho hlavní působení bylo v čele PSMU. S tímto slavným tělesem během

desetiletého působení uskutečnil desítky nahrávek pro Československý rozhlas, pro gramofonovou společnost Supraphon a řídil více než 300 koncertů a vystoupení v Československu a dalších evropských zemích. Dirigentská činnost v této době naprosto zastínila činnost skladatelskou, kterou sám nijak neprosazoval. Jen některé

jeho drobnější skladby, především sborové, se veřejně prováděly. V Československu se ale zúčastňoval skladatelských soutěží, kde získal celkem 9 cen a uznání.

Po přestěhování do Anglie se skladatel uplatňoval příležitostně také dirigentsky, pracoval se sborovými tělesy nemalého významu (London Chorale, Philharmonia Chorus London), ale skladatelská činnost postupně naprosto převládla a Antonín Tučapský se stal uznávaným skladatelem řady skladeb, které se provádějí v různých zemích nejen v Evropě, ale i v USA, Kanadě, Jižní Africe a Austrálii. Jeho sborové skladby získaly přední ceny v mezinárodních skladatelských soutěžích (Irsko, Francie) a vyšly tiskem v Kanadě, Anglii a ve Francii. Také se mu dostalo několik poct a uznání za práci v hudební oblasti: je členem Cechu skladatelů Velké Británie (Composers' Guild of Great Britain), členem Společnosti pro vědy a umění se sídlem ve Washingtonu a jako vůbec první Čech byl poctěn členstvím v Královské společnosti hudebníků Velké Británie (Royal Society of Musicians of Great Britain). Byl mu udělen také titul Čestné členství v Trinity College (Honorary Fellow Trinity College) za uměleckou reprezentaci a pedagogickou činnost na této Akademii. Stal se skladatelem roku v Irsku na Mezinárodním hudebním festivalu v Corku, za sborový cyklus Babí léto na básně Jana skácela získal v mezinárodní soutěži ve Francii druhou cenu a za Dva hymnické zpěvy na texty J. A. Komenského získal cenu první.

Skladatelské dílo Antonína Tučapského je velmi početné, obsahuje více než 600 sborových skladeb od prostých úprav lidových písní až po rozsáhlé sborové skladby a kantáty. V Anglii, Kanadě a ve Francii vyšlo u nahrávacích společností do této doby již několik desítek titulů. Kromě vokálních skladeb má Antonín Tučapský na svém kontě i řadu pozoruhodných skladeb instrumentálních, komorních a orchestrálních a jednoaktovou operu Majitel pohřebního ústavu (The Undertaker) podle povídky A. S. Puškina.

V Anglii Antonín Tučapský pracuje příležitostně také s rozhlasem a televizí a je horlivým propagátorem české hudby. Je zván do porot různých sborových festivalů nejen v Anglii, ale i v Irsku, ve Francii a České republice. Dr. Antonínu Tučapskému bylo nabídnuto členství v nově založeném Syndikátu českých skladatelů. Toto členství s vděčností přijal, protože i když žije mimo svou vlast, zůstává nadále především českým skladatelem.

Dětské sbory a cappella

Název	charakteristika	vznik
Přišel večer		1957
Mladá píseň	dětský trojhlas	1958
Čtyři lidové písně	dětský trojhlas	1958
Tři lidové písně z Kopřivnice	dětský trojhlas	1959
Lůčka zelená	10 lid. písní pro dětský trojhlas	1959
Tři lidové písně	dětský trojhlas	1959
Písnička míru	3 písně pro dětský trojhlas	1959
Písní mladá, probud' spáče	dětský trojhlas	1959
Sýkorka	dětský trojhlas	1959
Pět písní z Bílovecka	dětský trojhlas	1959
Dva dětské sbory: Májová, Máj	V. Čtvrtek, F. Hrubín	1959
Čtyři dětské písně		1962

