

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 11

**м. Кам'янець-Подільський
2012**

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П-24

Редакційна колегія:

Березівська Л.Д., доктор педагогічних наук, професор;
Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Величко Л.П., доктор педагогічних наук, професор;
Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;
Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор;
Калініна Л.М., доктор педагогічних наук, професор;
Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор (головний редактор);
Карпалюк В.С., кандидат філологічних наук, професор;
Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор;
Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор;
Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор;
Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар);
Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора);
Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор;
Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор.

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 9 від 04.10.2012 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 10 від 22.10.2012 р.)

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010р. №1-05/4)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 15071-3643Р "Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009р.

Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика". – Випуск 11 – П-24 Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 336 с.

У науковому збірнику представлено статті сучасних досліджень у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля.

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)
ББК 74я43

© Автори статей, 2012
© Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
оформлення, обкладинка, макет, 2012

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

- Акуленко К. Ю.*
ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИМИ
ТЕХНОЛОГІЯМИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 8
- Башавець Н. А.*
КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВИТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 13
- Біліченко А. М., Вощевська О. В.*
РОЛЬ ПЕРСОНАЛІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ВИЩІЙ ЖІНОЧІЙ
ОСВІТІ: С.С. ГОГОЦЬКИЙ (1813-1889 РР.) 19
- Воєвутко Н. Ю.*
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНІ 24
- Горбатюк О. В.*
ДО ПИТАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 28
- Горбатюк Н. М.*
ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ХІМІЧНОГО ЦИКЛУ 31
- Гуменюк В. В.*
ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ 36
- Гурман А. В.*
ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З
БАТЬКАМИ УЧНІВ 41
- Ельбрехт О. М.*
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ 46
- Каньоса Н. Г.*
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ 50
- Кучинська І. О.*
ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ 56
- Орловська О. В.*
ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ
СТАРШОЇ ШКОЛИ США 64

<i>Панченко Г. Д., Шевченко А. Ф.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ.....	69
<i>Садовець О. В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У США	81
<i>Самохіна Н. М.</i> ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-НАУКОВЦІВ	87
<i>Сопівник Р. В.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	91
<i>Ступак О. Ю.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	97
<i>Тимочко І. Б.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАПРЯМІВ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВОСЛАВНИХ БРАТСТВ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ.....	101
<i>Цюра С. Б.</i> НОВІ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ І СІМ'Ї: ПРИВАТНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА В УКРАЇНІ	107
<i>Чухно Л. А.</i> ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ.....	113
<i>Шаран Р. В.</i> РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У США	118
<i>Шевченко В. М.</i> МЕРЕЖА СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ГЛУХОНІМИХ В ТАВРІЙСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	123
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Богданець-Білокаленко Н. І.</i> ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Я. ЧЕПІГИ У ГАЛУЗІ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ПОЧАТКУ ХХ СТ.	129
<i>Гнідець У. С.</i> СУЧАСНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА: САМОБУТНІЙ ФЕНОМЕН В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРИ.....	134
<i>Горох Г.В.</i> ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ КАЗКОВИХ ОБРАЗІВ	140
<i>Дулєна І. Б.</i> ЕФЕКТИВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ АРТИКЛІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	144

<i>Заліток Л. М.</i> УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО ВИХОВНУ РОЛЬ КНИЖКИ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО (ІЗ ФОНДІВ ДНПБ УКРАЇНИ ІМ. В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)	150
<i>Коваленко О. В.</i> ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА С.Ф.РУСОВОЇ: ПОГЛЯД КРІЗЬ ЧАС	156
<i>Король С. В.</i> ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	161
<i>Ткачук Г. П.</i> ПРОБЛЕМА ДОБРА І ЗЛА У ТВОРАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА	166
<i>Хоменко О.В.</i> ВПЛИВ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ НА ІНШОМОВНУ ПІДГОТОВКУ В УКРАЇНІ.....	171
<i>Хролець О. І.</i> ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПЕРШООСНОВ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ	176
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Гнатенко О. С.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО І ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ.....	181
<i>Горбатюк Р. М.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ	184
<i>Грицай Н. Б.</i> МЕТОДИЧНА ЗАДАЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	190
<i>Думанська Т. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ „ІНТЕГРУВАННЯ РАЦІОНАЛЬНИХ, ІРРАЦІОНАЛЬНИХ І ТРИГОНОМЕТРИЧНИХ ФУНКЦІЙ”	196
<i>Ковтонюк М. М.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	202
<i>Мороз І.О.</i> МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПИТАННЯ ПРО ПОРІВНЯННЯ СТАТИСТИК У КУРСІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ФІЗИКИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	211

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

- Асрян Л. Л.*
ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
КАФЕДРИ ОРКЕСТРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ МДПУ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО 216
- Вергунова В. С.*
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 221
- Вознюк І. М.*
ПРО ПЕРСПЕКТИВУ ОВОЛОДІННЯ ГУМАННИМ ТВОРЧИМ МЕТОДОМ У
СПЕЦІАЛЬНИХ СКРИПКОВИХ КЛАСАХ ДМШ І ДШМ..... 226
- Гук О. І.*
ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО
АНСАМБЛЮ БАНДУРИСТІВ 231
- Гусак В. А.*
ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА РУХОВОЮ МНЕМІЧНОЮ
АКТИВНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ..... 235
- Завалко К. В.*
ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ
ПІДГОТОВКИ..... 247
- Казарцева Т. С.*
СУТНІСТЬ НОВИЗНИ МЕТОДИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ДИСЦИПЛІНИ
“МЕТОДИКО-ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ”
В ПОЕТАПНОМУ ФОРМУВАННІ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ... 252
- Каплієнко-Ілюк Ю. В.*
РИСИ ТВОРЧОСТІ ДЖ. Б. МАРТІНІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КЛАВІРНОЇ
СОНАТИ ХVІІІ СТОЛІТТЯ 258
- Маринін І. Г.*
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АМАТОРСЬКОГО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО
ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ В ХХ СТ. 263
- Мартинюк Л. В.*
ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДЛІТКІВ В
УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ..... 267
- Нелюбов Р. М.*
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ КОЛЕКТИВНОГО НАРОДНО-
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИКУВАННЯ..... 273
- Никон О. К.*
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА СПЕЦИФІКА
ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТА 278

<i>Олексюк О. М.</i> ДУХОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ І ЦІННОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	283
<i>Онищук В. І.</i> ДИРИГУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	287
<i>Савлук І. В., Врубель Г. Ф.</i> МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ПУБЛІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА- МУЗИКАНТА	291
<i>Сташевська І. О.</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ХVІІІ СТОЛІТТЯ.....	296
<i>Стотика І. Г., Власенко Е. А.</i> ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЙНА НАСТАНОВА ЯК ПЕРЕДУМОВА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	299
<i>Циганюк Л. І.</i> ПРОБЛЕМА УСВІДОМЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-СТИЛЬОВОЇ ОСНОВИ ПОЛІФОНІЧНОЇ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО	304
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Бадіца М. В.</i> ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	311
<i>Кузава І. Б.</i> РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	315
<i>Пасічник А. В.</i> РОЗВИТОК ЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНТЕРАКТИВНОМУ ТЕАТРІ	319
<i>Савченко М.В.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	323
<i>Шевчук Л.А.</i> ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ УЧНІВ 2 КЛАСУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ	328
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	333

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК: 378.147

Акуленко К. Ю.*

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті висвітлено важливість вміння використовувати в професійній діяльності економістів інформаційно-комунікаційні технології. Зазначено необхідність набуття навичок використання ІКТ під час фахової підготовки у ВНЗ. Визначено рівень володіння ІКТ студентами економічних спеціальностей.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно-інформаційна компетентність, фахівці економічного профілю, компетентність, сформованість рівня, економісти.

На сучасному етапі розвитку суспільства, зростає потреба у підготовці компетентних фахівців економічного профілю, здатних до саморозвитку, швидкої перекваліфікації, своєчасного реагування на зміну економічного стану країни та світу в цілому. Важливим аспектом, в умовах часто змінюваних технологій та особливостей діяльності, є можливість безперервного доступу до оновленої професійної інформації та обробки даних з високою ефективністю і точністю. Забезпечити це можуть інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) і доступ до мережі Інтернет. Саме тому, діяльність майбутнього фахівця економічного профілю немислима без застосування ІКТ.

Метою вищого навчального закладу є підготовка компетентних фахівців відповідної галузі. Для того, щоб студент став кваліфікованим спеціалістом, він повинен набути професійних компетентностей. «Компетентність – здатність застосовувати свої знання і вміння. Виражається в готовності до здійснення певної діяльності в конкретних професійних ситуаціях» [1, с. 71].

Визначимо компетентності, якими повинен володіти фахівець економічної галузі, на думку науковців. Для цього необхідно розглянути види їхньої професійної діяльності. С. Коптякова виділяє наступні: організаційно-управлінську, фінансово-господарську, проектну, інформаційно-дослідницьку [2, с. 37]. В. Ліхолетов визначив такі види професійних завдань економістів: правові, економіко-управлінські, соціально психологічні та інформаційно-аналітичні [3, с. 12]. Виходячи з цього, ми визначили види професійної компетентності, а саме: концептуальну (знання в галузі), інструментальну (володіння професійними навичками), інтеграційну (здатність застосовувати знання на практиці). Р. Бужикова акцентує увагу на такі компетентності: спеціальна компетентність (готовність до самостійної роботи та оцінки власних результатів), соціальна компетентність (здатність до колективної діяльності, комунікабельність, відповідальність за результати власної праці), індивідуальна компетентність (здатність до навчання протягом усього життя) [4, с. 54]. Важливим чинником, врахування якого необхідно в процесі

* © Акуленко К. Ю., 2012

навчання економістів, є поширення інформаційних систем і технологій. Сучасний рівень застосування цих технологій відбувається у всіх галузях господарювання. Робота майбутніх фахівців економічного профілю тісно пов'язана з інформаційно-комунікаційними технологіями. Як зазначає Є. Бенькович, перед нами постає нове поняття «професійна комп'ютерно-інформаційна компетентність», яка є необхідною складовою професійної компетентності [5, с. 68].

Поява такого терміну серед науковців як «професійна комп'ютерно-інформаційна компетентність» свідчить про те, що професійна діяльність фахівця економічного профілю тісно пов'язана з використанням ІКТ, тому навички їх застосування необхідно набувати під час освітнього процесу у ВНЗ.

Як зазначає Н. Болюбаш, на сучасному етапі розвитку освіти відбулася зміна концепції економічних знань, тепер вони потребують впровадження в процес професійного навчання компетентнісного підходу в умовах широкого застосування ІКТ та зміни педагогічних способів передачі інформації [6].

Питанням використання ІКТ у професійній підготовці економістів займаються сучасні науковці: О. Кареліна досліджує формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів, Т. Коваль вивчає теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів, Т. Поясок – систему застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах та ін.

Зокрема у дисертаційній роботі О. Кареліна проводила опитування з метою визначення важливості умінь з інформаційних технологій для студентів вищих економічних навчальних закладів. За його результатами найважливішими для студентів економічних ВНЗ визначено вміння шукати інформацію за допомогою мережі Інтернет, працювати в операційній системі, використовувати носії інформації – диски та картки, опрацьовувати текст і числову інформацію [7, с. 75-77].

На нашу думку, для ефективного оволодіння ІКТ фахівцями економічного профілю, ці технології не повинні бути лише предметом вивчення – їх необхідно використовувати під час вивчення фахових дисциплін, що дозволить засвоїти дисципліну на значно вищому та сучасному рівні й одночасно оволодіти прийомами роботи з ІКТ.

Мета статті – визначити рівень володіння студентами економічних спеціальностей інформаційно-комунікаційними технологіями.

Для успішного вивчення даного питання необхідно визначитись із поняттям професійної комп'ютерної компетентності. Є. Бенькович зазначає, що професійна комп'ютерна компетентність – це «поєднання базових професійних і комп'ютерно-інформаційних компетентностей фахівця з використання програмних комп'ютерних систем у фаховій діяльності» [6, с. 68]. Ми вважаємо, що «комп'ютерно-інформаційна компетентність» майбутнього економіста – це обсяг знань, необхідний фахівцю, щоб користуватися комп'ютером, мати знання про спеціальне програмне забезпечення, його можливості та вміти ним користуватися для успішного здійснення професійної діяльності, вирішення певних задач та обробки інформації.

Оскільки ІКТ широко використовуються в професійній діяльності фахівців економічного профілю, то майбутні економісти, виходячи на ринок праці, повинні мати навички володіння ними.

Розглянемо, яким чином професійна діяльність сучасного економіста пов'язана із використанням ІКТ. Фахівець повинен володіти професійним програмним забезпеченням, яке надає значні переваги під час здійснення фінансово-економічного аналізу, техніко-економічних обґрунтувань, обслуговування клієнтів. Крім цього, це дозволяє автоматизувати чималу кількість операцій, заповнення офіційних документів і бланків. Враховуючи широке застосування ІКТ та мережі Інтернет на робочих місцях економістів, вважаємо,

що володіння лише професійними програмними продуктами не розкриє всіх професійних можливостей.

Працівники галузі економіки повинні слідкувати за змінами в процесуальній складовій діяльності, зміною форм і термінів подання звітів і різноманітних документів, тобто вони повинні обробляти не лише економічну інформацію. Враховуючи такі особливості професійної діяльності, вважаємо, що економісти повинні вміти користуватися глобальною мережею, з метою пошуку достовірних джерел професійної інформації, володіти навичками спілкування з колегами в соціальних мережах. Тобто, фахівці економічного профілю повинні володіти програмними продуктами загального призначення, зокрема: Skype, Winrar, електронною поштою, засобами спілкування на професійних сайтах (форум і чат), вмінням користуватися пошуком по сайту, вмінням передавати документи за допомогою мережі та ін.

Отже, студенти під час навчання у ВНЗ повинні набути навичок використання та оперування інформаційно-комунікаційними технологіями, користування мережею Інтернет у професійних цілях і програмними продуктами професійного та загального призначення. Процес формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю повинен відбуватися із застосуванням ІКТ.

Як стверджує Т. Б. Поясок, ІКТ впливають на зміст і методи навчання і дають змогу впровадити в навчальний процес нові технічні засоби навчання і викладання. Нововведення в навчальний процес повинні бути підкріплені ІКТ, оскільки їх недооцінка може призвести до негативних наслідків. Провідною ідеєю під час навчання з використанням ІКТ є вміння пошуку, аналізу та використання інформації. На думку науковця, сутність професійної підготовки майбутніх економістів «полягає в оволодінні методами вирішення професійних завдань за допомогою інформаційних технологій, в розвитку інтуїції та професійного чуття» [8, с. 200].

Впровадження ІКТ у навчальний процес для майбутніх фахівців-економістів дозволить уникнути старіння інформації, знань і зниження кваліфікації, що є важливо в умовах динамічних змін професійних технологій. Відкритий характер побудови освітнього процесу за допомогою використання ІКТ дозволить студентам максимально індивідуалізувати власну освітню траєкторію та набути комплексних знань, що є необхідними. Ці переваги дозволяють розглядати використання ІКТ як один із елементів удосконалення фахової підготовки економістів в умовах високої конкуренції [9, с. 286].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в початковому процесі дає змогу викладачу індивідуалізувати навчання шляхом ускладнення завдань для студентів, які швидко засвоюють навчальний матеріал і повторного проходження попереднього матеріалу з відстаючими студентами в рамках одного заняття. Перевірка знань за допомогою ІКТ збільшує об'єктивність оцінювання. Змінюються та урізноманітнюються форми подання навчального матеріалу. Завдяки розміщенню навчальної інформації на серверах навчальних закладів, студенти мають до неї постійний доступ, незважаючи на часові обмеження навчального аудиторного часу.

Застосування ІКТ у навчальному процесі сприяє підвищенню ефективності занять на 30 %, об'єктивність контролю знань студентів – на 20-25 %, прискорює накопичення активного словникового запасу у 2-3 рази. З їх допомогою можна включити до навчальних планів лабораторні заняття з використанням комп'ютерних моделей [10, с. 304].

Оскільки введення ІКТ у навчальний процес потребує зміни форм і методів подання навчального матеріалу, вважаємо, що під час вивчення курсу інформатики студенти економічних спеціальностей на 1-му або 2-му курсі, відповідно до ОПП, повинні оволодіти базовими навичками їх використання. Тому, постало питання визначення рівня володіння цими технологіями. Для цього ми запропонували студентам 3-х курсів ТНПУ ім. І. Пулюя

(м. Тернопіль) і ВНУ ім. Л. Українки (м. Луцьк), розв'язати тестові завдання. Тестування передбачало 20 завдань і три варіанти відповіді: 1) так; 2) ні; 3) не визначився (не може дати однозначної відповіді). В опитуванні взяло участь 245 студентів. Результати тестування представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень володіння студентами економічних спеціальностей ІКТ

№ п/п	Запитання	Значення відповідей від загальної кількості опитаних, %		
		Так	Ні	Не визначився
1	Чи знаєте Ви яким чином можна створити закладку веб-сторінки в Інтернет браузері?	93,5	4,2	2,3
2	Чи Вам користуватися пошуковими системами в мережі Інтернет?	92,8	7,2	0
3	Чи вмієте Ви користуватися пошуком в межах одного сайту?	91,4	6,4	2,2
4	Чи користуєтеся Ви електронною поштою?	86,5	12,1	1,4
5	Чи доводилося Вам надсилати файли електронною поштою?	85	13,6	1,4
6	Чи знаєте Ви як створювати архіви файлів?	81	12,8	6,2
7	Чи вмієте Ви переконвертувати .doc формат у .pdf або навпаки?	60	34	6
8	Чи проходили Ви реєстрацію на інтернет-сайтах?	85,7	12,1	2,2
9	Чи доводилося Вам додавати коментарі на форумах?	83,6	14,2	2,2
10	Чи вмієте Ви спілкуватися в чаті?	85	10,7	4,3
11	Чи знаєте Ви як прослухати аудіо запис он-лайн?	95,7	3,6	0,7
12	Чи доводилось Вам продивлятися відео запис он-лайн?	94,3	5	0,7
13	Чи здійснювали Ви відео дзвінки (Skype)?	78,7	19,2	2,1
14	Чи вмієте Ви зменшувати розмір зображення?	87,2	7,8	5
15	Чи знаєте Ви як пройти он-лайн тестування?	89,2	9,3	1,5
16	Чи вмієте Ви встановити flash-програвач для браузера?	78,7	19,2	2,1
17	Чи вмієте Ви створювати презентації в Microsoft Power Point?	90	7,8	2,1
18	Чи зможете Ви зберегти зображення .jpg у будь-якому форматі (.png, .gif, .tiff)?	85	12	3
19	Чи доводилося Вам зберігати формат текстового документа .docx в .doc або .rtf?	79,2	17,8	3
20	Чи зумієте Ви завантажити файли з Інтернету на комп'ютер?	95	5	0

Одержані результати тестування засвідчують, що переважна більшість студентів (86 %) мають базові навички володіння ІКТ. Це означає, що варто звернути увагу на розвиток навичок удосконалення роботи з програмними продуктами загального призначення в професійних цілях, для цього варто застосовувати їх під час вивчення фахових дисциплін на

випускних курсах у ВНЗ. На нашу думку, під час проведення аудиторних практичних занять для розв'язання завдань доцільно використовувати ІКТ. Це сприятиме не лише вмінню застосовувати інформаційно-комунікаційні технології але й урізноманітнить та підвищить зацікавленість до навчання у студентів. Спираючись на результати відповідей, вважаємо, що у студентів не повинно виникати перешкод під час вивчення програмних продуктів професійного призначення, адже базові навички володіння ІКТ сприятимуть швидкій адаптації до їх опанування.

В умовах інформатизації суспільства важливим чинником розвитку освіти є інформаційно-комунікаційні технології, спрямовані на ефективну підготовку майбутніх фахівців економічного профілю. Отримані результати дають підстави стверджувати, що для оптимізації навчального процесу, максимального наближення до реальних ситуацій і вироблення навичок ефективного використання ІКТ в майбутній професійній діяльності, необхідно забезпечити належну інформаційну підготовку студентів-економістів.

Вважаємо за необхідне надалі визначити шляхи використання та методи впровадження ІКТ у процесі підготовки майбутніх економістів.

Список використаних джерел

1. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник-госарій / Кадемія М. Ю., Ткаченко Т. В., Євсюкова Л. С. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 196 с.
2. Коптякова С. В. Формирование профессиональной направленности личности студента в процессе общепрофессионального экономического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коптякова С. В. – М., РГБ – 2004. – 176 с.
3. Лихолетов В. И. Инвариантные компоненты деятельности знаний в профессиональном образовании / В. И. Лихолетов // Альма-матер. – 2002. – №2. – С. 23-29.
4. Бужикова Р. І. Педагогічні технології професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бужикова Р. І. – Київ, 2010. – 247 с.
5. Бенькович Є. Р. Підготовка студентів економічних спеціальностей до використання програмних комп'ютерних систем в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бенькович Є. Р. – Київ, 2009. – 203 с.
6. Болюбаш Н. М. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle: [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 3 (17). – Режим доступу до журналу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
7. Кареліна О. В. Формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Кареліна О. В. – Тернопіль. – 2005. – 283 с.
8. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. д-ра пед. наук. : 13.00.04. / Поясок Т. Б. – Київ, 2010. – 44 с.
9. Акуленко К. Ю. Визначення рівнів готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності / К. Ю. Акуленко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця, 2012. – № 30. – С. 45-48.
10. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2009. – 3-тє видання. – 616 с.

The article reflects the importance of having skill in the usage of informational-communicational technologies in the professional activity of economists, notes the need to acquire skills of using ICT's during studying at the university; defines the level of formation skills in using ICT's by thee students of economic specialities.

Key words: *informational-communicational technologies, computer-informational competence, specialists of economic, competence, formation of level, economists.*

УДК: 613.7+371.302.81+378.169.14

Башавець Н. А.*

КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВІТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається концепція дослідження щодо формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців економічного профілю. Актуальність дослідження окреслена в концепції економічного сталого розвитку людської спільноти, що пропонує новий підхід до нагальних проблем і передбачає суттєві зміни у всіх сферах суспільного життя в процесі інтенсивної економічної еволюції країн. Визначено, що професії економічного напрямку (бухгалтер, економіст, аудитор, фахівець галузі фінансів і торгівлі) є такими, що негативно впливають на стан здоров'я людини. Формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів має інтегративний характер, що визначає необхідність розгляду та обґрунтування цього феномену на теоретичному, практичному та методологічному рівнях. Аналіз формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів передбачає вивчення цього явища на підставі системного, аксіологічного, гендерного підходів.

Ключові слова: культура здоров'язбереження, майбутній фахівець, здоров'язбереження, економіст, концепція дослідження, феномен.

На початку ХХІ століття перед людством виникли глобальні проблеми, що спричинили необхідність формування нового світогляду, переосмислення цінностей та корегування спільних цілей і пріоритетів, які б об'єднували народи й держави. Така мета окреслена в концепції економічного сталого розвитку людської спільноти, що пропонує новий підхід до нагальних проблем і передбачає суттєві зміни у всіх сферах суспільного життя в процесі інтенсивної економічної еволюції країн. З огляду на зазначену концепцію перед сучасним соціумом виникають вагомі підстави для балансування між задоволенням потреб і захистом інтересів людей у найближчому майбутньому, зокрема потреби в безпечному й здоровому довкіллі, здоровому способі життя, що натомість потребує формування принципово нового світогляду.

Освітній процес відкриває широкі перспективи в напрямі формування світогляду молодої людини. У цьому руслі проблема виховання культури здоров'язбереження, як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців в освітньому процесі ВНЗ, щороку набуває особливої значущості, що пояснюють постійним погіршенням стану здоров'я молоді, зумовленим несприятливими соціально-економічними умовами в багатьох країнах світу й, зокрема, в Україні. Як свідчить світова практика, нині суспільство занепокоєно складною екологічною ситуацією, низьким рівнем культури, інтенсифікацією навчального процесу, спрямованого переважно на інтелектуальний розвиток особистості, що породжує негативний вплив організації навчального процесу у вишах на здоров'я студентів. Молодь є недостатньо освіченою з питань власного здоров'язбереження, не дбає про своє здоров'я і майже не дотримується здорового способу життя, що призводить до дисгармонії та погіршення здоров'я молодих людей.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, майже 90 % учнів, студентів мають відхилення у здоров'ї, здоровими вважають лише близько 10 % молоді. Науковці (Г. Кривошеєва[3], З. Литвинова [4] та ін.) з'ясували, що 74 % студентів мають низький рівень культури здоров'я, не відчувають потреби в самооздоровленні, вдаються до самолікування, переоцінюють можливості свого організму. Дослідниця Г. Іванова [2] стверджує, що низькі й нижчі від середніх показники рівня фізичного соматичного здоров'я студентів різних курсів становлять 26,7-37,8 %, при цьому під час поглиблених медичних оглядів серед обстежених здоровими

визнано 21,6 %, студентів, хронічні захворювання мають 78,4 % майбутніх фахівців. Науковець С. Закопайло [1] зазначає, що лише в 64,5 % молоді середній рівень та у 25,8 % низький рівень сформованості цінностей здорового способу життя. Згідно з нашим дослідженням 577 студентів Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів і міжнародної торгівлі (ОІФ УДУФМТ) за станом здоров'я за 2009-2010 рр. до основної групи відносяться 48 % респондентів, до підготовчої та спеціальної – відповідно 10 % та 36 % осіб, звільнено від занять з фізичної культури – 6 %. Якщо сумувати ці результати підготовчої, спеціальної груп і кількість звільнених (10 %, 36 %, 6 %), то отримуємо 52% студентів, які мають будь-які порушення в стані здоров'я. Отже, майже половина студентів-економістів має різного ступеня порушення в стані здоров'я.

Мета статті полягає у розкритті концепції дослідження щодо формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів.

У сучасних ринкових умовах успіх самореалізації в професійній діяльності та конкурентоспроможність залежать не лише від фахової обізнаності, а й від психічного, духовного, соціального та фізичного станів, належного світоглядного ставлення до свого здоров'я як до надважливої цінності людини. Зазначена проблема потребує зміни мислення і поведінки майже кожного з членів суспільства та високого рівня культури молоді людини, що актуалізує питання про формування культури здоров'язбереження студентів.

Важлива роль економіки, розвиток якої згідно зі згаданою концепцією, невід'ємно пов'язаний із гармонійним, збалансованим прогресом різних регіонів та окремих країн, впливає на зростання питомої ваги економічних професій, стимулює бажання молоді навчатися у профільних вишах. Водночас професії економічного напрямку (бухгалтер, економіст, аудитор, фахівець галузі фінансів і торгівлі) є такими, що негативно впливають на стан здоров'я людини. Крім того, світова криза викликала, як наслідок, масове безробіття, ненормованість робочого часу, зростаючу відповідальність, інтенсивність інтелектуального навантаження, значне статичне напруження, брак фізичної активності тощо. Аналітична діяльність передбачає мінімальне фізичне навантаження й підвищену психоемоційну напругу, що призводить до певних емотивних перевантажень, гіподинамії та, як наслідок, до погіршення здоров'я.

Аналіз літератури з проблеми дослідження стану здоров'я економістів засвідчив, що специфіка їхньої професійної діяльності впливає на появу низки фахових захворювань, а саме: геморою, близько- та далекозорості, вегето-судинної дистонії, артеріальної гіпертензії, ішемічної хвороби серця, мігрені, поширеного остеохондрозу хребта та його різних неврологічних ускладнень, тромбофлебитів вен нижніх кінцівок. Достатньо поширеними у таких фахівців є проблеми пов'язані з погіршенням зору, болем у м'язах, перевтомою, психічними й нервовими розладами, а також хвороби серцево-судинної системи та онкологічні захворювання. Негативний вплив мають емоційні переживання під час роботи (стресові ситуації), що можуть провокувати такі гострі стани, як неврози, інфаркти та інсульти, гіпертонічні кризи, виразкову хворобу тощо. З огляду на це, сучасні умови професійної діяльності передбачають, насамперед, озброєння здоров'язбережувальними знаннями, уміннями та навичками, які допомагають підтримувати власне здоров'я на належному рівні.

У навчально-виховному процесі вищої школи проблема формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів є надзвичайно важливою, адже молода людина зазвичай послуговується зразками нездорового способу життя та поведінки дорослих, пріоритетного значення набувають матеріальні цінності, що в цілому супроводжується відчуженістю від оздоровчої діяльності, зокрема культури здоров'язбереження. Тому майбутній економіст повинен володіти знаннями про комплекс нескладних фізичних вправ, які можна виконувати щоденно для запобігання професійним захворюванням у майбутній діяльності. Такий комплекс має складатися з професійно-прикладних вправ, що покращують функціональний стан організму, підтримують високий рівень працездатності й збереження здоров'я.

Розв'язання проблеми формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів потребує особливої уваги суспіль-

ства з боку сім'ї, вищої школи, громадських організацій, закладів охорони здоров'я тощо, що вмотивоване цілою низкою причин, як-от: зниження життєвого рівня й добробуту населення; незацікавленість проблемами фізичного виховання молоді в сім'ї; відсутність належного методичного забезпечення навчально-виховного процесу в освітніх закладах; брак упровадження здоров'язбережувальних технологій у вишах різного рівня акредитації; низька світоглядна орієнтованість молоді на здоров'язбереження; недостатній рівень усвідомлення студентами значення здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок у їхній майбутній професійній діяльності; необізнаність певної кількості викладачів вищих навчальних закладів із технологіями здоров'язбереження; відсутність моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців та шляхів її впровадження у вищих економічних навчальних закладах тощо.

Окремі аспекти здоров'язбереження з'ясовують науковці Д. Вікторов (розвиток мотивації здоров'язбереження в студентів): Д. Воронін (формування здоров'язбережувальної компетентності студентів), Є. Глебова (здоров'язбереження як засіб підвищення ефективності навчання студентів), Л. Дзодзикова (педагогічний супровід здоров'язбереження майбутніх фахівців), Л. Єлькова (педагогічні умови формування відповідного простору ВНЗ), В. Звєкова (підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язбережувального дозвілля молоді), В. Ірхін (здоров'яорієнтована система підготовки фахівців вишу), М. Сентізова (педагогічне забезпечення підготовки майбутніх учителів до окресленої діяльності), Д. Сомов (теорія та методологія реалізації здоров'язбереження в умовах ВНЗ), Н. Суворова (післядипломна підготовка вчителів до цієї діяльності) та ін.

Незважаючи на великий обсяг досліджень, проблеми формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців дотепер недостатньо вивчені як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Аналіз наукових студій, присвячених порушеному питанню, дає підстави констатувати низку суперечностей, зокрема між:

- соціальними потребами у вихованні здорового покоління і недостатнім рівнем усвідомлення майбутніми економістами значення здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок;
- низьким рівнем стану здоров'я студентів і необізнаністю викладачів вищого економічного навчального закладу з технологіями здоров'язбереження та шляхами їх упровадження в навчально-виховний процес;
- потребою у сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців і неопрацьованістю шляхів її формування в економічних вишах;
- необхідністю створення нової освітньої стратегії, спрямованої на виховання культурного, високоосвіченого, здорового, конкурентоздатного фахівця-економіста й відсутністю моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі вищого економічного навчального закладу.

Формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців економічного профілю є феноменом, у якому на суб'єктивному рівні відображено уявлення про нормативні цілі, способи здійснення і перетворення здоров'язбережувальної діяльності майбутніх економістів; їхні ціннісні настанови, що виявляють ставлення до цієї діяльності; практичні дії, означені уявлення і цінності відтворюються в процесі фахової підготовки.

Формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів має інтегративний характер, що визначає необхідність розгляду та обґрунтування цього феномену на теоретичному, практичному та методологічному рівнях.

Теоретичний рівень дослідження відображає ідеї, концепції, положення та висновки, що стосуються: загальнотеоретичних проблем виховання, потрактованих у працях філософів, педагогів, психологів (І. Бех, А. Кузьмінський, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.); формування компонентів здоров'я (Є. Булич, М. Гончаренко, В. Скумін та ін.); передумов технологізації навчання (В. Беспалько, В. Горащук, Л. Лубишева, Л. Сущенко); формування культури здоров'я та здорового способу життя молоді (В. Бобрицька, Г. Зайцев, С. Лебедченко, В. Оржеховська та ін.), без яких неможливо зрозуміти сутність феномену, що вивчається, а також наукове

обґрунтування побудови моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів.

Практичний рівень зумовлює експериментальну перевірку ефективності запропонованої моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів; сукупність педагогічних принципів, чинників, умов, засобів, форм і методів цілеспрямовано діють на компоненти культури здоров'язбереження, що дозволяє досягати заздалегідь запланованого результату завдяки наявності блоку корекції.

Методологічний рівень відображає взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців, зокрема: системний, аксіологічний, гендерний підходи.

Для системного підходу характерне: з'ясування "всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища; вивчення зв'язків залежності кожного елемента від усіх інших і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами; побудова моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю; розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система буде функціонувати; опис конкретного елемента в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого" (за З.Курлянд [5, с. 33]).

Системний підхід передбачає виявлення структури процесу, предмета; дослідження внутрішньої організації елементів; окреслення системотвірних зв'язків, тобто спрямований на з'ясування об'єктивних зв'язків, які існують між елементами цілого, для кращого пізнання функційної ролі елементів окремо, так і в цілому. Акцентуємо на тому, що системний підхід дає змогу дослідити зв'язки та відношення між системними складовими (частинами цілого).

На нашу думку, системний підхід аналізує зазначений процес як систему з чітко окресленими елементами, тобто самостійними компонентами процесу формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації особистості, що існують не ізольовано, а у взаємозв'язку, де кожна система є підсистемою іншої, більш складної системи, що впливає на меншу, і навпаки.

Під поняттям системи слід розуміти впорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів, які більш повно характеризують будь-яке цілісне явище. Системний підхід – це методологічний орієнтир реалізації певної структури. Системний підхід до формування культури здоров'язбереження – світоглядної орієнтації майбутніх економістів – базований на розумінні формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців як цілісної, динамічної педагогічної системи, де структура, зміст і методика спрямовані на формування належного рівня ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок та способів дій стосовно збереження свого здоров'я, що постійно виявляється в способі життя студента та його світогляді.

Отже, системний підхід уможливорює педагогічне пояснення зазначеного процесу як системи з чітко окресленими елементами, взаємодія яких впливає на запланований результат.

Сформована культура здоров'язбереження є елементом мислення студента, системою поглядів, переконань, цінностей, ідеалів, світоглядної орієнтації, що стосується здоров'язбереження та характеризує здоров'язбережувальне ставлення до власної діяльності, до свого здоров'я, до здоров'я інших, реалізує задоволення від потреби людини у здоров'ї як найвищій життєвій цінності.

Саме аксіологічний (гр. *axios* – цінний) або ціннісний підхід розкриває зв'язок між теоретичним і практичним аспектами формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутнього фахівця-економіста, оскільки сформовані цінності особистості спрямовують поведінку в контексті культуротворення та культурозбереження.

Важливими цінностями людства є життя, здоров'я, любов, освіта, праця, творчість, краса та ін., зміна відбувається лише в їхній ієрархії залежно від виховання, сформованих ідеалів, принципів, еталонів, ціннісних понять, культурних норм суспільства, а також від ідеалів і мети життєдіяльності особистості. Так, ціннісна філософська концепція людини базована на тріаді

тіла, душі та духу, а цінність того чи того об'єкта визначають у процесі його оцінювання людиною, що постає як засіб усвідомлення значущості предмета діяльності, задоволення її потреб.

Отже, аксіологічний підхід реалізується через усвідомлення майбутнім фахівцем-економістом здоров'я як важливої цінності людини, що здатне слугувати світоглядним орієнтиром у здоров'язбережувальній поведінці й діяльності. Саме аксіологічний підхід дає змогу усвідомити, що формування цінності здоров'я створює фундамент для особистісної здоров'язбережувальної світобудови, а також моделювання власної здоров'язбережувальної поведінки відповідно до особистих світоглядних переконань та ідеалів.

Завдяки аксіологічному підходу можна пізнати сутність формування культури здоров'язбереження – світоглядної орієнтації майбутнього фахівця-економіста – як соціально-педагогічного феномену, що сприяє усвідомленню концепції здоров'я, культурному розвитку, збагаченню творчого потенціалу, успіху та самореалізації в професійній діяльності. Усвідомлення особистістю цінності здоров'я, його аналіз на особистісному рівні з позиції здоров'язбереження дає змогу з'ясувати внутрішнє мотивоване, індивідуальне значення для суб'єкта певної дії, самовизначитись у стилі життя.

Аксіологічний підхід – це наукова методологія ціннісного простору особистості, він передбачає аналіз здоров'я як найвищої цінності, піклування про яке допоможе майбутнім фахівцям у реалізації більш повноцінної професійної діяльності.

Отже, аксіологічний підхід передбачає надання процесові формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів ціннісної спрямованості; крізь призму культури здоров'язбереження молодь формує ціннісне та відповідальне ставлення до свого здоров'я, обирає аксіологічну орієнтованість на здоров'язбереження; від того, які саме цінності стають провідними у свідомості молодого фахівця, залежить зміст, цілі та якість його життя.

Інший методологічний підхід до формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів є гендерним, який є складовою частиною концепції формування гендерної рівності статей студентської молоді та сприяє вибудові власної індивідуальності.

Нині в освітньо-виховному процесі вищих навчальних закладів недостатньо впроваджено гендерний підхід, не повною мірою враховано відмінності між жінками та чоловіками, що призводить до гендерного дисбалансу в системі валеологічної освіти й потребує подальших гендерних досліджень та їх апробації в системі вищої освіти України. Серед причин такого стану варто назвати застарілі гендерні стереотипи щодо статерольової взаємодії (навчальної, ділової та ін.); домінування настанови на диференціацію професій за статевими відмінностями (більшість студентів вищих економічних навчальних закладів вважає свою професію суто жіночою). Крім того, гендерна проблематика не втілена в навчальних планах вищих економічних освітніх закладів, не з'ясовано особливості статевого взаємину на загальнокультурному та міжособистісному рівнях без будь-яких обмежень; панує ставлення до жінки в аспекті її самореалізації, насамперед як до дружини та матері, а вже потім як до кваліфікованого та освіченого фахівця. Це призводить до того, що на останніх курсах навчання або відразу після закінчення вищого економічного навчального закладу дівчата виходять заміж і народжують дітей, поступаючи кар'єрою.

Гендерний підхід сприяє глибшому розумінню всіх чинників (не тільки біологічних, але й соціальних, економічних), що впливають на здоров'я жінок і чоловіків; уможливорює уважне ставлення до поліаспектної ролі жінки; звернення до ролі чоловіків та їхньої відповідальності за власне здоров'я й здоров'я партнерів; краще розуміння цього, залучення до здоров'язбережувальної діяльності.

З огляду на це варто збагачувати практичний досвід студентів вищих навчальних закладів щодо оволодіння культурою гендерної поведінки, розширення можливостей змісту, форм і методів навчання й виховання для їхнього самовизначення в системі міжособистісних взаємин та ідентифікації проблеми.

Цей підхід відкриває нові перспективи для усвідомлення майбутніми фахівцями-економістами свого потенціалу, дає змогу стати центром і рушієм розвитку своєї культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації, більш адекватно самовизначитися стосовно ролі та місця в професійній кар'єрі. Отже, гендерний підхід визнає цінність людини як особистості, її рівні права на вільний розвиток своєї культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації, тому вможливує конкурентоспроможність і самореалізацію незалежно від статі.

Гендерний підхід до формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів – це наукова методологія, яка розкриває взаємодію чоловічого й жіночого, що відтворюється в структурах свідомості, світоглядній орієнтації на здоров'язбереження, дії та взаємодії. Цей підхід розкриває соціально-рольову й культурну інтерпретацію рис особистості та моделей здоров'язбережувальної поведінки чоловіка й жінки.

Отже, гендерний підхід створює новий світогляд, відповідно до якого стереотипне сприйняття жінок і чоловіків трансформоване в ідею розвитку особистісного потенціалу. Інтеграція в сучасну вищу освіту надає майбутнім фахівцям реальну змогу через кваліфіковане розуміння його сутності шанобливо ставитися до рівноправного розкриття людиною особистісного потенціалу, а також до рівної можливості самореалізації незалежно від статі. Гендерний підхід, визнаючи цінність як чоловічої, так і жіночої особистості, надає їм однакові можливості для реалізації свого потенціалу в усіх сферах життєдіяльності, зокрема в професійній.

Відтак, ми доходимо висновку, що аналіз формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів означає вивчення цього феномену на підставі системного, аксіологічного, гендерного підходів, з урахуванням цілісності людської особистості через взаємодію її духовного, психічного, фізичного й соціального розвитку.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у вивченні перспективних шляхів вдосконалення сучасної системи викладання фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Закопайло С.А. Педагогічні основи виховання в юнаків 10-11 класів цінностей здорового способу життя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Закопайло Сергій Анатолійович. – К., 2003. – 202 с.
2. Іванова Г.Є. Оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи в технічних вищих навчальних закладах шляхом валеологічної освіти студентів: дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту: 24.00.02 / Іванова Ганна Євгенівна. – Луцьк, 2000. – 240 с.
3. Кривошеєва Г.Л. Формування культури здоров'я студентів університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.Л. Кривошеєва. – Луганськ, 2001. – 20 с.
4. Литвинова З.Н. Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Литвинова Зоя Николаевна. – Ставрополь, 2004. – 192 с.
5. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. / За ред. З.Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

This article is about the concept of the research of creating a culture of the health saving as the world outlook orientation of future specialists in economics. The relevance of the research is reflected in the concept of economical sustainable development of the society, which offers a new approach in solving the urgent problems and provides significant changes in all spheres of public life in the process of intensive economic evolution of countries. The author has determined that the professions of economic trends (an accountant, an economist, an auditor, an expert in finance and trade) to have a negative impact on human health. The creation of a culture of the health saving as the world outlook orientation of the students of higher economical educational institutions is integrative, which determines the necessity of consideration and argumentation of this phenomenon on the theoretical, practical and methodological levels. The analysis of creating a culture of the health saving as the world outlook orientation of future economists includes the study of this phenomenon on the basis of the system, axiological, gender approaches.

Key words: the culture of health saving, future specialist, saving of health, economist, a concept of researching, a phenomenon.

УДК: 37.032:929

Біліченко А.М., Вощевська О.В.*

РОЛЬ ПЕРСОНАЛІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ВИЩІЙ ЖІНОЧІЙ ОСВІТІ: С.С. ГОГОЦЬКИЙ (1813–1889 РР.)

У статті проаналізовано роль С.С.Гогоцького у становленні і розвитку педагогіки як науки та інтегрованої навчальної дисципліни у структурі Університету Св. Володимира (1850 р.), започаткуванні та керівництві ним Київськими вищими жіночими курсами (1878–1886 рр.).

Ключові слова: освітній проект, Київські вищі жіночі курси, викладацька діяльність.

Сучасні трансформації в освітньому просторі зумовлюють посилення уваги вітчизняних дослідників до вивчення творчої практики педагогів-новаторів ХІХ ст. – складного й неоднозначного етапу в історії розвитку суспільства. Середина зазначеного історичного періоду пов'язана з виникненням у структурі перших університетів України кафедр педагогіки, набуттям педагогікою статусу самостійної навчальної педагогіки. Особливу роль у впровадженні педагогічних дисциплін у навчальний процес Університету Св. Володимира, визначенні й доведенні їхньої фундаментальності у підготовці вчителя відіграв перший завідувач кафедри педагогіки – доктор філософії і стародавньої філології, ординарний професор Сильвестр Сильвестрович Гогоцький (1813–1889 рр.) – особистість, з одного боку, показово конструктивна у своїй багаторічній науково-педагогічній діяльності, а з іншого – цікава своєю неоднозначністю, енциклопедичними історико-філософськими та історико-педагогічними знаннями, що знайшло відображення у досить суперечливих і навіть полемічних судженнях його сучасників, послідовників і біографів.

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати факт різновекторного сприймання особистості С.С. Гогоцького в окремі історичні періоди, зумовленого як відповідними суспільно-політичними умовами, так і суб'єктивізмом дослідників: у мемуаристиці ХІХ ст. творчість педагога підлягала і гострій критиці (В.Г. Авсеєнко [2], В.І. Щербина [18]), і виступала об'єктом конструктивного аналізу та схвалення (М.Ф. Владимирський-Буданов [3]). Для досліджень радянського часу характерним було або ігнорування постаті С.С. Гогоцького як науковця і викладача (М.У.Белій [9]) або ж упереджене ставлення до нього (О.З. Жмудський [9]). У працях пострадянського періоду розкриваються світоглядні позиції і високо поцінюється філософська спадщина С.С. Гогоцького (В.С. Горський [7], І.Д. Фіцик [16]), його доробок як історика філософії, підкреслюється значення як викладача дисциплін філософського спрямування (А.І. Абрамов [1], В.І. Огородник [14], М.Ю. Русин [14], М.Л. Ткачук [16]), відмічається органічна єдність філософських і педагогічних знань у змісті праць науковця (С.Л. Кузьміна [10], Н.Г. Мозгова [12]).

Окремі аспекти творчої реалізації С.С.Гогоцького в Університеті Св. Володимира (1845–1886 рр.), методологічні засади педагогічного доробку вченого, основний зміст розроблених ним навчальних програм на тлі професійно-педагогічної підготовки студентів досліджували сучасні вчені: Н.М. Дем'яненко [8], С.Л. Кузьміна [10], О.В. Черкасов [17] та ін. Концептуальні педагогічні погляди та викладацька діяльність С.С. Гогоцького досліджені у дисертаційній роботі та публікаціях А.М. Нестреляй [13]. Участь С.С. Гогоцького у громадсько-освітньому житті м. Києва другої половини ХІХ ст. частково висвітлено у розвідках В. Галайби [4], І.Д. Малінко [11] та ін. Однак відсутність вагомих розвідок стосовно визначення місця професійно-педагогічної підготовки вчителя, участі у цьому складному процесі С.С. Гогоцького та його внеску у становлення та розвиток вищої жіночої освіти і зумовило мету даної статті.

Упродовж своєї багаторічної науково-викладацької діяльності С.С. Гогоцького у вищих навчальних закладах України (1837–1886 рр.) ним був обґрунтований категоріальний апарат педагогіки, базований на православних виховних традиціях, що пояснюється родинними традиціями

* © Біліченко А.М., Вощевська О.В., 2012

(дід і батько вченого були православними священиками), авторитетом професорсько-викладацького складу Кам'янець-Подільського духовного училища і семінарії та Київської духовної академії, де послідовно здобував середню та вищу освіту С.С. Гогоцький протягом 1821 – 1837 рр.

Науково-викладацький досвід С.С. Гогоцького у галузі педагогіки та історії педагогіки акумульований у змісті розроблених ним навчальних дисциплін («Наука виховної освіти», «Дидактика і прикладна педагогіка», «Історія виховання»), відображений у процесі впровадження педагогіки як нормативної навчальної дисципліни в Університеті Св. Володимира, опрацюванні змісту дисциплін педагогічної підготовки у єдності філософських, психологічних і педагогічних знань, в обґрунтуванні структури педагогіки як самостійної навчальної дисципліни у послідовності трьох складових, які на той час вони викладалися окремо: «Науки виховної освіти», «Дидактики і прикладної педагогіки», «Історії виховання», створенні навчальної програми з психології, лекційних курсів із педагогіки, історії виховання, дидактики та прикладної педагогіки, де інтегрувалися психологічні та педагогічні знання.

Відповідно, науково-педагогічні ідеї С.С. Гогоцького відображають прагнення вченого спрямовувати навчально-виховний процес на формування творчої особистості студента [6]. Педагог виступав за дотримання православних виховних традицій і релігійно-гуманістичних принципів виховання із домінуванням розумового і морального напрямів, наголошуючи на ключовому впливі вчителя на процес самореалізації учня, студента. Окрім того, пріоритетне значення розвитку особистості, на думку С.С. Гогоцького, надавалося історичному досвіду поколінь і родинним традиціям [6].

Практичний досвід С.С. Гогоцького, який активно реалізовував себе як педагог і громадсько-освітній діяч із гуманістично-ідеалістичним світосприйманням, безпосередньо відображений в організаційній (1878 р.), керівній (до 1881 р.) і викладацькій (1878-1886 рр.) роботі вченого на Київських вищих жіночих курсах (далі – КВЖК).

Витоки освітнього проекту для жінок сягають другої половини XIX ст., коли жінки брали активну участь у боротьбі за отримання вищої освіти та професії. Причинами такого суспільного поштовху вважається проникнення у вітчизняне суспільство закордонних просвітницьких думок, започаткування жіночого руху в країнах Європи та США, бурхливий економічний розвиток Російської імперії. Такі події призвели до проведення царським урядом серії реформ, у тому числі й освітньої 1864 р. Неминучі суспільно-політичні зміни зумовили збільшення уваги громадськості до освіти загалом і жіночого навчання зокрема: з'являються нові типи шкіл для жінок, відкриваються різноманітні профільні курси, гімназії тощо. Сподвижники освітньої справи намагалися боротися за здобуття жінками права вступу до вищих навчальних закладів, прагнули посилити увагу царського уряду до проблем жіночого навчання.

Безпосередня історія становлення КВЖК розпочалася ще в 1874 р., коли заслужений професор Університету Св. Володимира О.І. Селін подав клопотання до відповідних інстанцій про заснування педагогічних курсів для жінок України. Проте його прохання було відхилено урядом через ускладненість запропонованих навчальних програм, натомість рекомендувалося переробити їх для більш ефективної підготовки майбутніх слухачок курсів. Через два роки було вирішено створити відповідний комітет під керівництвом професора О.І. Селіна, що складався з професорів В.С. Іконнікова, О.Шкляревського, М.Є. Ващенко-Захарченка, О.О. Котляревського, Ф.М. Гарнич-Гарницького та С.С. Гогоцького. Згодом Рада Університету Св. Володимира дала позитивну відповідь на запит Міністерства народної освіти про «створення постійних вищих жіночих курсів... [19]», причому рішення приймалося на основі доповіді членів спеціальної університетської комісії.

До даного проекту головним чином була причетна прогресивна громадськість м. Києва, у тому числі й дружини професорсько-викладацького складу Університету Св. Володимира. Спочатку планувалося відкрити курси для жінок у приміщенні фундуклеєвської гімназії, проте в такому випадку педагогічні курси могли діяти тільки як вечірні, що не влаштовувало опікунський комітет, тому дана пропозиція була відхилена. Нарешті 4 жовтня 1878 р. КВЖК

розпочали свою діяльність в орендованому приміщенні (будинок Фроммета на Бібіковському бульварі). У день відкриття КВЖК їхній засновник і керівник виголосив відповідну промову «Про вищу освіту стосовно жінки», у якій підкреслив важливість навчання жіноцтва у вищому навчальному закладі, позаяк це «...не позбавляє її [жінку – А.Б., О.В.] тієї освіти, що ... переважно має і вищий людський характер, і слугує вищим і найчистішим середовищем, таким, що об'єднує все людство та осмислює все його життя... [5, с. 11]».

Безпосередній постійний нагляд за діяльністю КВЖК був покладений Попечителем Київського навчального округу на окружного інспектора, дійсного статського радника Ростовцева, про що С.С. Гогоцького повідомили відповідним розпорядженням та особливим наказом Міністра народної освіти [20, арк.61]. Вищі курси для жінок називалися педагогічними, оскільки тут викладалася педагогіка як обов'язкова навчальна дисципліна, а слухачки історико-філологічного відділення повинні були скласти відповідний іспит.

Київські вищі курси для жінок були приватним навчальним закладом з університетським статусом, склалися з історико-філологічного та фізико-математичного відділень. На початку свого існування курси були дворічними, проте через складність і багатопредметність навчальних планів набули статусу трирічних, а згодом – чотирирічних за зразком столичних Бестужівських курсів. С.С. Гогоцький викладав педагогіку та психологію на історико-філологічному відділенні протягом перших чотирьох років існування освітнього проекту. Години викладання вченим педагогіки розподілялися таким чином: на 2-му курсі – 2 год. / тиждень, на 3-му курсі – 2 год. / тиждень, на 4-му курсі – 1 год. / тиждень; лекції з психології читалися ним на 2-му курсі в обсязі 2 год. / тиждень [8, с. 13].

КВЖК утримувалися завдяки добровільним внескам фізичних і юридичних осіб, коштам, зібраним від проведення різноманітних благодійних акцій і культурно-масових заходів. Як засвідчує аналіз архівних матеріалів, до роботи на КВЖК були залучені також і члени сімей викладачів Університету Св. Володимира та родичі окремих урядовців. 17 січня 1879 р. Київський, Подільський і Волинський генерал-губернатор зазначав, що «без свідчення про поведінку прийняті ... викладачами курсів: дочка професора Катерина Гогоцька, дружини професорів Анна Іконнікова і Людмила Міщенко та дочка бібліотекаря Університету Св. Володимира Катерина Царьовська... Нагляд за курсистками був доручений таким київським дамам: Антонович Варварі Іванівні, Гогоцькій Євдокії Іванівні, Гарнич-Гарницькій Марії Михайлівні, Алексеевій Наталії Петрівні, Бібіковій Людмилі Яківні (дочці генерал-майора), Горовій Анастасії Яківні (дружині інспектора народної школи) та ін. [20, арк. 37, 40-41]».

КВЖК швидко набули великої популярності, проте найбільшою проблемою залишалася постійна нестача коштів, необхідних для їхнього подальшого існування. Тому в 1879 р. члени Опікунського комітету та педагогічної ради, до складу яких входив С.С. Гогоцький, розробили проект діяльності окремого товариства, орієнтованого на вирішення суто матеріальних питань. До передбачуваних обов'язків групи входила також видача необхідної фінансової допомоги як КВЖК узагалі, так і окремим слухачкам зокрема. До відповідного клопотання, поданого на ім'я Київського генерал-губернатора М.І. Черткова, додавався розроблений варіант Статуту вищеназваної спільноти. Документ був визнаний таким, що не містить у собі жодних протизаконних моментів і відповідає умовам, висунутим Міністерством внутрішніх справ, тому був надісланий до названої установи для перегляду й остаточного затвердження [19, арк.2].

Однак 28 серпня 1879 р. з Міністерства внутрішніх справ на ім'я Київського, Подільського та Волинського генерал-губернатора надійшла резолюція протилежного змісту, де зазначалося, що заснування даного товариства негайно вплине на збільшення кількості курсисток (особливо малозабезпечених) з їхніми сподіваннями на отримання матеріальної допомоги. Підкреслювалося, що «при даному стані справ та настроїв у суспільстві це було б зовсім небажано [21, арк.2]», тому 20 вересня 1879 р. зазначене клопотання було відхилено [19, арк.6].

Через декілька років функціонування КВЖК С.С. Гогоцький відмовився від займаної ним посади керівника педагогічної ради, його службові обов'язки перейшли до В.С. Іконнікова, помічником якого став екстраординарний професор М.М. Шиллер. С.С. Гогоцький залишався

членом педагогічної ради та продовжував читати лекції з педагогіки та психології на історико-філологічному відділенні до офіційного закриття проекту – 1886 р.

У викладацькій роботі на КВЖК С.С. Гогоцький використовував авторські лекційні матеріали з педагогіки під назвою «Короткий огляд педагогіки або науки виховної освіти» [6]. У вступі вміщено три концептуальні положення, які висвітлювалися в основній частині лекції: 1) суть та завдання «виховної освіти»; 2) значення педагогіки та її зв'язок з іншими науками; 3) складові частини науки про виховання. У праці визначено тісний зв'язок науки виховної освіти з гігієною, психологією, етикою (або моральною філософією), релігією (для усвідомлення людиною цілей життя); наведено систематизацію педагогіки: 1) розвиток психофізичних сил людини та відповідний цьому розвитку вплив виховної освіти; 2) безпосередньо навколишнє середовище та об'єкти процесу виховання. У лекційних матеріалах проголошується авторська теза стосовно спрямованості педагогіки на розвиток природних здібностей творчої особистості, на підготовку людини до подальшого життя в соціумі. Педагогом простежено культурно-історичні зміни в суспільстві, здійснено побіжний огляд розвитку історії педагогіки, зазначено, що вона відображає поступове становлення теорії в поєднанні з практикою.

Перша частина лекції присвячена аналізу виховної освіти, зокрема висвітленню суті морального (внутрішнього) піднесення людини та впливу навколишнього середовища на становлення її природних здібностей. До змісту зазначеного розділу входило вчення про виховання та дидактика. У лекційному курсі педагогічного спрямування С.С. Гогоцький пояснив суть поняття «виховання», визначив його предмет та цілі, охарактеризував необхідність фізичного, морального та розумового виховання для розвитку творчих особистостей – учасників навчально-виховного процесу. Друга частина «Короткого огляду педагогіки або науки виховної освіти» має переважно психологічне спрямування. У ній розглядається (поряд із іншими поняттями) зміст внутрішнього відчуття, в якому міститься оцінка внутрішнього сприйняття людиною навколишньої дійсності, стимул до її подальшого саморозвитку.

Педагогом подано власне розуміння дидактики як важливої частини вчення про виховну освіту, розглянуто особливості процесу навчання, що розумівся ним як сукупність необхідних умов, здатних забезпечити досягнення мети та кінцевий успішний результат, витлумачено суть методу навчання та встановлено важливість основних методів (аналітичного, синтетичного та генетичного) в навчально-виховному процесі, наголошено на необхідності застосування педагогами усної (катехітичної, евристичної та акроаматичної) та письмової форм навчання. На думку С.С. Гогоцького, загальний хід навчання та виховання повинен спрямовуватися на виявлення та вдосконалення вихователями як фізичних, так і духовних (моральних) природних задатків людського організму, забезпечення гармонійного розвитку вихованця, послідовну та систематичну передачу необхідного навчального матеріалу від наставника до учня як творчої особистості, здатної до самовдосконалення та самозростання.

Отже, актуалізація прогресивною громадськістю XIX ст. проблем культурно-освітнього й інтелектуально-творчого самовираження особистості жінки, ретроспективне вивчення творчої діяльності С.С. Гогоцького як особистості, функціонально пов'язаної з розвитком вищої жіночої освіти зазначеного періоду, зумовлена відповідними суспільно-історичними тенденціями, орієнтацією на європейський передовий педагогічний досвід, що закономірно вплинуло на реалізацію тогочасних інноваційних освітніх проектів.

С.С. Гогоцький, маючи ґрунтовну науково-теоретичну базу та практичний досвід організаційної роботи у вищій освіті, здійснив вагомий внесок у розвиток вищої освіти, зокрема, у становлення педагогіки як самостійної науки та інтегрованої навчальної дисципліни, структурованої ним у єдності трьох складових: «Науки виховної освіти», «Дидактики і прикладної педагогіки», «Історії виховання», фундаменталізації та доведенні їхнього ключового значення у підготовці майбутнього вчителя.

Вважаємо, що в сьогоденні педагогічні ідеї С.С. Гогоцького, особливості його науково-педагогічної діяльності відображають сутність сучасних освітніх запитів і потреб, тому заслуговують на ґрунтовне вивчення та впровадження у практику сучасного вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Абрамов А.И. Философия в духовных академиях (традиции платонизма в русском духовно-академическом философствовании) / А.И.Абрамов // Вопросы философии. – 1997. – № 99. – С. 131-141.
2. Авсеенко В. Школьные годы: Отрывки из воспоминаний (1862-1863) / В.Авсеенко // Исторический вестник. – 1881. – № 4. – Апрель. – С. 707-734.
3. Владимирский-Буданов М.Ф. История императорского Университета Св. Владимира / М.Ф. Владимирский-Буданов. – К., 1884. – Т.1. – 674 с.
4. Галайба В. Вищі жіночі курси в Києві / В.Галайба // Київ. – 2000. – № 7-8. – С. 187-189.
5. Гогоцкий С.С. О высшем образовании в отношении к женщине / Гогоцкий С.С.– К., 1878. – 19 с.
6. Гогоцкий С.С. Краткое обозрение педагогики, или науки воспитательного образования / Гогоцкий С.С. – К., 1879. – 111 с.
7. Горський В.С. Історія української філософії: підручник / В.С. Горський. – К. : Либідь, 2004.– 488 с.
8. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): монографія / Н.М. Дем'яненко – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
9. Київський університет ім. Т.Г.Шевченка. Історія Київського університету / [ред. кол.: О.З. Жмудський, відп. ред. та ін.] – К. , 1959. – 629 с.
10. Кузьмина С.Л. Педагогіка на сторінках «Філософського лексикона» С.С. Гогоцького / С.Л. Кузьмина // Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 71-80.
11. Малинко І. Деяльність Высших женских курсов на Украине (конец XIX – начало ХХ в.) / И. Малинко // Вопросы истории СССР. – 1984. – Вып. 29. – С. 121-127.
12. Мозгова Н.Г. Київська духовна академія. 1819 – 1920: філософський спадок / Н.Г. Мозгова. – К. : Книга, 2004. – 320 с.
13. Нестреляй А.М. Педагогічні погляди та викладацька діяльність С.С. Гогоцького у вищих навчальних закладах України (1837 – 1889 рр.): дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук.: 13.00.01 / Нестреляй Алла Миколаївна. – К., 2009. – 205 с.
14. Огородник І.В. Українська філософія в іменах: навчальний посібник / І. Огородник, М. Русин. – К. : Либідь, 1997. – 328 с.
15. Ткачук М. З історії академічної філософії в Україні. Університет святого Володимира / М.Л. Ткачук // Філософська думка. – 1999. – № 1-2. – С. 213-242.
16. Фіцик І.Д. Гогоцький С.С. як історик філософії.: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук.: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І.Д. Фіцик. – К., 1996. – 24 с.
17. Черкасов О. До питання пропедевтики навчального курсу «Історія педагогіки» (Педагогічна спадщина С.С. Гогоцького) / О. Черкасов // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 70-71.
18. Щербина В.І. Спомини колишнього студента про Київський університет 70-х рр. / В.І. Щербина. // З іменем святого Володимира: Київський університет у документах, матеріалах і спогадах сучасників: у 2-х кн. / [Упор. В. Короткий, В. Льяновський]. – К. : Заповіт. – Кн.1 – 1994. – 391 с.
19. Дело об утверждении проекта устава общества для доставления средств Высшим женским курсам в г. Киеве. – 20 июля –20 сентября 1879 г. – ЦДДА України, ф.442, оп.532, спр.140, 6 лл.
20. Дело о Высших женских курсах в Киеве. – 12 сентября 1878 г. – 6 июня 1879 г. – ЦДДА України, ф.442, оп.828, спр.136-146.
21. Переписка попечителя Киевского Учебного Округа с учредительным комитетом об открытии и организации Высших женских курсов в Киеве, 4 февраля 1879 г. – 23 декабря 1882 гг. – ДА м. Києва, ф.244, оп.1, ч.1, спр.20, 242 лл.

In the article the role of S.S. Gogotsky in the development of pedagogics as the science and integrated academic discipline in the structure of the University of St. Vladimir, in the foundation and management of Kiev University for Women (1878 – 1886 years) is analyzed.

Key words: educational project, Kyiv Higher Women's Courses, teaching activity.

УДК 378.4.018.522(045)

Воєвутко Н. Ю.*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано такі тенденції сучасної університетської освіти України: інформатизація, демократизація, інтеграція і координація, інтернаціоналізація і транснаціоналізація, інструменталізація, комерціалізація, стандартизація.

Ключові слова: вища освіта України, тенденції сучасної університетської освіти.

На сучасному етапі державності нашої країни все більшої актуальності набуває питання про формування засад інформаційного суспільства, нарощування його інтелектуального потенціалу, створення сучасного українського інтелектуально-духовного середовища [4]. Суттєву роль при вирішенні цього питання відіграє освіта, адже саме вона впливає на духовні і моральні пріоритети особистості, на ментальний і культурний простір соціуму; зокрема, велика частка у виконанні соціального замовлення виконується вищою освітою, яка формує інтелектуальну еліту суспільства. З іншого боку, освіта підпадає під впливи процесів, що відбуваються в суспільстві: саме вони формують її специфіку і, зрештою, ведуть до її реформування. Разом з тим, як наголошує Н. Наливайко, освіта – система високо інерційна, з тривалим циклом відтворення і, як наслідок, консервативна. Реформа тут дає позитивні результати далеко не завжди, революція – практично ніколи [5, с. 13]. Одже, унаслідок зовнішніх впливів та внутрішніх реформ у системі освіти формуються і проявляються певні тенденції, відстеження яких необхідне для прогнозування її подальшого розвитку і можливостей, аналізу недоліків та прорахунку необхідних коректив. Тому об'єктом нашого дослідження є система вищої освіти України, а предметом визначено сучасні тенденції української університетської освіти.

Вивченню аспектів даної проблеми присвячена низка робіт, в яких досліджено специфіку управління сучасною освітою (Н. Наливайко, 2007), університетську організацію в контексті трансформаційних процесів (Н. Тарапатова, 2007), проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу (І. Удовиченко, 2007), питання стандартизації вищої освіти в сучасній філософії освіти (С. Терепицій, 2008), пов'язані з глобалізацією проблеми освіти (Л. Гаєвська, 2010), питання якості освіти як запоруки вдалого реформування вищої школи України (С. Домбровська, 2011), розвиток університетської освіти в умовах глобалізації (Є. Суліма, 2011), інтернаціоналізацію суспільства (К. Балабанов, 2011).

У наукових працях досліджені окремі питання адаптації вищої освіти до нових умов і потреб, наслідки реформування, проблеми інтеграції в Болонський процес, зміни у системі університетської освіти, зумовлені зовнішніми впливами, виокремлено деякі тенденції розвитку вищої освіти. Тому наше дослідження має за мету проаналізувати тенденції сучасної університетської освіти в умовах соціально-економічного розвитку України.

Сучасні загальноосвітні цивілізаційні тенденції розвитку здійснюють системоутворюючий вплив на розвиток освіти у світі, а разом з цим – і в Україні.

Перша тенденція – посилення процесу глобалізації економіки, взаємозв'язку і взаємозалежності держав світу – обумовлена розвитком науки, технологій, виробництва. Особливо інтенсивний розвиток інформаційних технологій веде до формування загального світового економічного простору і до активного обміну результатами матеріальної і духовної діяльності. Взагалі вважається, що винахід інформаційних технологій являє собою третю глобальну революцію в розвитку людства (після появи писемності та винаходу книгодрукування).

Друга загальносвітова цивілізаційна тенденція – формування сприятливих умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації в світі – обумовлена першою (глобалізацією), зокрема, зростаючою доступністю інформації завдяки швидкому розвитку та

поширенню інформаційних технологій, активізації міжнародного співробітництва, активному діалогу культур.

Взаємовплив цих обох тенденцій – посилення процесу глобалізації та сприяння розвитку індивідуальності – визначає специфіку сучасної освіти у світі. В основі глобалізації, як зазначає Н. Наливайко, лежать геополітичні та соціально-економічні інтереси розвинутих країн. Процес глобалізації неперервний у часі і захоплює весь спектр соціально-економічних інститутів усіх країн, динаміку їх розвитку. І особлива роль тут належить освіті, яка є фактором, що допомагає вписатися в глобалізаційні питання, йти в ногу з часом, не втрачаючи національної специфіки і досвіду [5, с. 7]. Глобалізація в освіті веде до зростання мобільності вищої освіти, уніфікації навчальних програм і методик, поширення дистанційного навчання. Світові глобалізаційні процеси стають рушійним фактором трансформації традиційної системи освіти, внаслідок чого набувають розвитку певні тенденції: інформатизація, демократизація, інтеграція, координація, інтернаціоналізація, транснаціоналізація, інструменталізація, комерціалізація, стандартизація [3].

На думку Є. Суліми, у сучасних соціально-економічних умовах розвитку України університетська освіта і наука потребують вирішення таких питань: інтернаціоналізації вищої освіти, розвитку транснаціональної освіти, забезпечення якості університетської освіти, що відповідає міжнародним вимогам, активізації міжнародного співробітництва тощо [6, с. 26].

Однак у світі відбувається інтернаціоналізація освіти не тільки за змістом, а й за методами навчання і організаційними формами. За визначенням К. Балабанова, інтернаціоналізація освіти – це багатогранний процес, складовими якого є й індивідуальна мобільність студентів та професорсько-викладацького складу, інституційна мобільність на рівні міжнародних освітніх стандартів, інституційне партнерство через освітні альянси та консорціуми [1, с. 7].

Зауважимо, що світове зростання попиту на вищу освіту веде до глобалізації ринку освітніх послуг, що сприяє процесу транснаціоналізації освіти та активізації міжцивілізаційного діалогу. В сучасних умовах соціально-економічного розвитку України вищими навчальними закладами освіти накопичено великий досвід міжнародного співробітництва, що дозволяє українській освіті активно інтегрувати до європейського та світового простору. У руслі поглиблення інтеграційних процесів і розвитку міжнародного розподілу праці стає нагальним проведення країнами спільної освітньої політики, пристосування національних систем підготовки кадрів до кардинально змінених умов світового ринку, до існуючої в його найбільш динамічних сегментах професійно-кваліфікаційної структури робочої сили [3].

Одним із інструментів інтеграції в Європу, на думку І. Удовиченко, є Болонський процес, де були започатковані ініціативи щодо формування спільного освітнього і наукового простору, розробки єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Він має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів відповідно до принципів, викладених у Великій Хартії, та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Ключова позиція реформування: Болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань європейських держав [9]. Приєднання України до Болонського процесу внесло ряд модернізаційних змін до системи вищої освіти, що продовжує стратегію інтеграції держави в європейський і світовий освітній простір.

Внаслідок демократизації та інтернаціоналізації освіта стає інструментом взаємопроникнення не лише знань і технологій, а й капіталу, інструментом боротьби за ринок, вирішення геополітичних завдань, тобто відбувається процес інструменталізації освіти. На думку С. Домбровської, економічні аспекти, пов'язані з державним регулюванням вищої освіти та наданням її послуг у ринкових умовах, майже не привертають достатньої уваги дослідників, незважаючи на те, що вона формує та відтворює інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Усе частіше використовується поняття “глобальний ринок освітніх послуг” як якісно новий процес, що проявляється в розвитку міжнародних зв'язків у сфері підготовки кадрів [3].

Посилення конкурентоспроможності національних систем освіти призвело до підвищення внутрішньо-національного конкурування та до початку якісних змін у сфері освіти. Наприклад, зміна відносин «університет – держава» сприяла комерціалізації державної освіти [7, с. 10].

Останнім часом дослідники трансформаційних процесів у галузі освіти (І. Гавриленко, О. Скідін, М. Лукашевич, Н. Тарапатова) наголошують на загальносвітовій тенденції трансформації організаційної моделі університетів від моделі класичного університету, тобто культурної інституції (її іноді називають колегіальною моделлю або моделлю дослідницького університету), до університету як організації, що надає освітянські послуги (яку також визначають як управлінську або навіть підприємницьку модель). Н. Тарапатова пов'язує такий перехід із сучасними соціальними трансформаціями, серед яких кількісно-якісні зміни студентської когорти, загальне зростання попиту на вищу освіту, урізноманітнення освітніх вимог до університету з боку майбутніх вступників, посилення ринкового впливу на сферу освіти [7, с. 3]. Дослідниця також наголошує на такій сучасній соціально-економічній тенденції як інструменталізація освіти, тобто перетворення її на товар. Виникнення цієї тенденції вона пов'язує із трансформацією статусно-рольових позицій студентів в університетській організації у напрямку збільшення їх впливу у зв'язку із комерціалізацією сфери освіти.

Н. Тарапатовою виявлено, що тенденція до комерціалізації університетських організацій в Україні збігається з аналогічними тенденціями розвитку університетів в інших країнах, що дає підстави кваліфікувати українські університетські організації як такі, що перебувають на шляху поступового перетворення із адміністративних органів держави (з орієнтацією на держзамовлення) на соціальні організації особливого типу – освітні корпорації (з орієнтацією на освітній ринок і споживачів освітніх послуг) [7, с. 8].

Однією із провідних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти як в Україні так і за її межами є стандартизація. На думку С. Терепишого, розглядаючи причини підвищеної уваги до стандартизації вищої освіти варто зазначити, що основною серед них є наявність протиріч як в самій системі вищої освіти, так і між вищою освітою та іншими суспільними сферами, зокрема науковою сферою та сферою праці. Невідповідність між запитом суспільства та реальним станом системи вищої освіти, швидка комерціалізація вищої освіти, наростання регіональних і галузевих відмінностей, зростання кількості різних форм отримання вищої освіти, плюралізм освітніх технологій – все це неминуче веде до збільшення ентропії (хаосу) в освіті, і як наслідок до дезадаптації споживачів освітніх послуг. Практика показує, що хаос у системі вищої освіти породжує зниження якості освітніх послуг та не дозволяє забезпечити рівний доступ до вищої освіти. Стандартизація вищої освіти постає як важливий філософсько-освітній та соціально-культурний феномен у відповідь на замовлення суспільства щодо впорядкування розмаїття способів, форм, технологій і методів у системі вищої освіти. Завдяки стандартизації сфера освіти стає більш зрозумілою і прозорою для інших суспільних сфер. Висока освіченість, уміння вчитися упродовж усього життя, стають необхідною умовою прогресивного розвитку як окремих індивідів, так і цілих суспільств. Стандартизація вищої освіти покликана забезпечити рівний доступ кожного до гідних умов життя, реалізуючи прагнення людства до високих принципів гуманності [8].

Разом з цим, глобалізація в освіті, як і в інших галузях є об'єктивним, але далеко неоднозначним процесом. Його головна небезпека вбачається дослідниками в тому, що «замість єдності в багатоманітності і розширення освітніх можливостей можна одержати сумну уніфікацію, одноманітність і втрату самобутнього творчого потенціалу національних (регіональних) освітніх систем» [2]. Одночасно із загальносвітовими впливами, розвиток освіти в окремо взятій країні зумовлюється національною та державною традицією. Так, в Україні розвиток освіти спирається на здобутки національної педагогіки та базується на концепції побудови незалежної демократичної держави, яка заснована на державних пріоритетах: доступ до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності, мотивацію і адекватну підготовку; використання освіти і професійної підготовки для захисту соціальних інтересів

суспільства і стратифікації його членів за ролями і статусами; зменшення монопольних прав держави в освітній сфері за рахунок створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних, професійно-технічних і навчальних закладів, формування багатоваріантної інвестиційної політики у сфері освіти.

Світові глобалізаційні соціально-економічні та політичні суспільні зміни, входження України у світове суспільство, зміцнення державності зумовлюють модернізаційні трансформації в системі вищої освіти. Таким чином, в сучасній українській університетській освіті простежуються такі тенденції: інформатизація, демократизація, інтеграція і координація, інтернаціоналізація і транснаціоналізація, інструменталізація, комерціалізація, стандартизація.

Перспективи подальших пошуків бачимо у відстеженні новітніх світових освітніх тенденцій з метою прогнозування їхнього можливого впливу на систему вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Балабанов К. Міжнародна діяльність Маріупольського державного університету: досвід впровадження інноваційної моделі / К. Балабанов // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць / [за ред. чл.-кор. НАПН України С.О. Сисоєвої]. – Київ : Вид-во «ДЕДЕЛЬВЕЙС», 2011. – Вип. 1. – С. 6 – 17.
2. Гаєвська Л. Глобалізація і проблеми освіти / Л. Гаєвська // Наукова інтернет-конференція «Соціум. Наука. Культура. (26 – 28 січня 2010 р.)». – Київ, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/kandprednauk-gaevska-la-globalizatsiya-i-problemi-osviti/>.
3. Домбровська С. Якість освіти як одна із запорок вдалого державного реформування вищої школи України / С. Домбровська // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. – Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2011. – № 1 (39). – 436 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-1/index.html>.
4. Кульчицький С., Парахонський Б. / Трансформаційні процеси в українському суспільстві: стан та перспективи // Україна і Росія в історичній ретроспективі: Новітній український державотворчий процес / С. Кульчицький, Б. Парахонський / за ред. В. М. Литвина. – К. : Наук. думка, 2004. – Т. 3. – 327 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pulib.if.ua/part/11442>.
5. Наливайко Н. К вопросу о специфике управления современным образованием // Н. Наливайко // Матеріали міжнародної наукової конференції «Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення» (10 – 12 травня 2007) – Суми, 2007 р. – Ч. II. – С. 6 – 13.
6. Суліма Є. Розвиток університетської освіти в умовах глобалізації / Є. Суліма // Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва» (23 – 25 травня) / За заг. ред. К. Балабанова. – Маріуполь, 2011. – С. 23 – 27.
7. Тарапатова Н. Університетська організація в контексті трансформаційних процесів: Автореферат дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Наталія Миколаївна Тарапатова // Київський національний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2007. – 17 с.
8. Терепищій С. Деякі питання стандартизації вищої освіти в сучасній філософії освіти / С. Терепищій // Міжнародна науково-практична конференція «Простір гуманітарної комунікації» (19.10.2008) Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iifpo.pp.net.ua/publ/11-1-0-105>
9. Удовиченко І. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу / І. Удовиченко // Матеріали міжнародної наукової конференції «Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення» (10 – 12 травня 2007) – Суми, 2007 р. – Ч. II. – С. 70 – 73.

The article analyzes such tendencies of modern university education in Ukraine as informatization and democratization, integration and coordination, internationalization and transnationalization, instrumentalization, commercialization, standardization.

Key words: higher education in Ukraine, tendencies of modern university education.

УДК 378(477)(09)

Горбатюк О. В.*

ДО ПИТАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розкрито різні підходи до визначення основних етапів становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів для різних типів навчальних закладів в Україні, представлено ретроспективний аналіз процесів становлення та розвитку української вищої педагогічної школи, який у світлі реформування системи освіти в Україні набуває особливої актуальності

Ключові слова: система вищої педагогічної освіти в Україні.

Якісні зміни, які переживає система освіти в Україні, і в першу чергу, її демократизація та гуманізація, інтеграція до європейської освітньої системи вимагають конструктивного вивчення досвіду розвитку системи освіти в Україні в минулому, його критичного незаангажованого узагальнення та переосмислення з позицій сьогодення, винесення з нього історичних уроків з подальшим використанням в теперішніх умовах реформування освіти.

Особливе місце в процесі реформування системи освіти в Україні відіграє підготовка педагогічних кадрів для різних типів навчальних закладів. Тому ретроспективний аналіз процесів становлення та розвитку радянської вищої педагогічної школи в цілому, та української зокрема, а також активних пошуків змісту й організації загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, набуває особливої актуальності.

В останні роки з'явилася низка досліджень, присвячених проблемі історії освіти в Україні. На особливу увагу заслуговують праці Г. Єфіменка; Л. Баженова, Л. Дімідовіч, І. Лікарчука, Л. Місінкевича, Л. Якубової, В. Шарпатога, Ю. Шаповала та ін. Характерним особливостям розвитку шкільної мережі та визначенню місця загальноосвітніх закладів у культурному житті українського суспільства 20-30-х рр. ХХ ст. присвячено наукові праці В. Борисова. Досвід роботи освітніх закладів в Україні у різні періоди вивчали В. Курило, О. Пометун, Г. Пустовіт, О. Сухомлинська, В. Шепотько та ін.

На основі аналізу існуючих в українській історіографії підходів до проблеми генези вищої педагогічної освіти в Україні автор намагався представити своє бачення цього складного і неоднозначного процесу.

Проблема становлення системи вищої педагогічної освіти в Україні є досить складною і неоднозначною. Так, Н. Дем'яненко у процесі становлення та розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах педагогічної освіти України виокремлює три періоди:

1920-1924 рр. – початок будівництва радянської вищої педагогічної школи та активних пошуків змісту й організації загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

1924-1929 рр. – створення і вдосконалення педагогічними вузами навчальних планів і програм з предметів педагогічного циклу, що характеризуються різноманітністю змісту і підходів до організації проведення загальнопедагогічної підготовки вчителя;

1929-1933 рр. – розроблення єдиних навчальних планів і програм з метою уніфікації змісту загальнопедагогічної підготовки та досягнення єдності педагогічної теорії і практики [1, с. 208].

Інший підхід до періодизації історії народної освіти в Україні зустрічаємо у працях С. Сірополка, який для її кращого розуміння пропонує процес становлення системи освіти в Україні (у тому числі і педагогічної) розглядати у тісному взаємозв'язку із періодами панування тієї чи іншої влади в Україні, що, на його думку, хронологічно співпадали.

На думку науковця, як перший період варто виокремити час правління Тимчасового російського уряду (8 березня 1917 року - 10 червня 1917 р. - видання I Універсалу Української

Центральної Ради). У цей період українська громадськість намагалася у найкоротший термін провести українізацію освіти, оскільки цей процес (як, власне утворення українських шкіл, так і їх утримання) залишився поза увагою Тимчасового уряду, який аж у серпні 1917 року затвердив законопроект міністра освіти Тимчасового уряду про відкриття двох українських державних гімназій та заснування при Київському університеті кафедр української мови, літератури, історії і права. На противагу такій бездіяльності Тимчасового уряду українська громадськість власними зусиллями домоглася відкриття до осені 1917 року 53 українських школи і три українські гімназії у Києві! Українізація уже існуючих російських шкіл унеможлиблювалась саботажем з боку директорів і вчителів, здебільшого росіян, ворожо налаштованих проти української школи і культури. Одночасно було проведено реорганізацію учительських семінарій та інститутів на основі закону Тимчасового уряду від 14 червня 1917 року, згідно з яким «учительські семінарії ставали середніми школами з 4-річним курсом, а інститути – школами вище середніх (туди приймалися особи з закінченою середньою освітою) з 3-річним курсом» [5, с. 468].

Другий період у становленні української системи освіти, на думку С. Сірополка, співпадає у часі з періодом від прийняття I Універсалу Української Центральної Ради до розгону німцями Української Центральної Ради та утворення Гетьманату (червень 1917 року до 30 квітня 1918 р.). Третій період – час влади гетьмана Павла Скоропадського після ліквідації Гетьманату (від 30 квітня до 15 грудня 1918 року).

Зусилля української громадськості, яка проявляла значну активність і у ці періоди, були спрямовані на відкриття українських ВИШів. Крім університетів у Києві (ректор Іван Ганіцький) та у Кам'янець-Подільському (ректор Іван Огієнко), у жовтні 1918 року було відкрито Український університет у Полтаві у складі двох факультетів – історико-філологічного та математично-природничого, студентами якого стали здебільшого вихідці із селян, що зумовило домінування українців у його складі.. До викладацького складу було залучено також харківських професорів (Д. Багалій, Ф. Шмідт, М. Сумцов тощо). Після встановлення у Полтаві влади більшовиків університет було реорганізовано в Інститут народної освіти [5].

Четвертий період – час влади Директорії, відновленої Української Народної Республіки, С. Сірополко визначає як час окупації значної частини України то більшовиками (до половини серпня 1919 року), то денікінцями (до половини грудня 1919 р.), то знову більшовиками [5]. Серед заходів Директорії у галузі системи української освіти дослідник відзначає ініціювання розробки передовими педагогами та ученими правил українського правопису, які за наказом міністра освіти І. Огієнка, у січні 1919 року були затверджені для шкільного вжитку в усій Україні. У січні 1919 року було видано закон про державну українську мову в Українській Народній Республіці та збільшення державної допомоги на утримання учителів початкових шкіл. Також не залишилися поза увагою питання підготовки учительських кадрів: було ухвалено організувати з 1 січня 1919 року один учительський інститут, а з осені 1919 року – ще 8 інститутів і 20 учительських семінарій.

Я. Ряппо, який з 1921 року обіймав посаду заступника народного комісара освіти та на долю якого випала не лише теоретична розробка, обстоювання на всіх рівнях, а й практичне втілення українського варіанту освітньої системи, обмежив період становлення освітньої системи в Україні більш вузькими рамками. На його думку, перший період – це доба громадянської війни та інтервенцій від 1917 до 1920 рр., другий – утвердження радянської системи освіти, хронологічними межами якого визначено 1920-1921 рр. та період 1921-1923 рр. – час виживання не лише народної освіти, а й власне самої української держави в умовах післявоєнної розрухи, неврожаю та голоду у південних районах України.

В умовах частоті зміни влади в Україні (наприклад, Київ менш ніж за рік п'ять разів переходив з рук у руки), процес формування педагогічних кадрів у період з 1917 по 1920 рр. цілком залежав від військово-політичної обстановки. На думку Я. Ряппо, цей час, характерною ознакою якого була перевага руйнівних процесів у системі освіти, відмова від традицій попередньої школи, катастрофічний стан матеріального забезпечення усіх навчальних закладів, можна

умовно поділити на період першої Радянської влади (січень – березень 1918 р.), Центральної Ради (березень – грудень 1918 р.), Директорії (грудень 1918 – січень 1919 р.), другої Радянської влади (лютий – серпень 1919 р.) та денікінщини (вересень – грудень 1919 р.).

Аналізуючи освітянську політику кожної влади, яка доволі часто не носила поступального і послідовного характеру, що мало негативний відбиток як на системі освіти в цілому, так і на створенні умов для побудови нової школи та підготовки учительських кадрів зокрема. Для радянської влади головними напрямками в розвитку тогочасної системи освіти в Україні були створення нової школи як знаряддя комуністичної перебудови суспільства та її українізація, в той же час доба Центральної ради та Директорії, за характеристикою Я. Ряппо, «спинила всякий зріст культурно-освітніх установ і зайнялася приверненням дореволюційних порядків у царині освіти» [4, 11].

У 1917 році відбувся другий Всеукраїнський учительський з'їзд, яким було визначено курс на українізацію та відкриття нових українських вищих навчальних закладів. Зокрема, у резолюціях з'їзду зазначалося:

1. Школа має бути єдиною з правом громадян на безплатну нижчу, середню й вищу освіту із обов'язковим забезпеченням підручниками.

У цей час згідно з директивами з'їзду було відкрито Український народний університет у складі трьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного та правничого і педагогічні курси у Києві, класичний університет з богословським факультетом у Кам'янці, історико-філологічний факультет у Полтаві, Фребелівський університет у Києві. До 1917 року в Україні було 8 учительських інститутів, 33 учительські семінарії, 7 церковно-педагогічних шкіл, 34 педагогічних курсів і 2 окружні педагогічні курси. З листопада 1917 р. у Києві починає функціонувати педагогічна академія, науковою метою діяльності якої була теоретична розробка методів виховання, а також навчання педагогічної майстерності майбутніх учителів. Обов'язковий курс навчання був розрахований на два роки (протягом третього року бажаючі продовжити навчання займалися науково-експериментальною роботою). Перший рік навчання був відведений для теоретичного вивчення загальних предметів. У Проекті Української Педагогічної академії серед обов'язкових дисциплін загальнопедагогічної підготовки називались: «Історія педагогіки», «Основи теорії виховання», «Основи дидактики», «Організація і управління системою виховання», «Педагогічна патологія», «Фізіологія у зв'язку з анатомією», «Організм дитини і його розвиток», «Загальна психологія», «Експериментальна психологія з технікою психологічних дослідів», «Логіка», «Етика», «Естетика», «Шкільна гігієна», «Техніка ручної праці і малювання», «Декламація», «Основи дошкільного виховання», «Позашкільне виховання» [3].

Протягом другого року навчання проводились практичні заняття за спеціальними предметами у школах при Академії або ж спеціально визначених для цього школах міста. Надалі проведення таких занять планувалося здійснювати завдяки спеціально створеній мережі допоміжних навчальних закладів: вищої початкової школи, 4-х старших класів гімназії, лабораторії експериментальної педагогіки і психології. Крім того передбачалося створення бібліотеки, педагогічного музею. На Академію покладалась організація педагогічних конференцій та видання українських підручників [3].

У 1918 році було відкрито один учительський інститут, 11 учительських семінарій, запроваджувалася система короткочасних курсів. Проте, на думку Я. Ряппо, і навчальні програми, і зміст навчання у цих закладах, як і їх викладацький склад, свідчили про відсутність якісних змін у системі підготовки учительських кадрів, та й сама система, як цілісне явище, на той час ще не була сформована [5, с. 13].

Спираючись на проаналізовані підходи до періодизації генези системи освіти України в цілому та педагогічної освіти зокрема, можна зробити висновок про певні особливості вітчизняної педагогічної освіти, пов'язані, в першу чергу, з об'єктивними закономірностями соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, якісними та кількісними змінами у суспільстві, соціальними вимогами, характером культурних перетворень тощо. Усі ці

чинники мали істотний вплив на формування різних компонентів педагогічної освіти: змісту, мети, форм, типів навчальних закладів та їх взаємодії, що дає підстави для виокремлення у процесі становлення та розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні таких етапів:

- 1917-1919 рр. – становлення системи підготовки педагогічних кадрів у перехідний період;
- 1920-1928 рр. – розвиток української вищої педагогічної школи в період масштабного реформування освіти;
- 1929-1933 – перехід до нового змісту, форм та методів виховання педагога у вищих педагогічних закладах.

Список використаних джерел

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст): [Текст] / Н.М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. -328 с.
2. Курило В Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки. [Текст] / В.М. Курило, В. П. Шепотько – К. : Деміур, 2006. - 432 с
3. Ніколіна І.І. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя 1920-х - початку 1930-х рр.: огляд літератури // Вісн. Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. - К., 2004. - Вип. 9. - С. 125-133.
4. Ряппо Я.П. Народна освіта на Україні за десять років революції. – Держвидав. України, 1927 р. – 127 с.
5. Сірополько Степан. Історія освіти в Україні. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
6. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Педагогічна газета. – 2002. – № 10/11. – С. 3–4.

The article reveals different approaches to the periodization of the development of the system of high pedagogic education in Ukraine: the author also makes the retrospective analysis of these complicated processes.

Key words: *the system of high pedagogic education in Ukraine.*

УДК 37.03:54(07)

Горбатюк Н. М.*

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ХІМІЧНОГО ЦИКЛУ

У статті розглянуто актуальне питання щодо викладання дисциплін хімічного циклу при використанні технології особистісно зорієнтованого виховання. Подана характеристика сутності особистісно зорієнтованого виховання, розкрито його значення в навчальному процесі з метою оптимізації закріплення та засвоєння знань, умінь та навичок з хімії.

Ключові слова: *особистість, особистісно орієнтоване навчання, особистісно зорієнтоване виховання, дисципліни хімічного циклу.*

Нова соціальна, політична та економічна ситуація в незалежній Україні потребує переорієнтації навчально-виховного процесу на особистісно орієнтовану основу, про що зазначено у Національній доктрині розвитку освіти “пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти” [12, с. 645].

Дослідженням особистісно зорієнтованої освіти та виховання займаються І.Бех, О.Бондаревська, С.Подмазін, В.Рибалка, В.Сериков, І.Якиманська та ін.

Метою статті є аналіз технології особистісно зорієнтованого виховання студентів у процесі викладання дисциплін хімічного циклу.

* © Горбатюк Н. М., 2012

І. Якиманська зазначає, що “особистісноорієнтоване навчання – це таке навчання, де на чільне місце ставиться особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб’єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувалися у вигляді ... зразків, еталонів пізнання (пізнавальної діяльності), то особистісно-орієнтоване навчання виходить із визнання унікальності суб’єктного досвіду самого учня, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності, що проявляється, зокрема, в пізнанні” [15, с. 31]. Зокрема, вона також визначає вихідні положення такої системи навчання:

- 1) особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості як суб’єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- 2) зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб студент міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;
- 3) освітній процес особистісно орієнтованого навчання має забезпечувати кожному студенту, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб’єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності;
- 4) критеріальна база особистісно орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, але і сформованість певного інтелекту;
- 5) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей студента і має бути основною метою сучасної освіти;
- 6) освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб’єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;
- 7) найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність студента, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;
- 8) особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності [16, с. 5-6].

У процесі викладання дисциплін хімічного циклу, крім впровадження особистісно орієнтованого навчання, яке відбувається під час читання лекцій, проведенні практичних, лабораторних занять комплексно застосовується особистісно зорієнтоване виховання.

Є. Бондаревська зауважує, що особистісно зорієнтоване виховання – самоорганізований процес, в котрому власні зусилля особистості мають першорядне значення. Першопричиною особистісно зорієнтованого виховання є сама особистість, її внутрішнє прагнення по-іншому організувати власне життя і оточуюче середовище, знайти індивідуальний шлях свого розвитку, свій особистий образ. Щоб історія особистого образу відбулася, виховання створює середовище особистісного саморозвитку, включає дитину в життєтворчість, підтримує індивідуальність і самобутність кожної дитячої особистості. Така загальна стратегія особистісно зорієнтованого виховання [7, с. 69].

“Особистіснозорієнтоване виховання – це утвердження особистості як вищої цінності буття, навколо котрої згуртовуються інші суспільні пріоритети, навіть істина при ньому виступає не як мету, а як засіб розвитку духовності особистості. При цьому все, що оточує дитину, все що, вона так або інакше включає в предметну і психічну діяльність, складає середовище виховання, середовище освіти особистості», – наголошує С. Подмазін [13, с. 170-171].

Отже, в основу особистісно зорієнтованого виховання покладені суб’єкт-суб’єктні відношення викладача та студента у процесі викладання дисциплін хімічного циклу (“Методи навчання хімії”, “Шкільного курсу хімії”, “Неорганічної хімії” та ін.). Студент – є суб’єкт виховання, але ні в якому разі – не об’єкт виховання, як це було раніше. Особистість студента є найвищою цінністю. “Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як

найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети”, – зазначає І. Бех [4, с. 29].

Метод співбуття учителя та учня – це “...спосіб життєдіяльності, сумісної життєдіяльності. Основний засіб впливу при ньому на дитину – вплив особистістю. Вплив особистістю – це центральний домінуючий метод, але для цього самому вчителю потрібно стати особистістю” [3, с. 7].

Педагог готує студента до самостійного життя. Студент, будучи дорослою людиною, завжди з великою шанобою буде згадувати порядного викладача. Студент – це не інструмент, який можна покласти і він роками буде лежати нерухомо. Усі радощі і прикрощі життя повинен розділяти з ними викладач. Водночас педагог не повинен виконувати усі примхи студентів. Тільки справедлива душа викладача зуміє дійти до серця студента. Педагог, перш за все, повинен бути особистістю, на котру будуть рівнятися його вихованці. “Вихователю необхідне знання того, як його “Я”, його особистісні якості стають надбанням дітей, як своєрідно, стосовно специфіки віку, вони інтерпретуються дітьми, яке значення набувають для вихованців. Адекватність чи неадекватність “Я – образу” вихователя його реальним проявам у педагогічній діяльності може стати причиною успіху чи неуспіху його праці” [5, с. 13].

У статті І.Бека “Наукові принципи особистісно зорієнтованого виховання школярів” викладені позиції на яких ґрунтується особистісно зорієнтоване виховання:

1. Новий погляд на особистість як мету освіти. Ідеї особистісної спрямованості навчально-виховного процесу.
2. Ідея гуманізації і демократизації педагогічної взаємодії.
3. Відмова від прямого примусу як методу, який не дає результатів в сучасних умовах.
4. Нове трактування індивідуального підходу. Це не просто використання індивідуальності. Ми ставимо завдання формувати спрямовану індивідуальність. Нам потрібна унікальна індивідуальність, тому що людина буде жити в динамічному світі.
5. Формування позитивної “Я” - концепції, тобто формування “Я” - образу [3, с.8-9].

Отже, виходячи з даних положень викладач повинен орієнтуватися на демократичні, гуманні принципи виховання у процесі викладання дисциплін хімічного циклу. На сучасному етапі модернізації суспільства гуманні ідеї не будуть реалізовані без орієнтації навчально-виховного процесу на загальнолюдські цінності, на ідеали.

На гуманній співпраці викладача та студента, на суб’єкт-суб’єктних взаємовідносинах базується особистісно зорієнтоване виховання у процесі викладання дисциплін хімічного циклу. Особистісно зорієнтований підхід до студентів при викладанні хімії дає змогу виховувати у них гуманні погляди на навколишній світ, глибокі духовні почуття.

“Ми повинні утверджувати педагогіку особистості”, – зазначає В. Кремень [10, с. 1]. Особистість – це наш національний добробут. Від того, якою людиною вона буде в житті, який творчий потенціал буде мати і в яке русло вона його спрямує залежатиме життя нашої України. Нам не потрібні “середні люди”. Нам потрібні висококваліфіковані кадри, творчо мислячі, духовно здорові особистості. Спільні зусилля школи, родини, суспільства, вищого навчального закладу повинні виховувати добропорядне покоління, яке буде дбати про рідну землю, про Батька та Матір, про свій народ, про свою Батьківщину.

Для здійснення виховного впливу на розвиток і становлення студента як особистості ефективним є застосування індивідуального підходу в процесі викладання дисциплін хімічного циклу.

І. Якиманська робить зауваження щодо використання терміну “індивідуально-диференційований підхід до учня (в навчанні)”. Вона зазначає, що інколи термін “індивідуальний” ототожнюють з “диференційованим”, що не правомірно [16, с. 75].

Індивідуальний підхід передбачає підвищену увагу до зростаючої особистості, до її інтересів, поглядів, переживань. “Індивідуальна своєрідність особистості неповторна. Це стосується як

видатних, талановитих, так і “рядових” людей. Поняття всебічного розвитку особистості не виключає, а включає різні індивідуальні його варіанти” [9, с. 376].

Саме у процесі викладання дисциплін хімічного циклу під час проведення лабораторних, практичних занять з дисциплін хімічного циклу індивідуальний підхід сприяє кращому засвоєнню, осмисленню матеріалу, готує їх до самостійного життя.

Особистісно зорієнтований виховний процес будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а на послідовному завжди і в усьому ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб’єктів діяльності [6, с. 11].

Кожен студент, як неповторна унікальна індивідуальність, постійно намагається знайти себе, знайти своє власне “Я”, повірити в свої сили. Фундаментом виховання гуманно творчої, інтелектуально розвиненої, духовно багатой особистості є багатогранність ціннісних орієнтирів, котрі служать базисом для власного життя. Квінтесенцією життєтворчості людини є вивчення власного “Я”. Формування “Я” у дитини має бути у центрі уваги учителя. Педагог “створює ситуації, що орієнтують свідомість дитини на себе, на свої переживання з приводу засвоєної особистісної цінності” [2, с. 13].

У процесі розвитку студента формується його власне життя, виходячи з її світогляду, мети життя, тобто її “Я”. “Я” необхідне кожному студенту. З “Я” тісно переплітаються поняття “Я-концепція”, “Я-образ”, “свідомість”, “самосвідомість”. Р. Бернс зазначав: “Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що собою являє індивід, але й те, що він про себе думає, як дивиться на своє діяльне начало і можливості розвитку в майбутньому” [1, с. 31].

І. Бех пише: “Щодо особистості, образ “Я”, то це її ядро, незмінна суть, яка залишається з нею протягом усього її життя, незважаючи на мінливі обставини і зміни в оцінках і почуттях.

Особистісна цінність – це психологічне новоутворення, що відображає найбільш безпосередньо значущу для суб’єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і утверджує себе, своє “Я”, і в результаті цього ця сфера стає простором його життєдіяльності” [2, с. 10-11].

І. Бех зазначає, що дане визначення поняття “особистісна цінність” і має стати програмною схемою виховної роботи, яка ґрунтується не на використанні механізмів зовнішнього підкріплення, а на механізмах свідомості суб’єкта” [2, с. 11]. Ми з цією думкою погоджуємося, адже педагог має визнавати студента, його поведінку, направляти дії студента на благородність його душі, на розвиток особистісних цінностей для майбутньої його професії. Учитель завжди повинен любити і чути свого студента, розуміти його “Я”, навіть якщо воно є суперечливим. До нього, в першу чергу, потрібно ставитися як до особистості. Студенти завжди намагаються наслідувати дорослих.

Головною рушійною силою в організації особистісно зорієнтованого виховання у вищому навчальному закладі у процесі викладання дисциплін хімічного циклу є викладач. В. Кузь зазначає: “З виникненням нової парадигми - “самореалізації особистості” постає нагальна потреба у новому вчителі, який був би здатний в її умовах працювати. Тут взаємини між учителем та учнем як основними суб’єктами педагогічного процесу характеризуються як партнерські, як створення умов для вільного самовизначення, самоутвердження і учня, і його педагога, як процес не абстрактного формування учня, а продукування рольової функції “образу особистості” [11, с. 19].

У спілкуванні викладача та студента у процесі проведення лабораторно-практичних занять з дисциплін хімічного циклу слово є духовним джерелом. “Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця”, – писав В. Сухомлинський [14, с. 321]. Отже, через слово вчитель передає своїм вихованцям багатство думок, переживань, почуттів.

В. Кремень на II Всеукраїнському з’їзді працівників освіти зазначав: “...треба утверджувати особистісно орієнтовані методики виховання, стрижень яких - гуманні відносини між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що сприяють природному становленню розвитку

людини. Такі методики мають ґрунтуватися на новій філософії освіти, на принципах демократизму, дитиноцентризму, особистісного діалогу” [8, с. 5].

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає реалізацію в навчальному процесі особистісного підходу під час самостійної роботи у процесі викладання дисциплін хімічного циклу (“Методики навчання хімії”, “Методики складання та розв’язування задач з хімії”, “Шкільного курсу хімії” та ін.), який передбачає виявлення індивідуальних особливостей студентів, що забезпечує індивідуалізацію фахового навчання і виховання, формуванню творчої індивідуальності для подальшої професійної діяльності.

Отже, особистісно зорієнтоване виховання передбачає багатогранний комплексний підхід до розвитку особистості в процесі викладання дисциплін хімічного циклу.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Бех І. Біля витоків сутності особистості / І. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10-14.
3. Бех І. Д. Наукові принципи особистісно зорієнтованого виховання школярів / І. Д. Бех // В. О. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 26 травня 2000 р. / Уманський держ. педагог. ун-т імені Павла Тичини; Відп. ред. В. Г. Кузь. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 7-10.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтовані виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання : шляхи реалізації / І. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13-16.
6. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех // Рідна школа. – 2000. – №1. – С. 10-13.
7. Бондаревская Е. В. Вариативность стратегии личностно-ориентированого воспитания / Е. В. Бондаревская // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – №1. – С. 63-71.
8. Доповідь міністра освіти і науки України Василя Кременя на II Всеукраїнському з’їзді працівників освіти // Педагогічна газета. – 2001. – № 10. – С. 3-5.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під. ред. М.Л.Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
10. Кремень В. Цього року абітурієнтам буде дозволено вступати до кількох вищих навчальних закладів одночасно / В. Кремень // Освіта України. – 2000. – №8 (184). – 23 лютого. – С. 1-2, 4.
11. Кузь В.Г. Школа В.Сухомлинського – школа самореалізації особистості // В.О.Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 26 травня 2000р. / Уманський держ. педагог. ун-т імені Павла Тичини; Відп. ред. В.Г.Кузь / В. Г. Кузь. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 19-26.
12. Національна доктрина розвитку освіти // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [уклад. : О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Знання, 2005. – С. 644-657.
13. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
14. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 5. Статті – К. : Рад. шк., 1977. – С. 321-330.
15. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированого обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
16. Якиманская И. С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

The article deals with a topical issue concerning the teaching of chemical group subjects using the technologies of personality oriented education. Personality oriented education is characterized, its importance in the educational process is revealed aiming at optimization of drilling and mastering of knowledge, abilities and skills in chemistry.

Key words: *personality, personality oriented training, personality oriented education, chemical group subjects.*

УДК УДК 378.6:61 (477) – 057.87

Гуменюк В. В.*

ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Систематизовано історичний досвід та охарактеризовано сучасний стан, особливості та перспективи підготовки іноземних студентів в закладах вищої медичної освіти України.

Ключові слова: вища медична освіта; іноземні студенти; експорт освітніх послуг.

Кожна економічно розвинена країна Європи на початок ХХІ століття має налагоджену сферу розвитку платних освітніх послуг для іноземних студентів. Соціально та економічно обґрунтованими є два підходи до організації послуг – по-перше, залучення у свій освітній простір іноземних інтелектуалів навіть за оплату їхнього навчання, по-друге, платне навчання іноземних студентів. Типовою ознакою більшості європейських університетів є полікультурне середовище – у їх стінах навчаються студенти з усіх континентів.

Підготовка іноземних студентів в закладах вищої медичної освіти України як масштабний і керований процес розпочалася з 1946 року. Основними регіонами, що скеровували студентів на навчання в Україну, як і у цілому в СРСР, були країни Далекого Сходу, Центральної та Середньої Азії, Африки і Латинської Америки, що входили у соціалістичний табір – процес безумовно мав чітке ідеологічне підґрунтя. За висновком Л. Рибаченко, чие дослідження безпосередньо стосувалося аналізу загальних особливостей підготовки таких студентів в Україні, іноземні студенти «поступово перетворилися на важливий економічний, політичний і культурний фактор того часу, з яким неможливо було не рахуватися в однаковій мірі як країнам-замовникам, так і країнам, які виконували це замовлення» [6, с.7].

Питання підготовки іноземних спеціалістів для зарубіжних країн у період СРСР аналізували О.Голубев, В. Єлютін, В. Ільченко, Е. Колосова, В. Костомаров, В. Сокол, М. Софінський. Безпосередньо історико-теоретичному аналізу проблеми освіти іноземних студентів в Україні присвячена дисертаційна робота Л. Рибаченко. Автор зосередила увагу на загальній характеристиці розвитку освіти для іноземних студентів, узагальнила нормативно-правову базу та виокремила чинники, не зосереджуючись, однак, на особливостях підготовки відповідно до її напрямів, спеціальностей тощо.

Грунтовні дослідження різних аспектів організаційної та дидактичної підготовки іноземних студентів велися В.Тарасенко, О.Тетянченко, Н.Терещенко, Л.Хатковою, основна увага верталася на проблеми первинної і вторинної адаптації іноземних студентів.

Відзначимо праці сучасних російських дослідників, що аналізували традиції навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах – О.Шевченко (основні тенденції розвитку підготовки іноземних спеціалістів 1960-2003) та закладах медичного профілю – Т.Фоміної (Іноземні студенти у медичному ВНЗ Росії: інтеріоризація професійних цінностей), С.Шестопалова (Умови адаптації студентів у освітньому просторі російського медичного ВНЗ).

За оцінками сучасних науковців – фахівців у сфері медичної освіти І.Булах, Ю.Вороненка, І.Господарського, Л.Джулай, Б.Криштопа. [1-3; 5; 6] узагальнимо, що система вищої медичної освіти України і надалі зберігатиме привабливість для студентів іноземного походження.

Мета дослідження – охарактеризувати сучасний стан, визначити особливості та перспективи підготовки іноземних студентів в закладах вищої медичної освіти України.