Zpívánky	6 dvojhlasých sborů	1963
Čtyři dětské sbory	L. Středa	1965
Muzikanti		1968
Děti zpívají	trojhlas	1969
Let' naše holubičko bílá	5 sborů	1971
Ej, ráno, ráno		1972
Při hudbě	3 sbory, M. Florian	1973
Otvírám okno	pětihlasý sbor	1973
The Joy of Singing	10 lidových písní, trojhlas	1975
Až půjdem přes pole	slovácká lidová, trojhlas	1990
Malovaná dolina	trojhlas	1995

Dětské sbory s instrumentálním doprovodem

Červená růžičko	dvojhlas a housle	1961
Oj, včeračky	jednohlas a housle	1961
Kdes holubičko lítala	jednohlas a housle	1961
Etuda D-dur	dvojhlas, housle a viola	
Etuda a-moll	jednohlas, housle, viola	1961
Etuda D-dur	trojhlas, akordeon	1961
Etuda Es-dur	jednohlas, housle	1961
Vysvědčení	sbor, sólo, klavír	1961
Pochod hornických učňů	dětský jednohlas, orchestr	1961
Pěšky na výlet	pochodová pro sbor a klavír	1962
Popěvky	6 písniček pro dvojhlas a klavír	1963
Válíme sudy	trojhlas, housle, viola	1966
Ptačí jarmark	bajka pro sbor a klavír	1970
Žaloval ptáček	sbor a klavír na lidový text	1970
Věneček	4 skladby pro dvojhlas, klavír	1972
Písničky pro děti na celém světě	pro klavír, instrumentace pro flétnu akordeon, kytaru, kontrabas	1972
Hrajky hrajů	4 dua pro české hlasy a klavír	1973
Deset ruských lidových písní	sbor a klavír	1973
Věneček	2 hlas a klavír	1973
Zpívánky	6 drobných skladbiček a klavír, 2 hlas	
Veselá písnička	2 hlas a klavír	1974
Vánoční koledy	50 koled pro dětské hlasy a klavír	1992
Na vrch javorníčka	trojhlas, violoncello	1993
Bouquet of Six Czech Folksong	dětské sbory a kvartet	1994
Missa de Angelis	3 hlas a varhany	1995
Dvě pohádky a ještě něco	3 hlas a klavír	2001
Písničky pro dětičky	dětské sbory a klavír	2003
Sonoris vocibus	pro ženský nebo dětský sbor	2003
Kovaříčku, Seděl vrabec	2 hlas, klavír	2010
Osm písniček	3 hlas, klavír	2010

Citace z dopisů

Korespondence i osobních kontaktů se skladatelem bylo více, dovoluji si však citovat pouze některé z dopisů či pohlednic:

Londýn, 9.IX. 2004 – pohlednice

Vážená a milá Jano Telecká,

byl jsem rád, že jsme se v Praze setkali a prohodili jsme problém „A. Tučapský“. Posílám Vám ještě cyklus „Písničky pro dětičky“ – deset snadných jednohlasých písní pro začínající zpěvačky – „přípravku“. Vloni jsem to složil pro dětský sbor „Ondrášek“ v Novém Jičíně. Mělo by to být ve Vaší práci a můžete toho sama použít ve Vašem sboru nebo ve škole. Přeji vše dobré, Váš Antonín Tučapský.

Londýn, 20.6.2010

Vážená Jano Kuželková,

těší mne že chcete do své doktorské práce pojat i moje skladby pro dětský sbor. Napsal jsem toho pro děti hodně a mám radost, že je o mé skladbičky zájem. Vybral jsem pro Vás to, co mám v Londýně. Je toho víc, ale některé věci zůstaly v Česku, ani nevím kde všude. Ale i toto torzo, které Vám posílám plně poslouží k Vaší práci. Některé skladby byly oceněny v soutěžích – Jihlava i jinde- jiné jsou již staré přes padesát let, ale zpívají se dosud – hudba nestárne, jen papír, na kterém byly napsány je starý a vetšný.

Já sice špatně chodím, ale stále ještě komponuji, sice méně a pomaleji, ale nemohu přestat.

Londýn, 18.7.2010

Vážená kolegyně Jano Kuželková,

v Anglii jsem pro dětský sbor nenapsal skoro nic, protože jsem zde neměl kontakt s dětským sborem – v Anglii je několik výborných sborů hlavně chlapeckých při katedrálách, ale ty mají svůj specificky vyhraněný repertoár. Před několika lety jsem složil čtyři dvojzpěvy s klavírem – velmi jednoduché. Bylo to pro dvě dámy, amatérské zpěvačky. Dva tyto dvojzpěvy jsou svým obsahem také vhodné pro dětský sbor. Posílám Vám to a snad se Vám to bude hodit. Ještě jednou všechny srdečně zdravím a přeji vše jen dobré, Antonín Tučapský.

Na závěr si dovolíme citovat z názoru skladatele z roku 1963, kdy napsal pro malé zpěvačky cyklus šesti písní s klavírním doprovodem a nazval je "Zpívánky". Tyto skladbičky jsou převážně jednohlasé a jen na některých místech se přidává také jednoduchý druhý hlas.

Cítuji:

Naše současná dětská sborová literatura je pozoruhodná jak svou mnohostí tak také svou myšlenkovou závažností a uměleckou hloubkou. Opravdu si nemohou vyspělé pěvecké soubory a jejich sbormistři stěžovat na nedostatek dobrých, svěžích, působivých a pro děti přitažlivých skladeb. Je však překvapující, že v tomto bohatství citelně chybí prosté jednohlasé písně a sborky, vhodné pro mladší děti a pro soubory začínající. Špičková tělesa jsou zásobována dostatečně, na školské soubory průměrné úrovně se neprávem zapomíná.

Konec citace.

Částečně tento názor kontrastuje jednak s obtížností těchto skladbiček (dosti značný hlasový rozsah a rytmická náročnost, zejména u skladbičky Švec a klec) a jednak s již existující skladatelskou soutěží v Jirkově, která byla určena především školním dětským sborům. Sám A. Tučapský zaslal do této soutěže skladbu s názvem "Věneček" - 4 snadné skladbičky pro dětský dvojhlas a klavír na české lidové texty.

Tato skladba byla oceněna na XI. ročníku uvedené skladatelské soutěže a získala 2. cenu v roce 1973.

Příspěvek je částečným obohacením pohledu na život a tvorbu skladatele a pedagoga Antonína Tučapského.

Annotation:

Antonín Tučapský – The Children Choirs

The article consists of three parts. The first is concentrated on the brief biography of the author, the second give us a summary of the composition of the children choirs and the third part contains quotation of some of his letters.

1. The Brief Biography: includes his birth, studies, employment, functions, persecution in ČSR at that time, the life in abroad after, personal and work career including the most important concerts, compositions, awards, achievements.

2. The Children Choirs (respectively also the female choirs): contains the titles, the years of the origin and the characterization (the voice classification, the number of the cycle compositions, the text origin and the appropriate instrumental accompaniment). The second part is divided into 2 chapters: the children choirs a cappella and the children choirs with instrumental accompaniment.

3. The Quotation: are chosen from the personal correspondence and contacts with the composer. It includes the letters, postcards, dedications and notes during the period: 2004 – 2010.

The part of the conclusion is the quotation of the author's opinion on the children choral literature. The article is a partial enrichment of the view on the life and work of the composer and the teacher Antonín Tučapský.

Anotace:

Antonín Tučapský – Dětské sbory

Článek se skládá z 3 částí. První část je zaměřena na krátký životopis autora, druhá přináší přehled tvorby pro dětské sbory a třetí obsahuje citace z některých jeho dopisů.

1. Krátký životopis: zahrnuje místo a datum narození, studia, zaměstnání, funkce, postihy v ČSR v tehdejší době, následný život v zahraničí, životní dráhu včetně nejdůležitějších koncertů, skladeb, cen a úspěchů.

2. Dětské sbory (respektive ženské sbory): obsahuje tituly skladeb, rok vzniku a dostupnou charakterizaci (hlasové rozřazení, druh textu, případný nástrojový doprovod). Druhá část je rozdělena do 2 podkapitol: dětské sbory a cappella a dětské sbory s instrumentálním doprovodem.