Базові чинники, що зумовлювали і до сьогодні спричиняють зростання кількості іноземних студентів у тому чи іншому науково-освітньому центрі можна звести до двох: рівень науково-педагогічного потенціалу закладу освіти, що забезпечує не лише доступ до

* © Гуменюк В. В., 2012

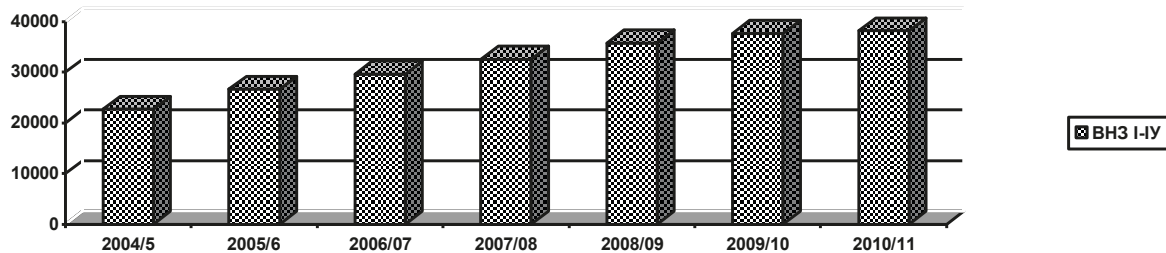
професійно і особистісно важливої інформації але й більш широкі можливості для подальшого професійного і соціального росту; соціальний престиж регіону, країни місцезнаходження вищого навчального закладу і, відповідно, значимість документа про освіту.

Водночас вагомими факторами у виборі країни для навчання є: фінансова доступність освіти, відсутність можливості отримати освіту такого рівня у рідній країні (наприклад у Індії кількість бажаючих вступити на медичний факультет може скласти конкурсну картину у сто абітурієнтів на одне місце); більш достовірна і повна інформація про саме цей університет, регіон, його соціальну, політичну структуру, культурну своєрідність.

Із здобуттям Україною незалежності практика навчання іноземних студентів, накопичена вищими навчальними закладами у радянський період була продовжена, але багато у чому видозмінена, втратила ідеологічну гостроту і набула ринкових ознак – пріоритету навчання іноземних студентів за рахунок бюджетних коштів. Це, у свою чергу, вивело на перший план ініціативну активність вищих навчальних закладів, їхню конкурентоспроможність, готовність до діяльності на міжнародному ринку освітніх послуг та, відповідно і результати.

Сьогодні Україна посідає 9-е місце в світовому рейтингу за кількістю іноземних студентів. У трійці лідерів – США (624 тисяч), Великобританія (300 тисяч) і Німеччина (227 тисяч). Серед країн колишнього СРСР Україну випереджає Росія, де навчається 90 тисяч іноземних студентів. [4]

Проаналізувати співвідношення кількості іноземних студентів, що навчалися у вищих навчальних закладах України за останні роки можна на основі Діаграми 1.



Діаграма 1. Кількість іноземних студентів у ВНЗ I-IV рівня акредитації

Цифрове співвідношення кількості студентів, зіставлене за показниками і роками навчання ілюструє Таблиця №1. Цифри свідчать про інтенсивність процесів щодо навчальних закладів III-IV рівня акредитації та чітку тенденцію стагнації розвитку освітніх послуг для іноземців у закладах I-II рівня акредитації.

Таблиця 1.

**Навчання іноземних студентів у ВНЗ на початок навчального року (осіб)
(за даними Державного комітету статистики станом на кінець 2011 року [4])**

	У ВНЗ I - II рівнів акредитації	У ВНЗ III - IV рівнів акредитації	У ВНЗ I - IV рівнів акредитації
2004/05	320	22352	22672
2005/06	361	26262	26623
2006/07	274	29340	29614
2007/08	200	32373	32573
2008/09	181	35599	35780
2009/10	332	37342	37674
2010/11	318	37848	38166

Низка навчальних медичних закладів вищої освіти стабільно нарощувала темпи із залучення іноземних студентів для навчання на контрактній основі уже на початку 90-х рр.

Географічно це були вищі навчальні заклади на всій території України, однак, від 500 до 1000 іноземних студентів (дані станом на 2004/2005 навчальний рік) навчали лише декілька, такі як Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця, Донецький медичний університет, Одеський медичний університет, Харківський медичний університет, Національний фармацевтичний університет. Сьогодні на офіційних сайтах вищих медичних закладів III-IV рівня акредитації містяться дані про навчання у них (дані станом на 2010/2011 навчальний рік): Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця – 942 студенти, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова – 1224, Дніпропетровська державна медична академія – 649, Донецький державний медичний університет ім. М. Горького – 1376, Запорізький державний медичний університет – 1012, Івано-Франківський національний медичний університет – 593, Кримський державний медичний університет ім. С. І. Георгіївського – 803; Луганський державний медичний університет – 1767, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького – 825, Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського – 667, Українська медична стоматологічна академія – 723, Національний фармацевтичний університет – 556, Харківський національний медичний університет – 1780, Буковинський державний медичний університет – 429. Всього – 14 203 студенти.

Водночас, за даними Міністерства освіти на 2010 рік, в Україні навчається 44082 іноземних студентів. З них 38% студентів (16,5 тисяч) навчаються у 20 медичних закладах України. З початку цього навчального року в Україні кількість студентів зросла ще на 4 тисячі. Це громадяни 134 країн: Китаю – 6 тис., Середньої Азії (Туркменістану) – більше 5 тис., Росії – більше 4 тис., Індії – близько 3,5 тис. Згідно зі статистикою, задовольняючи свої освітні потреби, іноземні студенти за рік «залишають» українській економіці понад 500 млн. доларів. [8]

Виявлені розбіжності у більше ніж 3 тис. осіб у даних офіційної статистики різних державних відомств та офіційних сайтів вищих навчальних закладів потребують більш детального аналізу для їх пояснення. Розбіжності можуть бути викликані низкою особливостей, які потребують більш детального аналізу (врахуванням або неврахуванням у певні роки студентів з країн СНД; внесенням, або невнесенням у число тих, хто навчається інтернів; даними, наведеними станом на початок і на кінець навчального року; розбіжностями між реальною кількістю студентів, що уклали контракт на навчання, однак своє перебування у країні пов'язують з іншими цілями – використовують країну як транзитну на шляху до Європи, організують власні бізнес-проекти тощо).

У процесі аналізу матеріалів дослідження виявлено, що до 1992-1993 навчального року нормативно-правове урегулювання навчання іноземних студентів відбувалося на підставі міждержавних угод, контрактів та договорів про надання освітніх послуг, які були укладені у період СРСР.

Нормативне забезпечення процесу надання освітніх послуг іноземцям в Україні здійснюється відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про навчання іноземних громадян в Україні» №136, від 26 лютого 1993 року та змінами внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів № 439 (439-93-п) від 10 червня 1993 року.

Шляхом порівняльного аналізу встановлено, що найбільш істотні новації, що були внесені цим юридичним актом в унормування практики експорту освітніх послуг, стосувалися:

- констатації факту зміни основного суб'єкта-організатора освітніх послуг для іноземних студентів – держави Україна;
- встановлення форми надання навчальних послуг «переважно на компенсаційній основі», з уточненням спектру можливих способів оплати навчання – фізичними, юридичними особами, на умовах міжнародних угод;
- створення до однієї тисячі державних стипендій на навчання іноземних студентів, розподіл яких між міністерствами, відомствами та навчальними закладами повинно здійснювати Міністерство освіти;

- створення механізму для ліквідації протиріч між уведенням навчання іноземних студентів на контрактній основі і необхідністю дотримання попередніх умов, на яких навчалися студенти, таким чином іноземні студенти, що були прийняті на навчання до 1992 року на безоплатних умовах навчалися до кінця 1992-1993 навчального року.;
- доручення міністерству освіти щодо удосконалення процедур добору, адаптації студентів, організації системи навчальних послуг тощо.

Серед факторів, що обумовлюють прогнозування позитивних тенденцій залучення іноземних студентів у систему вищої медичної освіти в Україні розглядаємо:

- соціальний простір України, як місце для проживання іноземних студентів є порівняно безпечним середовищем достатньої расової терпимості та міжкультурної толерантності, де відсутні виразні для низки країн ознаки статевої чи соціальної дискримінації;
- науковий рівень і стандарти професійної медичної підготовки у вищій школі України, що дозволяють отримати якісну і якнайширшу освіту, практичний рівень якої забезпечується клінічною базою державної і приватної медицини;
- стандарти професійної діяльності, система організації медичної допомоги на всіх її чотирьох рівнях (первинному, вторинному, третинному, паліативному), умови діяльності медичних служб, загальний стан медичного та фармацевтичного обслуговування в Україні більш близький до рівня країн третього світу, ніж той, зразки якого може надати Євросоюз чи Америка (на жаль). І хоча не всі задекларовані стандарти рівня надання медичних та діагностичних послуг в Україні відповідають світовим але три основні складники сфери охорони здоров'я (практична медицина; медичний персонал; медичні заклади освіти з їх науковим потенціалом) завдяки тривалому єдиному підпорядкуванню Міністерству охорони здоров'я до 2011р. нагромадили вагомий досвід позитивної взаємодії;
- налагоджені зв'язки з низкою азіатських та африканських країн, чия молодь традиційно здобувала освіту, у тому числі і медичну, в СРСР, УРСР, і які надають перевагу навчанню в Україні з огляду на особливості її соціального простору названі вище;
- діюча з 50-х років ХХ століття система організації навчання для іноземних студентів, особливо на підготовчому етапі, поміркована, порівняно з європейськими цінами, оплата за навчання та побутові умови приваблюють в Україну чималу кількість студентів з країн, чий рівень життя нижчий за пропонований;
- освоєння нових способів надання освітніх послуг, зокрема професійна медична підготовка, поряд із можливістю здобувати вищу освіту українською та російською мовами, поповнилася порівняно новим напрямом – організацією навчання іноземною (англійською) мовою для іноземних студентів, який оптимально вирішує проблему конвертованості української освіти на міжнародному ринку праці та науковому англійськомовному просторі;
- перехід від державної системи набору іноземних студентів і навчання фінансованого державним бюджетом до контрактної форми навчання іноземних студентів дозволяє вищому навчальному закладу організувати власний простір освіти для іноземних студентів, керуючись при цьому регіональними особливостями, традиціями вишу та його міжрегіональними зв'язками. Не останнє місце займає при цьому і активна зовнішня стратегія вищого медичного закладу освіти. Лідерами виступають Луганський державний медичний університет (2241 студент) і Харківський національний медичний університет (1776). Спостерігається збільшення числа студентів, що навчаються російською мовою. Більшість студентів – представники Китаю, Росії, Туркменістану, Індії, Йорданії;
- має місце позитивна динаміка кількості студентів, що обирають навчання англійською мовою – в основному вихідці з Європи, Африки, Азії, Америки та збільшення кількості російськомовних студентів – Росія, Туркменістан.

Вибір іноземними студентами України як місця навчання сприяє зростанню міжнародного іміджу країни, інтеграції вітчизняних наукових шкіл у світовий інтелектуальний простір і, таким чином, стимулює розвиток медичної науки і практики в нашій країні.

До основних причин, що обмежують розвиток української вищої школи у напрямі експорту освітніх послуг можна віднести:

- фактичну відсутність єдиної державної стратегії в експортуванні освітніх послуг;
- відсутність бюджетного фінансування та стипендіальних фондів для навчання обдарованих студентів з країн третього світу;
- недостатнє інформаційне забезпечення міжнародної співпраці і діяльності вищих закладів освіти;
- нестабільність зв'язків з міжнародними організаціями, фондами і програмами в галузі освіти і науки;
- недостатній досвід міжнародної діяльності частини вищих навчальних закладів.

Експорт освітніх послуг є одним з важливих напрямів розвитку вищої медичної освіти в Україні. Традиції діяльності вишів у цьому напрямі доповнюють новими характерними особливостями, такими як практика україномовної, англійськомовної та російськомовної підготовки студентів, налагодження самостійної інформаційної політики, співпраця з міжнародними організаціями. Є позитивна динаміка росту кількості бажаючих здобувати освіту в Україні, сприятливе соціокультурне та кваліфіковане професійне середовище. Таким чином система вищої медичної освіти має істотні перспективи для подальшого розвитку освітніх послуг для іноземних студентів.

Список використаних джерел

1. Вороненко Ю.В. Болонський процес і проблеми когнітивізму в медичній освіті / Ю. В. Вороненко, О. П. Мінцер, В. Г. М'ясніков // Медична освіта. – №2. – 2006. – С. 32–35.
2. Господарський І.Я. Досягнення і проблеми у процесах реформування вищої медичної освіти в Австрії // Медична освіта. – 2006. – №1. – С. 11–14.
3. Джулай Л. І. Інноваційні підходи до контролю знань і вмінь студентів медичних вузів / Л. І. Джулай // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №2. – С. 63–69.
4. Концепція формування системи експортування освітніх послуг України на період 2011–2020 рр. – Міністерство праці та соціальної політики України, Державна установа науково-дослідний інститут соціально-трудова відносин (ДУ НДІ СТВ). – Луганськ. – 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу : lir.lg.ua/docs/formi.doc.
5. Криштопа Б. П. Управління вищою медичною освітою в Україні : системно-історичний аналіз / Б. П. Криштопа // Український медичний часопис. – 2000. – №3 (17). – С. 132–138
6. Моніторинг якості медичної освіти / Під заг. ред. І. Є.Булах. – К. : Центр тестування при МОЗ України, 2005. – 143 с.
7. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Рибаченко Л. І. – Луганськ, 2001. – 20 с.
8. Шубина Н. Украина ставит рекорды по привлечению иностранных студентов / Наталья Шубина // Дело, информационный онлайн ресурс. – 06 сентября 2011 / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://delo.ua/education/ukraina-stavit-rekordy-po-privlecheniju-inostrannyh-studentov-163916/>

The article systematizes the historical experience modern state, the peculiarities features and prospects of teaching foreign students at the establishments of higher medical education in Ukraine.

Key words: higher medical education, foreign students, export of educational services.

УДК 378.063

Гурман А. В. *

ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

У статті проаналізовано деякі наявні у психолого-педагогічній літературі наукові підходи до розуміння сутності та показників готовності студентів до педагогічної взаємодії. Обґрунтовано власний підхід до визначення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Ключові слова: *готовність до педагогічної діяльності, компоненти готовності до діяльності, показники готовності до педагогічної взаємодії.*

В умовах інтеграції України в європейський освітній простір виникає потреба у демократизації відносин всіх учасників освітньо-виховного процесу. У цій ситуації важливого значення набуває готовність студентів до роботи з батьками учнів, з сім'єю як фундаментальною основою становлення особистості учня. Проблема підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів вимагає визначення критеріїв та показників цього педагогічного феномену. Саме цьому присвячене наше дослідження.

Мета статті: аналіз наявних у психолого-педагогічній літературі наукових підходів до розуміння сутності та показників готовності студентів до педагогічної взаємодії та обґрунтування власного підходу до визначення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Проблемою готовності до педагогічної діяльності займалися не одне покоління науковців. Серед яких педагоги-класики – Я. Коменський, А.Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С.Шацький та сучасники – Л. Долинська, Л. Кондрашова, В. Крутецький, М. Левченко, С. Максименко, В. Моляко та інші. Неоцінений вклад у розробку теорії та структури педагогічної готовності до діяльності внесли О. Абдуліна, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, А. Щербаков та інші.

Готовність до педагогічної діяльності розглядали у своїх дослідженнях психологи М. Дьяченко, Л. Кандилович, Г. Костюк, Н. Левітов, С. Рубінштейн, Л. Уманський та інші.

Особливої актуальності проблема готовності набула в 70-ті роки ХХ століття, коли її почали аналізувати як педагогічну [5, с. 16]. Одним із перших, хто почав аналіз педагогічної готовності, є В. Щербина, який розглядав шляхи формування готовності педагогів до творчого розв'язання виховних завдань. Згодом з'явилося дослідження І. Хромової, яке стосувалося готовності вчителів до творчої діяльності. Л. Нікітенкова дослідила готовність педагога до осмислення педагогічних явищ [5]. У наукових працях К. Дурай-Новакової, В.Сластьоніна було ґрунтовно подано такі аспекти: сутність готовності, основні її ознаки, структура. Ними ж були детально розроблені методичні та теоретичні питання [6, с. 200].

Аналіз наукової літератури та досвід викладацької діяльності дозволив визначити основні ознаки готовності студентів до педагогічної діяльності, це: сформованість мотиваційно-ціннісної сфери і професійно-значимих особистісних якостей, позитивне ставлення до праці вчителя, розвиток професійного мислення, оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками та ефективне застосування їх на практиці, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, розвиток педагогічних здібностей. У сучасних дослідженнях готовності до педагогічної діяльності найчастіше висвітлюються взаємозв'язки і залежності між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори й умови, дидактичні і виховні засоби, що

забезпечують професійне становлення вчителя; розроблені критерії та показники готовності; здійснено всебічний аналіз професійно-педагогічної спрямованості як базисного професійно значущого показника підготовки випускників, що інтегрує різні групи індивідуальних якостей і властивостей особистості вчителя.

Важливого значення для нашої роботи має визначення структури педагогічної готовності. У цьому ми спиралися на дослідження А. Деркача, Л. Орбан, які виділяють такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися; когнітивний – наявність необхідних знань, уявлень; гностичний – володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності; емоційно-вольовий – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи; оцінний – самооцінка своєї професійної діяльності [7, с. 49].

Дещо інакше це питання вирішено М. Дьяченко та Л. Кандибовичем, які у структурі професійної готовності, як складного психологічного утворення, виділяють такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний [2].

Значення кожного поданого компонента у своєму дисертаційному дослідженні розкриває І. Чорна, що сприяє їх кращому розумінню, а саме: мотиваційний – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу; орієнтаційний – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру; операційний – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами й прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); вольовий – мобілізація сил відповідно до умов праці та знань, самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей; оцінний – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань певного результату; емоційний – здатність управляти своїми емоціями, емоційна сприйнятливість у рішенні навчально-виховних завдань [7, с. 49].

Більшість із дослідників педагогічну готовність до діяльності визначають як психічний стан людини (В. Сластьонін, Л. Кондрашова, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.). Отже, ці науковці зосередили увагу на вивченні проблеми психічної готовності педагогів до професійної діяльності. Із цього часу дана готовність аналізується ними як психічний стан людини, близький до оперативного спокою.

Власну позицію з цього питання висловив В. Сластьонін, який вважає, що професійна готовність учителя до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик:

- психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним рівнем) спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі;
- науково-педагогічною готовністю, тобто необхідним об'ємом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності;
- практичною готовністю, тобто наявністю сформованих на рівні, що вимагається, професійно-педагогічних умінь і навичок;
- психофізіологічною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності та оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значимих якостей особистості;
- фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності [6].

Л. Кондрашова готовність до педагогічної діяльності подає як «складне особистісне утворення, що містить ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, до самооцінки резуль-

татів даної праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечить високі результати педагогічної праці» [4, с. 13].

На її переконання, головним у готовності педагога є морально-психологічний аспект, який сам по собі є «складним особистісним утворенням, що зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовністю діяти в педагогічних ситуаціях відповідно до ідейно-моральних і професійних принципів, ініціативно, самостійно й наполегливо підходити до вирішення навчально-виховних завдань, творчо використовувати професійні знання, уміння, установки як регулятор професійної поведінки». У змісті готовності дослідниця виділяє такі компоненти: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний [4, с. 8].

Українські науковці Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен подають такі структурні одиниці готовності, розглядаючи її як складову активної діяльності вчителя:

- мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку);
- орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями);
- вольовий (самоконтроль, самообілізація, уміння управляти діями);
- оцінний (самооцінка своєї підготовленості й відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним чином) [3, с. 92].

Подана класифікація подібна до тієї, що визначили М. Дьяченко та Л. Кандибович, тому вважаємо необхідним зазначити, що в цій структурі також відсутній емоційний компонент.

На основі розглянутих підходів ми визначили власне розуміння щодо структури готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Наводимо його у вигляді таблиці:

Компоненти структури готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів			
	Компетентнісний	Мотиваційно-рефлексивний	Особистісний
показники	Професійнопедагогічні знання	Самооцінка	Педагогічні здібності (загально-педагогічні)
	Вміння використовувати загальнопедагогічні знання на практиці	Мотивація	Креативність

А тепер обґрунтуємо кожен з показників.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

У компетентнісному компоненті структури готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів ми виділяємо такий показник як професійно-педагогічні знання. Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога.

Психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Другим показником компетентнісного компоненту є вміння використовувати загальнопедагогічні знання на практиці. Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички).

Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити - діяти - мислити», що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями, В.О.Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи:

1. Уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує.
2. Уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації.
3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів.
4. Уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань.

Мотиваційно-рефлексивний компонент. Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання інших, самоінтерпретація та інтерпретація іншого.

Самооцінка, елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток його особи. Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань, цілей, які людина перед собою ставить. Адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної трудності і з вимогами тих, що оточують. Неадекватна (завищена або занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особи, спотворює її мотиваційну і емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку. Самооцінка особистості – оцінка людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінки своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини.

Наступним показником мотиваційно-рефлексивного компоненту є мотивація – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися. Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Мотивація забезпечує спрямованість на професійно-творче засвоєння знань, професійно-пізнавальний інтерес і прагнення до творчого засвоєння системно-наукових управлінських знань і комплексних вмінь, до успіху й творчих досягнень, до лідерства та високої оцінки своєї роботи.

Особистісний компонент – тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання педагогічної взаємодії з батьками учнів. У його структурі виділяємо такі показники, як педагогічні здібності та креативність.

У структурі педагогічних здібностей, використовуючи дані психолого-педагогічних досліджень, можна виділити ряд компонентів: дидактичні здібності, академічні здібності, перцептивні здібності, мовні здібності, організаторські здібності, комунікативні здібності, педагогічна уява, здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності.

Креативність учителя реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога:

- визнання цінності творчого мислення;
- розвиток чутливості дітей до стимулів оточення;
- вільне маніпулювання об'єктами та ідеями;
- уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу;
- уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство;
- заохочення самоповаги;
- нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, тісний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю.

Таким чином, у сучасних наукових дослідженнях представлено різні підходи до визначення критеріїв і показників готовності студентів до педагогічної взаємодії. Кожен з них має значимість для наукового розгляду проблеми педагогічної взаємодії взагалі і конкретно для авторського визначення критеріїв та показників готовності студентів до педагогічної взаємодії з батьками учнів. У подальшому дослідженні обґрунтовані нами критерії та показники готовності студентів до педагогічної взаємодії з батьками учнів використані у процесі проведення формувального етапу експерименту та визначення динаміки сформованості досліджуваного нами феномену.

Список використаних джерел

1. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М.: Просвещение, 1983. – 356с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – М.: Просвещение, 1982. – 384с.
3. Житцева компетентність особистості: Науково-методичний посібник/ за ред. Л.В.Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М.Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520с.
4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. . – М.: Прометей МГПИ им.Ленина, 1998. – 160с.
5. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. – О.: ОКФА, 1995. – 80с.
6. Сластєнин В.А. Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя// Советская педагогика. – 1991.-№10. – с.79-84.
7. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутніх вчителів до професійної роботи в школі. Дис.канд. психол.наук.13.00.04 – Тернопіль, 2003.- 349с.

In article some scientific approaches existing in psychologu-pedagogical literature, concerning understanding of an essence and indicators of readiness of students to pedagogical interaction are analysed.

The author grounds the approach to determining the eriterea and indicators of the future teachers readiness for pedagogical interaction with their parents.

Key words. *Readiness for pedagogical activity, components of readiness for activity, indicators of readiness for pedagogical interaction.*

УДК 378 377.35

Ельбрехт О. М.*

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Розглянуто ідеї філософських і психолого-педагогічних теорій, які слугували теоретико-методологічною основою індивідуалізації навчального процесу. Проаналізовано особливості індивідуалізації навчального процесу у ВНЗ, її специфіку у ВНЗ України, США та Великої Британії.

Ключові слова: професійна підготовка, процес навчання, вдосконалення, індивідуалізація, особливості.

Сучасна система вищої освіти заснована на загальних положеннях і принципах класичної теорії освіти і навчання – дидактики. Виникнення дидактики пов'язане з ім'ям чеського вченого Я. Коменського. Створена ним система навчання розрахована на широкий загал, і сьогодні не втратила свого значення. Проте масове навчання містить у собі суперечність: знання, отримані в умовах навчання загальних вимог, будуть використовуватись фахівцем індивідуально, що вимагає навчання з врахуванням його індивідуальних особливостей. Розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, полягає у послідовній індивідуалізації навчального процесу – змісту, методів і форм навчання.

Проблема індивідуалізації навчання не є новою: протягом багатьох років її аспекти досліджувалися українськими і зарубіжними вченими. Зокрема, підґрунтям дослідження стали праці з проблем визначення особливостей організації навчальної роботи у ВНЗ (Ю. Бабанський), індивідуального підходу в формуванні професійної компетентності майбутніх економістів (М. Євтух), розвитку освіти та особистості в різних педагогічних системах (Т. Левченко, Дж. Пуліам), розвитку моделей навчання (А. Бандура) та інші. Проте в науковій літературі недостатньо відображено підходи до індивідуалізації навчання у ВНЗ, порівняльний аналіз цих підходів в Україні та за рубежом.

Мета дослідження проаналізувати проблеми індивідуалізації навчання як засобу вдосконалення професійної підготовки фахівців, порівняти досвід вітчизняних і зарубіжних ВНЗ. У дослідженні застосовано метод вивчення документів і результатів діяльності ВНЗ, представлених у монографічній літературі, рекламних буклетах ВНЗ. Матеріали цих публікацій дали змогу скласти уявлення про стан індивідуалізації навчання у ВНЗ в Україні, Великій Британії, США і виявити в цьому процесі загальне і специфічне для цих країн.

Проблема врахування індивідуальних особливостей людей, які навчаються, була і залишається в полі зору вітчизняних і зарубіжних учених. На межі XIX – XX ст. як філософське вчення виник прагматизм (від грец. «прагма» – справа) [9, с. 230]. Засновники прагматичної філософії Ч. Пірс (1839 – 1914) та В. Джеймс (1842 – 1910) претендували на створення нової філософії, на відміну від ідеалізму і матеріалізму. Головні поняття прагматичної філософії – «досвід», «справа». Провідна її ідея: пізнання дійсності зводиться до індивідуального досвіду людини, всяке знання істинне, якщо воно отримане в процесі практичної діяльності людини і є корисним для неї [9, с. 230; 10, с. 231].

Ідеї ранніх прагматистів розвинув американський філософ і педагог Дж. Дьюї (1859 – 1952). Він підтримував навчальні заклади, де навчально-виховний процес був особистісно орієнтований, а не побудований на авторитаризмі. Головна ідея його праць: важливими принципами виховання і навчання мають бути розвиток активності особистості, збудження інтересу як мотиву діяльності; виховання і навчання здійснюються не в теоретичних формах, а в процесі конкретної практичної діяльності, індивідуальний досвід особистості – засада виховного процесу, метою виховання є «самовиявлення» даних індивіда від народження інстинктів і нахилів; людина не повинна керуватися в своїй поведінці будь-якими заздалегідь

сформульованими принципами поведінки і правилами, вона повинна поводитися відповідно до конкретної ситуації і визначеної мети [4; 8, с. 5; 9, с. 234].

В умовах науково-технічної революції постала потреба в людях з глибшими й упорядкованішими знаннями і принципами поведінки. Це зумовило перегляд і модернізацію класичного прагматизму, котрий у 70-х рр. відродився як неопрагматизм. Сутність неопрагматичної концепції виховання зводиться до самоствердження особистості (Т. Браммельд, Е. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Хук та ін.). Ця позиція посилює принцип і природу індивідуалістичної спрямованості виховання: суспільні норми і принципи, думки людей не можуть впливати на свободу вибору особистості, міркування й оцінки. Неопрагматизм залишається провідним напрямом американської педагогіки та поширюється в країнах Західного світу.

Екзистенціалізм – філософія існування, переживання людиною свого буття у світі; філософський напрям, який визнає особистість вищою цінністю у світі. Основні її представники: М. Хайдеггер, К. Ясперс (Німеччина), Ж. Сартр, А. Камю (Франція), А. Уайтхед, Р. Раск, Дж. Адамсон, Дж. Адамс (Англія) та ін. Ключове поняття філософії екзистенціалізму – існування (екзистенція) – означає індивідуальне буття людини, яка занурена в своє «Я». Таке настановлення передбачає відповідне ставлення до людини і світу. Об'єктивний світ існує лише завдяки буттю суб'єкта. Зовнішній світ такий, яким його сприймає внутрішнє «Я» кожної людини. Індивід має творити себе сам, а мета соціальних інститутів – навчити його творити себе як особистість. Яскраві представники сучасної екзистенціальної педагогіки Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах (США). Філософія існування обґрунтовує методологію індивідуалізації освіти і виховання [5, с. 24, 25, 243].

Гуманізм (лат. – людський, людський) є не лише філософією освіти, а й поглядом, що спирається на припущення, що істинним предметом вивчення є людина. Всі філософські системи приділяли увагу суспільним цінностям та умовам життєдіяльності людей. Ще софісти Давньої Греції вважали людину мірою всіх речей. У Європі у XIV–XV ст. гуманізм був інтелектуальною основою епохи Відродження. У теорію гуманізму зробив значний внесок Еразм Роттердамський (1446 – 1536). Ранні американські гуманісти заперечували пуританську віру, що людина від природи гріховна і погоджувались з Я. А. Коменським, що людей та їхні умови життя можна покращити через освіту. Франклін, Джефферсон, Емерсон та Сорей вважаються американськими гуманістами, оскільки є дієстами. Класичний гуманізм розвинувся після Другої світової війни і був представлений Н. Муреем Батлером, А. Флекснером та М. Ван Дореном. Гуманісти обстоюють утилітарну концепцію добра для широкого загалу людей, проте заперечують засилля науки, матеріалізму, цінностей масової поведінки.

Заслуговує на увагу соціально когнітивний підхід до навчання і учіння. Соціальні і когнітивні фактори, як і поведінка, згідно з цим підходом, відіграють важливу роль в учінні. Когнітивні фактори – це опертя на сподівання учнів або студентів на успіх, соціальні фактори – спостереження поведінки навколишніх, котра є передумовою тих або тих досягнень [1, с. 284]. А. Бандура [7; 6, с. 226] є одним із головних архітекторів соціально когнітивної теорії. Учений стверджує, що навчаючись, людина може репрезентувати або трансформувати власний досвід. А. Бандура розвинув модель навчання, яку складають три основні фактори: поведінка (П), особистість / когнітивні фактори (О/К), навколишнє середовище (НС). Ці фактори через взаємодію впливають на учіння. Когнітивні фактори включають очікування, сподівання, ставлення, стратегії, розумові здібності, мислення. Фактори особистості, які не містять когнітивного аспекту, переважно пов'язані з людським темпераментом і передбачають, чи є людина інтровертом або екстравертом, активна або пасивна, спокійна або неспокійна, дружня або ворожа. Фактори особистості / пізнання А. Бандура пов'язує з самоефективністю, тобто вірою в те, що особистість опанує ситуацію і досягне позитивних результатів.

Наведені концепції освіти є поширеними в сучасній філософській педагогічній думці США та Великої Британії. Нинішня система вищої освіти відкритіша для людей: розширились їхні можливості щодо здобуття знань. В одній групі можуть навчатися студенти, різні за рівнем розвитку, діловими й особистісними якостями. У практичній діяльності ВНЗ не завжди є можливість диференціювати такий контингент студентів. Проте, особливості, що різнять студентів однієї вікової групи, є рухливими, бо під впливом навчання можуть швидко стиратися. Не менш істотною є

специфіка викладацької діяльності, коли студентська аудиторія виявляється неоднорідною за віковим складом. Отож викладач має бути готовим і здатним здійснювати індивідуальний підхід до навчання через зважування на означені особисті та вікові особливості студентів.

Зазначені умови спричиняють необхідність здійснення в тій або іншій формі диференціації навчання. Постають проблеми визначення психолого-педагогічних основ її побудови у ВНЗ, міри її доцільності у ВНЗ, характеру відмінностей у навчальних планах і програмах, методів і темпів поглиблення диференціації. Одним із засобів диференціації є впровадження різних форм організації навчання – стаціонарної, заочної, вечірньої, дистанційної. Допоміжну роль відіграють факультативи, проте їх відсоток у загальному навчальному часі зазвичай є невисоким.

Специфічних рис у ВНЗ набуває індивідуалізація навчального процесу, під якою головно розуміють найбільш повне зважування на психологічні і психічні особливості особистості, природні дані, нахили і наявні знання. Індивідуалізація навчання передбачає таку побудову цього процесу, за якої особистісні якості людини, розвиватимуться у потрібному напрямі. Мета індивідуалізації навчання у ВНЗ зорієнтована на формування у майбутніх спеціалістів креативного мислення, аби адекватно реагувати на понадшвидкі інформаційні потоки, які привносять зміни в діяльність трудових колективів.

Індивідуалізація навчання у ВНЗ передбачає залучення студентів до наукових досліджень кафедр через опрацювання ними окремих питань з наукових проблем, добір емпіричного матеріалу, конструювання приладів і т.ін. Завдяки такій діяльності студенти набувають навичок дослідників, оволодівають стилем наукового мислення. Інколи індивідуалізація навчання зумовлена життєвими обставинами студентів, у зв'язку з чим змінюються строки екзаменаційних сесій, форми випускних екзаменів тощо.

У Великій Британії і США диференціація й індивідуалізація передбачають широке впровадження елективних предметів, які відіграють важливу роль у здійсненні професійного спрямування навчання. У загальному балансі навчальних дисциплін курси на вибір посідають гідне місце. У багатьох програмах їх кількість перебільшує кількість обов'язкових предметів і може складати понад третину загального навчального часу. Предметами на вибір можуть бути академічні дисципліни і дисципліни загальної освіти, які не входять до програми як обов'язкові.

Мета індивідуалізації процесу навчання майбутніх фахівців у ВНЗ – формувати у них креативне мислення, адекватне реагування на постійні зміни, що відбуваються в суспільстві, ініціативу, творчі здібності, здатність продукувати і впроваджувати нові ідеї. Такий рівень професійної діяльності передбачає постійний науковий пошук.

Готовність випускників до наукових досліджень значною мірою визначається якістю їхніх знань з предметів, що вивчаються у ВНЗ. Дуже важливо набути міцних знань у відповідних галузях, проте їх недостатньо для здійснення наукового супроводу професійної діяльності. Потрібно мати високий рівень наукової культури, під якою розуміють: 1) певну суму фундаментальних, спеціальних і методологічних знань, що є засадою набуття досвіду наукової роботи, виявлення і творчого розв'язання різних професійних проблем; 2) систему ціннісних орієнтацій, креативного підходу до професійної діяльності, виконання дослідницької роботи, здобуття необхідних для цього наукових знань і вмінь, постійне вдосконалення своєї кваліфікації; 3) вміння використовувати нові досягнення науки і передовий досвід практики роботи, адаптувати їх до умов діяльності своєї організації та своєю чергою адаптуватися до них самому та адаптувати інших людей (партнерів, колег, суб'єкт-об'єктів діяльності); 4) особистісні якості, зокрема властивості мислення, гнучкість, нестандартність, логічність, прогностичність, системність тощо.

У контексті проблеми формування наукової культури майбутніх фахівців індивідуалізація процесу навчання у ВНЗ передбачає залучення студентів до наукових досліджень кафедр через опрацювання ними окремих питань з наукових проблем, добору емпіричного матеріалу, створення моделей діяльності і т.ін. Завдяки такій діяльності студенти набувають навичок дослідників, оволодівають стилем наукового мислення [2, с. 203; 3].

У Великій Британії і США кращі університети є науковими центрами, в яких значна увага приділяється фундаментальним дослідженням як засобу розвитку наукового потенціалу профе-

сорсько-викладацького складу, залучення до дослідницької діяльності студентів і розширення можливостей отримання додаткових фінансових ресурсів. В останні десятиліття з метою посилення практичної орієнтації наукової діяльності в межах вищої освіти в цих країнах створюються «парки» або «технополіси» – навчально-науково-промислові об'єднання, чільне місце в яких відводиться університетам. Вони поєднують функції підготовки фахівців, здійснення наукових досліджень і впровадження результатів цих досліджень у виробництво. Недооцінювання значення і необхідності розвитку науки саме у ВНЗ – велика хиба українського суспільства, яка позначається як на розвитку науки, так і на результатах діяльності навчальних закладів.

Висновки. Існують різні філософські і психолого-педагогічні основи індивідуалізації процесу навчання у ВНЗ. Українським освітянам варто поглянути на домінуючі у світі педагогічні ідеї і позитивні взірці зарубіжного досвіду як на конструктивний матеріал для системної модернізації навчального процесу.

Дидактика вищої школи як складова педагогіки вищої школи має зважувати на особливості організації навчальної роботи студентів і процесу індивідуалізації у ВНЗ. Акцент на самостійному оволодінні знаннями, сумісній діяльності викладача і студента з планування індивідуального навчання, створенні умов для розвитку й саморозвитку студентів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей і досвіду.

Перспектива наукових досліджень полягає у подальшому вивченні і впровадженні зарубіжного досвіду в галузі індивідуалізації вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Ельбрехт О.М. Еволюція психолого-педагогічної думки та її роль у становленні професійної підготовки фахівців / Ольга Михайлівна Ельбрехт // Гуманітарний вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»: наук.-теорет. зб., 2008. – Вип. 16. – 366 с. – С. 283 – 286.
2. Ельбрехт О.М. Науково-практичні основи вищої освіти: монографія / Ольга Михайлівна Ельбрехт. – К.: Фенікс, 2008. – 296 с.
3. Ельбрехт О.М. Формування наукової культури студентів у процесі вивчення курсу «Основи соціально-педагогічних досліджень» / Ольга Михайлівна Ельбрехт // Наук. часоп. НПУ ім. М.П. Драгоманова.: [зб. наук. пр.]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Випуск 5. (Частина I) – 319 с. – С. 179 – 184. – (Серія №11 «Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління»).
4. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія / Т.І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2002. – 512 с.
5. Методология и методы социально-педагогических исследований: Науч. учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / М-во образования и науки Украины; Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко / [авт.-сост.: С.Я. Харченко и др.]. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
6. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency / A. Bandura // American Psychologist. – 1982. – № 37. – P. 122-147.
7. Bandura A. Social cognitive theory / A. Bandura // Encyclopedia of psychology / ed.: John Santrocr. – 2-nd ed. – New York : McGraw-Hill Hightr Education, 2004. – 554 p.
8. Partnership of 109 companies aims to improve care nationwide for children and the elderly // Wall Street Journal. – 1992. – Sept. 11. – P. A 20.
9. Pulliam, John. History of education in America / John Pulliam, James Van Patten. – 6th ed. – [s. l.] : Prentice-Hall, 1995. – 306 p.
10. The official MBA handbook, 2004/2005 / comment.: Michael Pilgrim; listings: Assoc. of MBAs. – Glasgow : Bell and Bain, [2004]. – 494 p.

The ideas of philosophical as well as of psychological and pedagogical theories are discussed. The peculiarities of individualization of educational process in the institutions of higher education, particularly in Ukraine, USA and Great Britain are analyzed.

Key words: professional training, educational process, improvement, individualization, peculiarities.

УДК 159.943.2

Каньоса Н. Г.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається проблема самореалізації особистості, її мотивація до обрання педагогічної спеціальності, ВНЗ; питання свідомого обрання майбутньої професії; становлення фахівця у процесі учбово-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: *учбово-професійна самореалізація, самоактуалізація, становлення фахівця, професійно-особистісне, професійне самовизначення.*

У підготовці майбутнього фахівця виділяють два аспекти: професійний та особистісний, які настільки взаємообумовлені та взаємопов'язані, що утворюють єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості спеціаліста. Виділення професійного та особистісного аспектів самореалізації представлено акмеологічним підходом до дослідження даного феномену і відображене у працях А.А.Бодальова, А.А.Деркача, В.Г.Зазикіна, Н.В.Кузьміної, А.А.Реана та ін. Зокрема, в акмеології досить чітко розроблені моделі професійної освіти людини (Є.Н.Богданов, А.А.Деркач, Н.В.Кузьміна, А.А.Реан, Л.Г.Лаптев, А.К.Маркова, В.Г.Михайловський, Л.Е.Орбан, І.Н.Семенов, А.П.Ситніков та ін.).

Акмеологічний, тобто спрямований на оптимізацію, ефективність, характер дослідження проявляється у використанні рівневої стратегії, у стратегії виділення різноманітних чинників і простеження їх прямого або багаторазового опосередкованого впливу.

Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання свідомості особистості у професійній діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості спеціаліста: від професійного самовизначення, одержання професійної освіти до самоактуалізації у професійній діяльності і розвитку творчої індивідуальності спеціаліста, який володіє оптимальним рівнем розвитку професійної самосвідомості.

Професійна самосвідомість розглядається як самостійна психолого-акмеологічна категорія, як система, що розвивається, як особистісне утворення, притаманне конкретному суб'єкту діяльності [3]. Проявом професійної самосвідомості є особистісні якості, які переломлюючись через професійні знання, демонструються в ситуації професійного життя.

Професійне самовизначення і навчання стають провідною проблемою особистості зі старшого підліткового і юнацького віку, який є одним із центральних періодів формування самосвідомості. Тому є сенс говорити про формування професійної самосвідомості як центрального утворення особистості у цьому віці.

Своєрідність і особливості акмеологічного підходу до проблеми особистісного становлення підростаючого покоління полягає також у вивченні динаміки особистості, яка росте, що передбачає розкриття роботи психологічних механізмів засвоєння і осмислення соціально-морального досвіду, того, як відбувається емоційно-моральне сприйняття досягнутого, чи живе людина зі своїми потребами, мотивами, як поєднує молода людина на етапі свого особистісного становлення те, чого вона хоче, з тим, що вона може і що потрібно суспільству.

Згідно з даними досліджень акмеологів, психолого-акмеологічні чинники – це основні причини, що мають характер рушійних сил, головні детермінанти професіоналізму (А.А.Бодальов, А.А.Деркач, В.Г.Зазикін, Н.В.Кузьміна та ін.). Психологічні чинники спрямовані на досягнення суспільно визнаного ефективного рівня професійної самосвідомості особистості; акмеологічні чинники – на розвиток особистості у професійній та учбовій діяльності, рух до вершин професіоналізму. Тому з точки зору системної методології, психологічні і акмео-

* © Каньоса Н. Г., 2012

логічні чинники є різнорівневими, хоча і належать до однієї системи. За даними Н.В.Кузьміної і А.А.Реана, психолого-акмеологічні чинники бувають трьох видів:

- об'єктивні, пов'язані із діяльністю людини в існуючій системі, яка й спрямовує її на досягнення значимих для системи результатів;
- суб'єктивні, пов'язані із особистісними передумовами професіоналізму – мотивацією, спрямованістю, здібністю, креативністю, ставленням (міра їх прояву пояснює суб'єктивні причини, що сприяють росту професіоналізму, або перешкоджають йому);
- об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з особливостями організації професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління системою.

З позиції системної методології можна структурувати їх на іншій підставі, виділяючи загальні, особливі, одиничні, – зазначає Л.Хабаєва [9].

А.А.Бодальов і Л.А.Рудкевич розділяють чинники, пов'язані із досягненням людиною «акме» на соціальні макро- і мікрочинники (мікросередовище) і психологічні характеристики особистості, які умовно можуть бути поділені на об'єктивні (що не залежать від людини, такі, як робота над собою, тобто активне прагнення до самовдосконалення).

Найважливішими психолого-акмеологічними чинниками, як показали проведені дослідження (А.А.Деркач, Н.В.Кузьміна), є потреба у досягненні, високі професійно-особистісні стандарти, рівень мотивації [3].

В.Д.Шадріков у дослідженні системогенезу професійної діяльності розглядав зв'язок професійної майстерності із різними чинниками, які, по суті, є психолого-акмеологічними. Серед них особливо виділялись – потреби особистості, рівень мотивації досягнення і соціальний престиж діяльності. Наприклад, престиж позитивно корелює з високою мотивацією (у тому числі досягненням, а не уникненням невдач), самооцінкою, упевненістю у завтрашньому дні, значимістю діяльності та її результатів.

Основний смисл виділення чинників полягає у створенні передумов для пізнання зв'язків між ними. Тому, щоб зрозуміти особливості формування професійної мотивації студентів педагогічного ВНЗ, слід виявити чинники цього процесу: виділити їх, прорангувати в міру значимості, дослідити у взаємозв'язку і взаємозалежності тощо.

Але, перш ніж перейти до розгляду чинників мотивації, слід згадати специфіку провідної діяльності в студентському віці. Традиційно вважається, що в цьому віці основною діяльністю є професійно-орієнтована учбова діяльність (чи учбово-професійна діяльність), яка обумовлює основні психологічні новоутворення в цьому віці (здібність до рефлексії, формування «Я-концепції» і життєвої програми) і всередині якої зароджуються елементи майбутньої професійної діяльності. Існують також думки, що в студентському віці можуть домінувати одна із трьох діяльностей: спілкування, пізнання і майбутня трудова. На відміну від провідної діяльності, їх називають «визначальними». Визначальна діяльність обумовлює внутрішню позицію молодого людини, особливості її ціннісних орієнтацій.

Цікаву модель розвитку діяльності і особистості студентів запропонував Г.В.Ікрін [5, с. 77]. Відповідно до трьох етапів (початковий, основний, заключний) професійного навчання, він виділяє три провідні діяльності: учбово-пізнавальну, учбово-дослідницьку, учбово-професійну. Ці види діяльності студентів характеризуються специфічними цілями, завданнями, способами виконання діяльності тощо. Такий підхід дає підстави припустити наявність не однієї загальної для всього етапу професійної підготовки провідної діяльності, а трьох вище названих, які підпадають під визначення «провідна діяльність» і несуть її характерні ознаки. При визначенні змісту діяльності на кожному із цих трьох етапів навчання виявляються новоутворення, які повинні характеризувати особистість студента.

Досліджуючи природу і генезу професійної самосвідомості, О.В.Москаленко виявила, що провідну роль у формуванні оптимуму професійної самосвідомості студента займає мотивація.

Л.Хабаєва додає, що у перелік значимих психолого-акмеологічних чинників професійного розвитку особистості також можна включити ті, які реально впливають на учбові досягнення

студентів ВНЗ: потреба у досягненнях, престиж знань; особистісно-ділові, професійно-значущі якості; потенціал особистості, в тому числі високі професійно-особистісні стандарти, прагнення до знань, до розширення свого кругозору; особливості мотивації учбової діяльності студентів, рівень її розвитку. Перераховані чинники, наголошує Л.Хабаєва, володіють яскраво вираженою психологічною специфікою, що, безумовно, дозволяє стверджувати необхідність всебічного дослідження професійної мотивації особистості студента ВНЗ [9].

Зауважимо, що в системі навчання у ВНЗ під професійною мотивацією розуміють: сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності [6]. При цьому, під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (одержання вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т.д.), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають до вивчення майбутньої професійної діяльності.

Психолого-акмеологічна стратегія сучасної системи вищої освіти полягає в тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації і професійної діяльності майбутнього спеціаліста, стимулювання творчого потенціалу, розвиток інтелектуальних, емоційних, вольових і духовних якостей, диференціацію «Я-концепції», поглиблене осмислення і переосмислення ним вітчизняного і зарубіжного досвіду, його творче перетворення й адаптацію до нових умов.

Учбово-професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особистості, так як тільки на основі її високого рівня формування можливий ефективний розвиток професійної освіченості, культури особистості і успішна самореалізація.

Представники концепції професійної самосвідомості молоді (А.В.Поляков, С.Н.Чистякова, Л.Хабаєва та ін.) вважають, що професійне самовизначення, професійний розвиток особистості на всіх етапах навчання здійснюється за допомогою процедур самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного розвитку у майбутній професійній діяльності тощо [7; 9].

У зв'язку з цим вирішальне значення має розвиток різноманітних взаємопов'язаних умінь мотиваційного компонента професійної самосвідомості особистості, таких як: 1) аналіз внутрішнього зв'язку системи «потреба – мотив – мета»; 2) переформулювання суб'єктної системи потреб і мотивів у відповідності із соціальним запитом; 3) усвідомлення нової суб'єктної системи потреб і мотивів як особистісно значущих; 4) незалежність від референтної групи у суб'єктному плані; 5) досягнення у процесі самоактуалізації самототожності і високого рівня професійної майстерності [9].

Зміст формування професійної мотивації особистості студента ВНЗ, на думку Л.Хабаєвої, може бути визначений за трьома основними напрямками:

- а) формування потреб і мотивів професійного розвитку;
- б) формування знань, умінь і навичок самостійної діяльності по самовихованню і саморозвитку;
- в) оцінка професійних здібностей і можливостей, порівняння їх із образом бажаного результату (предметом, метою), планування змін у системі мотивації досягнення [9].

Якщо особливості самореалізації, самоактуалізації як показника особистісного розвитку досліджуються на сьогодні і в філософії, і у психології, і у педагогіці [2], то окремі проблеми специфіки її формування (саме в майбутніх педагогів) представлені науковими дослідженнями незначно. Зокрема, особистісний аспект самореалізації студента розглядається як важлива складова майбутньої професійної діяльності психолога. Ю.Г. Долинська, аналізуючи феномен самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога в цілому, наголошує, що це становлення у процесі професійної підготовки таких сторін особистості, які є першочергово необхідними для реалізації професійних завдань: самосприймання, міжособистісної чутливості, цінностей, пізнавальних потреб і креативності. І.П. Краснощок [7], досліджуючи особистісну самореалізацію майбутнього вчителя у навчально-виховному середовищі педагогічного універ-

ситету, звертає увагу на особливу значимість активної життєвої позиції студента, яка може ефективно формуватися лише у тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в активному постійному прагненні самої особистості до швидшого досягнення вищих рівнів самореалізації, у потребі в саморозвитку. Вона також зазначає, що поняття «особистісна самореалізація» фіксує стан розвитку «соціальності» особистості майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів. Межа кожної із названих сфер особистісної самореалізації умовна і її можна виокремити лише на рівні теоретичного аналізу. Тобто, особистісна самореалізація майбутнього спеціаліста знаходить свій вияв у двох умовних станах – як рівень розвитку самоствердження особистості і як умова самоствердження. У процесі розвитку особистості майбутнього вчителя відбувається перетин цих характеристик особистості й на емпіричному рівні вивчення становлення особистісної самореалізації майбутнього вчителя має зв'язок із дослідженням особливостей соціально-професійної діяльності [7].

Індивідуальний досвід у контексті особистісної самореалізації вивчався О.І.Шрамко, яка вказує, що від рівня розвинутої особистості значною мірою залежать і її досвід, і її здатність реалізовувати себе. Авторка робить висновок, що основою формування та реалізації індивідуального досвіду є діалектична єдність достатньо зрілих форм структурного розвитку особистості, її біопсихічної та соціально-духовної цілісності, концентрованої у понятті «індивідуальність» і усталеної системи саморозвитку «Я», що забезпечує автономність самоздійснення.

Зокрема, серед зовнішніх чинників І.І.Чхеайдр виділяє матеріально-економічні умови (певний матеріальний достаток, який дозволяє особі мати більше вільного часу для свого розвитку), соціально-педагогічні умови (наявність хороших викладачів, бібліотек, закладів мистецтв та ін.), соціально-психологічні умови (існування певної референтної групи, що забезпечує взаємодопомогу і дух змагання).

Дослідження феномену самореалізації (самоактуалізації) особистості майбутнього педагога здійснювалися або на рівні узагальненому (в цілому) [2, с. 4], або лише з боку особистісного. Аспект професійної самореалізації студентів вищого педагогічного закладу (інституту, університету) представлений у наукових дослідженнях недостатньо, хоча й акцентується взаємозв'язок, взаємовплив, взаємозалежність особистісного і професійного у процесі самоактуалізації (самоактуалізації) особистості.

З одного боку, всі, хто бере участь у підготовці майбутніх фахівців-професіоналів, чітко усвідомлюють і розуміють, що найвизначальнішою умовою формування і розвитку особистості дитини є здатність і прагнення до саморозвитку особистості вчителя (психолога, педагога, викладача). Л.М.Мітіна, аналізуючи альтернативні підходи авторитарної та гуманістичної педагогіки, наголошує, що питання про пріоритети вчителя над учнем чи навпаки повинне вирішуватися в іншій площині, яка дозволяє бачити предмет з нової точки зору. Мається на увазі система «учитель – учень», яка постійно розвивається, де вчитель цілеспрямовано розвиває учня і сам відкритий новому досвіду, новим знанням. Вчитель має не лише створювати оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня, але й сам бути активним, пристрасно захоплений пізнанням життя, людини, природи, суспільства, і здатен захопити учня своєю пристрасстю. У цьому випадку говорять про особистісно-розвивальний підхід у навчанні. Процес розвитку і учня (студента), і вчителя (викладача, педагога, психолога) повинен йти синхронно, тільки в останніх цей процес починається набагато раніше, ще в стінах навчального закладу, коли, ще студентом, майбутній фахівець оволодіває соціальною роллю вчителя. Тому перед системою підготовки спеціалістів для закладів освіти стоять дві важливі проблеми, перша із яких пов'язана з інтелектуальним розвитком майбутніх фахівців, з оволодінням ними предметними знаннями, інноваційними технологіями практичної професійної діяльності. Друга проблема пов'язана із соціалізацією студентів, із їх уходженням у роль педагога (психолога) та індивідуалізацією цього процесу. Неодмінною умовою такого роду соціалізації та індивідуалізації є розвиток у студентів потреби в обраній професійній діяльності і формування у нього уявлень про себе як про компетентного вчителя (Р.Бернс, Р.С.Немов, Л.М.Мітіна та ін.).