3. Citace: jsou vybrány z osobní korespondence a kontaktů se skladatelem. Zahrnují: dopisy, pohlednice, věnování a noty v průběhu let 2004-2010.

Součástí závěru je citace autorova názoru na dětskou sborovou literaturu. Článek je částečným obohacením pohledu na život a práci skladatele a pedagoga Antonína Tučapského.

*Doc. PaedDr. Vladimír Kuželka
Mgr. Jana Kuželková
Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem
Katedra hudební výchovy
Česká republika*

ЗМІСТ

РАДУЛ Валерій. ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	3
RASTRYGINA Alla. EDUCATIONAL SPACE OF FREE SELF-DETERMINATION OF A PERSONALITY IN CONTEXT OF PEDAGOGY OF FREEDOM.....	9
RATSUL Anatoliy. STRATEGES AND PRINCIPLES OF FAMILY EDUCATION	15
ДЬЯКОНОВ Геннадій. ДІАЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	22
МЕЛЬНИЧУК Сергій. ПОЗАНАВЧАЛЬНА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ УКРАЇНИ (1945-1980 pp.).....	29
КАЛІНІЧЕНКО Надія. УРОКИ ІСТОРІЇ: ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У АВТОРСЬКИХ СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО, І. Г. ТКАЧЕНКА, О.А. ЗАХАРЕНКА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	34
KUSHNIR Vasil, Natalia ROZHKOVA. MODELS OF THE LEARNING SITUATIONS FROM THE POSITIONS OF THE THEORY OF ACTIVITY IN DIFFERENT TYPES OF TRAINING.....	41
OGIENKO Olena. TRANSGRESSIVE APPROACH TO OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN POLAND.....	48
ЧЕРКАСОВ Володимир. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ	56
БАБЕНКО Леонід. РЕНЕСАНСНА ПЕРСПЕКТИВА ЯК ОБРАЗНЕ ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ НАВКОЛИШНЬОГО ПРОСТОРУ	64
БЄЛКОВА Тетяна. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕНОСТЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	68
БІДЕНКО Наталія. ОХОПЛЕННЯ ДІТЕЙ 1-6 РОКІВ ЖИТТЯ ПОСТІЙНИМИ ДОШКІЛЬНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ У КІНЦІ ХХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	72
БРОДОВА Олеся. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ	78
БРОЯКОВСЬКИЙ Олександр. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОЇ ГРОМАДИ 70-х – ПОЧАТКУ 80-х РОКІВ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	85
ГАНЖА Олена. КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ПРАВознавця.....	89
ГЕЙЧЕНКО Микола. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В УКРАЇНІ	99
ГЕРАСИМЕНКО Людмила. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	104
ГЛАЗКОВА Ірина. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ	109

ГУР'ЯНОВА Оксана. АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	117
ГУЦАЛО Емілія. ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНИХ МЕХАНІЗМІВ ДЕФЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ.....	127
ДЕМЧЕНКО Юлія. САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	134
ДІДИЧ Галина. ВПЛИВ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРА.....	141
ДУБІНКА Микола. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	148
ЕФИМЕНКО Николай. СПЕЦИФИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ «ЦЕРВИКАЛИКОВ».....	156
ЗАДКОВА Олена. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПІЛОТІВ ДО ДІЙ В ОСОБЛИВИХ ВИПАДКАХ ПОЛЬОТУ.....	166
ЗАХАРОВА Оксана. SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL OUTLOOK OF K. DENEK.....	171
ЗАХАРОВА Євгенія. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІБЕРАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ США.....	176
КАЛІНІН Андрій. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	183
КАЛЮЖНА Оксана. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	190
КЛОЧЕК Лілія. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ КОНСТРУКТУ СПРАВЕДЛИВОСТІ.....	196
КОЛОМІЄЦЬ Олена. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	204
КРАВЦОВА Тетяна. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	210
KRASNOSHCHOK Inna. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL NATURE OF STUDENTS SELF-REALIZATION.....	216
МАЧИНСЬКА Наталя. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	223
МУТSENKO Valeriy. THE ROLE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE ECONOMISTS.....	230
МОЛДАБЕКОВА Майра, АСЕМБАЕВА Мансія, ФЕДОРЕНКО Ольга, МУКАМЕДЕНКЫЗЫ Венера. РОЛЬ СМК В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.....	237
МОСКАЛЕНКО Олена. АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	242