З іншого боку, сучасні умови життя суспільства, запити практики у відповідних спеціалістах ставлять педагогічний навчальний заклад у ситуацію підготовки необхідних фахівців на

умовах державного замовлення і за контрактом. Часто вибір педагогічного закладу як певної сходинки у професійному самовизначенні і становленні пов'язаний не із внутрішніми потребами, нахилами, бажаннями, інтересами, здібностями, а залежить від суто зовнішніх умов і чинників: місця розташування ВНЗ, розміру плати за навчання, престижу даного закладу, легкістю вступу саме у цей ВНЗ, наявності (відсутності) конкурсу тощо. Крім того, сам ВНЗ зацікавлений у тому, щоб до нього вступали якомога більше абітурієнтів, особливо на умовах контракту, бо це є основним джерелом матеріально-фінансової бази навчального закладу. Як же вирішити основну суперечність сучасної вищої освіти: за відсутності внутрішньої мотивації (або недостатньому рівні її розвитку) в абітурієнта до обраного фаху забезпечити запити практики компетентним фахівцем-професіоналом, який був би здатним успішно вирішувати основні завдання формування і розвитку підростаючого покоління?

Аналізуючи цю суперечність не варто брати до уваги рівень успішності абітурієнтів при вступі у педагогічний заклад, а також їх вольові якості, це слід враховувати лише у процесі організації навчально-виховного процесу як індивідуальні особливості. Разом з тим слід акцентувати увагу на мотиваційному компоненті готовності до навчання у педагогічному закладі, бо при його сформованості більш успішно піддаються корекції інтелектуальна і вольова сфери. Якщо ж даний компонент не сформований, процес професійного самовизначення відбувається стихійно, ситуативно, під тиском інших на фоні неадекватності чи незрілості Я-концепції, то питання слід розглядати глибше: з одного боку, доцільно скоректувати внутрішню позицію студента, а з іншого – сприяти формуванню мотивів професійної самореалізації ще на етапі оволодіння майбутньою професією, бо саме це може забезпечити саморозвиток особистості, її самореалізацію, яка відображає бажання творити і перетворювати.

Положення про те, що майбутньому педагогу (психологу, вчителю) необхідно оволодівати принципом саморозвитку, інакше він не зможе допомогти іншим у цьому процесі, розглядалося в роботах як зарубіжних (Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фром, Р.Бернс, К.Левін та ін.), так і вітчизняних психологів (Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, Л.І.Божович, С.Б.Каверін, А.Г.Ковальов, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв, А.І.Липкіна, А.К.Маркова, В.С.Мерлін, Л.М.Мітіна, В.В.Москаленко, В.Ф.Моргун, А.Б.Орлов, Ю.М.Орлов, А.В.Петровський, В.В.Столін, О.В.Шорохова, А.І.Щербаков та ін.).

На сьогодні існує дві тенденції у психологічній науці щодо процесу підготовки майбутніх фахівців. Одна із яких пов'язана з новими технологіями у навчанні (В.В.Давидов, Л.В.Занков, А.М.Матюшкін, С.Д.Максименко, В.В.Рубцов, Л.М.Фрідман, Д.Б.Ельконін та ін.), інша – з особистісно розвивальними стратегіями, які реалізуються у стосунках між людьми (М.М.Бахтін, А.А.Бодальов, А.Ф.Лазурський, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, В.М.Мясищев, Л.М.Мітіна, А.В.Петровський та ін.). Слід визнати, що обидві тенденції є досить актуальними на сучасному етапі розвитку вищої школи потребують належного застосування, особливо це стосується останньої.

На нашу думку, в розвитку особистості майбутнього фахівця детермінує потреба в учбово-професійній самореалізації, яка має мотиваційне вираження, тобто опредмечується у мотивах учбової і професійної самореалізації. Учбово-професійна самореалізація студента – це випробування і розгортання потенційних можливостей індивіда у процесі оволодіння і виконання ним учбово-професійної діяльності. Учбово-професійна самореалізація є складовою самореалізації особистості загалом. Мотиви (учбової і професійної) самореалізації є чинником тієї діяльності (учбової чи професійної), у якій прагне реалізувати себе індивід упродовж життя і навчання у ВНЗ. Професійна діяльність можлива за цілеспрямованої активності індивіда. Активність визначає діяльність, тобто є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її «дрімаючих потенціалів». Активність, за висловом К.О.Абульханової-Славської, «... здійснюючись особистістю в дієвому плані життя, ... набуває форми самореалізації» [1].

Хоча поняттю «учбово-професійна самореалізація» в сучасних дослідженнях приділяється мало уваги, однак окремі її аспекти відображені у вивченні таких явищ як «професійне самовизначення», «професійне становлення», «готовність до професійного самовизначення»,

«професійна діяльність» тощо. Кожне із цих понять обов'язково включає в себе особистісний компонент, представлений мотиваційним блоком.

Аналізуючи вікову динаміку самореалізації особистості, Л.А.Рудкевич і Є.Ф.Рибалко вказують на значимості визначення чинників, які впливають на розкриття творчих потенцій особистості. У цьому зв'язку Б.Г.Ананьєв надавав особливого значення становленню творчої особистості та індивідуальності, консолідації індивідних і суб'єктно-діяльнісних властивостей людини у процесі творчої діяльності, її соціальної орієнтації, де процес екстеріоризації і продуктивної діяльності є провідним. Ґрунтуючись на акмеологічних засадах вивчення особливостей самореалізації, Л.А.Рудкевич та Є.Ф.Рибалко наголошують, що ... в онтогенезі творчої особистості прослідковується переважання тієї чи іншої стадії у певний період життя, або, іншими словами, у різному віці творча особистість самореалізується різними шляхами [8]. Так, у період професійного навчання переважає підготовча стадія творчого процесу, коли накопичуються передумови і елементи майбутньої діяльності. Тривалість її залежить від ряду чинників: по-перше, професійна специфіка тієї чи іншої діяльності має різні терміни; по-друге, велику роль відіграють чинники середовища, які можуть сприяти або не сприяти навчання і початку творчої діяльності; по-третє, має значення психологічна структура самого суб'єкта творчої праці. Автори також зазначають, що ... мотиваційна сфера виступає в якості внутрішнього чинника самореалізації творчої особистості. ... Мотивація стає не лише чинником творчої діяльності, вона сама перебудовується у процесі праці, залежно від її характеру. Тому мотиваційний «застій», редукція мотивів до творчості існує в осіб, життя яких насичене напруженою творчою працею. Мотиваційна структура творчої особистості, очевидно, стабілізується в юності і ранній дорослості, стаючи у другій половині життя толерантною до старіння» [8].

Отже, можна констатувати, що мотиви професійної самореалізації сприяють розвиткові творчої активності спеціаліста у майбутній професійній діяльності. Один із висновків, які роблять Л.А.Рудкевич і Є.Ф.Рибалко, вказує на те, що «творча самореалізація залежить від мотиваційної сфери особистості, від того, у якій мірі її спрямованість на творчість є домінуючою у структурі мотивів» [8].

В.І.Ковальов, досліджуючи проблему мотивів вибору професії, вказує, що формування професійних мотивів позитивно впливає на успішність професійної підготовки у ВНЗ. Більш успішно, наголошує вчений, вчать ті студенти, у яких бажання вибрати певну професію виникло задовго до вступу у ВНЗ. Тенденція раннього становлення професійних мотивів сприятлива для діяльності. Акцентуючи увагу на необхідності врахування мотиваційного критерію при відборі у ВНЗ, В.І.Ковальов зазначає, що знання особливостей мотивації дозволяє також вдосконалювати сам процес навчання залежно від розуміння важливості того чи іншого предмета для подальшої професійної діяльності [6].

Безперечно, наявність стійких професійних мотивів у абітурієнтів сприяє успішному оволодінню ними майбутньою професійною діяльністю. Проте, на сучасному етапі життя педагогічного ВНЗ відбір при вступі лише тих, у кого сформована мотиваційна спрямованість на професійну діяльність у закладах освіти, є великою «розкішшю». Перш за все сьогодні слід сприяти організації навчально-виховного процесу в педагогічному закладі таким чином, щоб допомогти кожному студентові розкрити ті грані власної особистості, які б дали можливість відчувати бажання, інтерес, задоволення від здійснення тієї професійної діяльності, яку вони обрали в силу різних обставин. Іншими словами, цілеспрямоване формування мотивів професійної самореалізації в умовах навчання у педагогічному ВНЗ забезпечить творчу професійну самореалізацію під час здійснення безпосередньої трудової діяльності.

Таким чином, вивчення проблеми особливостей психолого-акмеологічних чинників формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу можна розглядати як психолого-педагогічну проблему в тісному взаємозв'язку із різноманітними соціальними, економічними, етнічними, культурно-освітніми питаннями життєдіяльності суспільства.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 14–44.
2. Андреева Т. В. Самореализация личности представителей творческих профессий: половые различия / Т. В. Андреева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. – С. Пб. : Изд-во СПбГУ, 2009. – Вип. 2. – С. 203–216.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального института, 2004. – 752 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие / Эвальд Фридрихович Зеер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 478 с.
5. Икрин Г. В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологи”. / Икрин Григорий Валентинович. – Пермь, 1998. – 20 с.
6. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев ; отв. ред. А. А. Бодалев – М. : АН СССР, Институт психологии, 1988. – 191 с.
7. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / [под ред. В. А. Бодрова]. – М. : Наука, 1991. – 234 с.
8. Рибалка В. В. Психология праці особистості / В. В. Рибалка : навч.-метод. посібник. – К. – Кременчук : ПП. Щербатих, 2006. – 76 с.
9. Хабаева Л. М. Психолого-акмеологические условия и факторы формирования профессиональной мотивации в структуре профессионального самовоспитания личности студента вуза [Электронный ресурс] / Лариса Муратовна Хабаева. – Режим доступа : <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulletin7/page8.html>

The article deals with the problem of self-identity, of choosing the pedagogical profession, University; the problem of the conscious choosing of a future profession; the problem of becoming a specialist in the process of educational and cognitive activity.

Key words: *educational and professional self-realization, self-actualization, becoming a specialist, professional and personal, professional identity.*

УДК 37.013(477) «18-19»(018)

Кучинська І. О.*

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті зроблена спроба проаналізувати основні напрям розвитку ідей громадянського виховання учнівської молоді в умовах сьогодення

Ключові слова: *напрямок, розвиток, ідеї, громадянське виховання.*

Цілком очевидно, що проблематика розвитку ідей громадянського виховання учнівської молоді в Україні завжди знаходилась у центрі уваги педагогічної громадськості (М. Костомаров, М. Драгоманов, Б. Грінченко, І. Франко, М. Грушевський, С. Русова, І. Огієнко, Г. Ващенко, С. Ананьїн, В. Дурдуківський, О. Залужний, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Зауважимо, що ретроспективний аналіз і виявлення перспективних ідей і концептуальних положень щодо громадянського виховання (Див.: Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.) : монографія / І.О. Кучинська, – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2009. – 196с.) дозволяє визначити можливі орієнтири його розвитку в сучасних умовах.

* © Кучинська І. О., 2012

Сьогодні ми акцентуємо увагу на необхідності і важливості поглиблення знань з історії української державності й громадянства, ознайомлення з патріотично-державницьким спрямуванням попередніх поколінь українців, усвідомлення незнищенності її народу і культури своєї національної приналежності, готовності до трудового й героїчного подвигу в ім'я України. Учнівська молодь повинна усвідомлювати, що поняття “патріотизм” включає:

- почуття прихильності до того місця, де людина народилася і виросла;
- поважне ставлення до рідної мови;
- турботу про інтереси Батьківщини;
- прояв цивільних почуттів і збереження вірності Батьківщині;
- гордість за соціальні і культурні досягнення своєї Батьківщини, відстоювання її свободи й незалежності;
- поважне ставлення до історичного минулого держави, звичаїв і традицій свого народу;
- прагнення бути корисним своїй Батьківщині.

Важливим у виховному процесі, є безперечно, *популяризація національної ідеології, в основі якої лежить служіння Україні, втілюється прагнення кожного громадянина до державності і соборності; готовності до захисту України, глибоке розуміння громадянського обов'язку у будь-який час стати на захист Батьківщини.*

Зазначимо, що національна ідея – це духовна першооснова, джерело особистісного розвитку людини; соціально-психологічний механізм інтеграції соціальних груп, етносів, релігійних конфесій, партій, рухів, джерело суспільного поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії; механізм урівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, що мають єдину історико-політичну долю, орієнтацію на майбутнє. Це – відображення нацією свого місця на планеті та перспектив власного розвитку. Для нас, в першу чергу, це ідея вільної, процвітаючої, могутньої України, демократії, правової держави, вільного розвитку людини і суспільства.

Зазначимо, що національна ідеологія допомагає певною мірою конкретизувати зміст національної ідеї: в економічній, правовій та етичній сферах. Цілком очевидно, що національна ідеологія має бути закладена в процес освіти і політичної соціалізації, в її цілеспрямованому аспекті (політичне навчання і виховання). Важливо, щоб в сучасних підручниках була закладена національна ідея і її практичне, розгорнуте втілення – національна ідеологія. Це – вільна Україна, вільна людина, вільне суспільство і демократична правова держава як гарант їх волі.

У сучасній виховній практиці, педагогічній громадськості необхідно акцентувати увагу на важливості *усвідомлення соціальних прав і свобод, що забезпечується в усіх сферах життєдіяльності людини і громадянина: політичній, екологічній, соціальній, економічній, культурній; дотримання Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств і рідної природи.* Так, українські педагоги 20-х років ХХ століття О. Попов, Е. Равич-Щербо, Е. Яновська та ін. розглядали громадянське формування особистості у контексті соціального виховання, метою якого було засвоєння особистістю елементів суспільного досвіду, соціальних норм і цінностей. І сьогодні, педагоги наголошують, що учні повинні розуміти, що соціальні права і свободи людини – це конституційні права та свободи людини і громадянина, які передбачають можливості особи користуватися соціальними благами у сферах соціального виробництва, трудової діяльності, охорони здоров'я, відпочинку і закріплені вони у відповідних статтях Основного закону. Соціальні права і свободи людини і громадянина в Україні не є другорядними, адже саме матеріальні умови (проживання, медичне обслуговування, соціальне забезпечення) великою мірою визначають якість життя сучасної людини. Без цих прав неможливо забезпечити гідність людської особистості. Майбутні громадяни повинні бути обізнані з тим, що загальна декларація прав людини проголошує, що кожна людина як член суспільства має право на соціальне забезпечення і здійснення

прав, необхідних для підтримання її гідності і вільного розвитку її особистості, прав в економічній, соціальній і культурній галузях за допомогою національних зусиль та відповідно до структури і ресурсів кожної держави. При цьому, гармонізація законодавства України завжди буде запорукою успішного розв'язання проблем реалізації соціальних прав і свобод громадян.

Зазначимо, що в сучасній виховній практиці, безперечно важливим є акцентування активної життєвої позиції на основі усвідомлення громадянської гідності, обов'язку і відповідальності, що означає переживання людиною позитивного ставлення до самої себе і вимога нею такого ж ставлення від інших з огляду на цінності своєї держави; усвідомлення і переживання своєї багатосторонньої залежності від держави, інтеріоризація тих завдань, які поставила перед нею держава, і які вона повинна реалізувати в своїй діяльності; переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянського обов'язку.

Не викликає сумніву доцільність ознайомлення з правовою культурою як системою правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу і відображають у правовій формі стан свободи людини, інші найважливіші соціальні цінності.

Сучасна кризова ситуація в суспільстві не форує сприятливого правового і морального середовища для виховання молоді. Неблагополучне соціальне оточення, складні економічні умови негативно впливають на виховання підростаючого покоління. Швидко зростає кількість молоді з грубими порушеннями суспільного порядку, небажанням дотримуватися норм громадянської культури поведінки. Все це зумовлює актуальність правового виховання, доцільність якого на початку ХХ століття висловлював відомий український педагог С. Ананьїн. Проблематика формування правових основ мислення та культури поведінки розглядалася педагогом у контексті громадянського становлення особистості. Цілком очевидно, що і сьогодні ця проблема знаходиться у полі зору педагогічної громадськості. Вважаємо, що до основних завдань правового виховання, на сучасному етапі, необхідно віднести:

- доведення до вихованців законів і нормативних актів України та їх усвідомлення;
- систематичне інформування вихованців з поточних і актуальних правових питань;
- формування у них правової свідомості;
- прищеплення їм поваги до правових норм, принципів законності, розуміння необхідності їх дотримання;
- доведення до вихованців правових норм, які стосуються правових основ їхньої діяльності;
- вироблення у вихованців навичок і вмінь правової поведінки;
- формування почуття нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, залучення вихованців до посильної участі у боротьбі з негативними явищами, які мають місце у життєдіяльності колективу;
- подолання у свідомості окремих вихованців помилкових уявлень, негативних звичок і навичок поведінки, які формувалися під впливом негативних явищ.

Отже, правове виховання, безперечно повинно бути спрямоване на прищеплення вихованцям поваги до Конституції України, її державних символів (герба, прапора, гімну), прав і свобод людини і громадянина. Воно також має озброїти їх знаннями законів України і свідомого їх дотримання у професійній і повсякденній поведінці; формувати активну протидію особам та установам, що порушують закони, завдають збитків державі, зазіхають на територіальну цілісність і незалежність України.

Надзвичайно важливим, в сучасній виховній практиці, є аргументація культурологічного підґрунтя громадянської свідомості, що обґрунтовує доцільність внутрішньої культури, інтелігентності, ідейності, моральності, прищеплення шанобливого ставлення до культурних надбань. Доцільне послідовне усвідомлення вихованцями норм добродійної громадянської поведінки, використання його як основи для визначальних вправлянь у навчально-пізна-

вальній, пошуково-дослідницькій і просвітницько-пропагандистській діяльності школярів з метою формування їх ціннісних орієнтацій, усвідомлених установок, спрямованості на розвиток громадянської культури, а також необхідних для її результативного оформлення знань, умінь і навичок.

З актуальної точки зору, розглядали українські педагоги проблематику формування громадянських якостей особистості у процесі трудової діяльності (Я. Чепіга, Т. Лубенець та ін.). Акцентувалась увага на *виховній цінності суспільно корисної праці; необхідності усвідомлення школярами безкорисливо робити добрі справи, бажання поєднувати суспільні та особистісні інтереси*. І сьогодні такий аспект виховної роботи розглядається педагогічною громадою як важливий і необхідний. Процес залучення школярів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передавання їм певного виробничого досвіду, розвитку в них творчого практичного мислення, працьовитості й свідомості людини праці є важливим аспектом виховної діяльності.

Не викликає сумніву важливість та необхідність в умовах сьогодення, реалізації виховного процесу щодо *підготовки дітей та молоді до здорового способу життя, збереження та зміцнення власного здоров'я*. Про важливість цього аспекту виховної діяльності висловлювались відомі українські педагоги О. Залужний, В. Дюшен та ін. Цілком очевидно, що на сучасному етапі, на наш погляд, актуалізації потребує система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я, загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь. Доцільними є питання формування позитивного ставлення до здорового способу життя; виховання відповідального ставлення до зміцнення свого здоров'я; формування навичок дотримуватися санітарно-гігієнічних норм, режиму дня та харчування; фізичне, духовне і психічне загартування.

Безперечно важливим орієнтиром виховання громадянськості у сучасній виховній практиці є *можливість усвідомлення особистістю духовного життя колективу як наслідку власних зусиль, як частини її інтелектуального життя*. Відомий педагог О. Залужний розглядав колектив як основу всебічного розвитку особистості школяра, майбутнього громадянина. Організована група учнів, у якій вони об'єднані загальними цінностями, цілями і завданнями діяльності, що мають значення для групи в цілому і для кожного її члена зокрема, де міжособистісні відносини характеризуються суспільно вагомим й особистісно значущим змістом спільної діяльності, визначається як колектив. Центральне місце в розвитку колективних взаємин у дитячому колективі, як наголошував відомий український педагог В. Дурдуківський у праці "Дитяче шкільне самоврядування", посідає *учнівське самоврядування*, здатне виконувати функції:

- організаторську;
- виховну;
- контролюючу;
- стимулюючу.

Цілком очевидно, що залучення вихованців до самоврядування – це є один із найдоцільніших способів формування активу в групі. Безперечно, щоб підвищити ефективність учнівського самоврядування у формуванні колективу, на наш погляд, важливо створити такі умови:

- надати самоврядуванню більшої самостійності;
- надати самоврядуванню вихованців реальних прав і обов'язків;
- поважати самостійні рішення учнівського колективу та його органів;
- відбирати до самоврядування найавторитетніших лідерів.

Грамотна організація роботи учнів шкільного самоврядування має важливе значення не тільки тому, що вона робить учнів активними учасниками шкільного життя, але ще й тому,

що, реально беручи участь у виробленні і прийнятті рішень, школярі набувають практичні навички, необхідні в їх майбутньому “дорослому житті”; виробляється активна життєва і громадянська позиція.

Без організації конкретної участі школяра у громадському житті школи, міста, країни будь-які розмови про громадянське виховання перетворюються на формальність. Тільки реальна з самого раннього віку усвідомлена діяльність на благо суспільства і держави дозволить виховати з дитини громадянина і патріота.

Про важливість формування політичної культури та ідейно-політичного виховання учнівського колективу висловлювались відомі українські педагоги С. Ананьїн, А. Гендрихівська, А. Гузарій, В. Дюшен, О. Залкінд та багато інших. Безперечно, і сьогодні актуально залишається проблематика *формування політичної культури* школярів (соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері суспільно-політичної діяльності). Вважаємо за необхідне підкреслити, що політично вихована людина відрізняється політичними поглядами і переконаннями, такими якостями як громадянська зрілість, ідейна спрямованість особистості, відповідальність, громадянський обов'язок, політична грамотність. Політична культура – це складна особистісна освіта, що має багатоконтентну структуру, а саме:

- мотиви суспільно-політичної діяльності (політичні інтереси, політична допитливість, інтерес до суспільної роботи, організаторські здібності);
- політичні знання (знання філософії, законів суспільного розвитку; знання про природу, структуру політичної влади і державних органів; знання історії, політичного життя й основ економіки, знання поточної політики);
- політичні переконання (сплав ідейно-політичних знань і почуттів, що базується на єдності історичної пам'яті, політичного кругозору, політичної інформованості і позитивної спрямованості емоційної сфери особистості);
- політичне мислення (уміння дати оцінку політичним подіям, фактам, явищам; аналіз причин цих явищ і подій; уміння оцінити політичну ситуацію; вести політичну дискусію і прогнозувати її результат);
- політична активність (участь у суспільному житті країни; усвідомлення і реалізація цивільних прав та обов'язків; наявність навичок суспільно-політичної діяльності; готовність до захисту Батьківщини);
- політичний самоконтроль (співвіднесення свого способу життя з нормами суспільства; здатність контролювати об'єктивність політичних поглядів; політична принциповість, тобто відповідність поведінки політичним принципам).

Формування політичної культури здійснюється через систему *ідейно-політичного виховання*, яке, в умовах сьогодення носить актуальний характер. Адже, ідейно-політичне виховання – цілеспрямований організований процес формування у школярів ідейних поглядів і переконань, потреб і мотивів суспільно-політичної діяльності, соціально-громадянської активності і готовності до ідеологічної роботи.

Елементи ідейно-політичного виховання пронизують увесь зміст виховної роботи і тісно пов'язані з розумовим, моральним, естетичним, трудовим й громадянським вихованням.

Безперечно, ідейні переконання відіграють провідну роль у ціннісних орієнтаціях особистості, у формуванні її життєвих установок. До основних завдань ідейно-політичного виховання необхідно віднести:

- формування мотивів суспільно-політичної діяльності;
- вироблення ідейно-політичних поглядів і переконань;
- формування політичного мислення;

- розвиток активної соціальної позиції;
- озброєння школярів уміннями і навичками суспільно-політичної діяльності;
- вироблення в них методів політичного самоконтролю.

Цілком очевидно, що на сучасному етапі, завдання виховної роботи полягають у *глибокому і всебічному розумінні особистістю актуальних питань теорії і політики держави, спрямованими на те, щоб знання перетворювалися в переконання, у керівництво до дії, в активну життєву позицію людини.*

Формування політичної культури, організація виховної роботи ідейно-політичної спрямованості здійснюється в різних формах і за допомогою різноманітних методів (політичні інформації; бесіди, лекції на політичні теми; диспути; телемости і конференції з політичних проблем; клуби; дискотеки; гуртки; конкурси; вікторини та ін.).

Очевидно, що участь у різних формах ідейно-політичного виховання стимулює у школярів мотиви суспільно-політичної діяльності, збагачує політичну інформованість, кругозір, розвиває історичну пам'ять, удосконалює політичне мислення, підвищує соціальну активність, озброює навичками політичного самоконтролю, що не може не позначитися позитивно на рівні політичної та громадянської культури.

Зазначимо, що, безперечно, в першу чергу, громадянське виховання особистості повинно бути спрямоване на розвиток почуттів патріотизму – любові до рідного народу; його звичаїв, традицій та обрядів; бажання захищати інтереси нації та держави. У цьому аспекті, вважаємо за необхідне виділити такі основні напрямки:

- збереження, розвиток української мови, досконале володіння нею;
- розвиток національної самосвідомості учнів через залучення їх до розробок й реалізації соціальних проектів;
- формування культурних міжетнічних відносин у процесі відвідування різних регіонів України;
- розвиток планетарної свідомості на уроках природознавства, географії, етики, історії та літератури;
- розвиток правової свідомості учнів, політичної культури у процесі прес-конференцій, наукових досліджень старшокласників на уроках історії та правознавства;
- формування культури поведінки та моральних якостей особистості у процесі відвідування пам'яток культури, екскурсій по місцях бойової слави;
- усвідомлення працьовитості як високої моральної цінності, її суспільного значення через проведення шкільних ярмарок, колективних справ, розробок економічних проектів (на уроках праці, економіки).

Як висловлювалася С. Русова, весь освітньо-виховний процес у навчальних закладах має бути насиченим різними аспектами громадянського виховання. *Ефективність громадянського виховання значною мірою, безперечно, залежить від вибору форм та методів його організації.* Серед методів і форм пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини. Доречно, вибрати такі методи, як:

- ситуаційно-рольові ігри “Я – майбутній президент”, “Я – директор школи”;
- соціограма;
- відкритий театр;
- метод відкритої трибуни;
- соціально-психологічні тренінги;
- інтелектуальні аукціони;
- метод аналізу соціальної ситуації;
- ігри – драматизації.

Крім цих методів, доцільне використання також і традиційних. А саме:

- бесіди, диспути, лекції, семінари;
- різні форми роботи з книгою, періодичною пресою та ін.

Застосування цих методів громадянського виховання покликане формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що передбачають розвиток адекватної оцінки подій, самореалізації, поваги до інтересів і прав інших.

Зазначимо, *необхідність громадянських основ суспільних дисциплін у системі виховання молоді*, сьогодні є важливою і актуальною проблематикою. Цілком очевидно, що в основу громадянського виховання дітей і молоді мають бути покладені педагогічний досвід українського народу, його історико-культурні традиції, духовність, мораль, ідеологія. І все це повинно спрямовуватись на озброєння учнів знаннями про Україну і український народ, на усвідомлення себе спадкоємцями і продовжувачами, виразниками його психології, менталітету, на формування у них національних рис характеру і вдачі, чіткої громадянської позиції і патріотичних почуттів, розуміння своєї майбутньої ролі й місця в побудові і зміцненні української держави та гуманістичного суспільства. Безперечно, зміст шкільних предметів (суспільних дисциплін) обов'язково повинен бути пройнятий українським національно-громадянським духом.

Наприклад, основним стрижнем у вивченні історії України є знання про Україну як державу, як Батьківщину. Всі інші знання, що засвоюють учні в процесі опанування цього курсу, доповнюють та поглиблюють їх. І то так, бо головне питання в історії кожної країни – це держава, яка вбирає в себе і суспільний устрій, спосіб організації життєдіяльності громадян та її правове регулювання, і зазначення напрямів соціального прогресу й розвитку духовно-інтелектуального потенціалу, і внутрішній та зовнішній захист й інтеграцію в світову спільноту тощо. Тому природне прагнення кожного народу до свободи й незалежне збереження своєї етнічної ідентичності пов'язується з державою. Не виняток і українці, які протягом своєї історії прагнули мати вільну незалежну державу, що й матеріалізується в їхній національній ідеї.

Однією з головних ознак держави є її символіка – герб, прапор, гімн. Вона символізує суверенітет країни, її народ з усім його набутком і характерними особливостями, по ній розпізнають цю країну в світовому співтоваристві. Тому глибоке засвоєння учнями державної символіки сприяє формуванню в них громадянської самосвідомості, патріотичних і моральних почуттів.

Ознайомлення із символами Української держави і виховання поваги до них відбувається, зрозуміло, не тільки на уроках історії, а й правознавства, української мови і літератури, музики, географії, фізкультури, і допризовної підготовки юнаків та ін.

Величезні можливості у громадянському вихованні учнів містить українська література, у навчальному матеріалі якої закладені громадянські й патріотичні ідеї, котрі глибоко переживаються учнями, що стає їхнім внутрішнім набутком і сприяє інтенсивному розвитку громадянських якостей.

Так, особливий вплив на учнів мають твори історичної тематики. Це – пісні про Байду, Морозенка, думи про Самійла Кішку, Івана Богуна, Марусю Богуславку, художні твори “Тамалія”, “Гайдамаки”, “Іван Підкова” Т. Шевченка, “Чорна рада” П. Куліша, “Князь Ієремія Вишневецький”, “Тетьман Іван Виговський” І. Нечуя-Левицького, “Ярослав Мудрий” І. Кочерги, “Іван Богун” Я. Качури, “Сагайдачний” А. Чайковського, “Захар Беркут” І. Франка, “Боярина” Лесі Українки, “Маруся Чурай” Л. Костенко та ін. У них відображено вільнолюбний дух українства, самопожертва героїв в ім'я рідної землі.

Оскільки тема українського патріотизму і громадянськості чи не найголовніша в літературі, варто, щоб учитель глибоко продумав її з тим, щоб вона була наскрізною і проймала весь курс, починаючи з 5-го і закінчуючи 11-м класом, та містила твори від “Слова о полку

Ігоревім” і до творчості В. Стуса. Вона може набрати форми нарис-розповіді, аналогічного наведеному вище про Українську державу і громадянство. Можна також скласти й окрему програму вивчення творів патріотичного й громадянського змісту, а також завести теку, куди до офіційних матеріалів (Декларація про державний суверенітет України, Акт проголошення незалежності України, Закон “Про громадянство України”, директивних матеріалів Міністерства освіти та ін.) постійно долучати сценарії і розробки уроків на цю тему, критичну літературу, вирізки з газет і журналів, висловлювання видатних людей про Україну, її мову, письменство, народні прислів'я, приказки тощо. Маючи під рукою такий вдячний матеріал, учитель може використовувати його в підготовці до уроку та в будь-який момент проведення заняття.

Роль уроків у громадянському вихованні зростає, якщо встановлюються міжпредметні зв'язки. Для цього варто проаналізувати навчальні дисципліни, визначити їх можливості з погляду громадянського виховання, погодити з іншими вчителями проведення відповідних уроків. Можна розробити план, у якому передбачаються завдання громадянського виховання під час викладу навчального матеріалу з різних предметів.

Зазначимо, що необмежені по суті можливості для формування громадянських якостей учнів мають такі вибірково-обов'язкові предмети, що належать до шкільного компонента, як україно(народо)знавство, історія і культура рідного краю, людина і суспільство, етика і психологія сімейного життя, етнографія і фольклор України.

В умовах сьогодення, на наш погляд, необхідно звернути увагу на підручники, за якими навчаються майбутні громадяни нашої держави. Зазначимо, що ще на початку 20-х років ХХ століття підручник розглядали як важливий засіб розвитку національно-громадянських ціннісних орієнтирів; “забезпечення учневі правильного уявлення про суспільні явища, що їх вивчає дана галузь (мова, література, суспільствознавство), та про трудову діяльність”. Сучасний підручник повинен мати одну особливість – це “дух” українства, демократії і свободи, тобто – стратегічну загальну спрямованість, що проглядає в кожному конкретному його елементі.

Отже, ми звертаємо увагу на *важливість практичної спрямованості усіх компонентів виховання громадянськості задля досягнення єдиної мети – підготовки молоді до життя у громадянському демократичному суспільстві, визнання й прийняття цінностей, що є головними і визначальними для суспільства.*

Список використаних джерел

1. Ананьїн С.А. Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії / С.А. Ананьїн. – Харків. – 1929. – С. 107-113.
2. Ващенко Г. Український ренесанс ХХ століття / Г. Ващенко. – Торонто, 1953. – 80 с.
3. Грушевський М. На порозі нової України / М. Грушевський. – К. – 1918. – С. 7-15.
4. Ігнатенко П. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення : Посібник для вчителів / П. Ігнатенко, Н. Косарева, П. Поплужний // Рідна школа. – 1996. – №3. – С. 31-50.
5. Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : монографія / І.О. Кучинська, – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
6. Сірополко С. Завдання нової школи / С. Сірополко. – Нова Ушиця на Поділлі, 1919. – 20 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.1 / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа, 1976. – 654 с.

An attempt to analyse the main directions of development of the ideas of public education of studying youth in the conditions of the present day life is done in the article

Key words: *directions, development, ideas, public education.*

УДК 378.147

Орловська О. В.*

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ США

У статті розглянуто основні форми організації навчально-виховного процесу та технології підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США.

Ключові слова: форми організації навчання, технології підготовки майбутнього вчителя, виховання толерантності.

Для розв'язання завдань побудови толерантного суспільства неодмінно потрібне осмислення та практичне втілення в систему освіти напряму підготовки фахівців, які були б спроможні допомагати підростаючим поколінням у процесі їх соціального становлення в умовах полікультурного середовища. Тому актуальним завданням для освіти України є підготовка висококваліфікованих вчителів, які, виходячи з рівня сучасної світової науки та вітчизняних традицій виховання, зможуть виховати особистість із сформованою життєвою компетентністю, складовими якої є культурна самоідентифікація та самореалізація; яка вміє творчо мислити, вільно орієнтуватись у реаліях сучасного життя; володіє такими якостями, як патріотизм, національна гідність, толерантність, милосердя тощо.

У цьому контексті вивчення раціональних ідей досвіду США з підготовки вчителя до виховання толерантності в учнів у полікультурному середовищі викликає значний інтерес і може стати цінним джерелом для осмислення їх творчого використання у вітчизняній освітній теорії та практиці.

В останні роки в Україні активізувалися пошуки вітчизняних учених у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Сферою цих досліджень охоплені провідні напрями сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А. Парінов), проблема педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США (Р. Роман) і в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко), професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (В. Базуріна, Н. Яцишин), у Японії (О. Озерська), Норвегії (В. Семилетко) тощо. Слід відмітити також ґрунтовні методологічні розробки Н. Бідюк, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої.

Мета статті – розглянути форми організації навчання та інтерактивні технології підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США.

Ефективність підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США багато в чому залежить від вибору форм організації навчання та інтерактивних технологій навчання.

В американській педагогіці не існує категорії «форма організації навчання». Для визначення цієї категорії в американській дидактиці використовують такі терміни: «технології навчання» (techniques), «вивчення» (study). Слід зауважити, що всі вищезначені терміни використовуються американськими педагогами для характеристики загальних форм організації навчання. Конкретні форми організації навчання більшість американських учених визначають як методи навчання. Оскільки зміст «загальних» і «конкретних» форм організації навчання американськими педагогами остаточно не визначений, тлумачення та використання термінів «методи навчання», «технології навчання» залишаються неоднозначними [1, с. 5].

* © Орловська О. В., 2012

Підготовка майбутнього вчителя старшої школи США до виховання толерантності в учнів припускає різні форми організації навчальних занять: нетрадиційні лекції, семінари, коопероване навчання, дослідження, практичну підготовку, науково-дослідну роботу студентів тощо.

Основні форми нетрадиційних (активних) лекцій: лекція удвох, лекція-обговорення, лекція-ситуація.

Лекція удвох – різновид активної лекції, яка читається двома викладачами з однієї і тієї ж теми у вигляді міні-гри з розігруванням ролей (теоретик-практик, представник більшості-представник меншості тощо). Викладачі взаємодіють на проблемно-організованому матеріалі як між собою, так і з аудиторією. У діалозі викладачів і аудиторії здійснюється постановка проблеми та аналіз проблемної ситуації; висунення гіпотез, їх спростування або доказ; вирішення протиріч та пошук рішень. Така лекція містить у собі конфліктність, яка виявляється у формі подачі матеріалу, що базується на зіткненні протилежних поглядів, поєднанні теорії та практики. Висока активність викладачів викликає відповідну розумову та поведінкову реакцію студентів. Майбутні вчителі отримують наочне уявлення про способи ведення діалогу, а також можливість брати у ньому безпосередню участь. Все це сприяє формуванню пізнавальної мотивації та активної життєвої позиції кожного студента; навчає поважати різні погляди; підвищує культуру ведення дискусій, виробляє альтернативність мислення [6, с. 110-112].

Лекція-обговорення. Відомі американські учені Д. Джонсон та Р. Джонсон поділяють таку лекцію на три етапи: початкове сфокусоване обговорення, обговорення-звернення до партнера, кінцеве сфокусоване обговорення. Вони пропонують проводити лекцію за допомогою серії запитань, які обговорюються в парах. *Початкове сфокусоване обговорення* спрямоване на визначення відомої інформації з теми. *Обговорення-звернення до партнера* відбувається через кожних 10-15 хвилин. Завдання для обговорення в парах пропонуються після кожного періоду. Метою такого обговорення є забезпечення активних роздумів майбутніх учителів за поданими завданнями. Цей етап складається з 4 компонентів: формулювання відповіді на запитання, обговорення відповіді з партнером, уважне прослуховування відповіді партнера, формулювання нової відповіді. *Кінцеве сфокусоване обговорення* спрямоване на узагальнення вивченого матеріалу та підготовку до виконання студентами самостійної роботи [6, с. 46-52].

Лекція-ситуація – різновид активної лекції, яка допомагає розвинути у майбутніх учителів уміння переносити отримані знання на вирішення нових для них ситуацій, нових проблем. Лекційний зміст лекції-ситуації будується за принципом: теоретичні проблеми (інформація викладача); приклад у вигляді ситуації (наводить викладач); вирішення ситуації (пропонують студенти).

Лекція-ситуація розвиває пошукову діяльність майбутніх учителів і базується на принципі проблемності, тобто, це – своєрідна творчість, яка передбачає не засвоєння готових знань, а пошук студентами власних рішень у певних ситуаціях [4].

Таким чином, нетрадиційні лекції мають певні переваги порівняно з традиційними, а саме: активність студентів, швидкий зворотній зв'язок, синтез отриманої інформації, спільну діяльність студентів та викладачів. Нетрадиційні лекції дають можливість студентам обговорити отриману інформацію; привити студентам елементи творчості і одночасно раціонального мислення; наблизити майбутніх учителів до професійної діяльності, що включає вміння спілкуватися і виконувати професійні завдання та знаходити вихід із ситуацій різної складності.

В американській практиці підготовки майбутніх учителів старшої школи до виховання толерантності в учнів **семінар**, як форма організації навчання, сприяє формуванню поглядів та переконань студентів на основі інформаційної бази, отриманої ними на лекціях або в процесі самостійної роботи. Основними проблемами проведення семінарів з питань формування та виховання толерантності є необхідність мотивації студентів на висловлю-

вання своєї думки, своїх поглядів на питання, що обговорюються, а також необхідність формування культури виступів, діалогів, ділової співпраці в умовах толерантної взаємодії на заняттях.

Семинар генерації ідей – один із видів евристичних (творчих, непрограмованих, які ведуть до нових шляхів) семінарів, на якому генерація ідей здійснюється в парах (генератор і організатор). Генератор подає весь матеріал з означеної проблеми; організатор ставить запитання з теми генераторові, фіксує основні відповіді та отримані в ході обговорення теми результати. Потім викладач спілкується з парою за таким алгоритмом: блок-схема за матеріалом, знання термінології, обговорення спірних питань. Далі пари відбирають інформацію, з якою потім виступають перед іншими студентами.

Рефлексивний семінар – один із видів евристичних семінарів, на якому обговорюються результати попередніх занять, аналізуються способи освітньої діяльності студентів і особливості отриманої інформації. Рефлексивний семінар проводиться після ряду занять, на яких частково розглядалися проблеми виховання толерантності. Студенти об'єднуються в мікрогрупи і коротко висловлюють свою думку з визначених питань. Серед студентів обирається координатор семінару, який разом з лідерами груп фіксує узагальнені результати рефлексії студентів і викладачів. Потім всі разом обговорюють провідні проблеми, які виокремилися в процесі індивідуальних та групових виступів [3, с. 146-154].

Досить популярною формою організації навчання майбутніх учителів старшої школи у США є *коопероване навчання*. Воно передбачає роботу у невеликих групах, і його сутністю є «спільна робота заради досягнення спільної мети» [2, р. 6]. Багато американських викладачів визначають коопероване навчання як одну з провідних форм організації навчальної роботи в аудиторії. Розглянемо декілька прикладів проведення занять кооперованого навчання, які сприяють успішній підготовці майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів старшої школи США.

«Етнічне походження» – вид кооперованого заняття, що має на меті допомогти майбутнім учителям краще зрозуміти людей з різним етнічним та культурним походженням. Для створення довірливої та відкритої атмосфери у класі столи ставляться у вигляді кола. Кожний студент повинен відрекомендувати себе, яскраво змалювавши будь-яку ситуацію зі свого життя, коли йому (їй) довелося бути у ролі кількісної меншості. Першим представляє себе викладач, показуючи таким чином приклад. Описуючи ситуацію, у якій кожний почував себе відмінним від інших, майбутні вчителі зможуть задуматися над тим, чим відрізняється їхнє походження від інших, а в чому воно подібне з одногрупниками. Студенти, намагаючись охарактеризувати клас з погляду різноманітності, побачать його як єдине ціле. Таким чином, роздумуючи над власним досвідом і досвідом своїх одногрупників, майбутні вчителі навчаються краще розуміти представників груп, які є меншинами у суспільстві [7, с. 361-362].

«Ярлик» – заняття, на якому студентам пропонують записати перших три слова, що спадають на думку, коли викладач називає ярлики, якими позначають певні групи суспільства, наприклад: феміністи, афроамериканці, білошкірі люди, товстуни, індіанці тощо. Потім студенти переглядають свої списки та виділяють ті характеристики, які, на їхню думку, вказують на негативні стереотипи. Таким чином, майбутні вчителі зможуть простежити, що породжує їхню упередженість, обговорити це і подолати свої стереотипи стосовно інших.

У межах програми з підготовки майбутніх учителів старшої школи до виховання толерантності в учнів студенти беруть участь у проведенні *досліджень*, що мають на меті подолання упередженості серед учнів старшої школи в диверситивному класі.

«Етнографічні дослідження» (*ethnographical inquiry*) є ціннісною практикою у підготовці майбутніх учителів старшої школи до виховання толерантності в учнів. Дослідження проводиться у громадах, із яких походять учні і допомагають краще зрозуміти реалії життя учнів з меншин. Ця форма діяльності має довготривалий ефект, сприяє кращому розумінню

кожного учня, перенесенню цього досвіду на практику роботи у школі. Американський педагог А. Віллегас пропонує 7 способів проведення етнографічних досліджень: домашні візити; спілкування з представниками громади; розмова з батьками та вчителями, які працюють з цими учнями; спостереження за учнями у школі та за її межами для виділення зразків поведінки, пов'язаних із приналежністю до певної культури; проведення інтерв'ю з учнями з меншин; відвідування окремих подій (свят) у громаді; спілкування з однокласниками іноземного походження [8, с. 580].

Найбільш продуктивними технологіями, які дозволяють ефективніше реалізувати інтерактивне навчання майбутніх учителів старшої школи з підготовки до виховання толерантності в учнів є такі: мозкова атака, кейс-навчання, «педагогічна антропологія», портфоліо, проектна технологія. Ці технології об'єднують особистісно орієнтовану спрямованість організації навчального процесу. Розглянемо детальніше вказані технології.

Технологія «**Педагогічна антропологія**». Ця технологія останнім часом набула особливої популярності у підготовці майбутніх учителів до роботи в диверсифікованому класі. Інша її назва, яку використовує більшість американських педагогів, – метод автобіографічного дослідження. Він передбачає вивчення студентами власних біографій та біографій інших людей; дослідження питань етнічної ідентичності, мови і навчання. Автобіографічне вивчення, за К. Зейхнером, є важливим для майбутнього вчителя, оскільки «усвідомлення ідентичності будь-якої людини є необхідною передумовою до міжкультурного розуміння» [9, с. 165].

Описуючи свою біографію, студенти дають відповіді на такі запитання:

- Які вірування та цінності у вашій сім'ї залишаються незмінними від покоління до покоління?
- Якби ваші предки були бідними, коли вони оселились у Сполучених Штатах, змогли б вони покращити свій соціально-економічний статус? Чому і яким чином це могло відбутись?
- Як ставляться до твоєї сім'ї у Сполучених Штатах? Члени твоєї сім'ї коли-небудь зазнавали дискримінації? Якщо так, як вони на це реагували?
- Як ваша сім'я пристосувалась до навколишнього середовища? Чи відчуваєте ви прояви дискримінації зараз?

Технологія «**проектів**» – це комплекс завдань, які спонукають студентів зібрати матеріал, інтегрувати велику кількість інформації і представити певний проект вирішення якоїсь проблеми [3, с. 54]. Для підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів старшої школи проблема, яку потрібно вирішити, пов'язана з диверсифікованістю учнівської групи. Інколи вирішення проблеми потребує зустрічі з представниками меншин. Ця технологія навчає майбутніх учителів знаходити і вирішувати проблеми, використовувати знання з різних предметів, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Технологія «**Портфоліо**». Ця технологія широко використовується у підготовці майбутніх учителів старшої школи до виховання толерантності в учнів. Створення портфоліо допомагає майбутньому вчителю критично оцінити власну професійну підготовку до роботи у диверсифікованому класі, визначити її переваги та зробити висновки щодо коригування недоліків. У портфоліо студент збирає факти, які ілюструють його професійні та особистісні якості, аспекти практичної діяльності у диверсифікованому учнівському середовищі, професійний розвиток та удосконалення навчальних досягнень диверсифікованих учнів [5].

Технологія «**Мозкова атака**» – інтерактивна технологія, яка стимулює мозкову активність студентів, їх творчий та інноваційний потенціал для виявлення нових ідей і рішень. Ведучий «мозкової атаки» оголошує певну проблему і просить учасників відразу висловити свої думки з приводу її рішення, не лякаючись самих найнеймовірніших пропозицій. Ведучий записує (на дошці чи на папері) всі висловлювання, не допускаючи при цьому жодного обговорення їх переваг і недоліків, тобто критики до тих пір, поки не перестануть надходити нові

ідеї. Це пов'язано з тим, що у процесі генерації ідей вони можуть отримати неконструктивну критику і консервативні висловлювання. З огляду на цей факт технологія «мозкової атаки» підпорядковується певним правилам:

1. На етапі генерації ідей абсолютно заборонена критика (навіть іронія) у будь-якій формі.
2. Заохочуються оригінальні, навіть фантастичні ідеї.
3. Всі ідеї фіксуються у записах, на відео- чи аудіоплівці.
4. За бажанням використовується персональне авторство.
5. Всі учасники абсолютно незалежні.
6. Група аналітиків проводить аналіз, синтез, критику, оцінку і відбір найбільш ефективних ідей [7, с. 360-362].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що підвищення якості підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США здійснюється шляхом оновлення традиційних форм організації навчання (нетрадиційні лекції, дослідження, коопероване навчання) на основі індивідуалізації та диференціації навчання, широкого застосування нетрадиційних методів та прийомів. Найбільш ефективними у навчально-виховному процесі з учнями старшої школи в напрямі формування толерантного мислення та виховання толерантної поведінки є інтерактивні форми, що вимагають від учнів активності, дозволяють їм спілкуватися під час навчально-виховного процесу, проявляти свою індивідуальність. Використання інтерактивних педагогічних технологій (мозкова атака, кейс-навчання, «педагогічна антропологія», портфоліо) дозволяє підвищити рівень засвоєння знань і умінь студентів; формує професійно-значущі якості і уміння; навчає вирішувати проблеми, приймати продумані рішення; сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Тагунова И. А. Критический анализ форм организации и методов активного обучения в университетах США : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Тагунова. – К., 1986. – 24 с.
2. Johnson J. Introduction to the Foundations of American Education / J. Johnson, V. Collins, J. Johansen. – Boston, 1988. – 514 p.
3. Keneth D. Classroom Teaching Skills : a primer / D. Keneth. – Random House Inc., 1989. – 230 p.
4. Phillion J. Using life-based literary narratives in multicultural teacher education / J. Phillion, M. Feng // Multicultural perspectives. – 2004. – V. 6 (3). – P. 3-9.
5. Pleasants H. M. Reflecting, reconceptualizing and revising : The evolution of a portfolio assignment in a multicultural teacher education course / H. Pleasants, C. Johnson, S. Trent // Remedial and special education. – 1998. – V.19. – P. 46-58.
6. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge University Press, 2001. – 220 p.
7. Singh B. Cognitive styles, cultural pluralism and effective teaching and learning / B. Singh // International Review of Education. – 1988. – Vol.34. – № 3. – P. 355-370.
8. Villegas A. M. Culturally responsive pedagogy for the 1990's and beyond / A. M. Villegas. – Washington : ERIC Clearinghouse on Teacher Education. – 1991. – P. 568-599.
9. Zeichner K. Research informed vision of good practice in multicultural teacher education : Design principles / K. Zeichner, C. Grant, G. Gay // Theory into practice. – 1998. – № 2 (37). – P. 163-171.

The article deals with the techniques of organizing the educational process and technology of future teacher training for tolerance education of the students in the U.S. high school.

Key words: *techniques of organizing educational process, technology of future teacher training, tolerance education.*

УДК 37.032:37.025

Панченко Г. Д., Шевченко А.Ф.*

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються змістовна та процесуальна сторона інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу. Визначена його роль в підвищенні ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя та розкрито значення такого середовища в контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, модульне навчання, педагогічні технології, професійна підготовка вчителя.

Динамічна інтеграція інформаційних ресурсів в освітній процес, потреба в пошуку нових стратегій педагогічних досліджень та необхідність актуалізації світового практичного досвіду спонукають ще раз визначитися з актуальним сенсом педагогічної професії загалом, та зі змістом підготовки студентів до педагогічної діяльності зокрема.

Педагогічна наука пропонує вчителю широкий асортимент способів і форм навчально-виховної роботи: лекції та розповіді, бесіди та демонстрації, екскурсії та спостереження, лабораторні роботи та сільськогосподарську дослідницьку діяльність, повторення пройденого, переконання і привчання роз'яснення, проблемний виклад, вивчення першоджерел, участі в експедиціях, громадсько-корисну роботу, туристичні походи й табірну самодіяльність і т.п.

Проте при всьому розмаїтті методичних засобів, сама природа педагогічного процесу залишається мало з'ясованою і це найчастіше заважає вчителю, не сліпо та механічно, а свідомо й творчо використовувати у своїй діяльності все багатство методики.

Яскравим прикладом відзначеного є прагнення відійти, як в теорії, так і в практиці, від існуючого зовнішнього емпіричного визначення сутності педагогічного явища. Вчителі-практики, які творчо підходять до своєї професійної справи намагаються обґрунтувати подібні способи взаємодії внутрішніми закономірностями педагогічного процесу. Це один приклад, а таких прикладів можна знайти чимало. Сучасний учитель розуміє це і намагається оновити зміст педагогіки, наблизити методики вивчення до розв'язання реальних інформаційно-освітніх ситуацій, створити нове освітнє середовище.

Безперечно таке починання не може не зустріти самої теплої підтримки, чим ближча мета, до якої прагнеш у навчанні, тим гостріше відчуваєш непридатність пропонованих визначень, побудованих лише на зовнішніх ознаках, що не підштовхують, а навпаки, віддаляють учня від реально заданої мети. Тим ясніше бачимо, що навчання є живим розвивальним процесом і самі методи являють собою цілеспрямований і органічний сплав дій його учасників та середовища в контексті цілісного педагогічного процесу.

Сьогодні творчо працюючі педагогічні працівники явно виявляють незадоволення таким станом. Скажімо, розкриваючи основи класифікації методів навчання, вони вважають, що такою основою не можуть бути джерела знань. І справедливо відзначають, що в одному випадку джерелом є слово учителя, а іншому – воно виступає в ролі засобу навчання і т.п. Подібні корективи вносять вчителі-практики і при розгляді питань про сутність навчального процесу: процес викладання і процес учіння, часто-густо, ототожнюється лише з діяльністю учня. В результаті студент не бачить особливостей цих двох процесів, а по суті цілісного педагогічного явища. В результаті мета навчання визначається з великими потугами. Таких прикладів можна навести багато. Як свідчить досвід практичної діяльності, у навчанні з'ясовано проблему учіння як діяльності того, хто навчається, але ж проблема, як навчити студента вчитися і є складною не до кінця реалізованою. І як наслідок, є і залишається однією з нагальних проблем цілісності педагогічного процесу.

* © Панченко Г. Д., Шевченко А.Ф. 2012

Іншою актуальною проблемою педагогічної практики є створення освітнього середовища школяра. Техніка і організація навчальної праці, її культура і творче входження самої особистості школяра в такий процес – ось зміст педагогічної діяльності, яка рівноправно має увійти в систему взаємовідносин зі школярами. Тоді природними постають питання, що пов'язані з оптимальним поєднанням праці та відпочинку дітей на уроці; з особливостями засвоєння різних шкільних предметів; з ефективністю засвоєння знань на уроці; з механізмами роботи пам'яті та мислення; з технікою заучування різних навчальних матеріалів і вмінням відтворювати їх; зі специфікою використання книги, карти, приладів на уроці та інших заняттях; з перевіркою якості засвоєних знань та виявленням допущених помилок. Це деякі з багатьох питань, які складають зміст педагогічної діяльності з формування сприятливого освітнього середовища школяра.

Проектуючи подібне середовище, необхідно передбачати такий процес управління навчально-пізнавальної діяльністю, який, природно, породжує у молодих людей потребу та здатність до самоосвіти, але при умові, що така людина є осередком створення власного загальнокультурного простоту, для неї відмінною рисою є невідпинний рух вперед у засвоєнні надбань культури і цінностей суспільства загалом. Не випадково сучасні психолого-педагогічні дослідження торкаються проблем прискорення фізичного та розумового розвитку молодого покоління, стихійної соціалізації, гіперактивності, гіподинамії, акселерації та ін.

Відповідь на виклики суспільства, існуючого інформаційного середовища, сучасної ситуації розвитку дитини не така проста і однозначна, вона породжена низкою суперечностей, а саме: потребою в отриманні суспільством кваліфікованих фахівців та існуючими традиційними підходами щодо їхньої підготовки; необхідністю розробки новітніх інформаційно-освітніх технологій та недостатністю наукових досліджень щодо психолого-педагогічного обґрунтування подібних технологій.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: концепція особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех, Є. Бондаревська); системно-діяльнісного підходу до навчання (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, А. Петровський); теорії інформатизації суспільства і освіти (В. Беспалько); праці з розвитку освітнього середовища (Н. Крилова, Ю. Мануйлов, В. Ясвін).

В останні роки проблема інформатизації освіти та навчання усе більше привертає увагу фахівців із відповідних галузей наук (В. Гура, В. Малий, А. Коломієць, А. Кудін, А. Король, С. Яшанов): обговорюються питання класифікації методичних засобів, встановлюються відмінності між методами і формами навчально-виховної роботи, з'ясовуються взаємовідносини між дидактичними, принципами, методами й прийомами і т.п.

Аналіз існуючих психолого-педагогічних досліджень (М. Головцова, М. Курач, В. Луценко, О. Сисоєва, І. Твердюкова) свідчить про те, що сьогоднішня вища школа занята пошуком таких педагогічних технологій, які б чітко визначали мету навчання і вміли конструювати навчальний процес відштовхуючись від заданих вихідних установок (соціальне замовлення, освітні орієнтири, мета та зміст навчання тощо); у процесі навчання забезпечували формування як власне пізнавальної діяльності, так і готовності до майбутньої професії, передбачаючи процеси адаптації, самовизначення та самореалізації педагога-початківця.

І природно, що сучасна педагогічна практика спрямована на створення таких систем, що здатні були б забезпечити реалізацію принципів відкритої освіти – освіти через все життя, коли одержання нових знань не суперечить географічним, віковим, соціокультурним та іншим впливам. В такій ситуації стає можливим формування спеціалістів, що вміють працювати з інформацією – основною цінністю нового суспільства.

Це дає основу для підвищення вимог до формування соціально зрілої особистості сприяти насиченості життєдіяльності дитини інформацією про культурні надбання людства; забезпечити розширення діяльності позашкільних закладів освіти та виховання для різнобічного розвитку учня; орієнтуватись на зону найближчого розвитку дитини у визначенні ролі соціальних інститутів виховання дитини.

Мета статті полягає у розгляді змістової та процесуальної сторін інформаційно-освітнього середовища, визначенні його ролі в підвищенні ефективності професійної підготовки

майбутнього вчителя та розкритті значення такого середовища в контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Усе вище відзначене свідчить про необхідність якісного перетворення системи освіти і більш динамічного її розвитку не лише у сфері послуг, що все частіше нав'язується існуючими визначеннями та уявленнями про роль системи освіти в суспільстві. Система освіти повинна досягти нової фази спіралі в своєму розвитку на новій технологічній основі – використанні інформаційно-комунікаційних технологій, зосередивши основну увагу на цілісності формування особистості. Саме комплексність у вирішенні виховних та розвивальних завдань підростаючої особистості дає моральну основу коректного використання всіх інновацій у розвитку світового співтовариства. В даний час спостерігається захоплення в основному технологічною основою перебудови освіти, багато в чому поступаючись потребам інформаційного забезпечення молодого людини та інтенсивності впливу навколишнього середовища на дитину.

Тож головною метою створення інформаційно-освітнього середовища (далі ІОС) є максимальне задоволення освітніх потреб тих хто, навчається самого широкого діапазону спеціальностей, рівнів освіти, навчальних закладів та інформаційно-освітніх ресурсів, незалежно від місця їх знаходження як студентів, так і освітнього ресурсу та послуг, яких вони потребують з використанням самих сучасних інформаційних технологій.

Інформаційно-освітнє середовище, на думку О. Трубіциної [7], є не що інше, як створена суб'єктами освіти система, здатна до саморозвитку, у якій між суб'єктами й компонентами встановлюються зв'язки й відносини на основі інформаційної діяльності з досягнення освітніх завдань. Це означає, що таке середовище має розглядатися в двох аспектах: як програмно-технічний комплекс і як педагогічна система, а отже, при його проектуванні повинні вирішуватися не тільки проблеми інформаційно-програмового характеру, але й психолого-педагогічні питання.

Являючи собою єдину систему апаратних засобів програмного забезпечення спеціалістів та користувачів, різноманітних баз даних, а також інших елементів, що сприяють реалізації інформаційних процесів, таке середовище вирізняється наступними властивостями змістового плану. Так, по-перше, це – наявна інформативність, пов'язана з насиченістю джерелами, які забезпечують інформаційну щільність і створенням умов одержання необхідних для користувача даних, відомостей, гіпотез, теорій та ін. Другою властивістю досліджуваного середовища є цілеспрямованість на комплексний розгляд матеріалів інформаційних ресурсів. Третя властивість визначається системністю як здатністю компонентів системи до взаємодії за для встановлення зв'язків між існуючими знаннями і отриманням нової інформації. Четверта властивість пов'язана з інтеграцією в навчальний процес інформаційних об'єктів і технологій з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей, оперативним внесенням коректив в процес комунікації, його орієнтуванням на загальнокультурні проблеми. П'ята властивість пов'язана з керованістю – здатністю середовища змінюватися під цілеспрямованим впливом соціального та технологічного чинників, налагоджувати прямі та зворотні зв'язки з користувачем, враховувати вікові та індивідуальні особливості тих, хто навчається, для подальшого розвитку та вдосконалення. Шоста – соціальність, яка торкається соціальних аспектів створення, впровадження та адаптації інформаційних технологій у відповідних предметних сферах.

Як відомо, ІОС бувають різного типу, В. Красильнікова [5] пропонує розглянути два типи інформаційно-освітнього середовища, що склалися в різних умовах розвитку системи освіти. Головна принципова відмінність двох представлених моделей освітніх середовищ – інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ регіону та країни загалом.

Перший тип інформаційно-освітнього середовища цілком життєздатний в традиційних умовах розвитку системи освіти і суспільства. Як свідчить практика, домінуючою функцією в закритих середовищах є управлінська, де зовнішні інформаційні ресурси, розподіл баз даних (віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники та інші), що включені в процес навчання, використовуються переважно для насичення змісту навчання, складних тем основного курсу.

Другий тип середовища розвивається на основі активного використання сучасних інформаційних і мережевих технологій, коли процес навчання інтегрований в широкий спектр

можливостей та в різних формах використовується для виділення та засвоєння знань. Таке розуміння освітнього середовища складає основу нового типу середовища, для якого характерним є те, що навчання виступає органічною похідною структурою взаємодії, тому в нашому випадку робиться наголос на процесі, що лежить в основі формування творчих здібностей дитини. Джерела такого підходу знаходимо у працях Л. Виготського, який розглядав навчання як активний процес, у якому учень відіграє роль конструктора знань, а процес конструювання базується на засвоєному життєвому досвіді та поточних знаннях, що складають основу зони найближчого розвитку дитини.

В більшості досліджень останніх двох десятиліть навчальне середовище розглядається з позиції діяльнісного конструктивного підходу, а розуміння середовища базується на концепціях набуття знань у процесі вирішення ситуаційних завдань, розроблених в рамках конструктивістської діяльності.

Практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі засвідчує, що вони як форми традиційної взаємодії (викладач – студент) змінюються, оскільки, по-перше, вводиться новий засіб навчання, який стає необхідним зв'язуючим елементом процесу (наприклад в дистанційному навчанні). Це теж система, але у взаємозв'язку студент – комп'ютер – викладач. По-друге, учень перетворюється з об'єкта діяльності в суб'єкт самодіяльності завдяки різним особливостям навчання у поєднанні з використанням комп'ютера. По-третє – активна позиція учня, перехід процесу пізнання з категорії вчити в категорію вивчати будь-який предмет, усвідомлено і самостійно. По-четверте, інтерактивний зв'язок з різними освітніми ресурсами: бібліотеки, словники, енциклопедії, освітня спільнота (колеги, консультанти, партнери). По-п'яте, інформаційна насиченість та гнучкість методів навчання з використанням інформаційних технологій. По-шосте, занурення учнів в особливе інформаційне середовище, яке найкраще мотивує і стимулює процес навчання. Всі ці особливості, як зазначають дослідники проблеми, вказують на те, що маємо справу з новим процесом навчання, який повністю орієнтований на студента. Цю індивідуальну складову навчання можна реалізувати в новому контурі «комп'ютер – студент».

Визначальна позиція провідних психологів, педагогів (Б. Гершунський, Є. Машбіц, О. Тихомиров та ін.) полягає в тому, що комп'ютерна технологія розглядається як універсальний засіб. Мається на увазі, що кожний компонент інформаційно-освітнього середовища містить достатньо конкретний спектр інформації, який повинен складатися в тих, хто навчається, повне уявлення про можливі різні підходи до розгляду його як освітнього процесу загалом, так змісту вивчених освітніх галузей, зокрема.

Розглянуті вище властивості дозволяють виділити основне вихідне положення, на основі якого має будуватися ІОС. Мова йде про принцип цілісності (такий принцип особливо важливий при виборі підходу формування ІОС навчального закладу як цілісного явища, підпорядкованого завданням цілісного сприймання учнями оточуючого світу). У зв'язку з цим можна визначити наступні взаємопов'язані компоненти ІОС, які об'єднані в блоки: ціннісно-цільовий, являє собою сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, які можуть бути визначені в гуманітарному аспекті; програмно-стратегічний – містить необхідну інформацію відносно можливих стратегій, форм та програм підготовки; організаційно-управлінський включає аналіз варіантів впливу на підструктури середовища та безпосередню оргструктуру щодо забезпечення ефективної взаємодії користувачів з інформаційним простором; інформаційно-методичний включає комплекс різних форм навчання (проектних, індивідуальних, дистанційних тощо), а саме створення електронних підручників, комп'ютерних програм, проведення телеконференцій та консультацій.

Підсумовуючи вище викладене про ІОС, є необхідність і можливість сформулювати вимоги, які ми пред'являємо до такого середовища. Вони такі: забезпечення особистісної орієнтованості навчання; створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання студентові свободи дій у управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ в рамках заданих обмежень; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей індивідуума; підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями та співробітництва; регулювання мотивації діяльності студентів при використанні інформаційних і теле-

комунікаційних технологій; забезпечення ґрунтовного проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору.

Все вище викладене свідчить про те, що ми маємо всі дані для побудови структури ІОС. Вона, в свою чергу включає обов'язкових чотири блоки: організаційно-методичний; інформаційно-комунікаційний; мотиваційно-цільовий; інформаційно-освітній.

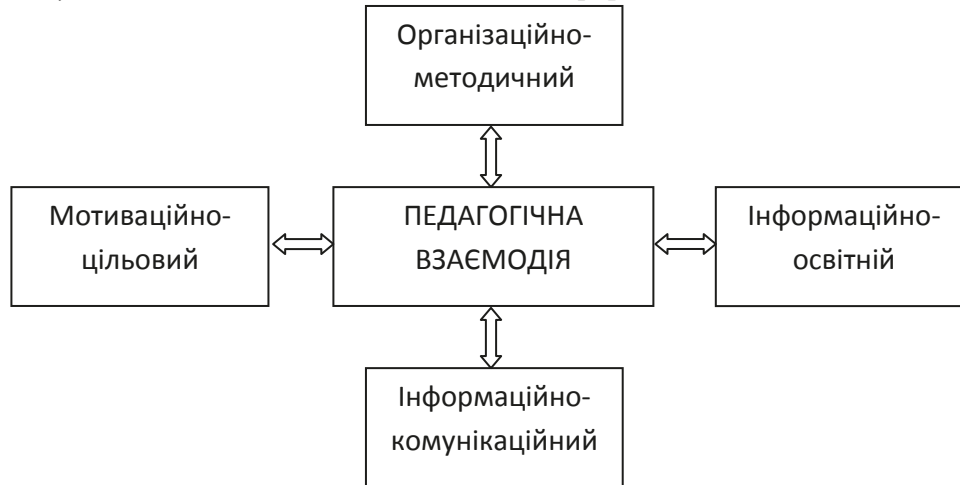


Рис. 1. Структура інформаційно-освітнього середовища

Говорячи про ІОС, необхідно відмітити зв'язок цих понять з концепцією гуманізації освіти, яка проявляється в наступних здатностях середовища:

- цілісності, що визначається через стратегію освіти, яка погоджується з логікою процесу пізнання;
- загальною логікою побудови освітнього процесу в навчальному закладі, що передбачає наявність певних знань;
- логікою конструювання освітніх програм, яка полягає у відмові від фрагментарності в засвоєнні знань, різноманітних навчальних курсів і переходу до модулів та блоків дисциплін, об'єднаних загальною ідеєю і загальним напрямком.

Формування ІОС слід починати з проектування яке б описувало програмуєчий процес навчання. Проектування середовища – це складовий компонент загальної дослідницької стратегії, яка передбачає вирішення питань теорії і технології проектування в комплексі із дослідженням теорії навчання і технології комп'ютерного навчання.

Для проектування освітнього середовища, як зазначає В. Ясвін [8], важливо мати чітке уявлення про структурні одиниці його психологічного аналізу. В якості таких Г. Ковальов [4] виділяє фізичне оточення, людські фактори і програмну навчання. Таке уявлення про структуру освітнього середовища добре узгоджуються з теорією «екологічного комплексу» О. Дункана та Л. Шноре [10] однією з найбільш фундаментальних теорій функціональної єдності людської спільноти і середовища. В «екологічному комплексі» авторами виділено наступні компоненти: населення, просторово-предметне та технологічне середовище, що у розширеному трактуванні включає як предметні засоби взаємодії з середовищем, культуру загалом, так і соціальну організацію зокрема.

Тоді проектування інформаційно-освітнього середовища являє собою взаємозалежне проектування кожного з компонентів, в контексті організації системи можливостей для задоволення всього ієрархічного комплексу потреб та реалізації особистісних цінностей усіх суб'єктів освітнього процесу.

Вище відзначене засвідчує те, що проектування ІОС як багаторівневого процесу, характеризуватиметься такими рівнями:

1. Концептуальністю того матеріалу, який вміщується в комп'ютер як максимально-насичений компонент. Концептуальний рівень задає модель навчання, тобто навчання описується як система, що складається з двох підсистем: діяльності педагога і діяльності

учня. Всі компоненти навчання, включаючи зміст і методи навчання розглядаються, в контексті цих дій, описуються психологічні механізми і принципи навчання, які відображають авторське бачення процесу навчання і є теоретичним фундаментом навчання. Проект ІОС має містити опис не тільки навчальної частини діяльності, але й діяльності учнів.

2. Технологічний рівень. На цьому рівні проект ІОС описується у вигляді способу управління на макрорівні. Опис проекту дається у формі приписів, але вони суттєво відрізняються від приписів, які містяться на концептуальному рівні проекту. Тож, якщо на концептуальному рівні приписи містять вказівки, що стосуються реалізації психологічних принципів, покладених в основу проекту, то тут приписи задають вимоги до всіх компонентів змістової та процесуальної сторін методу навчання; містять вказівки про систему розумових дій і знань, які виступають в якості прямих та побічних продуктів; передбачають детальний опис дій, які необхідно виконати тому, хто навчається у конкретній навчальній ситуації.
3. Операційний – на цьому рівні навчання описується як процес вирішення дидактичного завдання, вказується, які функції навчальної діяльності перекладаються на комп'ютер та визначаються основні способи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

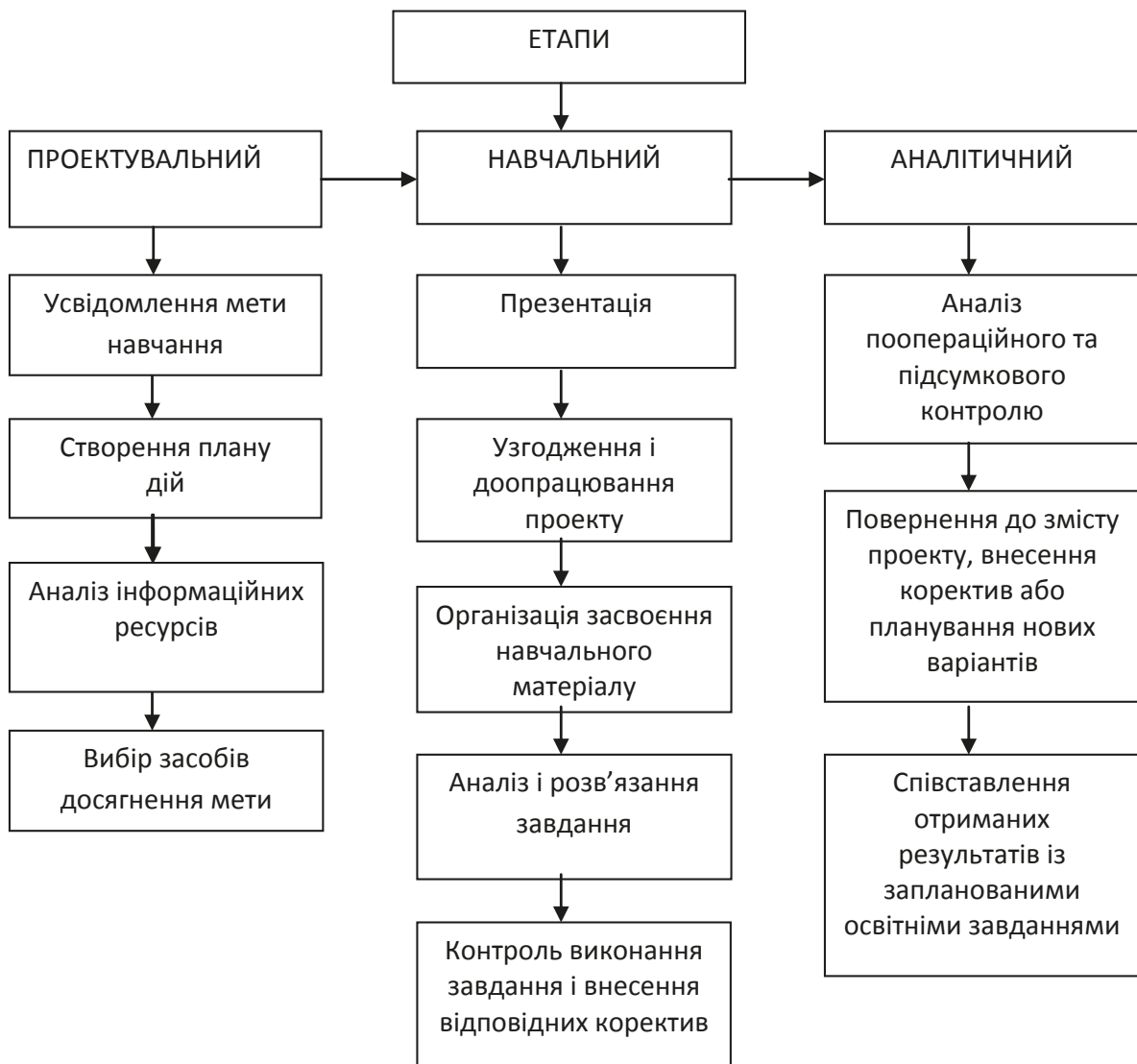


Рис.2. Процес управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів в умовах ІОС

І п'ятий рівень – рівень реалізації, розглядається на двох проекціях: педагогічній та програмній реалізації. Перша проекція реалізації ІОС відображає монофункціональні засоби, що, детально подано в таблиці 1:

Таблиця 1

Демонстраційно-довідкові засоби	Візуалізація об'єктів, процесів і явищ, що пізнаються	Реалізація принципу наочності в навчанні
Інформаційно-пошукові системи, бази даних, електронні бібліотеки та ін.	Розширення можливостей вибору і одержання необхідної навчальної інформації	Забезпечення тих хто навчається новими джерелами знань
Контролюючі програми	Оперативний контроль результатів зі зворотнім зв'язком	Контроль і корекція навчальної діяльності
Комп'ютерні тренажери	Формування і відпрацювання умінь і навичок навчальної і професійної діяльності	Тренінг
Засоби реалізації комп'ютерних комунікацій	Доступ до джерел знань і систем навчання, що знаходяться на віддалі	Навчальна комунікація
Імітаційні та моделюючі засоби	Побудова моделей, об'єктів, що вивчаються	Аналіз, вивчення, перетворення моделей, процесів і явищ, що вивчаються
Інструментальні програмні засоби (текстові, графічні, редактори, електронні таблиці)	Засвоєння досвіду «знаряд-девого» використання комп'ютерів	Підготовка до використання засобів НІТ в практичній діяльності

Друга проекція реалізації ІОС пов'язана з поліфункціональними засобами, що детально відображено в таблиці 2:

Таблиця 2

Демонстраційно -довідкові засоби	Візуалізація об'єктів, процесів і явищ, що пізнаються	Реалізація принципу наочності в навчанні
Автоматизовані навчальні системи	Створення засобів реалізації програмованого навчання	Індивідуалізація навчання
Інтегруючі середовища навчання	Організація дослідницької діяльності студентів, учнів	Розвиток мислення, дослідницьких умінь і навичок, творчих здібностей тих хто навчається

Разом з тим варто врахувати дослідження В. Беспалька, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, А. Хуторського, С. Яшанова, що стосуються проблеми ефективності інтеграції та використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі школи та вищого навчального закладу. Таке врахування дає можливість додати до вище визначених рівнів проектування ІОС, ще теоретичний рівень, головне завдання якого створення комплексу взаємопов'язаних моделей інформаційних процесів, сумісних параметрично та критеріально. А також дослідницький рівень, основний задум якого полягає у визначенні шляхів та засобів реалізації інформаційних технологій (які можна розділити на методичні, інформаційні, математичні, алгоритмічні, технічні та програмні), а також врахуванні специфіки конкретної предметної

сфери застосування, що знаходить відображення в спеціалізованих інформаційних технологіях, а саме, в управлінні технологічними процесами, автоматизованому проектуванні, навчанні та ін.

Все вищевідзначене свідчить про те, що функціонування ІОС має передбачати модульність у конструюванні змісту навчального матеріалу, а також у процесі його засвоєння. За такого підходу до організації навчання учень працює з навчальною програмою, складеною з окремих модулів, які належать до єдиного поля предметної діяльності, що знаходяться у фокусі вивчення. Технологізація модульного навчання розглядається як один з напрямків індивідуалізованого навчання, що дозволяє здійснювати самонавчання, регулювати не лише темп роботи, але й зміст навчального матеріалу.

Всі ці особливості, як переконливо доводить багато дослідників цієї проблеми, лише підтверджують те, що маємо справу з новим процесом навчання, який повністю зорієнтований на студента. Ця індивідуальна складова навчання може бути реалізована в новому навчанні в системі комп'ютер-студент.

Як відзначають дослідники цієї проблеми, серед них В. Поздняков, В. Загвязинський, що традиційна, тобто неінформатизована система навчання, не створює умов для ефективного зростання мисленнєвих здібностей студентів, нівелює їхні творчі потенції. І як правило, за такого навчання у вузівському масовому досвіді викладачі прагнуть дати студентам якомога більше інформації зі свого предмета, при цьому застосовують репродуктивні методи передачі інформації, які по природі своїй вимагають мінімуму пізнавальної та творчої активності. Більше того, у студентів формується негативне ставлення до такого навчання, втрачається віра у власні сили, в результаті суспільство отримує пасивного спеціаліста-виконавця не готового до самостійного прийняття рішень загалом, так і до педагогічної імпровізації, зокрема.

Загалом, в порівнянні з інноваційними процесами в освіті, традиційний демонструє ряд класичних суперечностей, які можна сформулювати таким чином: активність викладача і пасивність студента; конструювання навчальної програми, що розраховане на середнього студента; недостатньо уваги приділено індивідуальному підході до особистості; декларування цілісності розгляду явища та наявність предметної розумової інформації з даної проблеми.

Отже, привертаючи увагу до інновації в освіті загалом, освітнього простору та модульної системи навчання, зокрема, необхідно відмітити зв'язок цих понять з концепцією гуманітаризації освіти, яка проявляється у цілісності освітнього середовища та узгоджується з логікою процесу пізнання. Таке узгодження говорить про наявність загальної логіки побудови навчання, що розглядається в процесі отримання нового знання на орієнтаційному етапі, етапі формування науково-обґрунтованої системи знань та підсумковому етапі, а також про логіку конструювання освітніх програм, яка полягає у відході від фрагментарності подання знань та переходу до модулів та блоків дисциплін, що об'єднані загальною ідеєю розгляду досліджуваного явища та гуманітарною специфікою вивчення тієї чи іншої галузі знань.

Детально зупинимось на сучасному підході до конструювання змісту програм, враховуючи модульне навчання та інформаційно-комунікаційне забезпечення цього процесу.

Так, Є. Балакіна [3] бачить модуль автономною частиною навчального матеріалу, що містить: точно сформульовану навчальну мету як цільову програму; власне навчальний матеріал у вигляді відповідних програм; методичне керівництво щодо досягнення завдань; практичні заняття з формування необхідних умінь; контрольну роботу, яка безпосередньо пов'язана із завданнями, що має вирішувати модуль. При цьому, сам модуль може представляти зміст курсу в трьох рівнях: повному, скороченому і поглибленому, а програмний матеріал подається одночасно у всіх можливих кодах: малюнковому, числовому, символічному і словесному.

Отже, модуль – це інформаційний функціональний вузол, в якому навчальний зміст, технологія оволодіння ним, процеси контролю і корекції об'єднані в систему високого рівня цілісності.

Дослідники стверджують, що модуль можна розглядати як програму навчання, індивідуалізовану за змістом, методами навчання, рівнем самостійності, темпом навчально-пізнавальної діяльності учнів. Кожен модуль має свою дидактичну мету. Їй повинна відповідати достатня повнота навчального матеріалу. Це означає: в модулі викладається принципово важливий зміст навчальної інформації; додається роз'яснення до цієї інформації; визначаються умови занурення в інформацію (за допомогою технічних засобів навчання, конкретних літературних джерел, методів здобування інформації); наводяться теоретичні задачі та рекомендації до них; зазначені практичні задачі; передбачається система самостійного і зовнішнього контролю.

Окремо зупинимось на вирішенні задач. Як відомо, головна освітня мета будь-якої системи знань – навчитись розв'язувати задачі, що передбачають лише процедурні, але й творчі, пошукові, проблемні. Найбільш істотним виявом освіченості суб'єкта є вміння розв'язувати типові задачі, ось чому в модулі мають бути передбачені приклади розв'язання типової задачі з демонстрацією різних способів їх розв'язання та розкриттям можливих ускладнень на шляху пошуку рішення. А для цього, як справедливо зазначає О. Ардеев [2], інформаційно-освітнє середовище необхідно розглядати як засіб, що дозволяє ефективно організувати індивідуальну та колективну роботу викладача і студентів, а також інтегрувати різноманітні форми і стратегії засвоєння знань з предмету, що спрямовані на розвиток самостійної пізнавальної навчальної діяльності. Тоді, з точки зору системного підходу, навчальний модуль, як автономна частина навчального матеріалу, містить такі компоненти, нагадаємо: цільова програма з точно сформульованою навчальною метою та завданнями; банк інформації, що містить навчальний матеріал у вигляді навчальних програм; методичне керівництво з досягнення мети; практичні знання з формування необхідних умінь; контрольна робота, яка відповідає меті і завданням конкретного модуля.

Все це дає підстави розглядати навчання в рамках ІОС як педагогічну технологію, що базується на класичних дидактичних принципах, концепції інформатизації освіти та особистіно-орієнтованій моделі її функціонування. В основному технологія комп'ютерного навчання досліджувалась в двох напрямках: з точки зору візуалізації та алгоритмізації навчальної діяльності. Проте, розглянуті структури самої дидактики, як сукупності теорії дидактичних принципів, навчальних методів, навчальних програм і загальної системи теорії підручника дозволяє у кожному елементі структури визначити як загальне, так і часткове, що відноситься до інформаційної теорії навчання.

Як відзначалось раніше, інформаційна технологія навчання як система являє собою сукупність методів і способів отримання, обробки, подання інформації, спрямовану на зміну її стану, властивостей, форми, змісту, що здійснюється в інтересах користувачів. В цій системі студент як користувач виступає суб'єктом діяльності, а комп'ютер – як засіб навчання. Той, хто навчається, переходить в іншу категорію тому, що за формою комп'ютерне навчання є індивідуальним і самостійним, але здійснюється за загальною методикою під керівництвом педагога у чіткій відповідності з навчальною програмою.

Відомо, що ефективність процесу навчання знаходиться в прямій залежності від таких психологічних процесів, як сприймання, увага, мотивація, уява, мислення та ін. Конструювання інформаційних технологій має враховувати характер їх протікання, особливо коли інформація пропонується з екрану, а її сприймання користувачем здійснюється в стані напруженої уваги. За таких обставин комп'ютер стає новим комунікативним партнером, особливо, коли мова йде про використання таких нових комунікаційних технологій, як чат, віртуальні кімнати спілкування та ін. Крім того наявність взаємодії в парадигмі студент-комп'ютер забезпечує посилення інтелектуальних здібностей того, хто навчається. Відкриваються нові можливості

управління навчально-пізнавальною діяльністю користувача, оскільки: комп'ютер перевершує індивіда як джерело інформації завдячуючи об'єму бази даних; він демонструє відповідний стиль спілкування і змінює його в залежності від заданості характеру пізнавальної діяльності студента, демонструючи задачі різного рівня складності, спираючись на індивідуальні здібності користувача; спілкування з комп'ютером має значний мотиваційний ефект і завдяки тому, що створюються належні умови для самоствердження в процесі роботи з навчальними електронними засобами та програмами.

Для забезпечення найвищої ефективності щодо розвитку структурних одиниць розумових здібностей студентів засобами інформаційних технологій необхідний облік індивідуальних психодинамічних особливостей особистості, оскільки на практиці при використанні комп'ютерних засобів навчання мають місце випадки непорозуміння.

Одним із факторів ефективності навчання є врахування індивідуальних відмінностей тих, хто навчається. Ставлення до учня як суб'єкта навчального процесу в ІОС має бути пов'язане з правом вибору кожного учня власної технології оволодіння знаннями і навичками з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей: уваги, пам'яті, мислення тощо. Воно базується на вивченні індивідуальних типологічних процесів і способів пізнання на виявленні фізіологічних механізмів, що лежать в основі індивідуально-своєрідних шляхів оволодіння новою інформацією. Принцип індивідуалізації реалізується з врахуванням предметно-просторового середовища, проектуванням структури курсу, оцінкою партнерів навчання.

Не можна оминати такий фактор ефективності навчання, як характер взаємодії, активності суб'єктів ІОС, який має розглядатися як співтворчість всіх учасників педагогічного процесу, починаючи з користувача, студента, викладача, закінчуючи представниками мережевої спільноти. Співтворчість виявляється в спільному розвитку середовища, в оновленні його ресурсів, а також в розкритті особистісних якостей один одного. Активне використання продуктивності середовища означає реалізацію для тих, хто навчається не лише набувати, але й діяти відповідно до завдань навчання.

Окремі електронні фрагменти комп'ютерної навчальної програми повинні мати яскравий емоційний центр, мимовільно привертаючи до себе увагу (красива картинка, фотографія, схема, графічне зображення). Покажемо на прикладі інформаційно-освітнього блоку (таблиця 3).

Таблиця 3

Комунікативні засоби	Навчальні програмні засоби	Періодичні електронні видання вnz	Навчальні ресурси вnz
Модельовані телеконференції, практичні форуми, чати, віртуальні кімнати для спілкування	Навчальні електронні посібники, підручники, тести, тренінгові задачі, навчально-динамічні програми, відкриті лекції, навчальні сайти викладачів	Журнали, науково-методичні видання і тд.	Тематичні каталоги інформаційних ресурсів сітки, каталоги періодичних видань та науково-методичних ресурсів, опубліковані студентські роботи, вір проекти, матеріали конференцій та форумів, що проводяться в межах вnz, методичні розробки для викладачів, електронна бібліотека, словники, посібники, енциклопедії, періодичні видання, газети і журнали

При цьому блочно-модульна структура навчально-пізнавальної діяльності студента має розглядатися в аспекті спрямованості навчання та рівні навчання (див. таблицю 4).

Таблиця 4

Спрямованість навчання	Рівень у навчанні		
	Базовий	Поглиблений	Професійно-орієнтований
Філософсько-світоглядна	Знання		Мати уявлення про роль знань майбутньої професійної діяльності
Теоретична	Знання	Володіння інформацією, що розширює та поглиблює зміст. курсу	Особливості мислення, умінь і навичок використовувати інформаційно-комунікаційну технологію у професійній діяльності
Інструментальна	Розуміння призначення та основні принципи роботи комп'ютера	Знання про сферу застосування інформаційно-комунікаційних технологій	Знання особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності
Практична	Володіння основними способами вирішення прикладних завдань інформатики	Володіння способами вирішення задач поглибленого і розширеного курсу інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій	Систематизація знань про процес вирішення прикладних задач інформатики, використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності
	Вирішення завдань базового рівня	Розв'язування задач підвищеного рівня складності	Уміння формулювати та вирішувати творчі задачі, що відносяться до галузей із використання інформаційно-комунікаційних технологій в рамках професійної компетенції
Психологічна	Знання	Знання своїх психологічних особливостей, подолання психологічних труднощів в роботі з комп'ютером та інформаційно-комунікаційними технологіями	Усвідомлення своїх можливостей у використанні психологічних знань роботи з комп'ютером у своїй професійній діяльності

Для застосування знань та вмінь, одержаних в ході засвоєння курсу, планується використання інформаційно-мотиваційних та стимулюючих ситуацій, що передбачають певні кроки і послідовність реалізації ІОС, а саме: організації ситуацій, що пов'язані з майбутньою професійною адаптацією студента; актуалізації питань, що цікавить студентів в галузі педагогічної технології та педагогічної імпровізації; розгляд проблеми в контексті значущості для студентів професійних чи особистісних цінностей.

Розглядаючи мотиваційно-цільовий блок структури ІОС, необхідно зауважити, що для сучасної педагогіки велике значення мають суб'єкт-суб'єктні відносини, які надають досить

істотного впливу на формування, виховання та розвиток особистості учня. В основі цих відносин лежить обмін цінностями засобами спілкування. В умовах інформаційно-освітнього середовища, коли безпосереднє спілкування замінюється комп'ютерними технологіями, особливого значення набуває самостійна діяльність студента з формування знань та умінь, цілісність якої задається мотиваційно-ціннісним ядром його особистості. У відповідності з цим, особистісно-значущий рівень діяльності можна досягти в такому навчанні через формування позитивної мотивації, яка включає особистісну мотивацію, особистісно-значущий навчальний матеріал; формування системи пізнавальної діяльності, мотиви учіння та емоційні установки.

Проектування мотиваційно-цільового блоку в контексті формування мотиваційно-ціннісного ядра особистості розглядається нами як один з важливих механізмів саморозвитку особистості студента в умовах інформаційно-освітнього середовища. Тільки сформований особистісний сенс буде підтримувати стійкий інтерес до навчальної діяльності, сприятиме активності студента у засвоєнні знань, формуванні навичок користування із засобами навчальної комунікації та реалізації умінь взаємодії з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Очевидно, що перспективним напрямком науково-дослідної роботи в галузі освіти є пошук шляхів ефективності організації педагогічної взаємодії в контексті інформаційно-освітнього середовища. Сучасний розвиток педагогічної науки та реальна педагогічна практика лише підтверджують цю тезу і дозволяють більш комплексно підійти до вивчення такого педагогічного феномену, як інформаційно-освітнє середовище, розглянути його в площині використання інформаційно-комунікаційних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя, звернути увагу на змістовий та процесуальний його аспекти. Так, моделюючи процес суб'єктного становлення майбутнього педагога, подібне середовище дозволяє здійснити послідовність якісних перебудов у професійній свідомості та діяльності, в образі професійного «Я», в саморефлексії і т.п. На відміну від традиційних підходів до навчання, педагогічна взаємодія в інформаційно-освітньому середовищі актуалізує продуктивну, творчу пошукову діяльність студента. Сам процес навчання, по суті, стає евристичним: перед студентом ставиться якісно нове завдання – не тільки отримувати знання, але і визначати траєкторію власного науково-дослідного пошуку. Студент має можливість самостійно визначити способи вирішення проблеми, уточнити інтерактивну стратегію інформаційної взаємодії, представити власну роботу для експертної оцінки, проаналізувати отриманий результат.

Не претендуючи на вичерпність висвітлення даної проблеми, тим не менше вище викладене дає можливість зауважити, що інформаційно-освітнє середовище має всі можливості забезпечити реалізацію необхідних умов для формування самостійності та потреби в постійній самоосвіті студента, а це, як відомо, є запорукою успішності професійної адаптації та само-реалізації майбутнього педагогічного працівника.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Роздуми про вчителя / Віктор Петрович Андрущенко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2011. – № 2. – С. 6-12.
2. Ардеев А. Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Александр Халилович Ардеев. – Ставроп. гос. ун-т Ставрополь, – 2004. – 20 с.
3. Балькина Е. Н. Классификация компьютерных учебных программ на примере исторических дисциплин // Круг идей: историческая информатика в информационном обществе. Труды VII конференции АИК. [Ред. Л. И. Бородкин, В. Н. Владимиров, И. Ф. Юшин]. – М., 2001. – 512 с. – С.454-480.
4. Ковальов Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Григорий Алексеевич Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 14-23.
5. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В. А. Красильникова. – Оренбург – ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.

6. Сисоева О. Створення інтерактивного навчального середовища засобами мультимедійних технологій / О. Сисоева // Наукові записки. Серія: педагогічні науки: збірник / М-во освіти і науки України, Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – 2010. – Вип. 90. – С. 248-251.
7. Трубицьша Е. В. Два подхода к определению информационно-образовательной среды / Елена Владимировна Трубицьша. VI Всероссийская научно-практическая конференция «Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании. 20 – 21 мая 2009 г., г. Йошкар-Ола. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ito.edu.ru/2009/MariyE1/I/-0-13.html>. Заголовок з екрану.
8. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / Витольд Альбертович Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 79-88.
9. Яшанов С. М. Віртуальні машини в системі інформаційно-навчального середовища вищого закладу освіти / Сергій Микитович Яшанов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 2 (16). – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
10. Duncan O. D., Schore L. F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of // Amer. J. Sociology. 1969. Vol. 2; 65. - P. 132-136.

In the article the author considers the substantive and procedural side of the information-educational environment of on University; determines its role in enhancing the effectiveness of professional training of future teachers and discloses the value of the environment in the context of the use of information-communication technologies in education.

Key words: *information-educational environment, modular training, pedagogical technologies, professional training of teachers.*

УДК 371.13(73)

Садовець О. В.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У США

Охарактеризовано програми професійного розвитку вчителів середніх шкіл США. Визначено найбільш поширену тематику програм, особливості їх організації та реалізації. З'ясовано основні умови ефективного перебігу програм професійного розвитку.

Ключові слова: *професійний розвиток, програма професійного розвитку, форма професійного розвитку, вчителі середніх шкіл.*

Сучасні тенденції розвитку освіти висувають все більші вимоги до педагогічних працівників та якості їх діяльності. Ведеться активна робота з реалізації концепції неперервної освіти, яка має на меті забезпечити постійне професійне вдосконалення та розвиток учителів. У сучасній освітній політиці здійснюється постійний пошук шляхів оптимізації професійного розвитку, забезпечення його ефективних форм, які б відповідали професійним потребам учителів та новітнім тенденціям професійної освіти.

Проблема професійного розвитку вчителів, окремі її теоретичні і практичні аспекти знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (українських: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Т. Сорочан, І. Титаренко та ін.; російських: Л. Анциферова, А. Деркач, Е. Зеєр, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Шадріков; американських: Е. Віллегас-Раймерс, Т. Гансер, Т. Гаскей, Л. Дарлінг-Хаммонд, Т. Коркорен, Дж. Літл та ін.; канадських: Н. Баскіа, М. Фуллан та ін.). Проте подальшого вивчення вимагає питання інтенсифікації професійного розвитку, надання йому реального практичного характеру, який би спонукав учителів до участі у різних його формах.

* © Садовець О. В., 2012

У цьому відношенні на увагу заслуговує досвід США з організації програм професійного розвитку, які є інноваційними для українського освітнього простору, проте добре зарекомендували себе серед американських учителів.

У статті ставимо за мету проаналізувати досвід організації двох програм професійного розвитку вчителів штату Каліфорнія з метою використання прогресивних ідей цього досвіду в освітньому просторі України.

Програма професійного розвитку – це логічна та чітко спланована комбінація кількох форм професійного розвитку, визначених у часі та спрямованих на реалізацію поставленої мети, що полягає у підвищенні професійної компетентності вчителів чи вирішенні конкретної освітньої проблеми за їх участі [2, с. 11-15]. При цьому важливо зауважити, що під формою професійного розвитку вчителів розуміємо будь-який вид їх професійної діяльності, в результаті здійснення якої вони професійно зростають, набувають нових знань, вмінь та навичок, досвіду, підвищують компетентність.

Програми професійного розвитку американських учителів організовуються навчальними закладами, освітніми центрами та міжнародними організаціями, професійними об'єднаннями та Департаментами освіти штатів. Як правило, вони зосереджуються або на оволодінні вчителем новим видом професійної діяльності, або на вдосконаленні здійснюваної діяльності. В основному, програми створюються для вчителів певної спеціальності одного штату або округу і передбачають використання кількох форм професійного розвитку та процес моделювання – навчальний метод, при якому вчителі працюють з тими видами навчальної діяльності, які вони впроваджують у класі. Наприклад, програма професійного розвитку може передбачати роботу вчителів у парах чи групах з метою усвідомлення ними суті групового навчання та його вдосконалення [4, с. 34-37].

Усі програми професійного розвитку вчителів США мають певну тематику, яка чітко окреслює аспекти професійної діяльності чи освітньої політики, на вдосконалення яких вони спрямовані. При виборі програми професійного розвитку вчителі, перш за все, звертають увагу на те, щоб її тематика відповідала їх професійним інтересам та потребам. У 2000 році Національним центром освітньої статистики при Департаменті освіти США (National Center for Education Statistics) було проведено дослідження основних напрямів (тематики) програм професійного розвитку вчителів американських шкіл. Дослідження показало, що найбільшою популярністю користуються програми, спрямовані на удосконалення предметних знань учителів, організацію дисципліни та робочої обстановки у класі, навчання дітей з особливими потребами, використання технологій у процесі навчання, удосконалення стандартів освіти та навчальних програм, покращення методики викладання, навчання відстаючих учнів, оцінювання навчальної діяльності тощо [10, с. 30].

У процесі дослідження нами проаналізовано програму професійного розвитку вчителів іноземних мов початкових, середніх та вищих навчальних закладів штату Каліфорнія та програму професійного розвитку вчителів старших класів шкільного округу № 414 Лейк Вашингтон.

Загальноштатна програма професійного розвитку вчителів іноземних мов початкових, середніх та вищих навчальних закладів штату Каліфорнія (1997-2000) затверджена постановою штату у 1989 році як «Каліфорнійський Проект Іноземних Мов» – The California Foreign Language Project (надалі – CFLP), заснований при педагогічному факультеті Стенфордського університету за сприяння Департаменту освіти Каліфорнії, Асоціації незалежних коледжів та університетів Каліфорнії (Association of Independent California Colleges and Universities), Каліфорнійської асоціації вчителів-мовників (California Language Teachers Association), ради освіти штату та інших установ.

Мета програми: 1) поглибити професійні знання вчителів іноземних мов штату Каліфорнія з метою забезпечення процесу викладання, спрямованого на досягнення учнями досконалого рівня володіння іноземною мовою; 2) підвищити рівень навчальної успішності учнів.

Програма CFLP реалізується у дев'яти регіональних філіях, які підпорядковуються центральному офісу у Стенфордському університеті, та здійснюють професійний розвиток більш як 600 учителів за рік.

Діяльність філій CFLP спрямована на реалізацію таких цілей:

1. Поглиблення предметних знань учителів.
2. Розвиток лідерських здібностей учителів.
3. Надання можливостей професійного розвитку вчителям шкіл та округів з низькою навчальною успішністю.
4. Створення партнерств з школами з низькою успішністю.
5. Заснування та підтримка діяльності професійних об'єднань учителів.
6. Ефективне оцінювання навчальної діяльності учнів.

CFLP пропонує такі форми професійного розвитку: семінари у місцевих філіях, в тому числі, щорічний літній семінар з розвитку лідерських здібностей; участь у регіональних та національних конференціях; складання професійного портфолію; співпраця з школами та округами з низькою успішністю.

У кінці кожного року всі регіональні філії звітують про реалізацію програм професійного розвитку. Вони передають у центральний офіс CFLP інформацію про форми професійного розвитку та види діяльності учасників програми у вигляді регіонального портфолію. Починаючи з 1997-1998 років, регіональне портфолію використовується як основний спосіб оцінювання відповідності регіональних програм професійного розвитку цілям CFLP та як основа покращення видів діяльності учасників програми на наступний рік, а також як спосіб перевірки використання учасниками програми матеріалів семінарів під час планування власних уроків та в процесі викладання.

Пріоритети CFLP:

- допомога учасникам у поглибленні предметних знань, необхідних для викладання, спрямованого на досягнення учнями досконалого рівня володіння іноземною мовою, а саме навичок комунікативної компетенції;
- допомога учасникам у підтриманні власного досконалого рівня володіння іноземною мовою;
- реалізація принципів навчання, спрямованого на досягнення досконалого рівня володіння мовою та відповідність стандартам змісту навчального предмета;
- розробка ефективних планів уроків та впровадження технологій у процес викладання.

Програма CFLP 1997-2000 років зосередилася на поглибленні предметних знань учителів та розвитку лідерських здібностей.

CFLP спрямована на: 1) розширення знань учителів у сфері освітніх реформ та політики, які безпосередньо впливають на процес вивчення іноземних мов; 2) підготовку вчителів – учасників програми – до зайняття керівних посад на рівні штату та округу (у комісії штату з розробки навчальних програм, комітеті по затвердженню та перевиданню підручників, окружним координатором з питань освіти). CFLP вимагає від учителів не лише знання основних складових ефективної методики викладання іноземних мов, але й спроможності передавати ці знання колегам. Програма також вимагає від учасників вивчення стратегій ефективної співпраці з іншими професійними педагогами.

Методологія оцінювання проекту CFLP. Центральний офіс CFLP визначає ефективність регіональних програм професійного розвитку, опираючись на такі дані: використання форми професійного розвитку, включаючи співпрацю з школами з низькою навчальною успішністю; використання вчителями на практиці навчальних стратегій, які були представлені у регіональній програмі професійного розвитку CFLP; результати навчальної діяльності та успішності учнів.

Оцінювання здійснюється на основі регіонального портфолію. Перша частина портфолію стосується діяльності філії і містить: розклад програми, копії роздавальних та робочих мате-

ріалів, зразки письмових чи електронних матеріалів, створених учасниками в процесі проходження програми, результати оцінювання (кількісні та якісні) учасниками кожного семінару за допомогою відповідної шкали та опитувань, відповідь організаторів програми на зауваження учасників щодо семінарів, а також відеоматеріали, які підтверджують використання форм професійного розвитку, запланованих програмою.

Друга частина регіонального портфоліо стосується діяльності вчителів-учасників. Вона містить зразки планів уроків, розроблених учасниками; відеоматеріали з супроводжуваними планами уроків, які демонструють процес викладання вчителів у класі. Група оцінювання програм CFLP розробила протокол перевірки відповідності планів уроків та відеозаписів процесу викладання вчителів у класі принципам навчання, спрямований на досягнення досконалого рівня володіння іноземною мовою.

Третя частина оцінює вплив професійного розвитку вчителів-учасників на навчальну успішність учнів. Кожна регіональна філія обирає принаймні дві місцевих школи і оцінює рівень усного спілкування учнів за допомогою Стенфордської Матриці оцінювання усних навичок володіння мовою (яка оцінює усне іноземне мовлення шкалою від 5 балів – початковий рівень – до 30 балів – рівень носія мови). Такі показники збираються двічі на рік (після першого місяця навчання та в кінці навчального року) в класах з різним рівнем знання мови.

Рекомендації щодо поліпшення програми. Регіональні портфоліо є унікальним досвідом проекту CFLP, ефективним методом оцінювання ступеня реалізації поставлених цілей та використання учасниками матеріалів семінарів у своїй подальшій педагогічній діяльності. Проте портфоліо вказують на певні аспекти CFLP, які потребують поліпшення, наприклад, використання технологій в процесі програм професійного розвитку. Відомо, що технології відіграють важливу роль у процесі викладання іноземної мови і повинні доповнювати навчання, орієнтоване на досконалий рівень володіння мовою.

Іншим аспектом, який потребує поліпшення, є збір даних у вигляді відеозаписів уроків учителів-учасників. Багато вчителів негативно сприймають ідею відеозапису своїх уроків, тому що деякий матеріал програми CFLP (наприклад, стандарти змісту дисципліни іноземної мови) є відносно новим для них, і вони не достатньо впевнені у правильності використання матеріалів семінарів у своїй викладацькій практиці. Тому регіональні філії мають проводити активну роботу, спрямовану на переконання учасників у важливості відеозапису їх уроків. Це необхідно для визначення ступеня використання матеріалів програми у педагогічній діяльності вчителів-учасників і для планування майбутніх семінарів.

З метою розвитку лідерських здібностей учителів філії мають проводити додаткове навчання, заохочуючи вчителів виступати на конференціях, брати участь у процесі прийняття рішень філій, здійснювати наставництво менш досвідчених учителів. Таким чином, учасники можуть краще підготуватися до здійснення впливу на процес вивчення іноземних мов у їхніх школах.

Незважаючи на необхідність поліпшення проекту у певних аспектах, у результаті учасники змогли поглибити свої знання про навчання, орієнтоване на досягнення учнями досконалого рівня володіння іноземною мовою, та внести відповідні корективи у свою педагогічну діяльність [2, с. 268-275].

У процесі дослідження нами проаналізовано ще одну програму професійного розвитку, орієнтовану на вчителів старших класів шкільного округу №414 Лейк Вашингтон, яка реалізуються у 40 школах округу і передбачає такі форми професійного розвитку:

Науково-практичні дослідження. Округом розроблено план наукових досліджень, які узгоджуються з освітніми реформами штату та навчальними потребами учнів. Основною проблемою дослідження є процес навчання учнів старших класів середніх шкіл. У реалізації науково-практичних досліджень беруть участь вчителі – учасники програми. Організаторами створюється спеціальна комісія, члени якої спостерігають за процесом дослідження, а також комісія, яка працює над розробкою навчальних рекомендацій на основі результатів дослідження. До її складу входять вчителі старших класів середніх шкіл округу. Їхні рекомендації

стосуються очікуваної успішності учнів, вимог до випускників середніх шкіл, структури шкільної освіти та окремих питань процесу навчання у старших класах.

Короткотривалі курси для вчителів-початківців. Враховуючи труднощі, з якими зіштовхуються вчителі-початківці та нові вчителі округу, їм пропонуються щорічні курси (тривалістю в 1 тиждень) та 5 днів на закріплення матеріалів курсів протягом року у формі наставництва та професійного навчання. Всі нові вчителі округу мають пройти курси, на яких вони навчаються встановлювати взаємозв'язки між освітньою політикою округу, потребами учнів та ефективним процесом навчання у класі; розвивати розуміння ефективної педагогічної діяльності у класі та її планування; розробляти практичні рекомендації щодо організації ефективної діяльності у класі; організовувати процес навчання, орієнтований на потреби учнів. Курси проводять 10 тренерів з розвитку персоналу. Програма курсів передбачає презентації професійних тренерів та досвідчених учителів, які надають інформацію, необхідну вчителям-початківцям.