НЕПОКРИТА Олена. ОСОБЛИВОСТІ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	248
OKOLNІCHА Tatiana. THE ROLE OF SELF-FULFILLMENT OF A HEAD OF AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN THE PROCESS OF MANAGEMENT	254
ПІДЛУБНА Ольга. ВПРОВАДЖЕННЯ РЕКОМЕНДАЦІЙ МІЖНАРОДНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	259
ПОДВОЛОЦЬКА Олена. УРОКИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ФОРМУЮЧИЙ АСПЕКТ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ.....	265
RATSUL Angela. HOW TO KEEP THE STUDENTS MOTIVATED WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	272
РУДЕНКО Сергій. СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	279
РУДЕНКО Юлія. РОЛЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	286
СПІНУЛ Ігор. ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ.....	293
СТЕЛЬМАХ Світлана, ЯСІНСЬКИЙ Вячеслав. ВАЛЕОЛОГІЧНА ПОВЕДІНКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	299
СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна. ЕМПАТІЯ В ПРОЦЕСІ КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	307
ТОМАШЕВСЬКА-ПРЯДУН Світлана. ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ЯПОНСЬКОЇ РОДИНИ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ В ПІДРОСТАЮЧИХ ПОКОЛІНЬ.....	312
ТУРЧАК Анатолій. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК УЧНІВ	319
УЙСІМБАЄВА Наталія. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСНОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	326
УСТИМЕНКО-КОСОРІЧ Олена. АНАЛІЗ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ РОЗВИТКУ СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ.....	333
ФАТЄЄВА Катерина. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПІКЛУВАННЯ ПРО НОВОНАРОДЖЕНИХ У ВИХОВНИЙ СИСТЕМІ БОРИСА ТА ОЛЕНИ НІКІТІНИХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ).....	339
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталія. ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ В ЄВРОПІ.....	349
ШАРАПОВА Тетяна. КОМПЛЕКСНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ МУЗИКИ.....	349

ШЕВЧЕНКО Анастасія. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ.....	355
ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана. ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: СУТНІСТЬ, КОМПОНЕНТИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ	360
KRAHULÍK Václav. ROZBOR HARMONICKÝCH JEVŮ VE SKLADBĚ TRAUERVORSPIEL UND TRAUERMARSCH FERENCÉ LISZTA (PRO KLAVÍR), KTERÉ SE PLNĚ PROJEVILY V HUDBĚ 20. STOLETÍ	366
AŠENBRENEROVÁ Ivana. BOLOŇSKÁ DEKLARACE A HUDEBNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE	374
KUSÁK Jiří, MAZUREK Jan. OSTRAVSKÁ HUDEBNÍ VÝCHOVA DĚTÍ, MLÁDEŽE A DOSPĚLÝCH V MEZIVÁLEČNÉM OBDOBÍ 1918-1938 V KONTEXTU OSTRAVSKÉ HUDEBNÍ KULTURY A ČESKÉ HUDEBNÍ VÝCHOVY	377
HONS Miloš. NÁSTIN VÝVOJE ANALYTICKO KRITICKÉHO MYŠLENÍ V ČESKÉ HUDEBNÍ VĚDĚ OBDOBÍ 1918-1939	386
KUŽELKA Vladimír. ANTONÍN TUČAPSKÝ - TVORBA PRO DĚTSKÉ PĚVECKÉ SBORY	388

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 120

Серія:
Педагогічні науки

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ**
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 25 лютого 2013 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 27,7. Тираж 300. Зам. № 7123.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.

Тел.: (0522) 28 59 84.

Факс.: (0522) 24 85 44

E-Mail.: mails@kspu.kr.ua