Літні курси з підготовки вчителів до впровадження освітніх технологій. Округ пропонує вчителям пройти підготовку з використання технологій в освітніх цілях. У 1997 році такі літні курси були зосереджені на допомозі вчителям у вивченні шляхів використання технологій у щоденному процесі викладання. 7-денний досвід надав учителям базові знання про застосування програмного забезпечення в освіті. У результаті вчителі, які пройшли курси, створили групові проекти з використання технологій. Їхні тренери надавали додаткову підготовку відповідно до потреб груп, впроваджували різні технології оцінювання кожного етапу розвитку проекту. Учасники мали час осмислити та проаналізувати кожен етап проекту, пов'язуючи його з власним педагогічним досвідом. Головною метою цієї форми професійного розвитку є поєднання освітніх технологій з системою навчальних програм округу. При цьому технології розглядаються як інструмент розвитку здібностей учителів. 35 учасників програми 1997 року повернулися у школи з новими знаннями щодо використання технологій та готовністю надати технічну підтримку своїм колегам.

Результати програми:

- у 1996 році округ отримав нагороду від Штатної асоціації контролю та розвитку освітнього процесу (Association of Supervision and Curriculum Development) за різноманітність форм професійного розвитку;
- вчителі підтримують ініціативи професійного розвитку округу та розглядають їх як інвестиції у майбутнє.

Успіх програми пояснюється тим фактом, що вчителі забезпечуються практичними та доцільними формами професійного розвитку; обрані форми професійного розвитку узгоджуються з освітніми реформами штату; професійний розвиток та навчальні рекомендації базуються на сучасних освітніх дослідженнях [9, с. 41-43].

У результаті аналізу програм встановлено, що вони є добре організованими, передбачають використання різних форм професійного розвитку, враховують професійні та індивідуальні потреби вчителів і можуть бути використані як зразок для створення подібних програм.

Американські дослідники, зокрема Т. Гаскей, Т. Коркорен, М. Фуллан, Т. Штерн та інші, здійснили оцінювання представлених програм професійного розвитку і визначили умови їх ефективності. Вони стверджують, що програма професійного розвитку є ефективною лише тоді, коли вона відповідає поставленим освітнім цілям та місцевому контексту. Тому перед впровадженням програми професійного розвитку місцеве керівництво має чітко визначити мету та завдання професійного розвитку, а також розробити показники його успішності [3, с. 43]. Як правило, показниками є позитивні зміни діяльності організації (школи чи іншої установи), педагогічної діяльності вчителів та навчальної успішності учнів. За цими показниками можна судити про результативність професійного розвитку. При цьому програма має враховувати ряд контекстуальних факторів, таких як рівень знань учителів, наявні ресурси, підтримка керівництва [5, с. 24].

Показником ефективності програм професійного розвитку, на думку американської дослідниці Дж. Літл, є поглиблення предметних та методичних знань учителів, краще розу-

міння особистісних та психологічних якостей учнів, постійний аналіз педагогічної діяльності, а також свідоме використання досвіду, отриманого в результаті професійного розвитку [7, с. 53]. Вона переконана, що ефективним професійний розвиток є тоді, коли його учасники задоволені отриманим досвідом.

На думку науковців Л. Інваргсона та Дж. Літл, ефективність програм професійного розвитку залежить від правильного вибору його форм, які лежать в їх основі, а також від того, чи відповідають вони таким потребам учителів: підвищення компетентності для здійснення якісного процесу викладання; оволодіння новими методичними знаннями і вміннями; впровадження нової чи удосконалення існуючої методики викладання предмета; вклад у професійне зростання колег; переймання лідерських функцій та участь у процесі прийняття освітніх рішень [8, с. 142; 6, с.130].

Таким чином, у результаті здійсненого дослідження з'ясовано, що програми професійного розвитку спрямовані на задоволення професійних потреб і інтересів учителів, носять комплексний, інтегрований та практичний характер, є ефективним способом професійного удосконалення вчителів. Аналіз представлених у дослідженні програм свідчить про те, що вони відповідають показникам ефективності професійного розвитку вчителів та заслуговують на можливе впровадження в освітній простір України з урахуванням специфіки національної освітньої системи. Подальшого вивчення потребують інші програми професійного розвитку американських учителів з метою запозичення прогресивних ідей щодо їх якісної і ефективної організації та реалізації.

Список використаних джерел

1. Сорочан Т. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – N 2. – С. 11–15.
2. A Statewide Professional Development Program for California Foreign Language Teachers / Albert S. Lozano, Amado M. Padilla, Hyekyung Sung, Duarte M. Silva // Foreign Language Annals. – 2004. – Vol. 37, No. 2. – P. 268–275.
3. Corcoran T. Transforming professional development for teachers : A guide for state policymakers / T. Corcoran. – Washington : National Governors' Association, 1995. – 68 p.
4. Effective Professional Development: What the Research Says // Praxis Group Inc. Alberta Education. – 2006. – 68 p.
5. Guskey T. Professional development in education: in search of the optimal mix / T. Guskey // Teaching portfolios for support of teachers' professional growth. NASSP Bulletin. – 2000. – N 84 (618). – P. 22–27.
6. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards. The standards based professional development system // Teaching and Teacher Education – N 14: 1. – 1998. – P. 127–140.
7. Little J. Excellence in professional development and professional community / J. Little // Working Paper. Benchmarks for Schools. – Washington : Office of Educational Research and Improvement. – March, 1997. – P. 53–56.
8. Little J. Teachers' professional development in a climate of educational reform / J. Little // Educational evaluation and policy analysis. – 1993. – N 15 (2). – P. 129–151.
9. Peixotto K., Fager J. High-quality professional development. An essential component of successful schools / K. Peixotto, J. Fager // North-West Regional Educational Laboratory's Information Services. – June, 1998. – P. 41–43.
10. Teacher Professional Development Sourcebook. – Vol.1. – Issue 1. – MD, 2007. – P. 30.

Programs of secondary school teachers' professional development have been characterized. The most popular topics of the programs, peculiarities of their organization and implementation have been determined. Main conditions of effective fulfillment of the teacher professional development programs have been defined.

Key words: professional development, professional development program, form of professional development, secondary school teachers.

УДК 78.071

Самохіна Н. М.*

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-НАУКОВЦІВ

У статті представлено аналіз проблеми самореалізації особистості в поглядах українських педагогів-науковців. Подано різні визначення дефініції „самореалізація”, акцентовано увагу на механізмах здійснення досліджуваного процесу.

Ключові слова: самореалізація, педагог, творчість, саморозвиток, самовиховання, самоосвіта, професійно-особистісні якості.

Сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних трансформацій, які зумовлені новими тенденціями в розвитку суспільства, а також динамікою науково-технічного прогресу. Якість освіти пов'язана з розвитком активності, творчої ініціативи, самостійності безпосередніх учасників освітнього процесу. Сучасний фахівець повинен бути здатним не лише до репродуктивної діяльності, але й до прийняття нестандартних рішень, прагнути до постійного самовиховання, самовдосконалення, творчості. У цьому зв'язку однією з актуальних проблем сучасної української освіти є проблема самореалізації особистості.

Як зазначає І. Рудницька, „українська освіта проголошує самореалізацію людини одним з основних завдань навчання й виховання... Цінність викладача полягає в умінні постійно працювати над собою, самовдосконалюватися, максимально вивчати свої можливості, якнайдоцільніше використовувати їх у своїй діяльності з метою самореалізації” [10, с. 44].

Звернення до проблеми самореалізації особистості характерне як для зарубіжної, так і для вітчизняної педагогіки, хоча підхід до розв'язання цієї проблеми зарубіжними й вітчизняними вченими-педагогами має деякі відмінності. Ця обставина визначила **мету статті**: дослідити особливості розв'язання проблеми самореалізації особистості в українській педагогічній науці.

Ідеї самореалізації особистості в українській педагогіці сягають праць представників гуманістичного напрямку, які вважали центром педагогічного процесу унікальну цілісну особистість людини. Так, прагнення до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання особистості є визначальними в системі педагогічних поглядів філософа, поета, представника етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітительства Г. Сковороди.

На думку вченого, мета виховання – підготовка вільної, щасливої, гармонійно розвинутої, корисної для суспільства людини, здатної жити й боротися. У своїх працях Г. Сковорода неодноразово акцентував увагу на тому, що кожна людина – окремий світ, „мікрокосмос”, зі своїми творчими силами та здібностями. Завдання педагога полягає в тому, щоб ці здібності розпізнати та сприяти їх розвитку: „Клубок сам собою покотиться з гори, прибери тільки камінь, що заважає. Не вчи його котитися, а лише помагай. Яблуню не вчи родити яблука, уже сама натура її навчила...” [Цит. за: 1, с. 129].

Г. Сковорода як видатний просвітитель свого часу вважав, що ідеальним є тільки те суспільство, у якому кожен має можливість реалізувати свої задатки у „властивій праці”, використовуючи їх у житті.

Прагнення до самопізнання, саморозвитку є основою розробленого А. Духновичем інтелектуального, морального й фізичного виховання дітей та молоді. На думку мислителя, тільки освічена, цілеспрямована людина здатна до позитивної трансформації суспільства, його облагороджування й удосконалювання. Така благородна місія – суть особистісної самореалізації.

Погляди Г. Сковороди та А. Духновича були співзвучними освітнім концепціям таких видатних діячів вітчизняної педагогічної науки XVIII – XIX ст., як М. Пирогов, Т. Шевченко, П. Куліш, К. Ушинський, М. Драгоманов, І. Франко, Леся Українка та ін. У своїх педагогічних працях учені неодноразово підкреслювали значимість вільного виховання, шанобливого

* © Самохіна Н. М., 2012

ставлення до особистості дитини, сприяння прагненню до реалізації внутрішнього „Я” вихованця. Дослідники були переконані, що людина за її природою – істота з вільною волею, яка відчуває потребу в самовираженні та самоздійсненні.

На сучасному етапі проблема самореалізації особистості залишається одним із провідних завдань української освіти. Її теоретичні аспекти базуються на працях В. Радула, С. Михайлова, В. Муляра, О. Селезньова, Н. Комісаренко, І. Красношук, Н. Ситникової, І. Беха, Н. Волкової, В. Демиденко, О. Киричука, А. Ковалевої, Н. Лосєвої, Н. Кривди, С. Сисєвої та ін.

Так, дослідження особливостей самореалізації особистості формує коло наукових інтересів сучасного українського науковця В. Радула, який визначає самореалізацію як процес „здійснення індивідних і особистісних можливостей людини у її творчій діяльності. Людина реалізує власний потенціал, сукупність знань, умінь, навичок, евристичні можливості, інтуїцію, здібності, оскільки усвідомлює свою цінність, має мету діяльності й плани її реалізації” [12, с. 297]. Умовою вибору ефективної стратегії самореалізації, на думку автора, є гармонія блоків „хочу”, „можу”, „потрібно”. Саме в цих блоках виявляються особистісні характеристики. Досліджуючи становлення соціальної зрілості вчителів, В. Радул зазначає, що інтегративним показником інтенсивності розвитку соціальної зрілості може бути ступінь самореалізації, яка характеризує життєдіяльність конкретного вчителя щодо: а) його збагачення суспільно значущими результатами; б) більшої чи меншої узгодженості всіх рівнів соціальної зрілості [Там само].

Онтологічні, гносеологічні та аксіологічні основи самореалізації викладача вищого навчального закладу представлено в дослідженні сучасного українського науковця Н. Лосєвої. Дослідниця визначає самореалізацію як „свідомий, з власної ініціативи, з визначеними цілями та цінностями творчий процес утілення в професійній діяльності своїх індивідуальних, професійно-особистісних якостей і властивостей з метою відтворення себе у своїй сутності як особистості та професіонала, знаходження свого місця в суспільстві й надання студентам зразка успішного „життя в професії” та можливостей для їх самореалізації”. На думку вченої, найважливішими механізмами самореалізації викладача є такі значні для особистісного зростання процеси, як саморозвиток, самоорганізація та саморегуляція особистості. Із цих позицій самореалізація є перенесенням особистістю впорядкованих уявлень про себе та своє місце в професії на педагогічний процес. „Сам викладач, – зазначає авторка, – розглядається як аттрактор, що своєю діяльністю впорядковує світ навколо себе відповідно до базових принципів власної картини професійної діяльності” [8, с. 220].

Визначаючи самореалізацію найбільш значущою категорією серед тих, що характеризують самостійність особистості, її активність, цілісність, сутнісні сили, українські науковці звертають увагу на існування зв'язку самореалізації з іншими „само”-процесами: самопізнанням, самовдосконаленням, самоздійсненням, самостворенням, самовизначенням, самоідентифікацією, самоствердженням, саморегуляцією, самовираженням, самовихованням, самоосвітою, самоорганізацією, самозміною.

Акцентуючи увагу на соціальній природі самореалізації, В. Радул указує, що важливе значення в цьому процесі має самопізнання. Як зазначає науковець, саме на основі самопізнання зростає самосвідомість, тобто людина змістовніше розуміє соціальний зміст дій, їхню значущість. Покращуються й уточнюються уявлення щодо власних здібностей на основі усвідомлення своїх успіхів і невдач, досягнень у відповідних починаннях [12, с. 31].

Дослідник Ж. Воронцова акцентує увагу на комплексному характері самореалізації, називаючи її складниками самоактуалізацію, самопізнання, саморозвиток та самовиховання [4].

Конкретизація самореалізації через такі поняття, як самовираження, самоствердження та самоактуалізація – сутність поглядів на проблему самореалізації в умовах освітнього закладу О. Киричука. Ми поділяємо думку дослідника, що запропоновані види активності тісно пов'язані із самопізнанням, самооцінкою, самовизначенням, що є когнітивним підґрунтям рівнів самореалізації особистості в окремих видах діяльності, поведінці та вчинках.

Визначаючи самореалізацію як „процес об активації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатність створювати нові можливості для власного розвитку

в процесі взаємодії з навколишнім світом”, дослідник підкреслює, що саме самореалізація сприяє інновації, здійснює рух уперед [6, с. 28-29].

На думку І. Беха, самореалізація особистості неможлива без вольової діяльності, яка забезпечує досягнення поставлених людиною цілей, здійснення нею суспільно значущих дій і вчинків. Через цей процес особистість утверджується в думці, що вона є творцем самої себе й навколишнього суспільного середовища. Науковець зазначає, що лише сильна, цільова воля спроможна сформулювати людину з незгасним прагненням активної, свідомої, творчої діяльності. Підкреслюючи значущість природного прагнення до особистісного зростання, І. Бех указує на необхідність визначити оптимальну програму самореалізації особистості, беручи до уваги її генетичні та соціальні реалії [2].

В останні десятиліття вітчизняна педагогічна наука пов'язує самореалізацію особистості з можливостями здійснити себе у творчій діяльності. Як зазначає Н. Волкова, „творчість – об'єктивна професійна необхідність у діяльності вчителя. Вона дає вчителю можливості для постійного пошуку нового, забезпечує формування педагогічного мислення, уяви, пам'яті, емоційно-вольової й поведінкової сфер, ціннісних орієнтацій, сприяє досягненню успіхів у різних видах педагогічної діяльності. Специфічним результатом творчої самореалізації вчителя є готовність до подальшого професійного самовдосконалення, оптимізації своєї праці” [3, с. 491].

Ґрунтовний аналіз сутності творчої самореалізації подано в дослідженні В. Муляра. Український учений визначає творчість головним засобом самореалізації особистості. Саме творчість, на думку науковця, є найвищою формою розвитку особистості. Як зазначає дослідник, це зумовлено тим, що характерною рисою творчості як феномена, незважаючи на її суперечливість, є цілісність. „Вона пронизує собою всі сфери людської життєдіяльності, спрямовуючи їх на творення в індивідах людського. Тому такої цілісності вона надає і процесу самореалізації особистості, будучи способом її буття” [9, с. 122]. Творчість як спосіб самореалізації особистості за її сутністю – це діалог, процес удосконалення, що перетворюється на процес самовдосконалення особистості [Там само, с. 119].

Значущість творчості в процесі самореалізації особистості підкреслює С. Сисоєва. Як зазначає дослідниця, саме у творчості найбільш повно виявляються особистісні якості індивіда. Здійснення самореалізації можливо на основі провідної мети життя людини, ціннісний орієнтир якої зумовлений самовизначенням, перш за все, професійним. У цьому зв'язку особливу увагу авторка приділяє дослідженню професійної самореалізації особистості. Ефективна професійна самореалізація „веде людину до творчості, до самовираження в професійній діяльності, що значною мірою дозволяє людині долати психологічні, соціальні, матеріальні бар'єри, які трапляються на її життєвому шляху” [11, с. 14]. У визначенні авторки самореалізація являє собою процес „самоствердження особистості ... через створення предметного світу, а також через самосвідомість і саморозвиток”. Близьким до поняття самореалізація, на думку дослідниці, є поняття „самоздійснення індивіда” [Там само].

На думку А. Ковалевої, самореалізація формується як мета життя особистості, відображаючи найважливішу потребу людини в самоствердженні, самовираженні [7].

Немає сумнівів у тому, що самореалізація – невід'ємний атрибут неперервної освіти, значущість якої зростає в останні роки в нашій державі. На думку І. Зязюна, „динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві й виробництві, зростання її потреб, гуманізація й демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технологій – ці та інші тенденції зумовлюють необхідність зміни формули „освіта на все життя” формулою „освіта впродовж усього життя” [5, с. 15]. Так відбувається особистісна самореалізація, яка надає людині можливість ідентифікувати себе як суб'єкта власної діяльності та сприяє здобуттю суб'єктивного професійного досвіду.

Самореалізація особистості є одним із головних завдань поширеного в сучасній освітній системі України інноваційного навчання. Цей процес передбачає впровадження найсучасніших інформаційно-комунікаційних технологій: розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов),

інтерактивних технологій (О. Пометун, Л. Пироженко), технологічного концепту проектних технологій (К. Баханов, В. Гузеєв, І. Єрмаков, О. Пехота), технології особистісно орієнтованого навчання (І. Якиманська, О. Савченко, С. Подмазін) та ін. Усі ці технології є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів – їхньою професійною самореалізацією.

Так, самоздійснення та самовизначення в процесі здобуття нових знань та їх використанні на практиці – сутність технологічного концепту проектних технологій (К. Баханов, В. Гузеєв, І. Єрмаков, О. Пехота); створення оптимальних умов для розвитку й становлення особистості, яка самостійно будує власну діяльність і стосунки відповідно до ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей – сутність особистісно орієнтованого навчання (І. Якиманська, О. Савченко, С. Подмазін).

Самореалізація як загальна мета виховного процесу є актуальною й в інноваційних освітніх програмах маленької дитини, а саме: „Розвивальне навчання”, „Довкілля”, „Крок за кроком”, „Росток”, школа життєтворчості особистості, „Школа-комплекс” М. Гузика, „Школа-родина”, „Школа майбутнього” та ін. Розвиток у дітей уміння критично мислити, самостійно здійснювати свідомий вибір, окреслювати й вирішувати проблеми, сприймати зміни та ефективно впливати на них, бути творчими й чуйними, толерантно ставитися до відмінностей – усе це сприяє самоздійсненню та самовизначенню особистості.

Отже, дослідивши педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості у вітчизняній науці, ми дійшли таких висновків:

- проблема самореалізації в українській педагогіці пов'язана з формуванням установок і ціннісних орієнтацій особистості під впливом освіти. Домінантними процесами у здійсненні самореалізації в досліджуваній галузі є процеси побудови ціннісних особистісних смислів, морального самовиховання, самопізнання;
- у педагогічній науці поняття „самореалізація” трактують у контексті проблеми саморозвитку й самовизначення особистості учня, здійснення його особистісних можливостей і потенціалів;
- змістовний рівень самореалізації конкретизується особистісними особливостями, які забезпечують процес реалізації себе як особистості, та свідомою цілеспрямованою діяльністю, що безпосередньо визначає процес самореалізації;
- результатом самореалізації є: вироблення професійних властивостей та якостей особистості, почуття задоволення від професії, професійно-творча продуктивність.

У подальших дослідженнях передбачено сформулювати модель професійної самореалізації в педагогічному ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Бех І. Д. Психологія цінностей і виховний процес / І. Д. Бех // Пед. газ. – 1996. – № 9. – С. 2.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-е вид., перероб. та доп. – К. : Академ-видав, 2007. – 616 с.
4. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Ж. В. Воронцова. – Х., 2007. – 21 с.
5. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр НТУ „ХПІ”, 2001. – Ч. 1. – С. 15 – 23.
6. Киричук О. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. В. Киричук // Рідна шк. – 2002. – № 5. – С. 28 – 29.
7. Ковалева А. В. Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину / А. В. Ковалева // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Вип. 17. – Х., 2002. – С. 43 – 47.

8. Лосева Н. М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загально педагогічна проблема : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лосева Наталія Миколаївна. – Донецьк, 2007. – 475 с.
9. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.
10. Рудницька І. Проблема самореалізації учителя: утвердження через інновації / І. Рудницька // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 40 – 44.
11. Сисоева С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С. О. Сисоева // Наукові праці : зб. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т. 7 : Педагогіка. – С. 13 – 19.
12. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір ; за ред. В. В. Радула. – Кіровоград : Полігр.-вид. центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 263 с.

This article analyses the problem of self- realization of a personality according to the opinions of scientists- teachers. Different explanations of the definition «self- realization» are represented, the attention is accented on the mechanisms of the realization of investigating process.

Key words: *self – realization, teacher, creation, self- developing, self- education, professional – and – personal qualities.*

УДК 378.014.553:378.057.875:63

Сопівник Р.В.*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

На основі системного підходу висвітлено і обґрунтовано процес формування лідерських якостей майбутніх фахівців аграрної галузі шляхом моделювання. Розкрито етапи цього процесу з головними формами і методами виховання лідерських якостей. Показано роль і місце різних суб'єктів виховної роботи у підготовці студентів, як лідерів агропромислового комплексу.

Ключові слова: лідер, лідерство, майбутні фахівці агропромислового комплексу, модель формування лідерських якостей

В умовах глобалізаційних процесів, розбудови демократії і розвитку різних форм господарювання в Україні, розгортання кризових явищ у світовому та загальнонаціональному економічному контексті, погіршення екологічної ситуації на планеті, зміни клімату та, як наслідок, збільшення кількості голодуючих людей, виникає потреба у підготовці аграрними вищими навчальними закладами фахівців із розвиненими лідерськими якостями.

Аналіз досвіду роботи вищих навчальних закладів, у тому числі аграрних, свідчить про існування певних, як теоретичних так і практичних напрацювань щодо розкриття лідерського потенціалу студентів. Проте системно, на основі моделювання з урахуванням усіх елементів і етапів виховання, проблема підготовки фахівців, як лідерів, не вирішувалась.

Формування лідерських якостей студентів при допомозі методу моделювання висвітлені у працях Л.Н.Конишевої, А.А.Авдеєвої, В.Ю.Саляхова та інших. Так, Л.Н. Конишева [1] відзначає, що модель формування лідерських якостей передбачає тісну взаємодію педагога та студента і складається із наступних блоків: цільового, діагностично-аналітичного, змістовного, організаційно-діяльнісного, оціночно-результативного. Проте, на нашу думку, суттєвим недоліком даної моделі є концентрація на блочній структурі при відсутності етапності у формуванні лідерських якостей.

* © Сопівник Р.В., 2012

Зазначений недолік подолано у працях інших російських дослідників, зокрема А.А.Авдєєвої та В.Ю.Саляхова. Так, А.А.Авдєєва приходиться до висновку, що методика формування лідерських компетенцій в системі освітньої діяльності ВНЗ, включає наступні етапи: 1) послідовного орієнтування студента на лідерські компетенції, їх ціннісне осмислення; 2) прилучення до лідерських дій; 3) збагачення лідерського досвіду [2]. В.Ю.Саляхов [3] відзначає, що модель процесу формування лідерських якостей студентів в освітньому процесі носить етапний характер (орієнтування, прилучення, збагачення).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що питання обґрунтування моделі формування лідерських якостей студентів – майбутніх фахівців агропромислового комплексу практично не висвітлювались.

Мета статті – обґрунтувати модель формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів, розкрити її етапи з рекомендаціями щодо використання на кожному із них ефективних форм і методів навчально-виховної роботи.

На сьогодні у науково-педагогічних дослідженнях набув поширення метод моделювання. Він полягає у побудові теоретичних, абстрактних, графічних моделей. Модель у широкому розумінні за К.Б.Батароевим це «...вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні, для певної мети пізнання, сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення і через це знаходиться з ним у такому відношенні заміщення і схожості, що дослідження її служить опосередкованим способом отримання знання про цей об'єкт» [4, с. 28].

Суттєві переваги моделі для дослідника полягають у тому, що вона дозволяє: виробити ідеальну схему реального об'єкта, чим забезпечується економія ресурсів, оптимізується процес дослідження; визначити компоненти, які утворюють систему; схематично розглядати зв'язки між компонентами моделі. Зазначені переваги дають нам підстави застосувати даний метод у процесі обґрунтування моделі формування лідерських якостей студентів – майбутніх фахівців агропромислового комплексу.

На першому етапі моделювання нами було здійснено попередній аналіз процесу формування лідерських якостей студентів, вивчено досвід виховної роботи провідних аграрних вищих навчальних закладів України та зарубіжжя, розкрито роль і місце різних суб'єктів освітнього процесу (науково-педагогічні і педагогічні працівники, колектив, студентське самоврядування, молодіжні громадські організації) у розвитку визначених якостей, потрібних студентам для утвердження у ролі ведучих фахівців агропромислової галузі. Також обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють цьому (теоретична підготовка студентів з лідерології, мотивація студентів до лідерства, готовність НПП до формування у студентів лідерських якостей, формування громадської думки стимулюючої лідерську поведінку студентів, сприятливий морально-психологічний клімат та атмосфера творчості, розвиток дієвих форм студентського самоврядування, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів), відібрано валідні форми і методи діагностики та розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців, серед яких провідними є творчі й інтерактивні.

Другий етап моделювання «Побудова і наступне вивчення моделі» передбачає виокремлення складових моделі. З цією метою нами було здійснено аналіз обґрунтованих на сьогодні моделей формування лідерських якостей студентів у вітчизняній та зарубіжній літературі. Даний аналіз, а також результати наших досліджень дають нам підстави виділити такі складові моделі формування лідерських якостей у студентів аграрних вищих навчальних закладів як: суспільна потреба; мета і завдання; зміст; методологічні підходи та принципи; педагогічні умови; етапи формування; форми і методи, критерії, показники та рівні сформованості лідерських якостей; самодіагностика, самокорекція і самовиховання якостей.

Суспільна потреба полягає у необхідності підготовки для агропромислової галузі фахівців вихованих на засадах ноосферогенезу, здатних ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, творчо підходити до вирішення назрілих проблем, продукувати нові ідеї, згуртовувати людей навколо суспільно-корисної мети та забезпечувати її досягнення в оптимальні терміни при

мінімальних матеріальних затратах. Для цього у майбутніх фахівців окрім набору відповідних компетенцій слід формувати затребувані ситуацією комбінації (кластери) якостей притаманних лідерам.

Мета моделі полягає у створенні умов для розвитку і самовиховання визначеного набору лідерських якостей у студентів та забезпечення ефективного педагогічного супроводу цього процесу на основі *системного і компетентного, гуманістичного, акмеологічного, діяльнісного підходів*.

Головними завданнями моделі є: 1) обґрунтування лідерських якостей фахівців агропромислового комплексу та діагностика їх сформованості; 2) підбір адекватних форм, методів і засобів навчально-виховної роботи, направлених на реалізацію лідерського потенціалу; 3) ознайомлення та сприяння опануванню студентами головними прийомами самовиховання лідерських якостей; 4) координація діяльності різних суб'єктів виховної роботи для цілеспрямованого, систематичного формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів; 5) забезпечення реалізації обґрунтованих педагогічних умов.

Змістовна компонента моделі формування передбачає виховання у майбутніх фахівців комплексу лідерських якостей, які ми умовно поділяємо на три групи, а саме: 1) *загальні управлінські* (професійна компетентність, практичне мислення, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) *власне лідерські* (харизматичність, творчість, ініціативність, емпатія, моральність); 3) *специфічні* – характерні для агропромислової галузі. Такий поділ детермінований відмінністю просто керівника від лідера та лідера загалом від лідера конкретно для агропромислового комплексу.

У структурі якості ми виділяємо потребу поводитись, діяти певним чином у визначеному діапазоні ситуацій, що залежить також від когнітивної, емоційно-ціннісної сфери особистості. З огляду на це можна виділити чотири етапи формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК, а саме: 1) *мотиваційно-зорієнтований*; 2) *когнітивно-зорієнтований*; 3) *емоційно-ціннісно-зорієнтований*; 4) *діяльнісно-поведінковий*; 5) *рефлексивно-оціночний*. Коротко розкриємо суть кожного із етапів.

Мотиваційно-зорієнтований етап – вимагає зосередження педагогічних зусиль на спонуканні студента до вибору пріоритетних, з точки зору соціального і професійного розвитку потреб у високих досягненнях, афіліації, престижі і визнанні, у самоствердженні і самореалізації. Завдання науково-педагогічних працівників і наставників полягає у забезпеченні відповідного супроводу мотиваційного процесу.

Основними завданнями мотиваційно-зорієнтованого етапу виховання лідерських якостей студентів є: 1) вивчення мотиваційної сфери особистості студента та рівня домагань, сформованості лідерських якостей; 2) актуалізація потреб пов'язаних із лідерством; 3) сприяння усвідомленню студентами взаємозв'язку між лідерством як груповим явищем і особистісними якостями; 4) усвідомлення потреби у формуванні і самовихованні визначеного набору лідерських якостей.

Для того, щоб «підживлювати» мотивацію студентів до лідерства можна використовувати найрізноманітніші прийоми, методи і форми. Серед них особливе значення мають вербальні, такі як: бесіда, розповідь, інформування, переконання. При цьому слід передати студентам ідею про взаємозв'язок між особистісними якостями і лідерством. Тобто студенти повинні усвідомити, що задоволення потреб пов'язаних із лідерством може відбутися за умов формування і самовиховання визначених якостей.

На етапі мотивації студентів до лідерства необхідно також наводити приклади успішних людей, аналізувати їх біографії виділяти якості, що сприяли сходженню до лідерства. Для цього можна застосовувати такі форми і методи як зустрічі з відомими постатями нашого часу, читання додаткової літератури (біографії знаменитих, історичних, політичних діячів, передовиків і організаторів агропромислового виробництва), презентації органів студентського самоврядування, молодіжних громадських організацій, клубів за інтересами, спортивних секцій, колективів художньої самодіяльності. *Науково-педагогічні працівники, наставники*

академічних груп і активісти студентського руху на цьому етапі є головними суб'єктами впливу. Вони зосереджують увагу студентів і доносять у доступній для них, художньо-образній формі, підсилену позитивними емоціями інформацію про досягнення провідних функціонерів університетського громадського життя, гучні перемогах спортсменів, творчі успіхи молодих митців, чим спонукають адресатів впливу до високих досягнень, самоактуалізації та самовиховання відповідних якостей. На основі сприйняття конкретних прикладів, викликають бажання у кожного розкрити лідерський потенціал шляхом включення у різні форми діяльності (студентське самоврядування, молодіжні громадські організації, командні види спорту, клуби за інтересами, наукові гуртки тощо). Значну роль у процесі реалізації мотиваційно-зорієнтованого етапу формування лідерських якостей відіграють науково-педагогічні і педагогічні працівники. Вони проводячи лекції, семінарські і практичні заняття із відповідних дисциплін застосовують методи пояснення, прикладу, розповіді, переконання наголошуючи студентам на важливості оволодіння професійними і гуманітарними знаннями, практичними вміннями і навичками для утвердження в ролі лідерів у майбутній професійній діяльності.

Когнітивно-зорієнтований етап – полягає у педагогічному впливі на свідомість студента, передачі йому знань про: лідерство як складний соціально-психологічний феномен; теорії його походження (з акцентом на теорію рис і ситуаційну теорію); причини, які сприяють його прояву; особистісні якості, від яких залежить утвердження студентів як лідерів у сфері їх професійної діяльності (ситуація); зв'язки і залежності, які існують між набутими лідерськими якостями та здатністю досягати успіхів, високих результатів в обраній професії; про владу і відносини домінування-підлеглості, прийоми психологічного впливу на індивідів у процесі їх взаємодії; методики самовиховання лідерських якостей тощо.

Головними завданнями означеного етапу є: 1) передача студентам знань про лідерство як соціально-психологічний феномен; 2) формування у студентів переконань про залежність статусу людини в ієрархії лідерства від рівня розвитку особистісних якостей; 3) усвідомлення студентами того, що визначені особистісні якості можуть бути сформовані у різних видах діяльності; 4) засвоєння студентом професійних, гуманітарних знань та знань із менеджменту.

У процесі когнітивно-зорієнтованого етапу у студентів формуються поняття судження і умовиводи про лідерів і лідерство в агропромисловій галузі, уявлення про те, які якості слід розвивати в собі, у чому полягає сутність кожної із них, як наявні якості проявляються у практичній діяльності і при допомозі яких методів і прийомів їх можна розвинути шляхом самовиховання.

У межах цього етапу головними суб'єктами виховання є науково-педагогічні і педагогічні працівники кафедр гуманітарного спрямування, а також наставники академічних груп, які направляють і супроводжують процес пізнання студентом особливостей феномену лідерства в ході опанування курсів таких гуманітарних дисциплін як «історія України», «Політологія», «Соціологія» інші. При цьому змістовні модулі означених дисциплін, що стосуються лідерства, управління та влади, розширюються, поглиблюються їх вивчення шляхом опрацювання додаткової літератури, проведення під час семінарських занять ділових ігор і евристичних бесід. Наставники академічних груп для студентів-першокурсників проводять організаційно-виховні години в ході яких, із застосуванням проблемного методу, методів дискусії, бесіди, обговорюють теми, пов'язані із лідерством.

Студенти, сприйнявши, осмисливши, усвідомивши і детально дослідивши феномен лідерства, особистісні якості, які зумовлюють його появу, отримують зразок, відображений у поняттях і образах (дуже часто він носить збірний характер). Цей образ чи розуміння лідерства осмислений раціонально, а його підкріплення позитивними емоціями відбувається у процесі реалізації наступного етапу.

Емоціо-ціннісний етап виховання лідерських якостей передбачає педагогічний вплив на афективну і ціннісну сферу особистості студента, з метою формування у нього оціночно-позитивного ставлення до лідерства, як затребуваного суспільством і ситуацією феномену,

соціальної ролі, що становить суспільно-політичну, економічну та вітацентричну цінність, сприяє задоволенню потреб у самореалізації, владі, престижі і повазі, афіліації, досягненнях.

Емоції забарвлюють відображуваний зміст лідерства, забезпечують його сприймання студентами як особистої і соціальної цінності. Раціональна і афективна сфера особистості тісно взаємопов'язані та взаємно обумовлюють одна одну. Пізнання і бажання наслідувати провідних лідерів, розвивати у собі визначені і необхідні для успіху якості, повинні емоційно-позитивно прийматись і переживатись вихованцями. Отже, в емоціях через переживання суб'єктивно оцінюється значущість лідерства і необхідність розвитку та самовиховання відповідних якостей.

Завданнями педагогічного супроводу емоційно-ціннісно-зорієнтованого етапу формування лідерських якостей є: 1) вивчення ставлення студентів до лідерства як соціально-психологічного феномену; 2) сприяння формуванню інтересу і ціннісному відношенню студентів до лідерства та самовиховання визначених якостей; 3) надання допомоги студентам у конструюванні чи виборі ідеального образу лідерства із набором затребуваних агропромисловою галуззю якостей; 4) забезпечення переживання студентами позитивних емоцій внаслідок реалізації лідерського потенціалу; 5) розвиток у студентів емоційно-почуттєвої культури на гуманістичних засадах та здатності оптимально управляти своїми емоціями (методики Р.Бояцис, Е.Макки) [5].

Важливими суб'єктами цього етапу є науково-педагогічні працівники, наставники академічних груп, студентський актив, різні колективи університету (групи, спортивної секції, художньої самодіяльності), органи студентського самоврядування, молодіжні громадські організації та інші. Направляючим суб'єктом педагогічного супроводу залишається наставник академічної групи, який координує діяльність усіх інших учасників навчально-виховного процесу на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Зусилля наставника повинні направлятись на: розвиток інтересу до лідерства – емоційно-забарвленої, інтелектуальної вибірковості, коли лідерство як об'єкт викликає емоційний відгук; спонування студента до рефлексії.

Продуктивним на даному етапі буде культивування форм і методів, які діють на емоційно-почуттєву і ціннісну сферу особистості: проведення тематичних вечорів, обговорення біографій видатних людей з позицій ціннісного підходу, перегляд театральних вистав, художніх кінофільмів, прозових і поетичних творів про героїчні і відважні вчинки, самопожертву, патріотизм і самовіддану працю видатних постатей української історії та сьогодення, перегляд вистав, концертів, участь у сценічних виступах, а також відвідання мастер-класів з менеджменту провідних агробізнесменів, організаторів виробництва, лідерів агропромислового комплексу.

Суспільно-корисні види діяльності з позицій лідера мають стати емоційно привабливими для студента. Тому суб'єкти навчально-виховної роботи повинні докласти зусиль до того, щоб реалізація студентами перших спроб діяльності, з позицій виконавця громадських доручень, організатора групових проєктів, породжувала позитивні переживання і емоції, які будуть підкріплювати інтерес до професії, потребу у лідерстві і самовдосконаленні. З огляду на це, педагогічний супровід повинен передбачати штучне створення для студента ситуацій успіху.

Діяльнісно-практичний етап формування лідерських якостей. Оскільки «діяльність кожної окремої людини залежить від її місця у суспільстві, від умов, які випадають на її долю, від того, як вона складається у неповторних індивідуальних обставинах» [6, С.83], тому на даному етапі важливо залучати вихованців до різних видів діяльності (навчально-пізнавальна (учіння), трудова, ігрова, громадська, творча, спілкування ін.).

Головними завданнями зазначеного етапу є: 1) включення студентів у різні види соціально-значимої діяльності, у тому числі з позиції лідера; 2) сприяння реалізації лідерського потенціалу студентів у діяльності; 3) диференційований та індивідуальний підбір форм і методів розвитку у студентів кластеру лідерських якостей.

Рефлексивно-оціночний етап передбачає педагогічний вплив на формування адекватної самооцінки та «Я-концепції», самовиховання і самовдосконалення студентом відповідних лідерських якостей на основі рефлексії. Остання дозволяє осмислити суб'єктом своє «Я» з метою переконатися, чи відбулися якісь зміни у власній внутрішній особистісній структурі,

чи ні. Студент повинен також усвідомити й визнати все те, що віддаляє його від лідерства, як ідеального образу професійної досконалості, соціальної зрілості. Створювальна рефлексія, на думку І.Д.Беха [7], передбачає також духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості.

З огляду на це, головним суб'єктом виховання – є власне студент, який здатний до саморозвитку і самовдосконалення відповідних лідерських якостей, використовуючи широкий спектр прийомів самовиховання.

Висновки. Модель формування лідерських якостей студентів є складним структурним утворенням, системою із взаємопов'язаними складовими, які обумовлюють її цілісність і ефективність. Такими складовими є: суспільна потреба; мета і завдання; зміст; методологічні підходи та принципи; педагогічні умови; етапи формування; форми і методи критерії, показники та рівні сформованості лідерських якостей; самодіагностика, самокорекція і самовиховання якостей.

Основними етапами формування лідерських якостей студентів є: 1) *мотиваційно-зорієнтований*; 2) *когнітивно-зорієнтований*; 3) *емоційно-ціннісно-зорієнтований*; 4) *діяльнісно-поведінковий*; 5) *рефлексивно-оціночний*. Реалізація того чи іншого етапу передбачає акцент на формуванні відповідних груп лідерських якостей. Так, когнітивно-зорієнтований етап дозволяє акцентовано формувати інтелект, професійні знання, здатність передбачати і оцінювати мінливі природні фактори, екологічну культуру, творчість. Емоційно-ціннісно-зорієнтований – моральність, емпатію, любов до землі. Діяльнісно-поведінковий етап передбачає застосування на практиці лідерських якостей їх перевірку і корекцію на рефлексивно-оціночному етапі у процесі самовиховання.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є обґрунтування особливостей та шляхів формування окремо взятих лідерських якостей студентів аграрних ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Коньшева Л.Н. Формирование лидерских качеств студентов посредством участия в деятельности органов самоуправления: автореф. дис. канд. пед. н. 13.00.01. Вятский государственный гуманитарный университет. – Киров, 2009. – 19 с.
2. Авдеева А.А. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в вузе: автореф. дис. канд. пед. н. 13.00.08. Тамбовский государственный технический университет. – Тамбов, 2010. – 21 с.
3. Саляхов В.Ю. Формирование лидерских качеств студентов : на опыте подготовки менеджеров: автореф. дис. канд. пед. н. 13.00.08. Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2008. – 20 с.
4. Батароев К.Б. Аналогии и модели в познании / К.Б.Батароев. – Новосибирск: Наука, 1981. – 320 с.
5. Бояцис Р. Резонансное лидерство: Самовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии / Ричард Бояцис, Энни Макки ; Пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 300 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Бех І.Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. Матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / За ред. І. Д. Беха, О. В. Мельника. – Івано-Франківськ: В-тво "Тіповіт", 2011. – Вип. 1. – С. 3-19

Based on a systematic approach highlights and reasonable process of leadership skills of future professionals of the agricultural sector through simulation. Reveals the stages of this process with the main forms and methods of education leadership. The role and place of different actors educational work in the preparation of students as leaders in agriculture.

Key words: leader, leadership, future of agriculture experts, a model of leadership.

УДК 005.73:378.091.59

Ступак О. Ю.*

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті представлений критеріальний апарат дослідження формування управлінської культури майбутніх педагогів у діяльності органів студентського самоврядування. Також презентуються первинні результати експериментальної діагностики рівнів сформованості управлінської культури.

Ключові слова: студентське самоврядування, управлінська культура, майбутні педагоги.

В умовах докорінної перебудови всіх сторін життя суспільства, утвердження Українською держави на міжнародному рівні надзвичайно гостро виступає проблема професіоналізму в усіх сферах буття. Виникає потреба в ефективній підготовці нового типу спеціалістів, які б характеризувалися високими організаторськими, комунікативними, проєктивними і креативними здібностями. Визначальну роль у формуванні особистісного ставлення до професії, виявлення суб'єктивності, розвитку здатності управляти ситуацією, процесом, колективом, самоуправління, – відіграють допрофесійні етапи, зокрема період навчання у вищому закладі освіти. Студентське самоврядування, щодо цього, є могутнім фактором формування означених управлінських умінь, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, отже виховання майбутньої еліти нації. Особливо набуття управлінської компетентності значиме для майбутніх педагогів. Між тим, в сучасній практиці управління роботою органів студентського самоврядування залишаються не визначеними умови ефективної самоврядної діяльності студентів у вищих навчальних закладах.

Метою статті є презентування первинних результатів експериментальної діагностики рівнів сформованості управлінської культури майбутніх учителів у діяльності органів студентського самоврядування.

Обґрунтування критеріального апарату дослідження рівнів управлінської культури відбувалося з урахуванням сутнісних і структурних характеристик поняття управлінської культури, яку в найбільш загальному вигляді науковці визначають як інтегровану, складну за змістом, соціально обумовлену якість особистості управлінця, що синтезує значну кількість професійних та особистісних характеристик, призначених для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу (А.В. Губа, Н.Ф. Денисенко, В.І. Кноррінг, А.А. Маурі, М.М. Поташнік, О.П. Щотка та ін.) [3, с. 189].

Структура поняття управлінської культури, за визначенням науковців, складається з управлінського, соціального, психологічного, комунікаційного компонентів (В.К. Белолипецький, Л.Г. Павлова, Ю.І. Палеха, Т.О. Пономаренко, А.А. Маурі, О.П. Щотка та ін.)

У структурі управлінської культури майбутніх фахівців дослідники відокремлюють спільні за змістом компоненти, такі як мотиваційний, когнітивний. Однак, специфіка різних сфер діяльності потребувала спеціальних компонентів, характерних для умов застосування управлінської культури. Так, з точки зору психологічної готовності до професійно-управлінського самовизначення студентів педагогічних університетів, О. Щотка відокремлює рефлексивний компонент управлінської культури, що забезпечує усвідомлення власних цілей, цінностей, можливостей і обмежень в управлінні, співвіднесення їх із ціннісно-нормативною структурою управлінської діяльності в освіті та саморегуляційний компонент, який визначає здатність людини протистояти тиску зовнішніх обставин, самостійно, відповідально, з опорою на власні можливості розв'язувати проблеми розвитку управлінської кар'єри в освіті [4, с. 8].

* © Ступак О. Ю., 2012

Враховуючи особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, А. Губа підкреслює значення особистісного компоненту управлінської культури, що характеризується як система професійних та особистісних якостей, забезпечуючи демократичний стиль керівництва [1, с. 204].

В управлінській культурі менеджерів освіти дослідники також відокремлюють операційний компонент, обумовлений здійсненням свідомої, обміркованої управлінської діяльності на високому професійному рівні за організаційним, економічним, проектно-дослідницьким, діагностичним, інноваційним, освітнім та іншими напрямками. Так, А. Маурі аргументовано визначає управлінську культуру менеджерів як, з одного боку, властивість особистості, а з іншого – зовнішній вираз управлінської діяльності [2, с. 9].

Погоджуємося, що компонентний склад управлінської культури в різних сфер зумовлюється значною мірою специфікою тої чи іншої діяльності. У контексті нашого дослідження формування управлінської культури майбутніх вчителів у роботі органів студентського самоврядування ми виділяємо такі критерії її оцінки: *ціннісно-мотиваційний*, що характеризується зацікавленістю суспільним життям, ціннісним ставленням до життєвого і кар'єрного успіхів та прагненням бути лідером у групі; *особистісний*, що передбачає адекватну самооцінку особистості, стійкі життєві цінності та активну життєву позицію; *емоційно-вольовий*, що визначається самоорганізацією, стійкою емоційною врівноваженістю та розвиненими вольовими якостями; *діяльнісний*, про що свідчать організаторські здібності, вміння будувати міжособистісні відносини з іншими та їх результативність.

З урахуванням критеріального апарату управлінської культури майбутніх вчителів у діяльності органів студентського самоврядування було розроблено комплекс діагностичних методик, що містять стандартизовані методики для визначення психологічних якостей студентів, модифіковані та авторські методики і тести, розроблені для майбутніх вчителів, враховуючи специфіку роботи органів студентського самоврядування. Такі як, стандартизований «Морфологічний тест життєвих цінностей», стандартизований опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки», стандартизований тест емоцій Басса-Даркі, тест «Комунікативні та організаторські здібності», тест комунікативних вмінь Міхельсона, стандартизована методика діагностики міжособистісних стосунків Лірі; модифікована методика «Хто ти? Капітан? Рульовий? Пасажир?», «Чи вольова ви людина?», «Лідер», «Соціальна активність», методика визначення самооцінки особистості; авторська методика «Інтерес до суспільного життя», авторська методика стимулювання особистісної активності в заданій ситуації.

Експеримент проводився зі студентами спеціальностей підготовки вчителів початкових класів, фізико-математичних та психологічних Слов'янського державного педагогічного університету. Вибір саме цих спеціальностей був обумовлений специфікою їхньої професійної спрямованості, змістом навчального навантаження та позаурочної діяльності.

Ступінь та характер розвитку управлінської культури майбутніх учителів визначався за наступними рівнями: високим, середнім та низьким.

Високий рівень управлінської культури студентів у діяльності органів студентського самоврядування характеризувався яскраво вираженими лідерськими якостями студентів, їх зацікавленістю суспільним життям, високим рівнем мотивації до уникнення невдач та мотивації до досягнення життєвих успіхів. Студенти мають адекватну самооцінку, яскраво виражену соціальну активність та високий ступінь прояву цінностей етично-ділового спрямування (саморозвиток, креативність, задоволення собою, активні соціальні контакти), емоційної врівноваженості, вольових якостей та високий рівень самоорганізації. Крім того, під час діяльності вони виявляють досить розвинені комунікативні та організаторські вміння, легко знаходять спільну мову з оточуючими, вміють вдало організувати та управляти колективом, підтримують активність в реалізації дій від початку до досягнення результатів.

Середній рівень управлінської культури студентів у діяльності органів студентського самоврядування обумовлений середнім рівнем розвитку лідерських якостей, ситуативним

проявом зацікавленості суспільним життям та середнім рівнем мотивації до успіху. завдань. У студентів переважає завищена самооцінка, проявляються цінності як етично-ділового так і егоїстично-престижного спрямування. Також, у них переважає середній ступінь вираженості самоорганізації, емоційної врівноваженості, прояву вольових якостей та соціальної активності. Їх організаторські та комунікативні вміння мають середній рівень сформованості, що дозволяє ефективно працювати в колективі, але не управляти їм. Вміння будувати міжособистісні відносини, знаходження спільної мови, співпраця з іншими людьми у таких студентів викликає труднощі, що ускладнює їх діяльність в органах студентського самоврядування. Студенти виступають відповідальними виконавцями, сумлінно виконують усі доручення, але потребують додаткових засобів мотивації для заохочення до виконання поставлених цілей.

На низький рівень управлінської культури студентів вказують низький рівень розвитку лідерських, організаторських та комунікативних вмінь та здібностей. Студенти мають низький рівень прояву вольових якостей, виявляють різні види агресії по відношенню до оточуючих (фізична, непрямая, роздратування, негативізм, образливість, підозрілість). Їх зацікавленість суспільним життям обмежується побутовими справами, а ціннісне ставлення до життєвих та кар'єрних успіхів, самоорганізація має досить низький рівень розвитку. Крім того, у студентів переважає низька самооцінка, а цінності егоїстично-престижного спрямування (престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження індивідуальності) переважають над етично-діловими. В той же час, соціальна активність виражена слабо, студентам не комфортно працювати у незнайомому колективі, знаходити спільну мову з оточуючими, брати на себе відповідальність. Вони виявляють бажання приймати участь у запропонованих діях, але досить швидко втрачають інтерес, частіше виступають демонстраторами, глядачами.

Результати діагностичного дослідження за ціннісно-мотиваційним критерієм управлінської культури дали змогу констатувати, що студенти мали вкрай низький рівень лідерських якостей, низьку мотивацію до досягнення успіху у начально-науковій, суспільній діяльності. На початку експерименту студенти факультету підготовки вчителів початкових класів проявили стійкий інтерес до суспільного життя університету, однак потребували вмотивованості до безпосередньої участі у ньому, були більш вмотивовані на досягнення успіхів у житті та демонстрували ситуативний характер прояву лідерських якостей на відміну від студентів інших факультетів. Студенти фізико-математичного факультету демонстрували вкрай низький рівень розвитку лідерських якостей, а студенти психологічного факультету проявили нищу за інших орієнтованість на досягнення успіхів навчальних та кар'єрних успіхів. Крім того, зацікавленість суспільним життям, що проявили студенти, не завжди збігається з ініціативністю молоді, бажанням приймати участь у суспільній діяльності, управлінні університетом, волонтерській роботі тощо. Це вказує на необхідність створення сприятливих умов для розвитку та практичного застосування лідерських здібностей в університеті, залучення молоді до суспільно-корисної праці під час діяльності органів студентського самоврядування.

Отже, можна констатувати, що студенти у своїй більшості проявили зацікавленість суспільною діяльністю університету, однак їх внутрішня мотивація не орієнтована на прийняття участі у громадському житті, науковий та творчий розвиток, досягнення успіхів у навчанні. В той же час лише незначній частині студентів на початку експерименту було притаманне прагнення до лідерської позиції у колективі, ініціативність у реалізації управлінських завдань.

Перевірка рівня сформованості управлінської культури майбутніх учителів у діяльності органів студентського самоврядування за особистісним критерієм показала, що у студентів фізико-математичного та психологічного факультетів переважає завищена самооцінка та середній рівень вияву цінностей як етично-ділових так й егоїстично-престижного спрямування, а у студентів факультету підготовки вчителів початкових класів – адекватна самооцінка та дещо вищий рівень вираженості етично-ділових цінностей. Отже, студенти мають схожі погляди, а саме прагнуть професійної реалізації, матеріального збагачення, в той же час не працюють над власним саморозвитком, виражають пасивну соціальну позицію. В той же час,

вони демонструють небажання на добровільних засадах брати участь у суспільній, громадській, управлінській діяльності.

Результати діагностичного дослідження діяльнісного критерію управлінської культури показали, що у всіх студентів експериментальних груп не достатньо розвинені організаційні та комунікативні вміння. При цьому, студенти психологічного факультету мають вищі показники вміння будувати міжособистісні відносини з оточуючими, що є одним з визначних факторів ефективної роботи в органах студентського самоврядування, але досить низький рівень результативної активності. Слід відзначити, що для студентів всіх факультетів характерна не керуюча позиція у роботі, а лише можливість іноді взяти на себе відповідальність, при цьому проявляючи гнучкість, розсудливість та злагоду з іншими людьми.

Узагальнюючи дані констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що високий рівень сформованості управлінської культури мали 28,1 % від загальної кількості студентів, які взяли участь в діагностичному дослідженні, до середнього рівня ми віднесли 41,6 % студентів, а низький демонстрували 30,3 % студентів. Отримані результати свідчать про недостатній рівень сформованості управлінських та особистісних якостей майбутніх вчителів, що вказує на актуальність нашого дослідження організаційно-педагогічних умов формування управлінської культури студентів у діяльності органів студентського самоврядування. Резюмуючи результати констатувального експерименту, відзначимо, що студенти факультету підготовки вчителів, на відміну від інших, показали кращі результати за ціннісно-мотиваційним (40,5 % студентів мали високий рівень) та особистісним критеріями (41,8 % студентів мали високий рівень), а студенти фізико-математичного факультету під час діагностики діяльнісного критерію проявили вкрай низькі результати (60 % студентів мали низький рівень), в той же час у студентів психологічного факультету найгірші показники сформованості особистісного критерію.

Вибір спеціальностей фізико-математичних, психологічних та підготовки вчителів початкових класів був обумовлений специфікою їхньої професійної спрямованості, змістом навчального навантаження та позаурочної діяльності. Проведене дослідження дало змогу виявити особистісні якості представників різних факультетів, зокрема такі: для більшості студентів фізико-математичного факультету характерний високий інтелектуальний рівень, логічність, чіткість та лаконічність дій; студенти факультету початкових класів – більш творчі, креативні, швидко пристосовуються та адаптуються до умов праці, а майбутні психологи відрізняються своєю наполегливістю, готовністю до самоаналізу та обміркованих дій. Результати констатувального експерименту підтвердили висновки попередніх досліджень. Отже можна констатувати, що всім студентам фізико-математичного, психологічного факультетів та факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету, які брали участь у констатуючому експерименті, притаманна зацікавленість суспільним життям, в той же час вони не прагнуть бути лідерами у групі та їх життєва позиція не досить активна. Студенти факультету підготовки вчителів початкових класів, в порівнянні зі студентами інших факультетів, мають вищий рівень ціннісного ставлення до життєвих і кар'єрних успіхів, самоорганізації, життєвих цінностей, результативної активності, адекватну самооцінку та емоційно врівноважені. Вони більш творчі, креативні, швидко пристосовуються та адаптуються до умов праці. Між тим, студенти даного факультету проявили низький рівень організаційних здібностей та вмінь будувати міжособистісні відносини. Студентам фізико-математичного факультету характерний високий інтелектуальний рівень, логічність, чіткість та лаконічність дій. Вони демонстрували завищену самооцінку, слабкий ступінь розвитку організаційних вмінь та вольових якостей, складність встановлення міжособистісних відносин. Між тим, рівень самоорганізації, результативної активності, емоційної врівноваженості, ціннісного ставлення до життєвих та кар'єрних успіхів у студентів виявлений середньо. Майбутні психологи відрізнялися своєю наполегливістю, готовністю до самоаналізу та обміркованих дій. Для них був характерний низький рівень результативної активності, ціннісного ставлення до життєвих та кар'єрних успіхів, завищена самооцінка та середній рівень вмінь

будувати міжособистісні відносини, організаційних і комунікативних здібностей, емоційної рівноваженості та самоорганізації.

Можна зробити висновок, що враховуючи рівень сформованості управлінської культури майбутніх вчителів, необхідним стає організація умов формування управлінської культури майбутніх вчителів під час діяльності органів студентського самоврядування. Окрім проведення виховних заходів, тренінгів та семінарів з цією метою під час навчального процесу, важливим є залучення студентської молоді до діяльності органів студентського самоврядування. Також, доцільно здійснювати диференційований підхід до формування компонентів управлінської культури студентської молоді різних напрямів спеціальностей, організовувати комплексні заходи щодо формування управлінських та особистісних якостей студентів та створення умов для їх реалізації у діяльності органів студентського самоврядування.

Список використаних джерел

1. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Губа Анатолій Васильович. – Х., 2010. – 512 с.
2. Маури А.А. Формирование управленческой культуры будущих менеджеров в вузе: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.А. Маури. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.
3. Пономаренко Т.О. Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою: монографія / Т.О. Пономаренко. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. – 272 с.
4. Щотка О.П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.П. Щотка. – Київ, 2003. – 20 с.

In this article the criterion device of forming of the administrative culture of future teachers are examined in the activity of the organs of student self-government. The results of experimental diagnostics of the levels of forming the administrative culture are present.

Key words: *students self-government, administrative culture, future teacher.*

УДК 37(09):(281.9:255)(477.82)

Тимочко І. Б. *

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАПРЯМІВ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВОСЛАВНИХ БРАТСТВ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ

У статті на конкретному історичному матеріалі зроблено спробу простежити та проаналізувати процес реалізації культурно-освітніх традицій Волині за сприяння православних братств, зокрема, використання ними одного з напрямів просвітницької діяльності – організації народних недільних читань, бесід.

Ключові слова: *православні братства, духовне просвітництво, християнські цінності, недільні народні читання.*

На межі тисячоліть, за умов всезагальної глобалізації суспільного життя, з особливою гостротою постала проблема впровадження ідей духовного просвітництва, формування нового мислення, що у свою чергу, передбачає звернення як суспільства, так і кожної особи до потужного гуманістичного потенціалу християнських цінностей. Духовні пошуки особи

* © Тимочко І. Б., 2012

як шлях до досягнення людської суті за нових конкретно-історичних умов, коли людина стала вирішальним фактором світського розвитку, набувають особливої актуальності. У зв'язку з цим потребує достеменного вивчення процес розвитку традицій духовного просвітництва, що провадився за сприяння громадсько-релігійних організацій (у нашому випадку – православних братств), та використання ними потужного морально-виховного потенціалу християнських ідеологічних основ православ'я.

Метою нашої наукової розвідки є дослідження специфіки організації недільних народних читань як однієї з форм духовно-просвітницької діяльності православних братств Волинської губернії у другій половині XIX – початку XX століття.

Категорія „просвітницька діяльність” аналізується в історії педагогіки у різноманітних аспектах. Так, В. Павленко зазначає, що просвітницька діяльність – це різновид людської діяльності (зокрема, й професійної), спрямований на поширення знань серед різних прошарків населення, в тому числі на благодійних засадах [9, с. 17]. Безперечно, просвітницьку діяльність часто пов'язують з Просвітництвом – широкою ідейною течією, яка об'єднувала мислителів XVII – XVIII століття і протидіяла феодалізму як філософській концепції. Проте епоха Просвітництва була чітко окреслена в часі і просторі, натомість просвітництво, як різновид діяльності, може виявлятися у будь-який час, в будь-якому соціумі і реалізуватися будь-якими людьми чи громадами, цільові орієнтири яких лежать у площині поширення просвіти серед населення (у нашому випадку – православного).

Волинь в історії православного просвітництва посідає особливе місце. На території цього краю виступали на захист національних традицій християнства духовно-просвітницькі центри, де постійно проводилася робота у справі просвіти народу. Такими центрами були: Почаїв, Острог, Кременець, Луцьк, Володимир, Четвертня, Дермань, Житомир, Ковель, Романів, Пересопниця, Дворець, Хорошив, Чорна та ін. Починаючи з другої половини XIX століття, в культурно-освітньому розвитку Волинського краю спостерігаються якісно нові явища, пов'язані з радикальними подіями в суспільно-політичному житті імперії. У цей період здійснюються вимушені, половинчасті реформи царського уряду, які загострюючи політичне життя в країні, все ж тільки „відкривали перед нею шлях для капіталістичного розвитку, можливості деякої демократизації” [3, 160]. Зазначені події залишили відбиток на розвитку традицій просвітництва, що „здійснювало вдалі спроби звільнитися з-під жорстокої регламентації і набувало рис діяльності, наближеної до практичних потреб суспільства” [3, с. 161]. Така соціально-політична ситуація зумовила відновлення та розвиток братського руху на території південно-західних губерній. Політика релігійно-морального впливу на населення шляхом християнської освіти активно впроваджувалась у другій половині XIX століття, оскільки, добре розуміючи, що „майбутнє належить тому, кому належить школа”, і, зважаючи на це, начально-виховний процес ґрунтувався на релігійних засадах православ'я, а релігійне виховання „має слугувати основою морального” [1, с. 187]. Тому основне завдання релігійно-просвітницької діяльності православні братства вбачали в поширенні освіти, культури, ідей добра, милосердя і справедливості, приділяли велику увагу проблемам виховання моральних християнських цінностей у суспільстві. [4, с. 44].

Таким чином, у процесі дослідження нами виділено провідні передумови, які вплинули на становлення та розвиток просвітницько-громадської діяльності православних братств на Волині, серед яких найважливішими стали:

- історичні передумови: тенденції в розвитку православного виховного ідеалу; історична специфіка волинського регіону; історичні традиції соборних православних братств, починаючи з XVI століття;
- соціокультурні передумови: реформа церковної освіти, розпочата наприкінці XVI століття; становлення української православної інтелігенції; наявний стан розвитку друкарської справи в Україні;

– соціально-політичні передумови: розповсюдження та утвердження православної віри на новоприєднаних землях та поширення з цією метою просвітницького християнського руху; боротьба з вільнодумством, сектантством та різними інорелігійними впливами; прагнення до зростання авторитету Російської православної церкви серед населення; сприяння покращенню матеріального становища місцевих церков, монастирів та інших православних культових споруд. [11, с. 81-82].

Виходячи з цього, зазначимо, що православні братства, розуміючи глибинне значення розвитку культурно-освітніх традицій, підтримки їх національних особливостей, провадження виховання підростаючого покоління та формування християнської духовно-просвітительської моралі суспільства, сприяли розвитку освітніх закладів та просвітницьких установ, турбувались про проведення релігійно-духовних аспектів виховання нації.

Виділимо основні напрями просвітницько-громадської діяльності православних братств Волині, що були спрямовані на реалізацію духовно-просвітницької мети:

- 1) організація та сприяння розвитку мережі братських шкіл;
- 2) благодійна підтримка діяльності церковно-парафіяльних шкіл;
- 3) сприяння в організації середніх навчальних закладів: училищ (жіночих та чоловічих), гімназій, прогімназій, професійних училищ, трудових майстерень, та їх благодійна підтримка;
- 4) організація народних недільних читань релігійно-історичного, духовно-просвітницького та морально-етичного спрямування;
- 5) створення народних бібліотек-читалень;
- 6) краєзнавча діяльність та пов'язане з цим відкриття музеїв, давньосховищ, а також сприяння у пошуку пам'яток старовини;
- 7) заснування власних видавничих центрів та друкарень;
- 8) організація народних свят та інших дозвіллевих заходів християнського спрямування. [11, 98-99].

Зазначені напрями діяльності представляють досить широкий спектр зацікавлень православних братств у сфері освіти й виховання підростаючого покоління. Цільові орієнтири просвітницько-громадської діяльності православних братств реалізувались у середовищі, яке репрезентувало „ту світську інтелігенцію, яка, створюючи освітньо-культурні центри громади – православні братства, організувала просвітницьку діяльність. [13, с. 815]. Причому духовна та світська освічена еліта здійснювали просвітницько-громадську діяльність, як підкреслює М. Уводський, „енергійно, прагнучи просвітити не лише темний розум народу, але й облагородити його поведінку, не лише розсіяти його забобони, повір'я, але й надавати йому напрямки до життя більш людського, пристойного й осмисленого” [13, с. 817].

Відповідно до річного циклу богослужінь, братчиками організувались (як один із напрямів просвітницької діяльності) „позабогослужібні” недільні народні читання та співбесіди. Теми бесід обирались в основному релігійно-історичного, духовно-просвітницького та морально-етичного спрямування. Специфіка організації читань в кожному братстві мала свої особливості залежно від участі в цьому процесі того чи іншого братства, проте мета їх проведення була спрямована на „навчання й виховання прихожан в тих традиціях православних істин, які визначають обрання життєвого шляху, а також просвіту затемнених сторін освітнього життя населення”, – зазначає Ф. Владимирський [2, 104]. Зокрема, для прикладу наведемо специфіку організації Братством імені князів Острозьких (заснованого у 1909 році в Острозі) спеціальних історичних читань „про долі нашого краю, рід князів Острозьких і їх подвижників”. Для мешканців міста Острога та його околиць такі читання проводилися взимку, а влітку – для „пришлого народу” – паломників, які відвідували Острог. [14, с. 8].

Народні читання, які організувало Братство імені князів Острозьких, заслуговують на особливу увагу. Аналізуючи як склад лекторів (освічених представників інтелігенції, що користувались авторитетом у педагогічному оточенні), так і коло відвідувачів читань, один з відомих членів цього братства, священник Михайло Тучемський зазначав, що цікаві лекції,

які організували братчики, відвідували люди всіх соціальних прошарків як мешканці міста, так і околиць, проте, переважали представники інтелігенції. Не залишали поза увагою такі народні читання і вихованці місцевих середніх навчальних закладів, учні чоловічого та жіночого училищ. Кожне читання являло собою „серйозну наукову працю, розроблену всебічно, на підставі позитивних даних і стосовно питань сучасних вимог”. [12, с. 216]. Рівень кваліфікації викладачів та цікава тематика здобули повагу до читань і популярність їх у громаді.

Лекції проводились в приміщенні церковно-парафіяльної школи в неділю та святкові дні після вечірньої служби о 18⁰⁰. За свідченням очевидців, кожна лекція була як свято: „все приміщення освітлювалося вогнями, класна кімната прикрашалася святково. І до цієї школи всі йшли як до рідного дому. Тут бувало й тіснувато, але в усьому відчувалася радушність і сімейність” [12, 216]. До прикладу, наведемо тематику декількох народних читань, проведених у 1910 р. Братством імені князів Острозьких [12, с. 217]:

Тематика народних читань, організованих Братством імені князів Острозьких (1909-1910 рр.)

№	Тема лекції	Лектор	Посада лектора
1.	„Про святість святкового дня. Про користь народних читань і про характер братських читань”	І.К.Окойомов	Голова Ради Братства, директор чоловічої гімназії
2.	„Історичне значення діяльності перших князів Острозьких”	Д.І.Бичковський	Викладач Жіночого графа Д.М.Блудова училища
3.	„Про почитання святих ікон”	Іван Цецерін	Вчитель гімназії, священик
4.	„Сім'я, значення в ній жінки і бажаний характер виховання в ній останньої”	І.А.Самойлович	Інспектор народних училищ
5.	„Життя й значення отця Іоанна Кронштадтського”	Іван Цецерін	Вчитель гімназії, священик
6.	„Життя людини, релігійно-моральні нариси стосовно сучасних вимог	І.О.Смаржевський	Вчитель Новомалинської церковно- приходської школи
7.	„Костянтин Костянтинович Острозький та його діяльність у в Південно-Західній Русі”	Д.І.Бичковський	Викладач Жіночого графа Д.М.Блудова училища
8.	„Бесіди про християнський патріотизм”	І.А.Самойлович	Інспектор народних училищ

З таблиці бачимо, що тематика лекцій була методично продуманою, вміщувала різнобічні просвітницько-історичні, культурно-освітні, морально-виховні, релігійні аспекти. Кожна лекція мала чітко визначений план, який відповідав методичним, педагогічним та організаційним вимогам до такої форми просвітницько-громадської діяльності, як народні читання. Так, лекція інспектора народних училищ І. Самойловича на тему „Бесіда про християнський патріотизм” вміщувала такі питання: 1) Висловлення про патріотизм. 2) Аналіз ідеї патріотизму. 3) Патріотизм поза християнською релігією. 4) Християнський патріотизм. 5) „Євангеліє надає цьому природному почуттю божественного сприйняття, підносить його на ступінь чесноти й звільняє від егоїстичних елементів”. 6) Висновки: „Щоб зберегти нам любов до Вітчизни, необхідно підтримувати й оживляти в народній свідомості спогади про часи минулі (радісні й печальні) нашої Батьківщини”. [12, с. 216].

Часто, з метою збору благодійних внесків, братство друкувало вхідні квитки на народні читання, які продавало за певну суму. Тих, хто не міг придбати такі квитки, пропускали безкоштовно. Учні, діти, вдови та люди похилого віку проходили завжди безкоштовно. Кошти, які

надходили від продажу квитків, вносились до братської каси і використовувались для реалізації просвітницької-благодійної мети діяльності.

Високим рівнем організації народних недільних читань відзначалося й Луцьке Хрестовоздвиженське братство, члени якого були переконані, що „сприяння просвіті, поширення серед простого народу книг духовно-морального змісту надасть можливість цьому народу утвердитися в благочесті” [8, с. 239]. Тому, з метою проведення культурно-просвітницької діяльності та одночасно „задовольняючи релігійні потреби людей, найбільш наочним способом зміцнюючи в місцевому населенні переконання, що край цей споконвіку був православним”, братство організувало народні читання релігійно-історичного змісту, використовуючи при цьому „чарівні ліхтарі з туманними картинками”. При цьому члени братства сподівалися, що такі читання, з одного боку, будуть здійснювати „найблагодотворніший релігійно-моральний вплив” на місцеве православне населення, з іншого – шляхом засвоєння історичних знань будуть “слугувати зміцненню православних традицій”. [7, с. 648].

Зауважимо, що у звітах про діяльність Луцького Хрестовоздвиженського та звітній документації інших братств при описі проведення народних читань часто згадується використання „чарівних ліхтарів і туманних картинок”. Ми припускаємо, що так братчики називали тогочасний кінопроектор зі слайдовою демонстрацією під час проведення лекцій, таким чином доцільно застосовуючи спеціальні технічні засоби навчання (ТЗН), – один із екранних посібників статистичної проекції. Використання сучасних тому часові технічних засобів давало змогу ретельно продумати поєднання тексту лекції із технічними засобами навчання та використати різні методичні прийоми: пояснення, установку на сприймання перед демонструванням окремих елементів комплексу, бесіду за їх змістом; демонстрування окремих частин, фрагментів або кадрів, що чергуються з розповіддю; демонстрування, що супроводжуються поясненням (синхронним коментуванням). [15, с. 141].

Таких недільних читань з вересня 1891 року по квітень 1892 року луцькими братчиками було здійснено сімнадцять. Наведемо декілька прикладів тем лекцій, які були організовані у 1892 році: „Життя святого Миколи Чудотворця”, „Начала християнства на Русі”, „Свята Земля”, „Почаївська Лавра”, „Київська старовина”, „Становлення дому Романових”, „Ломоносов” та ін. Число осіб, які відвідали ці сімнадцять читань, становило близько 1700 – орієнтовно по 100 слухачів на кожне читання. Газета „Церковні відомості” писала, що „місцеві мешканці завжди з живим інтересом і неухильною увагою ставилися до цих читань” [5, 624]. При цьому, братчики відзначали той факт, що майже половину слухачів читань становили діти віком від семи років і старші: „Ця малолітня публіка з таким живим інтересом і напруженою увагою слухала читання так, що безумовна тиша й порядок жодного разу не були порушені” [7, с. 649].

Не сумніваючись у доцільності та користі проведення недільних читань і бажаючи закріпити у місцевого населення інтерес та зацікавлення до них, братчики асигнували на випуску книг і „туманних картинок” для цих читань значні суми впродовж року, будучи впевненими, що реалізація цілей проведення читань виправдає затрати на них. При цьому, ініціатори народних читань прагнули в майбутньому урізноманітнити проведення лекцій виступами самих слухачів. Наприклад, досягненню позитивних результатів в організації та проведенні народних читань Луцьке Хрестовоздвиженське братство зобов’язане, головним чином, члену Ради братства І. Лаврову, який взяв на себе відповідальність не лише за організацію недільних читань, але й сам безпосередньо виконував роль лектора. [7, с. 649]. А у Житомирському Володимир-Василіївському братстві обов’язки щодо організації та проведення читань взяв на себе Микола Іванович Абрамов, висловивши прохання до Ради братства з приводу виділення коштів на: придбання „чарівного ліхтаря” та „туманних картинок” разом з брошурами та умеблюванням приміщення для проведення читань, використовувати яке дозволила церковно-вчительська школа. [6, с. 207].

У просвітницько-громадській діяльності православні братства практикували організацію народних читань не лише у своїй парафії, але й в інших приходах. Наприклад, Житомирське Свято-Володимир-Волинське братство придбало два „чарівних ліхтарі” і „туманні картинки” – як наочний супровід в організації недільних читань. Один „чарівний ліхтар” використовувався для народних читань в місті, інший – для сільських церковно-приходських і народних училищ та шкіл. У зв'язку з нестачею коштів для придбання достатньої кількості „туманних картин”, Свято-Володимир-Волинське братство узгодило взаємообмін демонстрації „туманних картин” з Луцьким Хрестовоздвиженським братством. Тобто, луцькі братчики-лектори, використовуючи свій підготовлений наочний матеріал, проводили доповіді на недільних читаннях у Володимир-Волинську і навпаки. [10, с. 252].

Наведені історичні факти є додатковим підтвердженням педагогічної майстерності й освіченості лекторів, які, враховуючи вікові особливості слухачів, у підготовці до проведення недільних народних читань доцільно добирали дидактичні методи і прийоми, а також ефективно використовували засоби навчання.

Висновки. Отже, для реалізації просвітницьких, навчально-виховних напрямів своєї діяльності, православні братства акцентували увагу на важливості впровадження християнських основ, які, маючи потужний гуманістичний потенціал, дієво впливають на розвиток духовно-просвітницьких традицій, на формування особистості, акумулюючи її духовну сутність, спрямовують її до досягнення тих моральних якостей, основою яких є вищі поняття Добра, Віри, Любові.

Список використаних джерел

1. Власовський І. Нарис історії Української Православної церкви у 4 т., 5 кн. / Іван Власовський. – Нью-Йорк, Бавнд-Брук: Укр. Православ. Церква в З.Д.А., 1955-1966. – Т. 3.: (XVIII – XX ст.). – 1957. – 390 с.: ілюстр. – Імен. покажч. – С. 369 – 379. – Бібліогр.: – С. 380-385.
2. В-ский. Библиотека-читальня при Братстве Святого Василия / В-ский // Волинские Епархиальные Ведомости. – 1906. – № 4. – Часть неофициальная. – С. 104-107.
3. Гаврилюк С. В. Історичне пам'яткознавство Волині, Холмщини і Підляшшя (XIX – початок XX століття): [Монографія] / С. В. Гаврилюк. – Луцьк : РВВ „Вежа”, Волинський державний університет імені Лесі Українки, 2002. – 532 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Луцкое православное Крестовоздвиженское братство / [Б.а.] // Церковные ведомости. – 1893. – № 16. – Приложение к церковным ведомостям. – С. 623-624.
6. Отчет о деятельности Волинского епархиального Свято-Владими́ро-Васильевского Братства, при Житомирском Кафедральном Соборе за 1904 год / [Б.а.] // Волинские Епархиальные Ведомости. – 1905. – № 13. – Часть официальная. – С. 200-209.
7. Отчет о деятельности Луцкого православного Крестовоздвиженского братства за 1891-1892 гг. / [Б.а.] // Волинские Епархиальные Ведомости. – 1893. – № 23. – Часть неофициальная. – С. 644-657.
8. Отчет о деятельности Луцкого православного Крестовоздвиженского православного братства за 1889-90 братский год / [Б.а.] // Волинские епархиальные ведомости. – 1891. – № 7. – Часть неофициальная. – С. 242-243.
9. Павленко В. В. Освітньо-просвітницька діяльність іноземних педагогів на Волині (XIX – початок XX ст.) / Віта Віталіївна Павленко: Дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. н.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомир, 2010. – 299 с.
10. Святненко А. В. Законодавче регулювання культурно-освітньої діяльності православної церкви на Правобережній Україні (кінець XVIII – початок XIX ст.) / Анна Василівна Святненко // Вісник Академії керівних кадрів культури і мистецтва. – 2007. – № 3. – 155 с. – С. 92-97.

11. Тимочко І. Б. Просвітницько-громадська діяльність православних братств Волині (друга половина XIX – початок XX століття) / Ірина Богданівна Тимочко: Дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. н.: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Рівне, 2011. – 308 с.
12. Тучемский М. Впечатление очевидца [о народных чтениях в г. Остроге, организованных Братством имени князей Острожских в 1909-1910 гг.] / М. Тучемский // Волынские Епархиальные Ведомости. – 1910. – № 11. – Часть неофициальная. – С. 215-217.
13. Уводский Н. О религиозно-нравственном просвещении народа и о преимущественном значении в этом деле внебогослужебных собеседований пастырей с прихожанами / Н. Уводский // Волынские Епархиальные Ведомости. – 1883. – № 28. – Часть неофициальная. – С. 815-829.
14. Устав Братства имени князей Острожских под покровом преподобного князя Феодора. – Почаев, Типография Почаево-Успенской Лавры, 1909. – 24 с. – Острозький державний історико-культурний заповідник. – НДФ-661.
15. Фіцула М. М. Педагогіка: [Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти] / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.

The article is an attempt to trace and analyze the process of realization of culture-educational traditions in Volyn with the promotion of orthodox brotherhoods, particularly the usage of one of the forms of organizing the orthodox activity – Sunday folk readings and talks.

Key words: *orthodox brotherhoods, spiritual enlightenment, Christian values, Sunday folk readings.*

УДК 37.018.1

Цюра С. Б.*

НОВІ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ І СІМ'Ї: ПРИВАТНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА В УКРАЇНІ

У статті конкретизовано особливості заснування, діяльності та фінансування сучасної приватної школи у економічно розвинених країнах світу; місце приватної освіти у системах освіти низки країн; практику соціального партнерства школи і держави. Проведено аналіз процесу відновлення приватної школи в Україні та інтерпретацію основних статистичних результатів її діяльності з 1991 по 2011 рік. Узагальнено нормативно-правові та соціальні механізми, що визначають заснування і діяльність приватної школи.

Ключові слова: *приватна освіта; приватна школа в Україні; моделі соціального партнерства сім'ї та школи.*

Історико-педагогічне явище – приватна школа зародилася у світовій практиці одночасно з державною, а іноді й раніше. Стародавня Греція і Рим, Китай та Єгипет – усі відомі нам колись цивілізації не лише зініціювали розвиток державних шкіл але й створили соціальний простір для розвитку приватного шкільництва. Сучасна приватна школа – це заклад, заснований на кошти державних бюджетів і недержавних організацій, товариств, фондів та інституцій, окремих меценатів. Статус навчального закладу приватна школа отримує завдяки процедурі ліцензування на підставі законодавства конкретної країни чи регіону. Право продовжувати освітню діяльність через систему періодичної акредитації. Сьогодні (дані станом на 01.09.2009) частка приватних шкіл складає: США – 10-13% від загальної кількості шкіл у штаті; Німеччина – всього 5 тисяч шкіл; Нідерланди – 75% загальної кількості шкіл; Нова Зеландія 95% шкіл; Південна Корея – 50% дошкільної та 100% початкової та середньої освіти. [3, с. 70-74]

* © Цюра С. Б., 2012

Практика соціального партнерства держави і школи (незалежно від форми власності) за три тисячоліття мігрувала від моделі двосторонньо вигідних паритетних стосунків до повного підпорядкування школи пануючій ідеології та політичним інтересам. І знову, із розпадом історико-культурних монолітів до більш автономного рівня соціального партнерства.

Діяльність приватної гілки в системі загальноосвітньої школи України мало вивчена. Перші публікації з цього питання з'явилися на початок ХХ ст. У радянський час питання приватної освіти було неактуальним. У міжвоєнний період її аналізували С. Сірополко, Г. Ващенко, І. Ющишин, Я. Чепіга-Зеленкевич. На початку 90-х рр. ХХ ст. приватну школу України у контексті історії розвитку загальноосвітньої досліджувати О. Сухомлинська, Б. Ступарик, І. Курляк. На початок ХХ ст. актуальні проблеми приватної вищої освіти в Україні вивчали В. Астахова, І. Добрянський, С. Медведчук, Я. Романчук, Я. Ханик, І. Якимів тощо. Діяльність приватних загальноосвітніх шкіл що створені в Україні після здобуття нею незалежності, залишається без цілісного теоретичного аналізу.

Метою дослідження є аналіз характерних особливостей функціонування сучасної приватної загальноосвітньої школи в Україні у контексті розвитку нею нових для країни моделей соціального партнерства школи і сім'ї.

Соціальне партнерство школи і сім'ї як досвід складно систематизувати як типовий для визначеного історичного періоду через його виразний суб'єктний і поліваріантний характер. Тому найбільш узагальнена **типологізація соціального партнерства** цих двох соціальних інституцій на основі аналізу їх функцій дозволяє виокремити наступні типи:

- **формальний декларативний** – школа чи інституції, що володіють правом суб'єктної ініціативи періодично заявляють про готовність до взаємодії, однак реалізація функцій конкретної сім'ї і школи відбувається автономно, інколи усупереч одна одній, як результат інтелектуально-вербальний і реальний досвід поведінки дітей істотно відрізняються один від одного;
- **сегрегаційний** – школа і сім'я не розглядають одне одного як соціальних партнерів, а швидше як тимчасових супутників чи перешкоду для виконання власних завдань. Функції реалізуються усупереч одна одній, виконання функцій однієї із сторін пригнічується іншою;
- **інтеграційний** – ініціаторами діалогу виступають окремі суб'єкти, взаємопроникнення будується на підставі взаємовигідного обміну. Позитивний досвід акумулюється і стає підґрунтям для його поширення на ширші кола суб'єктів. Функції соціальних інституцій виконуються більш повно завдяки сприятливому впливу дій іншої інституції, або принаймні відсутності кардинальних протиріч між ними;
- **синергетичний** – школа і сім'я перебувають у процесі діалогу і співпраці, оскільки їх суб'єкти-організатори безпосередньо зацікавлені як у його результатах, так і процесі. Функції соціальних інституцій взаємно підсилюють одна одну, виникає спільне комунікативне середовище.

Сучасна приватна школа України розвивається не в останню чергу і тому, що державна – тривалий час забезпечувала формальний декларативний, сегрегаційний (для України це тривало кілька століть) та, значно меншою мірою, інтеграційний типи соціального партнерства школи та сім'ї. Синергетичний тип соціального партнерства, як вираження ідеального стану взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей – це те, що пропонує приватна школа, у тій чи іншій формі рекламуючи свої освітні послуги.

Практика соціального партнерства – це досвід взаємодії соціальних структур, що саме завдяки режиму узгодження, взаємодії, співпраці оптимізують досягнення власних цілей (не обов'язково спільних). Сучасна сім'я і школа апріорі є соціальними партнерами, оскільки множини їхніх соціальних функцій істотно збігаються, але суть проблеми не у тому наскільки практика соціального партнерства розвиває їх як соціальні інституції, а у тому як, у якому напрямі і наскільки зростає ефективність створеного ними середовища

для розвитку і самореалізації дітей. Про статистично достовірні результати діяльності приватних шкіл говорити зарано, оскільки перші їхні випускники знаходяться лише на початку професійної кар'єри і особистої самореалізації. Наприклад, якщо у рекламних матеріалах престижної київської ліцею "Гранд" (засновник В. Співаковський) міститься інформація про успішність випускників, то не можна не враховувати високий соціальний статус, політичний і фінансовий капітал батьків як стартовий для самореалізації випускника.

Фінансування приватної школи і практика соціального партнерства. Ключовою характеристикою і проблемою діяльності приватної школи є питання її фінансування. Школа, де діти навчаються виключно на кошти, отримані від батьків, чи благодійників, швидше є винятком. Фінансування сучасної приватної школи у економічно розвинених країнах світу має змішаний характер, до нього залучаються як бюджетні кошти так і різного роду державна підтримка у грошовому, і негрошовому матеріальному еквіваленті.

Серед сучасних форм державного фінансування діяльності приватних шкіл можна виокремити прямі і непрямі. Серед прямих:

- державне персоніфіковане фінансування навчання кожного учня, у залежного від освітнього рівня, на якому він засвоює програму (Великобританія), або якщо дитина має особливі освітні потреби.
- виділення однакових коштів для державної і приватної школи (Китай, Швеція, Нідерланди);
- надання частини коштів (Данія, Польща, Норвегія, Фінляндія), або всіх 100%, але після певного періоду діяльності і державної акредитації (Німеччина).

Непрямі форми державного фінансування – це надання школам обладнання, приміщень у безкоштовне користування або символічну орендну плату, пільги на оподаткування фізичних та юридичних осіб, що долучаються до фінансування діяльності приватних шкіл, так зване непряме оподаткування тощо.

Водночас проблема фінансової участі батьків дитини залишається актуальною для сучасної школи. У залежності від законодавства конкретної країни історична практика виробила наступні форми їх участі у фінансуванні школи: пряма оплата визначених навчальних послуг з їх більш-менш точним обговоренням; стандартна оплата, однакова для всіх дітей, незалежно від майнового та соціального стану батьків; диференційована оплата, за якої окремі батьки звільнялися від частини або усієї оплати з тих чи інших соціальних чи матеріальних причин; так звані добровільні внески, сума яких у залежності від особливостей наданих послуг могла відрізнятись на два-три порядки.

Очевидно, що ці форми фінансової участі батьків не могли не обумовлювати тип і результати соціального партнерства для кожного конкретного випадку в історичному минулому. Сучасна приватна школа розвинутої країни розглядає батьків як безумовних соціальних партнерів у вихованні дитини, тяжіє до інтегративного та синергетичного типу соціального партнерства з усіма родинами, що звернулися до неї за освітніми послугами, але прагне вибудувати схему фінансової участі батьків таким чином, щоб не опинитися в умовах ринкової схеми "хто платить – той і правий".

Юридичні аспекти проблеми. Сьогодні державна реєстрація приватних шкіл в Україні здійснюється відповідно до законодавства про підприємницьку діяльність. Приватні школи з платною формою навчання не входять до переліку організацій, що належать до неприбуткових (відповідно до Закону України "Про оподаткування прибутку підприємств"), тому є платниками податку на загальних підставах. Державна ліцензія на здійснення операцій з надання освітніх послуг може бути отримана приватним підприємством на підставі: параграфу 40 статті 9 Закону України "Про ліцензування певних видів господарської діяльності" від 01.06.2000 року №1775-III передбачає, що такий вид господарської діяльності, як надання освітніх послуг підлягає ліцензуванню; того, що заклад освіти може розпочинати свою діяльність лише за наявності ліцензії на здійснення діяльності, пов'язаної з наданням

послуг для одержання освіти і підготовкою фахівців різних рівнів кваліфікації (Закон України “Про освіту” від 23.05.1991р. №1060-XII; Закон України “Про загальну середню освіту” від 13.05.1999р. №651-XIV); параграфу 1. “Положення про ліцензування навчальних закладів” – Постанови Кабінету міністрів України від 12.02.1996р. №200 – “Навчальні заклади, підприємства, установи й організації – юридичні особи (далі – навчальні заклади) незалежно від їх відомчого підпорядкування і форм власності можуть розпочинати діяльність з окремих видів і напрямів, пов’язаних з наданням послуг для отримання загальної середньої та професійної освіти, підготовкою спеціалістів різних рівнів кваліфікації, лише після отримання ліцензії”.

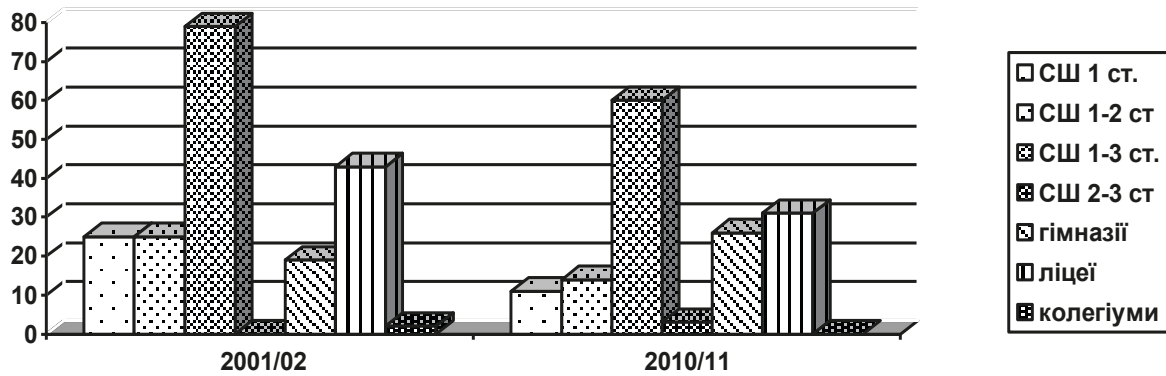
Таким чином питання державного урегулювання проблеми розвитку приватної школи в Україні лежить у двох площинах:

- розробка нового і урегулювання діючого законодавства про приватну школу, що трактується сьогодні державою як організація, що створена для отримання прибутку;
- урегулювання протиріч діючого законодавства про статутні фонди прибуткових організацій, там де вони стосуються організацій, що надають освітні послуги та способи формування кошторису організацій, що утримуються за бюджетні кошти, які не дозволяють приватним школам отримувати бюджетне фінансування на навчання учня відповідно до державних стандартів (навіть учня з особливими освітніми потребами).

Діяльність приватних шкіл в Україні. Перші приватні школи з’явилися у 1991 році і до 1998 року держава підтримує їх становлення шляхом, прийнятним для сучасної освітньої практики, а саме бюджетного фінансування виконання державних стандартів загальної середньої освіти (з розрахунку на учня). Однак фінансова криза 1998 р. стала підставою для обмеження сприятливого середовища для приватних шкіл, скасування бюджетного фінансування виконання Держстандарту, права на безоплатне виділення підручників для учнів та навчальних посібників і літератури для шкільних бібліотек та обмеження інших форм соціальної захищеності вчителів і учнів. На сьогодні ця практика ставлення до приватних шкіл стала типовою. За 2009 рік (нова криза!) в Україні закрилося близько 100 приватних шкіл [4, с. 35-40], однак тенденція скорочення шкіл та кількості учнів у них не менш гостра і щодо державних закладів. Так, якщо у 2000/01 навчальному році в Україні було 22 тис. 200 загальноосвітніх шкіл, то у 2010/11 їх число скоротилося до 20 тис. 300. Скорочення числа учнів виглядає ще більш сумно з 6 млн. 764 тис. учнів у 2000/01 навчальному році до 4 млн. 299 тис. у 2010/11 [2] .

Проаналізуємо тенденції розвитку приватних шкіл на підставі отриманих нами даних офіційної статистики. На 2001/2002 навчальний рік в Україні уже діяло 256 приватних загальноосвітніх навчальних закладів (див *Діагр. 1, перша група показників*). З них найбільша кількість, 79 – були загальноосвітні школи 1-III ступеня, 19 – гімназій, 43 ліцеї, по 25 шкіл I і 1-2 ступеня. За 10 років скорочення найбільше торкнулося шкіл початкового і неповного циклу освіти, на 2010/11 навчальний рік їх залишилося відповідно 11 і 14, тоді, коли кількість загальноосвітніх шкіл 1-III ступеня упала до 60, ліцеїв до 31. Позитивна динаміка стосується лише гімназій, їх число виросло до 26.

Цікаво розподіляються показники щодо приватних навчально-виховних комплексів. На відміну від попередньої групи вони створювалися на теоретико-прикладній основі певних педагогічних технологій, ідей, авторських проєктів. Більшість із них розпочиналася, або базувалася на системі дошкільної підготовки. Отож за позицією навчально-виховні комплекси на 2001/2002 навчальний рік в Україні було 15 приватних шкіл I ступеня, на 2010/2011, стало 16; 1-2 ступеня – 17, стало 2; 1-III ступеня – 31, стало 41. Частина показників скорочення кількості шкіл неповного циклу пояснюється тим, що за 10 років вони побудували повний цикл загальноосвітньої школи. Таким чином найбільш життєздатними виявилися приватні школи повного циклу та школи спеціалізовані як ліцеї і гімназії[2].



Діаграма 1. Порівняння показників кількості приватних шкіл в Україні станом на 2001/01 та 2010/11 навчальні роки .

Дані, що ілюструють зміни кількості шкіл, учнів та вчителів подано у Додатку 1. Коментуючи цифри, що стосуються зміни кількості вчителів у бік спадання, слід відмітити плинність кадрів як типову ознаку приватної школи в Україні. Причина лежать як у площині особливостей діяльності такої структури як приватне підприємство, так і розбіжності високого рівня вимог до вчителя та, у більшості випадків, не істотно вищого рівня оплати праці.

Додаток 1. Приватні денні загальноосвітні навчальні заклади України станом на початок навчального року [1].

Усього	2001/2002			2010/2011		
	Кількість закладів	В них:		Кількість закладів	В них:	
		учнів	вчителів		учнів	вчителів
	256	23969	5 929	208	19241	4578
у тому числі						
СШ I ст..	25	1 022	237	11	434	86
СШ I-II ст..	25	2 194	546	14	1126	270
СШ I-III ст..	79	8 943	2 187	60	6905	1528
СШ II-III ст..	-	-	-	3	129	37
гімназії	19	2 067	539	26	1662	652
ліцеї	43	4 402	1 086	31	2186	636
колегіуми	2	331	61	-	-	-
навчально-виховні комплекси	63	4 957	1 273	62	5849	1361
у тому числі						
I ступеня	15	479	104	16	565	121
I-II ступеня	17	939	305	2	81	25
I-III ступеня	31	3 539	864	41	4805	1168
II-III ступеня	-	-	-	3	398	47
спеціальні школи (школи-інтернати)	-	-	-	1	28	8

Загальні результати соціального партнерства сім'ї і приватної школи. Знайшовши одне одного як соціальних партнерів, сім'я і приватна школа в Україні початку 90-х років

XX ст. за цих двадцять років нагромадили певний досвід соціальної взаємодії. На сьогодні приватна школа, альтернативна загальноосвітній державній, орієнтує свою пропозицію на двох рівнях фінансування освітніх послуг. Перший, як заклад, що займається підприємницькою діяльністю – дорогі приватні школи для еліти (оплата у великих містах складає 100-150 євро за місяць навчання; у малих – 70-100 євро з додатковими разовими внесками). Другий – законодавчо нерегульований – додаткові освітні послуги, які надає державна школа, здебільшого спеціалізована – гімназії, ліцеї (оплата у великих містах складає 20-30 євро у місяць, малих – 10-15).

На рівні змісту освіти, характеру навчально-виховної діяльності приватні школи плекають свою специфіку, що, компенсуючи недоліки державної загальноосвітньої школи, може полягати у: інтелектуальній висоті, спеціалізації, або ранній профілізації школи (гуманітарна, правнича, міжнародна, математична, художня, спортивна тощо); створенні у рамках закладу усього спектру і можливостей поглибленого вивчення як гуманітарного так і природничо-математичного циклу знань; створенні середовища комфортності, захищеності, уваги і поваги до дитини; акцентуванні уваги на сучасних технологій розвивального, особистісно орієнтованого навчання; використанні креативних та інтерактивних методів навчання та яскравих сторін організації життєдіяльності школи; використанні франчайзингових форм організації діяльності; акцентуванні на сприятливому, гуманістичному середовищі школи, але з усім спектром реальних наслідків, які має система стосунків “вчитель-учень”; “учень-учень”; “вчитель-батьки”; виразній орієнтації на певні соціальні рівні, або на певний рівень здібностей чи творчих нахилів дітей.

Функціями школи як соціальної інституції є створення середовища для розвитку дитини, забезпечення їй особистої мобільності (навчити вчитися) збереження і трансляція культури, забезпечення соціальної мобільності. Перевага, яку приватна школа України має щодо реалізації перших двох функцій, достатньо очевидні для батьків, вже сьогодні витрати на неї розглядаються на рівні довгострокової інвестиції. Від швидкого розвитку цей сектор утримує лише проблема відсутності державної ініціативи та низка недоліків, що пов’язані із типовими проблемами росту.

Список використаних джерел

1. Державна служба статистики України. Електронний лист-відповідь № 13/3 – 20/101-Пі від 12. 07. 2011 на інформаційний запит від 11. 07.2011 (додаток на 1 арк.).
2. Державна служба статистики України Електронний лист-відповідь №13/3-18/5-Пі на інформаційний запит від 14. 06. 2011р.
3. Затуренська В.О. Деякі проблеми реалізації економічної реформи загальноосвітньої школи // Педагогіка. – К., 2008, - вип..32. – С. 70-74.
4. Тарасюк І.В. Особливості попиту та пропозиції освітніх послуг //Науковий журнал “Економіка і управління”. – К.: Вид-во Європ. ун-ту. – 2010. - №2(30). – С.35-40.

The article deals with peculiarities of foundation, activity and financing of modern private school in economically developed countries of the world. The position of private education in educational systems of some countries; practice of school and state’s social partnership are concretized in this article. The analysis of the process of private school’s restoration in Ukraine and interpretation of the main statistics results of its activity from 1991 to 2011 have been carried out. It was generalized regulative, legal and social mechanisms that define the foundation and activity of private school.

Key words: private education; private school in Ukraine; models of family and school social partnership.

УДК: 378.14(430)

Чухно Л. А. *

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ

Проведено короткий історичний екскурс філософії освіти обдарованої особистості на різних етапах розвитку педагогічної думки в Німеччині, відзначено її розмежувальне спрямування. Проаналізовано основні засади педагогіко-дидактичної концепції організації диференційованого навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: Диференціація, обдарована студентська молодь, організація навчання.

В Україні з кожним роком гостріше ставлять питання про обдарованих студентів та ефективніше реагують на їхні освітні запити. Зважаючи на певні прогалини в досвіді диференціації навчально-виховного процесу у вітчизняних ВНЗ, стає зрозуміло нагальна потреба запозичення кращого зарубіжного досвіду у розв'язанні зазначеної проблеми. Німеччина, у свою чергу, здавна славиться власною системою вищої освіти і якістю підготовки майбутніх фахівців різного профілю. Наукові узагальнення її практики організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, його диференціації доступні для дослідників в Україні також завдяки налагодженому інтенсивному культурному обміну між двома країнами, дослідницьким програмам, що фінансуються урядом та приватними організаціями ФРН.

Система освіти Німеччини, проблеми вищої школи, вплив освітніх реформ на організацію диференційованого навчання у вищих навчальних закладах стали об'єктом наукових пошуків А. Німейєра [3], Г. Нойнера [9], А. Дістервега [8], Г. Пайсєрта, Г. Фрамгайна [10], Н. Воробйова [2], Г. Мейльхорна [5], В. Кравця [4], Л. Писаревої [7], Ф. Маршевої [5] та ін. дослідників.

Аналіз свідчить, що німецькі дослідники, крім зазначених вище питань, торкалися лише окремих аспектів організації навчання обдарованої студентської молоді, тому проблема є недостатньо вивченою і потребує подальшої розробки.

У зв'язку з цим **метою статті** було вивчити зародження і розвиток поглядів на диференційоване навчання обдарованої студентської молоді в педагогічній науці Німеччини.

До ХХ ст. німецька дидактична традиція представлена рядом науковців та педагогів, педагогічних шкіл та напрямків, кожен з яких вніс певний вклад в еволюційний розвиток організації навчання обдарованих студентів та у становлення її сучасної організаційної моделі.

Так А. Німейєр вважав, що головним принципом навчання і виховання є гармонійний розвиток всіх людських сил і здібностей [3]. Аналіз основних положень про виховання А. Німейєра свідчить про те, що в них закладені підвалини пошуку та розвитку обдарованої особистості: розкриття та розвиток її здібностей та таланту; гармонійний розвиток; спрямування її здібностей на використання їх в розумних цілях, гідних людини; підтримання відповідного морального рівня особистості на основі узгодження її волі з розумом.

Дослідник веде мову про розвиток пізнавальних здібностей, уяви, пам'яті, розуму, внутрішніх почуттів, акцентуючи увагу на формуванні та розвитку волі і характеру. Відповідно до них систематизуються окремі навчальні предмети і визначаються методи їх викладання, звертається увага на реальну і практичну сторону навчання.

Х. Шварц [6, с. 38] виводить закони виховання людини із законів розвитку людської природи і знаходить гармонію між законами, яким підпорядковується людина, і законами, які наслідують вся природа. На його думку, виховання приводить до всебічного розвитку всіх здібностей людини. Навчання ж спрямоване лише на окремі здібності, сприяючи, при цьому, розвитку сили і засвоєнню даного матеріалу. Разом виховання і навчання можуть забезпечувати повну досконалість.

А. Дістервег увійшов в історію німецької педагогіки як засновник дидактики розвиваючого навчання, яка відрізняється багатством змісту і практичною ефективністю. Він висуває три принципи виховання: самодіяльності, природовідповідності та культуровідповідності [8, с. 151].

На початку XIX ст. у педагогіці Німеччини відмічено прогресивні тенденції, послідовником яких був Й. Герbart. Він поділив педагогіку на три основних частини: керування, навчання, виховання, головною з яких вважав навчання. Саме йому належить першість у розмежуванні педагогіки як науки та практики виховання.

Г. Шіу розглядає дві організаційні форми навчання і виділяє внутрішню (перехід до групового та індивідуального навчання) та зовнішню (виявлення обдарованих дітей) диференціацію. Він відмовляється від класів, створених за віковим принципом. У багатьох випадках спостерігається зв'язок між внутрішньою і зовнішньою диференціаціями ("енська система", Jenaplan), за якою, як правило, замість класів організуються гурти, до яких входять діти трьох різних вікових груп.

Ряд німецьких дидактів вказували на активізацію самостійної роботи, якій сприяють диференційовані завдання з урахуванням різноманітних передумов, інтересів, здібностей студентів, наприклад, скласти конспект певного джерела чи узагальнити свій досвід практики зі спеціальності. В останні роки особлива увага зверталася на форми і методи навчальної діяльності обдарованої молоді, глибоке вивчення питань педагогічної етики, взаємин у студентському середовищі.

Г. Нойнер [9, 179] вказував на особливу вагу взаємодії спілкування вчителя з учнем у навчальному процесі через проблемні ситуації, завдяки яким вдається активізувати пізнавальні процеси учнів, формуючи при цьому їх творче мислення.

Г. Гайнке подає характеристику методів навчання, вказуючи, при цьому, на їх усну і письмову форми, виділяючи поміж них: розповідь (лекцію) вчителя; демонстрацію; навчальну бесіду та бесіду-контроль; доповідь учня; самостійну роботу учнів; методи запам'ятовування і використання отриманих знань; метод спостереження; навчальний експеримент.

Суттєвою рисою німецької педагогічної думки є багатоваріантність способів пояснення одного і того ж феномена. Незважаючи на наявність великої кількості методологічних підходів до вирішення конкретних педагогічних проблем, слід відмітити органічну цілісність науки, розвиток змістових компонентів якої відбувається переважно еволюційним шляхом. При вичерпанні однієї теорії, тобто втрати її евристичності, нетривіальності, керівну роль займає інша концепція, проте, вироблене в її межах педагогічне знання, не зникає, а зберігається та нагромаджується для наступних поколінь [7].

Подальший розвиток німецької педагогічної думки припав на повоєнний час та період поділу Німеччини на Західну та Східну, який знайшов своє відображення на сторінках наукових праць німецьких дослідників Г. Пайсєрта, Г. Фрамгайна та ін. [10].

В цей час на німецькій землі існувало дві країни, два уряди з різними політичними уподобаннями, що по-різному підходили до вирішення соціально-економічних проблем, подаючи їх під різним політичним та ідеологічним прикриттям.

При дослідженні системи освіти Німеччини в цей період слід відмітити, що основні її риси сформувались ще в період Веймарської республіки (1920-і рр.). Саме в цей час відбувся розподіл середньої школи на повну народну школу, реальну школу і гімназію.

Педагогічні течії, які виникли в 1960-х рр., знаходились в рамках найбільш загальних тенденцій розвитку двох форм світоглядних орієнтацій та ідеологій: технократизм та антропологізм [7].

Суть першого в педагогіці зводилася до вимог реалістичного повороту до життя у відповідності із соціальними проблемами, завданнями науково-технічної революції, застосуванням найновіших наукових і технічних засобів та методів дослідження. Антропологізму передували теоретичні погляди гуманізму та екзистенціалізму в педагогіці. Вони були спрямовані на особистісні аспекти людських можливостей, необхідність їх розвитку з метою захисту особистості від загрози колективізму, який ніби вбиває в людині все індивідуальне та гуманне. В цей час дидактичне мислення визначала гуманітарна педагогіка та теорія навчання, яка на неї опиралася. Пред-

ставниками дидактики були німецькі теоретики В. Клафкі та Р. Венігер. Ці науковці визнавали за дидактикою її автономність, специфічне місце та вплив на розвиток внутрішнього потенціалу учнів, на виховання в дусі протиставлення особистості суспільству, зведення до мінімуму всіх форм спільної діяльності в навчальному процесі без його попереднього планування [7].

Представники західноберлінської школи П. Хайманн і В. Шульц виступали опонентами даної точки зору, беручи за основу необхідність зв'язку дидактики з наукою при відборі змісту загальної освіти. Предметом дидактики у вік науки стає оптимізація навчання, а її завданням – не тільки відбір навчального матеріалу, але і його інтерпретація з метою розвитку в учнів здібностей.

Характерним для розвитку у 1949 р. створеної Федеративної Республіки Німеччина було незвичайне розширення системи вищої освіти. Особливо яскраво на це вказувала кількість студентського контингенту, яка за останніх сорок років збільшилась в десять разів і у 1990 р. зросла на понад 1,5 млн. Ця експансія підтримувалася політичними інститутами. Вона стала проявом зростаючого значення науки і техніки, розширення та спеціалізації знань, суспільної потреби у висококваліфікованій робочій силі та попит широким народних верств на наукову професійну підготовку,

Характерним для НДР була навпаки – строга централізація та спрямування системи вищої освіти на задоволення потреб робітничих сил. Особливо визначним для розвитку НДР було створення спеціальних вищих навчальних закладів та вузько спеціалізованих курсів, розширення мережі вищих навчальних закладів, збільшення кількості студентів. Починаючи із 60-х рр. – зменшення числа студентського контингенту та перенесення досліджень із вищих навчальних закладів в різні академії НДР [10, с. 13].

Ключовими поняттями для ФРН до 1990 р. були децентралізована відбудова; кількісний розвиток; кооперативний федералізм між федерацією та землями; динаміка реформ та законодавство вищих навчальних закладів; обмежувальний закон вищих навчальних закладів (Hochschulrahmengesetz); відкритий доступ до вищої освіти.

Після Другої світової війни відбудова освітньої системи в зонах окупації західних німецьких земель відбувалася за федеративним принципом культурних свобод земель. Радянські окупаційні зони на території НДР схилилися до централізованої концепції.

У ФРН із змінами Основного закону від 1969 р. було створено базу для співучасті федерації у завданнях освітнього планування та співвідповідальності, особливо у плані будівництва вищої школи, які до цієї пори обмежувалися рекомендаціями по плануванню, даними науковою радою. Зі зміною основного закону відбувся офіційний поворот від принципу чистого культурного федералізму. Для нової форми спільних дій федерації та земель було запроваджено формулу “кооперативного культурного федералізму”.

На кінець 60-х рр. всі доповнення в законі перетворились у тривалі дебати. У своєму програмному виступі федеральний канцлер наголосив, що на чолі реформ, які відбувалися в той час, стояли такі поняття, як “освіта та навчання, наука та дослідження”.

На порядку денному тогочасних дебатів стояли такі питання: внутрішня організація вищого навчального закладу та його конституція (наприклад, поділ великих факультетів на менші одиниці); організація навчання та його зміст (навчання за короткими та довгими програмами, проектне навчання, дослідження, практика та інше); загальна структура третинного сектору (шляхи доступу, переходи та “прозорість” освітніх структур); відносини держави та вищого навчального закладу; критерії вступних обмежень для переповнених вищих навчальних закладів [10, с. 2-11].

В центрі завдань вузів Німеччини стояли дві класичних функції німецьких університетів: з однієї сторони – дослідження, з іншої – навчання. Обмежувальний (Рамковий) закон вищих навчальних закладів (О (Р) ЗВНЗ) від 1976 р., дія якого поширилася також і на нові землі, ще раз підкреслив ці завдання та доповнив експліцитне відношення між наукою та практикою.

Дослідження в НДР відігравали, в основному, ту ж саму роль, що й у Федеративній Республіці Німеччина: затверджена у програмах класична єдність досліджень та навчання.

У природничому та технічному дослідженні вищих навчальних закладів все більшу фінансову частку вкладали підприємства та комбінати [10, с. 13].

За таких умов, безперечно, що і погляди на навчання здібних студентів у двох новостворених державах на території тогочасної Німеччини були теж різними. Досліджуючи це питання, німецькі вчені Г. Мейльхорн, Г.Г. Мейльхорн, К. Шпарке, В. Драегер (НДР), І. Келер, Г. Дрефдаль, А. Байер, Г. Гросс (ФРН) притримуються тих поглядів, що в Німецькій Демократичній Республіці практикувався комплексний підхід до розробки цілей, змісту, форм та методів навчання, які орієнтуються на розвиток творчої особистості, в той час, як у Федеративній Республіці Німеччини існував більш прагматичний, односторонній підхід, що був спрямований переважно на розвиток креативних здібностей студента в процесі навчання. Даний підхід застосовувався в основному до невеликої більшості – еліти, що визначалося різними соціально-політичними орієнтаціями НДР та ФРН [5, с. 5-10].

Мета навчання у вищих навчальних закладах НДР полягала у вихованні всесторонньо розвинутої особистості, у ФРН увага більше акцентується на пошук та відбір креативної особистості.

У вищих навчальних закладах Східної Німеччини посилюється тенденція зближення методів навчання та науково-дослідної роботи на основі цілеспрямованого застосування моделювання, проведення наукового експерименту, системного аналізу, які, у поєднанні з методами синектики, систематичної евристики, колективного пошуку оригінальних ідей та ін., всесторонньо стимулюють у студентів дослідницькі та творчі здібності особистості. У вищих навчальних закладах Західної Німеччини робляться спроби інтегрувати в навчальний процес активні методи навчання, які, в основному, орієнтовані на стимулювання інтуїтивного мислення та розвиток переважно креативних здібностей студентів [5].

Вчені НДР поняття «творчість» виражають через термін “Schöpfertum” (творчість), а ФРН – “Kreativität” (креативність), при цьому потрібно враховувати те, що під креативністю вони розуміють, в основному, творчі здібності або творче мислення, розглядаючи творчість у вужчому плані як якість інтелекту особистості. При визначенні креативності, креативної особистості, креативних здібностей у ФРН прослідковується тенденція прагматичного підходу, тобто спрямування на вирішення конкретних практичних проблем [1, с. 126].

Найважливішими принципами організації творчої діяльності Г. Мейльхорн, Г. Г. Мейльхорн, К. Шпарке, В. Драегер (НДР) та І. Келер, Г. Дрефдаль, А. Байер, Г. Гросс (ФРН) вважають принцип єдності навчальної, дослідної та суспільно-політичної діяльності студентів [5].

У зв'язку з реформою вищої освіти в 1976 р. у ФРН в “Законі про вищу школу” визначена та зафіксована мета вищої освіти, яка полягає у підготовці до професійної діяльності, в передачі студентам необхідних для цього знань, умінь та методів, в розвитку у них здібностей до наукової діяльності. При цьому розвиток творчої особистості не є метою вищої освіти Федеративної Республіки Німеччина. У 70-80-х рр. ще більше підсилюються тенденції прагматичної педагогіки у змісті навчання у ФРН, які спрямовані, в першу чергу, на збереження елітарного характеру підготовки спеціалістів [10].

У вищій школі НДР прийнято вважати, що будь-яка форма навчання: лекції, семінари, практичні, лабораторні роботи містять свої специфічні можливості у формуванні творчої особистості студента [2, 84-90], у вищих навчальних закладах ФРН проходить спеціальне навчання студентів методів вирішення творчих задач. У НДР, як і в ФРН використовуються традиційні форми навчання у проблемному ракурсі: проблемні лекції, проблемні семінари і т.д. проте, у вищих навчальних закладах ФРН застосовуються методи стимулювання внутрішньої мотивації навчально-творчої діяльності студентів [5].

До дослідного навчання у вищих навчальних закладах НДР залучають усіх студентів, у ФРН – відбирають найздібніших студентів, здатних до успішної наукової діяльності, опісля закінчення основного циклу навчання для продовження навчання за так званими “довгими” програмами, які передбачають також і докторантуру.

Третім періодом розвитку німецької педагогічної думки став період об'єднання Німеччини, який приніс багато змін у країні як в політичному, так і в освітньому плані, здебільшого на користь ФРН. В результаті цілого ряду робочих зустрічей був розроблений, ратифікований

і набрав чинності з 1 липня 1990 р. державний договір між ФРН і НДР про створення економічного, валютного і соціального союзу.

За цим договором одним із основних завдань стала реорганізація вищих навчальних закладів та науки згідно з федеративною структурою ФРН. Ключовими поняттями цих змін стали: законодавство, зміна структури системи вищої освіти, включення науки і досліджень в загальну структуру досліджень Федеративної Республіки Німеччина [10, с. 18-25].

В ході об'єднання систему вищої освіти у п'яти нових землях було повністю реорганізовано, проведено включення вищих навчальних закладів у позарегіональні інститути, а також програми по підтримці федерацією і землями. Різні структури системи вищої освіти об'єдналися в рамках федеративного закону Федеративної Республіки Німеччина. Проте, процес змін тривав і незавершений ще й досі.

Німецька дидактична традиція представлена плеядою педагогічних шкіл та напрямів, науковців та педагогів, які зробили вагомий внесок у розвиток теорії диференційованого навчання. Значний вплив справили також два історичних періоди: поділ Німеччини на Західну та Східну та об'єднання Німеччини. В Німецькій Демократичній Республіці практикувався комплексний підхід до розробки цілей, змісту, форм та методів навчання, які орієнтуються на розвиток творчої особистості, в той час, як у Федеративній Республіці Німеччині існував більш прагматичний, односторонній підхід, що був спрямований переважно на розвиток креативних здібностей студента в процесі навчання. Після входження НДР до ФРН спостерігається перевага останнього підходу.

В організації диференційованого навчання обдарованих студентів у ВНЗ Німеччини керуються такими принципами: створення умов для гармонійного розвитку здібностей студентів; поєднання наукових досліджень з навчанням; індивідуалізація навчального процесу; активізація самостійної роботи; урізноманітнення форм та методів навчальної діяльності.

Перспективи дослідження. Зважаючи на наведені результати, перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення проблеми підготовки науково-педагогічних працівників до роботи з обдарованими студентами.

Список використаних джерел

1. Василюк А. Сучасні освітні системи: навч. посіб. / Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 139 с.
2. Воробьев Н.Е. Высшая школа ГДР / Н.Е. Воробьев. – Ростов-на-Дону: Ростовский университет, 1972. – 132 с.
3. Евстафиев П.В. Начальные основания педагогики: учеб. [для инст., гимн. и уч. сем.] / П.В. Евстафиев. – С.-Петербург : Типо-Литография Р. Голике, 1895. – 543 с.
4. Кравець В. Історія класичної і зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В. Кравець. – Тернопіль : Тернопіль, 1996. – 436 с.
5. Маршева Ф.М. Сравнительный анализ тенденций разработки проблемы развития творчества студентов в обучении в вузах ГДР и ФРГ.: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Ф.М. Маршева. – Казань, 1985. – 17 с.
6. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учеб. пособ. / Л.Н. Модзалевский. – С.-Петербург : Алетея, 2000. – Ч. I. – 428 с.; Ч. II. – 493 с.
7. Писарева Л.И. Дидактические исследования в ФРГ / Л.И. Писарева // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 96-101.
8. Diesterweg A. Zweck und Einrichtung der königlichen Seminarschule in Berlin / A. Diesterweg. – Berlin: Verlag von Th. Chr. Fr. Enslin, 1836. – 157 S.
9. Neuner G. Pädagogik / G. Neuner. – Berlin: Langenscheidt, 1984. – 284 S.
10. Peisert H. Das Hochschulsystem in Deutschland / H. Peisert, G. Framhein. – Bonn: BMBWF, 1997. – 151 S.

There has been conducted a short historical excursion into the philosophy of gifted personality education on different stages of pedagogical thought development in Germany, its differentiating direction has been defined. The main principles of pedagogical didactic conception of the differentiated training organization in the institutions of higher education have been analyzed.

Key words: *differentiation, gifted student youth, organization of training.*

УДК 37.018.432 (73)

Шаран Р.В.*

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У США

У статті досліджено розвиток дистанційної освіти у США. Охарактеризовано чинники, що привели до розвитку окремих педагогічних технологій на кожному етапі становлення неперервної освіти США у контексті трансформації американського суспільства у постіндустріальне, інформаційне. Розглянуто зміну ролі університетів та появу їх нових типів у США.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційні технології, «медіаосвіта», «кореспондентське навчання», «відкрите навчання», «он-лайн навчання», система освіти США.

Існуючі традиційні системи освіти не повною мірою задовільняють сучасні суспільні вимоги, недостатньо орієнтовані на перспективні потреби суспільного життя, що не дозволяє належно і своєчасно підготувати людину до майбутнього, яке ставить перед людством нові глобальні проблеми. Тому перегляд усталеного змісту, технологій організації, принципів структури системи підготовки фахівців безпосередньо пов'язаний з пошуком педагогічної системи, яка забезпечить досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання і становлення особистості фахівця.

Поряд із глобальним зростанням попиту на вищу та неперервну освіту дистанційне навчання розглядають як найефективніший засіб забезпечення неперервності освіти, шлях до її демократизації, гуманізації та варіативності.

Для дослідження окремих аспектів неперервної освіти і відкритого навчання, організаційно-педагогічних засад дистанційної підготовки фахівців вивчалися наукові праці В. Бикова, Б. Вульфсона, О. Кареліної, І. Козубовської, В. Кухаренка, Н. Ничкало, О. Малярчук, П. Стефаненка, Н. Сиротенка та ін. Проблеми професійної підготовки фахівців за кордоном знайшли висвітлення у дослідженнях вітчизняних науковців з проблем порівняльної професійної педагогіки Н. Бідюк, Т. Десятова, В. Коваленко, Т. Кошманової, К. Корсака, Н. Пацевко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Н. Собчак, Б. Шуневича та ін.

В американському суспільстві, як і в інших країнах, відбуваються значні зрушення в різних сферах людської діяльності, у тому числі і в сфері освіти. Ці зміни, також і в інших сферах людського життя, є результатом виникнення й поширення новітніх інформаційних, комунікаційних та комп'ютерних технологій. Як і у всьому світі, дистанційна освіта (ДО), яка передбачає режим навчання із застосуванням новітніх інформаційних технологій (НІТ), розглядається як освіта ХХІ століття.

Зважаючи на те, що Сполучені Штати Америки стали однією з перших країн, де накопичено значний досвід реалізації ідей дистанційного навчання в системі вищої освіти, який недостатньо досліджений у порівняльно-педагогічному аспекті у вітчизняній теорії та практиці, вважаємо за доцільне дослідити і узагальнити етапи розвитку дистанційної освіти у США для можливості творчого використання прогресивних ідей досвіду США у вітчизняній освітній практиці.

Для більшості країн світу постають питання інноваційного розвитку освіти в цілому, зокрема: розвиток системи неперервної освіти для забезпечення перманентної актуалізації знань та відповідності навичок працівників потребам працевдавців; використання інформаційних та телекомунікаційних технологій у процесі навчання, що дозволяє зменшити вплив географічного фактора шляхом використання дистанційної освіти, підвищити рівень інформаційного забезпечення навчального процесу, що в результаті дає можливість збільшити обсяг надання освітніх послуг, зменшити вартість освіти, підвищити її ефективність. Так, у Сполучених Штатах, за даними Національного центру освітньої статистики, приблизно 100 мільйонів

людей мають потребу і бажання продовжити навчання, однак коледжі можуть надати лише 15 млн місць [14]. Водночас традиційні засоби отримання знань є досить дорогими і їх вартість постійно зростає. У США витрати на державну освіту зросли на 38 % у 1970–90-х роках, і на приватну – на 81 %. Економічна криза 2008–2009 рр. у США призвела до ще більшого зростання попиту на освітні послуги завдяки пошуку фахівцями кращого працевлаштування чи професійного перепрофілювання. Тому найбільшого поширення дистанційна освіта одержала в рамках додаткової професійної освіти, і розвиток дистанційної освіти дав новий поштовх розвитку неперервної освіти в університетах США.

Розглянемо історію становлення ДО в США, яка нараховує понад 130 років і пройшла п'ять етапів у контексті пошуку нових напрямів розвитку під впливом економічних та демографічних чинників.

На *першому, заочно-кореспондентському етапі* (1870–1910 рр.) дистанційна освіта у «заочній» формі виникла у США в період, коли регулярною загальнодоступною системою зв'язку була пошта. Навіть назва цієї ранньої форми ДО «*correspondence study*» у перекладі звучить як «навчання за допомогою листування» і дослівно описує технологію навчання. Першими організаціями у 1873 році, що практикували цю форму навчання у США, були Шатоквіанська громада (організатор Дж. Вінсент), яка створила курси заочного навчання для всіх верств населення, і Спілка домашнього навчання (засновниця Хенна Тікнор), яка надала можливість навчатися американським жінкам. Одними з перших американських ВНЗ, що почали практикувати дистанційне навчання, стали Вісконсінський (з 1891 року) та Чиказький (з 1892 року) університети [7, с. 58]. Поява перших кореспондентських програм у класичних університетах, як правило, супроводжувалася появою нової інституційної форми освіти – додаткової «*university extension*», що включала заочні курси, популярні лекції, практичні заняття, які організовувались університетом для осіб, які не були студентами. Такі очні заняття в позанавчальний час проводилися в університетських «кампусах» або в спеціальних літніх, недільних, вечірніх школах і класах. Таким чином, Чиказький університет і університет штату Вісконсін стали зразком сучасних бімодальних («*dual-model*») навчальних установ.

До цього періоду належить поява в освіті низки термінів, пов'язаних певним чином з ДО, які характеризують особливості навчання, слухачів, навчальний заклад, зокрема: «*home-study*» – навчання вдома; «*external student*» – студент екстернату, «*independent study*» – незалежне навчання, «*extension study*» – додаткове навчання.

Термін «*distant education*» (дистанційне навчання) відповідно до своєї функції вперше був використаний у каталозі заочних кореспондентських курсів університету штату Вісконсін 1892 року [9]. Тому 1892 рік можна вважати роком заснування ДО в США. Розглядаючи цей історичний етап розвитку дистанційного навчання, слід відзначити три важливі обставини: по-перше, розвиток кореспондентського/заочного навчання у цій історичній формі став можливим завдяки листуванню; по-друге, відбулися суттєві зміни в традиційних формах освіти, а саме: з'явилися нові університетські структури; спеціалізовані приватні школи; по-третє, змінився характер освітніх процесів, а також ролі суб'єктів освітнього процесу.

На *другому, техніко-фасилітованому етапі* (1910–1960 рр.), ідея дистанційної освіти продовжувала розвиватися, знаходячи нові форми свого втілення. У період 1910 – 1920 рр. підрозділами дистанційної освіти в американських ВНЗ стали впроваджуватися перші технічні засоби навчання: слайди, кінофільми й, звичайно, радіо, яке вважалося в той час найбільш перспективною технологією дистанційної освіти. Так, з 1914 до 1939 рр. американським урядом було надано право транслювати навчальні радіопрограми двомстам коледжам й університетам [3].

Епоха телебачення ознаменувала *третій, медіаосвітній етап* (1960–1985 рр.) розвитку дистанційної освіти. В 70-і роки ХХ століття слухачам стали транслювати університетські телевізійні лекції з подальшими консультаціями у викладачів. На початку 80-х на допомогу ВНЗ прийшло кабельне телебачення. У число передових телекомпаній, що розробляли високоякісні навчальні телекурси, увійшли компанії *PBS, the Annerberg/CPB project, the PENNARAMA Network* та

ін. У 1989 р. у США була створена система публічного телемовлення (*PBS TV*), яка являла собою консорціум 1500 коледжів і телекомпаній. Компанія *PBS TV* пропонувала декілька навчальних програм, особливе місце серед яких займала програма навчання дорослих, яка пропонувала курси в різних галузях науки, бізнесу, управління. Однак основним недоліком телебачення як засобу навчання було те, що воно не забезпечувало зворотного зв'язку. Різні телевізійні освітні проекти, що реалізовувалися в багатьох країнах світу, так і не змогли залучити такої кількості слухачів, завдяки яким освітнє телебачення стало б економічно вигіднішим за традиційне навчання.

Якщо брати за основу класифікацію етапів розвитку «медіаосвіти» у США російської дослідниці А. Новікової [1, с. 27], то третій етап розвитку дистанційної освіти в США, на нашу думку, має спільні ознаки з першим етапом розвитку «медіаосвіти» у США у 1960–70-х рр.. Характерними рисами початкового етапу розвитку «медіа освіти» у США, на думку А. Новікової, є: факультативність медіа освітнього руху; орієнтація на «кіноосвіту» («*film education*»); орієнтація більшості американських педагогів на використання медійних засобів, а не на вивчення медійної культури, чи використання «медіатекстів» для ілюстрації колективних дискусій на актуальну соціальну тематику; орієнтація меншості педагогів на художню (естетичну) «медіаосвіту», вивчення мови медіа; трансформація «кіноосвіти» в «медіаосвіту» у зв'язку з бурхливим розвитком американського телебачення в 70-і роки; виникнення «руху критичного бачення» (для розвитку критичного мислення аудиторії щодо медіа), підтримка цього руху на державному рівні.

Незважаючи на те, що телебачення було доповнене новою формою передачі інформації за допомогою відеозаписів, йому бракувало функції динамічної взаємодії, яка є досить вагомою в освітньому процесі. Отже, навчальне телебачення може відгравати лише другорядну роль у навчанні, доповнюючи ДО, яка здійснюється за допомогою телекомунікаційної супутникової освітньої технології.

Четвертий, науково-фундаментальний етап (1985–1995 рр.) є вирішальним в історії розвитку дистанційної освіти у США. Завдяки таким ученим, як Ч. Ведемаєр, Б. Кінг, М. Мур, Г. Уілмот, Б. Холмберг [8, с. 124] та іншим, збільшилась кількість наукових досліджень у сфері цього виду освіти, і на її основі сформувалась окрема галузь знань. З того часу ДО розглядається як самостійна наукова галузь, що має свою історію, філософію, теорію, предмет дослідження; а також як така, що вивчає проблеми мотивації пізнавальної діяльності дистанційних студентів, їхнє спілкування й взаємодію з навчальним персоналом, питання організації й управління дистанційним навчанням тощо. Крім того, американські дослідники Г. Уілмот, Б. Холмберг [4] зробили висновок про те, що не можна протиставляти дистанційну й традиційну освіту, незважаючи на різні методи, які застосовуються в тому чи іншому виді освіти, адже сутність освітнього процесу в обидвох випадках залишається незмінною.

Серед американських дослідників у галузі дистанційної освіти існували різні підходи до визначення самого поняття «дистанційна освіта» на цьому етапі. Наприклад, Асоціація ДО США описувала дистанційну освіту як набуття знань й умінь за допомогою передачі інформації із застосуванням різних технологій і форм навчання на відстані [2, с. 45]. Відомий учений і засновник великого Центру ДО (штат Пенсільванія) М. Мур визначав дистанційну освіту як «спланований навчальний процес, у якому слухачі знаходяться в автономному режимі, віддалені від викладача в часі й просторі, для здійснення якого необхідні спеціальні технології розробки курсів, методів навчання й комунікації за допомогою ІКТ» [10]. В. Стайнер в одній з робіт розглядав дистанційну освіту як таку організацію навчального процесу, «за якої фізична присутність учня на місці роботи викладача не є обов'язковою» [12, с. 4].

Не можна не відзначити той факт, що попри загальну увагу й інтерес до дистанційної освіти у США, щодо неї висловлювалися досить протилежні думки на цьому етапі. Найчастіше предметом обговорення було питання якості навчання. Одні вчені стверджували, що дистанційне навчання є дієвим способом підвищення успішності студентів. Наприклад, відомий американський дослідник проблем використання інформаційних технологій навчання Р. Козма [5] відзначає, що студенти дистанційної форми навчання більш активно залучені до структуризації своїх власних знань.

Інші вчені, як наприклад, С. Толбот у статті «Хто вбиває вищу освіту?», стверджують, що «нові інформаційні технології пророкують кінець вищій освіті в тому вигляді, у якому вона існує...» [13, с. 26]. У статті описується похмура перспектива загальної «механізації» свідомості нового покоління, яка неминуче призведе до втрати загальнолюдських цінностей та до бездуховності суспільства. К. Роджерс [11, с. 98], навпаки, вважає що інформаційні технології можуть зробити навчання не механічним, а осмисленим, із залученням особистості в освітній процес і доводить, що навчати за допомогою інформаційних технологій можна через взаємодію й співробітництво слухача та викладача.

Однак, незважаючи на зростаючий інтерес до дистанційного навчання серед працівників науки й освіти, на початку 90-х років минулого століття технології дистанційної освіти, які використовувалися для створення навчальних матеріалів, їхньої доставки й взаємодії між викладачами й слухачами, були усе ще нечисленні й примітивні. В основному це були друковані матеріали, відео-, зрідка прямі телевізійні трансляції. Для доставки навчальних матеріалів використовувалися звичайна пошта, кабельне й громадське телебачення. Взаємодія здійснювалася листуванням, через прямі консультації телефоном й іноді за допомогою аудіо- записів.

Уже десять років поспіль техносфера невідомо змінилася, у ДО стали повсякденно використовуватися інформаційні та комп'ютерні технології. В університеті Міссурі керівником Відділення незалежного навчання Д. Фелтсом був реалізований перший проект дистанційної освіти із застосуванням комп'ютерних технологій, була створена система «*The Computer Assisted Lesson Service*» (CALS) (Система комп'ютерного супроводу навчального процесу), яка забезпечувала швидкий зворотний зв'язок з дистанційними студентами й електронне тестування.

Уже десять років поспіль техносфера невідомо змінилася, у ДО стали повсякденно використовуватися інформаційні та комп'ютерні технології. В університеті Міссурі керівником Відділення незалежного навчання Д. Фелтсом був реалізований перший проект дистанційної освіти із застосуванням комп'ютерних технологій, була створена система «*The Computer Assisted Lesson Service*» (CALS) (Система комп'ютерного супроводу навчального процесу), яка забезпечувала швидкий зворотний зв'язок з дистанційними студентами й електронне тестування.

Вищевказані події ознаменували початок сучасного *п'ятого, інформаційно-комунікаційного етапу* (1995 р. – теперішній час) розвитку дистанційної освіти в США. Сучасне розуміння дистанційної освіти включає навчання на відстані із застосуванням новітніх інформаційних технологій (НІТ), які на рубежі XX і XXI століть стали інтенсивно розвиватися й дозволили говорити про формування нових підходів до освіти, пов'язаних з розвитком нових засобів і можливостей доставки інформації. Розвиток новітніх ІКТ в США привів до появи нової термінології, що характеризує освіту без відриву від основного виду діяльності. Поряд із терміном «заочна освіта» починають використовувати у США такі поняття, як «навчання вдома», «незалежне навчання», «відкрите навчання», «он-лайн навчання» й ін. Значне поширення в США й у світовій практиці отримав термін «дистанційна освіта». Загальноживаним в освітньому співтоваристві США став термін «он-лайн навчання». «Он-лайн навчання» може здійснюватися за допомогою навчальних систем (підручників) у локальному режимі (за підтримки комп'ютерних програм, що базуються на «гіпертехнологіях»), а також за допомогою Інтернет-технологій (або телевізійної техніки) для дистанційного навчання. Відповідно до визначення Інтернет-технологій, «он-лайн» є синонімом «інтерактивного» навчання, тобто це спілкування «в реальному часі». Зазначимо, що існує поняття «офф-лайн», коли йдеться про режим «відкладеного опрацювання навчального матеріалу», тобто не в реальному часі, а через певний часовий інтервал. На думку американських учених, «он-лайн навчання» – це навчання, яке перш за все потребує наявності комп'ютера, а також підключення до комп'ютерної мережі, яка через глобальну мережу Інтернет дозволяє студентів отримати доступ до знань у будь-якому місці [6, с. 34].

У результаті цих технологічних змін в освіті змінилася роль університетів, які були змушені ставати більш гнучкими й наближеними до потреб споживача. Сьогодні право на існування одержали нові типи університетів: «інтерактивний університет» (із застосуванням відео- та мультимедійних технологій) і «віртуальний університет» (із застосуванням сучасних засобів

комунікації, Інтернету, супутникового зв'язку тощо). Майбутнє дистанційної освіти американські фахівці пов'язують із виникненням нових дистанційних університетів – мережевих консорціумів.

Нові інформаційні технології, що використовуються в ДО, розглядаються як додаткова технологічна можливість, яка не змінює змісту освіти й не може змінити філософії університету, проте дає можливість подолати обмеження у часі й просторі, розширити географію студентів, забезпечити індивідуальне навчання, орієнтуючись на споживача, і тим самим роблячи навчальний процес цікавим, привабливим й ефективним. Застосування технологій ДО можна розглядати як одну з умов ефективного функціонування системи неперервної освіти в університетах США.

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що становлення дистанційної форми навчання – це природний процес еволюції системи вищої освіти США, який пройшов п'ять етапів свого розвитку від ранньої форми ДО (навчання шляхом листування) до сучасної (навчання за допомогою інформаційних технологій), що відбувався паралельно із трансформуванням індустріального суспільства у постіндустріальне, інформаційне, з розвитком неперервної освіти США.

Список використаних джерел

1. Новикова А. А. Теория и история развития медиаобразования в США, 1960–2000 : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Новикова Анастасия Александровна. – Таганрог, 2000. – 152 с.
2. Diamond R. Designing and assessing courses and curricula : A Practical Guide / R. Diamond. – 5th Edition. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1998. – 321 p.
3. Garrison D. R. Three generations of technological innovation in distance education / R. D. Garrison // Distance Education. – 1985. – N 6 (2). – P. 235–241.
4. Holmberg B. Guided Didactic Conversation in Distance Education / B. Holmberg // Distance Education : International Perspective / D. Seward (Eds.). – London UK : Groom Helm, 1983. – P. 114–122.
5. Kozma R. Year 2005: Using technology to build communities of understanding / R. Kozma, W. Grant, and the Center for Technology in Learning // Education and technology : Future visions / [ed. K. Fulton]. – Washington DC : U.S. Government Printing Office, 1995. – P. 121–145.
6. Learning Networks : A Field Guide to Teaching and Learning Online / L. Harasim, S. R. Hiltz, L. Teles, M. Turoff. – Cambridge MA : MIT Press, 1995. – 145 p.
7. Lindeman E. C. The meaning of adult education / E. C. Lindeman. – Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education : University of Oklahoma, 1989. – 258 p.
8. Moore M. Handbook of distance Education / M. Moore, G. Anderson, G. William. – N. J. : Erlbaum Associates, 2003. – 362 p.
9. Moore M. G. Distance Education : A Systems View / M. G. Moore, G. Kearsley. – Belmont CA : Wadsworth Publishers, 2005. – P. 146–151.
10. Moore M. G. Distance Education in the United States: the state of the art [Електронний ресурс] / M. G. Moore // From a series of lectures on the educational use of ICT and virtual education, June 6. – Режим доступу: <http://www.uoc.edu/web/eng/art/uoc/moore/moore.html>.
11. Rogers C. Freedom to Learn for the 80-s / C. Rogers. – Columbus : Ch Merrill Publ. Company, 1983. – 312 p.
12. Steiner V. What is distance education? / V. Steiner. – N.Y. : Oxford University Press, 1995. – 124 p.
13. Talbott S. Who's Killing Higher Education? / S. Talbott // Educom Review. – 1999. – Vol. 34 (2). – P. 26–33.
14. U. S. Department of Education ; National Center for Education Statistics. Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2006–2007 / NCES 2009-044 ; Basmart Parsad, Laurie Lewis [Project Officer: Peter Trice]. – Washington DC : ED Pubs, 2009. – 60 p.

The article deals with the research of distance education development in the USA. There have been characterized the factors which resulted in the formation of separate educational technologies during each period of lifelong education development in the context of American society's transformation into a post-industrial, informational one. There has been viewed the change of the role of universities and emergence of their new types in USA.

Key words: distance education, distance technologies, media education, correspondence study, open education, online education, system of the US education.

УДК: 376-056. 263] (477.75) "18/19"

Шевченко В. М.*

МЕРЕЖА СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ГЛУХОНІМИХ В ТАВРІЙСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (II ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Стаття присвячена історії виникнення, розвитку та функціонування спеціальних освітніх закладів для глухонімих в Таврійській губернії у II половині XIX – на початку XX ст. На прикладі двох закладів (Маріїнське училище для глухонімих дітей німецьких колоністів в с. Тіге та Сімферопольська школа-притулок для глухонімих дітей) автором розкриваються основні етапи становлення та діяльності спеціальних освітніх осередків на півдні Російської імперії у дореволюційний період.

Ключові слова: спеціальні заклади, глухонімі, спеціальне навчання, німецькі колонії, виховання.

Сьогодення вимагає від сучасної освіченої людини вивчення історичного процесу, його закономірностей та особливостей. У статті увага буде звернена до навчання глухонімих дітей в спеціальних закладах, які завжди відігравали і відіграють важливу роль в розвитку педагогічної теорії і практики. Цілком очевидно, що на даному етапі суспільного розвитку особливої актуальності набувають дослідження діяльності навчально-виховних закладів даного типу в історичному аспекті. Вивчення їх діяльності допоможе прослідкувати, в якій мірі отримували практичне вирішення актуальні проблеми навчання, виховання, організації дозвілля та побуту соціально незахищених дітей.

Вивчення перерахованих проблем має теоретичне і практичне значення для сучасної школи і педагогіки, допомагає розумінню спеціальних закладів для глухонімих у подальшому удосконаленні системи спеціальної освіти.

Матеріал є продовженням перших розвідок, зроблених у 60-х роках XX ст. відомим вітчизняним педагогом, дослідником історії сурдопедагогіки Ярмаченко М.Д. та викладених у його праці "Виховання і навчання глухих дітей в УРСР" (1968). У праці автор виклав матеріал власного дослідження про спеціальні заклади для глухонімих, які існували на території Таврійської губернії у II половині XIX – на початку XX ст.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної сурдопедагогіки постало питання про ґрунтовне вивчення даних закладів. Проведене мною, під керівництвом відомого вченого М.Д. Ярмаченка, подальше дослідження дало змогу зібрати значну кількість нового фактологічного матеріалу про ці заклади, які стосуються всіх сторін їх життя і діяльності, що дає змогу розширити наше уявлення про їх виникнення, розвиток та функціонування.

Головним завданням статті є новий виклад матеріалу про спеціальні заклади на території Таврійської губернії у II половині XIX – на початку XX ст. з урахуванням даних, отриманих при подальшому їх дослідженні.

У проведеному дослідженні увага звернена на спеціальні навчально-виховні заклади для глухих, які існували на території України до 1917 р. На той час таких закладів було два. Один з них знаходився на території сучасної Херсонської області у с. Кочубеївка (до 1915 р. - Тіге), інший і на сьогодні знаходиться у Кримській АР. Мова йде про Сімферопольську спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для глухих дітей. Обидва заклади становлять певний інтерес для фахівців-сурдопедагогів та широкого кола громадськості.

Спочатку ознайомимось зі спеціальним закладом, який носив назву *Маріїнське училище для глухонімих дітей німецьких колоністів в с. Тіге*.

Архівні документи свідчать, що німці Херсонщини, не зважаючи на тривалість свого проживання в місцях поселень, повністю зберегли свою самобутність. Вони відрізнялись від жителів інших національностей своєю мовою, вищим економічним та освітнім рівнем, організацією побуту, формами самоврядування, ставленням до релігії. Німці, які належали до різних релі-

* © Шевченко В. М., 2012

гійних конфесій (меноніти, лютеранці), зберегли прихильність своєму віросповіданню навіть в місцях спільного проживання [8, с. 48]. Тенденції до відокремлення мали найбільший прояв серед менонітів, які зуміли створити цілий ряд зразкових господарсько-культурних організацій, що сприяло їх розвитку [9, с. 11-13]. В їх число входили і освітні заклади. Німецька національна школа мала свою специфіку, оскільки була розташована, переважно, в сільськогосподарських колоніях – місцях компактного проживання німців на півдні України. Подібне локальне існування, традиційно-культурний потяг нації до освіти, доброзичливе ставлення влади до працелюбного, дисциплінованого християнського народу були основою збереження і розвитку німецької національної школи. В німецьких колоніях школи перебували в дуже хорошому стані. Вони майже завжди розташовувалися в окремих будівлях і лише в деяких випадках – при волосних управліннях. Вчителями в них працювали місцеві колоністи, які отримували від громади із особливого шкільного збору від 150 до 300 крб. платні, квартиру і утримання. Навчання було обов'язковим для всіх без винятку дітей, тому неграмотних майже не було. Німецькі школи відрізнялися високою якістю організації освітньої справи. Лише німці були тією національністю, яка мала суто свою національну школу, і ця школа не входила в загальнодержавну шкільну мережу Росії, а утримувалася громадою аж до початку Першої світової війни [6, с. 42-43].

Архівні та літописні джерела свідчать про те, що спроби навчати глухонімих у німецьких селах України відносяться до 80-х років XIX ст. У 1874-1876 рр. серед колоністів поселився А.Є. Амбарцумов, вірменин за походженням, який перед цим отримав у Німеччині спеціальну підготовку в справі навчання і виховання глухонімих [3, с. 200]. Амбарцум Єгорович Амбарцумов походив з міста Шемахи Бакинської губернії і був почесним громадянином цього міста. Разом з Федором Андрійовичем Рау він був одним із основоположників навчання і виховання глухонімих в Росії [5, с.206]. Він узяв до себе на навчання кілька малолітніх глухонімих колоністів. Проте, як зазначає М.Богданов-Березовський, А.Є. Амбарцумову не вдалось здійснити свій задум тому, що через бідність батьки не могли платити за навчання своїх дітей [3, с. 200].

У 1880 р. меноніти вирішили організувати власне училище для глухонімих. У 1881 р. вони отримали дозвіл на відкриття такого закладу під назвою "Маріїнське училище для глухонімих". Але фактично воно почало працювати тільки з січня 1885 р. [1, с. 26].

В книзі Членова Є.В. "Глухонемые и их обучение в Западной Европе и России" ми знаходимо такі дані: "В 1885 році меноніти Таврійської губернії, бажаючи прийти на допомогу своїм глухонімих, вирішили заснувати школу і відкрили її в будинку однієї приватної особи, яка безкорисно надала його для цієї мети в селі Блюменорт (Blumenort), Орлофської волості Бердянського повіту Гальштаттського округу і запросили вчителя-спеціаліста. Справа, започаткована з ініціативи однієї людини, до якої приєднались ще декілька, незабаром зустріла загальне співчуття. Скромно, без шуму, без особливої напруги, вона постійно прогресувала, завдяки усвідомленню нагальної потреби і бажаючим допомогти їй. Через два роки кількість учнів у школі значно збільшилась і цей будинок виявився надзвичайно тісним" [8, с. 95-96]. Додамо до матеріалу Є.В. Членова один факт. Школу відкрили у 1887 р. в будинку пастора Баумана [7, с. 215]. Ми з'ясували, що у 1887 р. в сусідньому селі Тіге (Tiege), розташованому на правому березі р. Інгулець та заснованому ще в 70-х рр. XIX ст. німецькими переселенцями з Таврійської губернії, на кошти менонітського братства було розпочато будівництво власної спеціальної великої двоповерхової цегляної будівлі, яка в наступному році була збудована. У 1889 р. училище перевели у нове приміщення. На цей час воно вже було трикласним. Добре виконаний макет цієї будівлі, з її внутрішніми пристосуваннями та обстановкою, був серед експонатів виставки, влаштованої при II Всеросійському з'їзді сурдопедагогів, і, судячи з макету, заклад був досить добре обставлений. Окрім того, ми маємо ще один доказ того, що умови проживання вчителів і вихованців цього училища були на належному рівні. В короткому звіті за 1894/95 н. р. зазначено, що в середньому за 10 років один учень обходився училищу біля 321 крб. Вже в 1889 році воно мало основний капітал в 12 000 крб., кошти і бюджет якого поступово і постійно збільшувалися. В цей час в училищі навчалось біля 20-25 учнів, які проживали в ньому і знаходились на повному утриманні. Плату вносили лише деякі учні, тому за всі 10 років її було

отримано лише 8 000 крб. Тим не менше, співчуття менонітів покривали всі витрати. Біля 2/3 всього бюджету становили добровільні пожертвування друзів навчання глухонімих [1, с. 26].

Як свідчать документальні матеріали, в училище приймалися глухонімі діти віком від 6 до 10 років, інколи й з вадами розумового розвитку. За навчання і харчування з кожного учня брали плату - 135 крб. на рік. Діти бідних батьків користувалися певними пільгами, а подекуди приймалися і зовсім безкоштовно. Навчання тривало 8 років. У закладі навчалось приблизно від 20 до 30 учнів. При ньому був невеликий інтернат. Учні що приходили, не було. Училище утримувалося на відсотки із власного капіталу, пожертвування та плату за навчання [8, с. 96]. Чітка програма навчання була відсутня, але в училищі постійно вивчалися наступні предмети: постановка звуків, читання з губ, усна мова, закон божий, читання, письмо, арифметика, географія, історія Росії, каліграфія, креслення, ручна праця і рукоділля для дівчаток. Для ручної праці виділявся спеціальний будинок, де учні (переважно хлопчики) працювали під керівництвом окремих вчителів. Для хлопчиків викладалися ручна праця (робота з деревом), дівчата навчалися переважно кравецької справи, вишивання, шиття і в'язання тощо [1, с. 26]. Заняття відбувалися щодня і тривали по 5 годин, ще одна година була відведена на підготовку. Заняття ремеслами тривали 6 годин на тиждень [8, с. 96]. Усі учні привчалися до сільськогосподарської праці. Отже, в школі багато уваги приділялося підготовці глухонімих дітей до трудового життя. Метод навчання був виключно усний [1, с. 26]. В закладі практикувалися ігри на свіжому повітрі та прогулянки.

Вже у 1895 році в училищі навчалось 16 учнів: 13 хлопців і 3 дівчини, а з часу заснування закладу - 62 учні [6, с.32, 84, 96]. У звіті училища за 1904/05 н. р. зазначено, що "всіх учнів було 33: 17 хлопців і 16 дівчат. Весною 1905 року вибули 3 дівчини, які закінчили повний курс навчання. Передбачаючи на новий навчальний рік збільшення кількості вихованців до 40, опікунська рада вирішила запросити 4-го вчителя. Це А.Іну, який отримав спеціальну підготовку у Франкфурті-на-Майні. Жіночого рукоділля в закладі навчала колишня учениця Тігського училища; хлопці, під керівництвом вчителя Янцена, займалися ручною працею і плетінням кошиків та ін. Вироби щорічно продавали під час публічних іспитів. В звітному році за них отримали 1593 крб. 45 к. Утримання училища обійшлося в 10105 крб. 69 к., прибуток становив 15488 крб. 33 к. Висока цифра витрат, при такій кількості вихованців, пояснювалася тим, що всі (три) вчителі і економ отримували по 1200 крб. на рік (за наявності наданих квартир). Прибутки складалися з церковного кружечного збору, пожертвувань, плати за навчання, відсотків з капіталу та грошей, отриманих за продаж виробів учнів. Опікун училища І.Вібе, з приводу залишення ним своєї посади, звертався до менонітів з проханням продовжувати допомагати училищу і при новому опікуні" [7, с. 130-131].

У "Переліку навчальних шкіл всіх типів Таврійської губернії з короткими даними про них за 1905/06 н. р." ми зустрічаємо деяку розбіжність з попередніми даними. Тут зазначено, що "в училищі працюють 4 вчителі; навчаються 36 учнів: 24 хлопців та 12 дівчат. Заклад закінчило 3 дівчинки" [7, с. 30]. Справжні цифри нам не вдалося з'ясувати.

Педагогічний колектив багато уваги приділяв підвищенню якості навчально-виховної роботи в училищі. Це видно з документу, який нам вдалося знайти і який стосується діяльності цього закладу. На нашу думку, буде цікаво з ним ознайомитися. В червні 1892 року Директору народних училищ Таврійської губернії надійшов лист (№ 927 від 30. 06. 1892 р.) від інспектора народних училищ М.Соловйовича. Він пише, що "Молочанська менонітська навчальна рада, бажаючи заповнити вільну учительську вакансію в Маріїнському училищі для глухонімих і не знаходячи відповідної кандидатури в Росії, просить йому дозволити запросити на два роки вчителя-іноземця із закладу Фатера у Франкфурті-на-Майні.

Відповідно до цього прохання повідомляю, що Молочанська менонітська навчальна рада в 1892 році відряджає за кордон вибраного кандидата для вивчення методів навчання глухонімих. Але в даний час, до його повернення, викликає іноземця на два роки, оскільки ґрунтовна підготовка до цієї справи вимагає не менше двох років. Допущення іноземця Езенвейна в училище для глухонімих послідувало відповідно дозволу Опікуна округу від 2 лютого 1888 р. за № 250 та погоджене з Таврійським губернатором про політичну і моральну благонадійність Езенвейна" [10, с. 40].

З приводу діяльності школи Є.В. Членов зазначав: "Відрадно також бачити, як багато уваги вчителі надають своєму власному розвитку і удосконаленню, що безпосередньо відо-

бражається на успіхах учнів. Вчителі відвідують уроки товаришів; майже щоденно, у вільні години, радяться між собою про виховання та навчання учнів, відвідують іноді сусідні початкові та центральні училища, бувають присутніми на з'їздах сільських учителів. Для закладу передплачуються найновіші твори і журнали з навчання і виховання глухонімих. Вчителі відряджаються для поповнення освіти в Петербурзьке училище, на курси ручної праці і т.д. В щорічних звітах також містяться вказівки на відрядження вчителів за кордон.

Не дивно, що в цьому сільському закладі досягаються результати, які задовольняють навіть суворі вимоги, і ми цілком довіряємо словам Bericht'a (укладача звіту за 1894/95 н. р.), коли він говорить, що всі прихожани в церкві досить чітко чули, коли учні, які закінчили училище, промовляли "Gredo" [6, с. 95-97].

Антинімецькі компанії кінця XIX - початку XX ст., які досягли свого апогею в роки Першої світової війни, призвели до широкомасштабних дискримінаційних заходів у відношенні до німців Херсонщини [8, с. 3].

В Херсонському архіві збереглися документи про застосування заходів згідно з наказу від 2 лютого та 13 грудня 1915 р., в яких йшлося про ліквідацію німецьких товариств, конфіскацію земель та майна колоністів. В той же час відбулися корінні зміни в топонімії німецьких волостей, коли всім населеним пунктам з німецькими назвами були присвоєні російські [9, с. 11-13].

Про подальшу долю цього самобутнього закладу на теренах України, на жаль, нічого не відомо.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що хоч це училище і знаходилося на території Російської імперії, але виникло в німецькій колонії і мало свою специфіку. Воно перебувало в дуже хорошому стані, розташовувалось в окремому приміщенні і не мало фінансових проблем. Навчання було обов'язковим для всіх без винятку дітей. Метод навчання був виключно усний. Учням давали загальноосвітню підготовку і привчали їх до трудового життя. Цей заклад не входив у загальнодержавну шкільну мережу Росії, а утримувався громадою. Під час Першої світової війни училище припинило своє існування.

Іншим закладом, який існував у Таврійській губернії, була *Сімферопольська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для глухих дітей*. Як свідчать документальні матеріали, до 1907 року освіта в Криму для глухих дітей була взагалі недоступною. Час був тяжкий, маса людей залишалась відсталою. Але і тоді знаходились люди, які намагалися допомогти таким обездоленим в царській Росії, як глухонімі. Їм хотіли дати в руки ремесло та навчити грамоті. Такими людьми в Сімферополі були Тяжелова Марфа Георгіївна і Ватоліна Лідія Олександрівна.

В 1907 році дружина священика, протоієрея І.Тяжелова Марфа Георгіївна на благодійні кошти у себе на квартирі відкрила школу для глухонімих дітей, фактично інтернатний заклад. Квартира знаходилась в приміщенні притулку Фабра для хлопчиків (нині приміщення МОІН АР Криму, Совнаркомівський провулок, 3).

В зв'язку з тим, що школа-притулок для глухонімих була відкрита в місті вперше, вік учнів коливався від 6 до 26 років. Перший час в ній навчалось 14 дітей. Незважаючи на те, що Крим являв (і являє) собою поліетнічний регіон, у цьому закладі мали змогу працювати вчителями і навчатися діти будь-яких національностей. М.Г. Тяжелова була одночасно завідуючою і вчителем. Окрім неї була ще одна вчителька – Ватоліна Л.О. (1879-1948 рр.). Народилась вона в Керчі, отримала середню освіту (медичну і педагогічну). Потім закінчила, як і І.Тяжелова, курси для сурдопедагогів в Петербурзі. Л.О. Ватоліна загалом пропрацювала в Сімферопольській школі для глухонімих дітей більше 25 років, з 1907 по 1935 рр. Вона вирізнялась великим працелюбством та охайністю. Користувалась великою повагою оточуючих.

Проаналізовані нами документи свідчать про те, що система навчально-виховної роботи в Сімферопольській школі-притулку будувалася за зразками найпопулярніших на той час російських училищ для глухонімих. Глухонімих дітей навчали усної мови, грамоти та ремесел, щоб згодом вони могли своєю працею заробляти собі кошти для життя.

Професійній підготовці глухонімих надавалось виключно велике значення. Уже в перший рік існування закладу працювала кравецька майстерня, де виготовляли жіноче вбрання та білизну. Проте через деякий час цю майстерню закрили і замість неї відкрили майстерню з в'язання на машині панчіх. З 1915 р. в школі-притулку почали працювати токарна і столярна

майстерні, де учнів привчали до самостійної праці. Для хлопчиків придбали 5 відповідних верстатів, а для дівчаток - 4 в'язальні панчішні машини [1, с. 64-65]. В цей час і до 1928 р. в ній працювали майстринями випускниці 1912-1913 рр. – Олександра Шептешенко (Шухман), Поліна Андрющенко та Євдокія Таратухіна (Цюсінська).

В 1909 році із притулку Фабра М.Г. Тяжелова разом зі школою переїздить у будинок інженера Садовського (чоловіка її дочки), в якому заклад знаходився до 1912 року [8, с. 64-65].

З архівних та літописних джерел ми встановили, що у листопаді 1912 р. в м. Сімферополі було організовано “Товариство трудової допомоги глухонімих” [10, с. 2]. Мета “Товариства” – надання трудової допомоги глухонімих та розумово відсталим людям в Таврійській губернії, навчання грамоті та ремеслам. Секретарем цього “Товариства”, яке розташовувалось в будинку Шлеє по вул. Лазаревській, була призначена М.Г. Тяжелова. На початку січня 1913 р. “Товариство” взяло під свою опіку спеціальну школу-притулок для глухонімих дітей Таврійської губернії, яка 31 січня 1913 р. була переведена в найняте приміщення у Новому місті, кут вулиць Спаської та Лугової, в будинок Шугаєвської. М.Г. Тяжелова офіційно була призначена “Товариством” завідуючою школою-притулком (за інформацією відомого вітчизняного дослідника історії сурдопедагогіки М.Д. Ярмаченка, заклад був відкритий на кошти Андрія Миколайовича Кузьміна, який пожертвував на цю справу 2000 крб. [1, с. 63-64]). Вчителькою призначили Л.О. Ватоліну, а вихователькою і вчителем ручної праці - Хлебнікову Антоніну Федорівну, яка працювала в школі-притулку з 1912 року (і по 1941 рік). З цього часу заклад утримувався на кошти “Товариства”. Прийом учнів здійснювався через “Товариство трудової допомоги глухонімих” [8, с. 63, 85]. Правління “Товариства” детально вивчало досвід роботи інших училищ, їх навчальні плани та програми. 28 жовтня 1914 р. голова правління звернувся до начальника Маріїнського училища глухонімих в с. Мурзинки з проханням “вислати програму класних занять Маріїнського училища глухонімих”. На початку листопада цього року М.Лаговський надіслав ці програми Сімферопольському закладу.

В 1913 р. Тяжелова М.Г. залишила школу-притулок. Завідувати закладом глухонімих призначили Ватоліну Л.О., яка керувала ним до 1914 року [8, с. 64-65].

Зазначимо, що у 1914 році школа-притулок перейшла на державні кошти і для її розширення було найняте додаткове приміщення на куту Архівної та Менделєївської вулиць, що дало можливість збільшити у 1915 р. кількість учнів до 31. Проте й надалі через обмеженість приміщення доводилося багатьом глухонімих дітям відмовляти в прийомі до закладу. У звіті за 1914 р. вказувалося, що в зв'язку з тіснявою довелося “обмежитися частковим навчанням ремесел і притому в тих кімнатах, в яких діти навчаються грамоти”. З 1914 по 1916 роки школою-притулком завідувала Хлебнікова А.Ф. [9, с. 2]. (За даними М.Д. Ярмаченка, для навчання глухонімих дітей усної мови і завідування закладом була запрошена О.А. Виноградова, а з 1914 р. завідуючим став учитель К.Д. Крилов [1, с. 64]). Ватоліна Л.О. продовжувала працювати вчителем. Марфа Георгіївна Тяжелова в ці роки патрунувала школу-притулок, тобто допомагала їй чим могла (наочними посібниками, підручниками, час від часу проводила уроки і т. д.) [8, с. 64-65]. З 1916 по 1918 рік завідуючою закладом працювала Надія Володимирівна Четиркіна, яка прибула із Москви, а кухарем – Ксенія Юхимівна Голобородько. Лікаря при школі-притулку не було [2, с. 19-20].

Звичайно, цей заклад не міг забезпечити Таврійську губернію навчанням і вихованням глухонімих: у ньому щорічно перебувало лише кілька десятків дітей. Наприклад, у січні 1914 р. в ньому перебувало 18 дітей [1, с. 64]. Середня кількість дітей в закладі складала біля 35 чоловік віком від 8 до 18 років [2, с. 19-20].

Документальні матеріали свідчать, що тільки у 1916 році Міністерство народної освіти вирішило видати Сімферопольській школі-притулку глухонімих одноразову допомогу в сумі 1560 крб. Звичайно, ця допомога не мала ніякого значення для розвитку навчального закладу інтернатного типу. Заклад існував переважно на кошти, що збиралися “Товариством” як пожертвування приватних осіб та окремих установ [1, с. 64]. Завдяки енергійній діяльності керівників “Товариства” та на пожертвування Імператриці Олександри Федорівни, у вересні 1915 року в Сімферополі було куплено 2 десятини землі з двоповерховим будинком (він зберігся), надвірними будівлями та садом за 50 000 крб. для школи-притулку по вул. Бітакській у Поліни Осипівни Перовської, вдови Таврійського губернатора. Таким чином,

заклад поступово ставав на міцний ґрунт. Біля будинку була велика земельна ділянка, на якій ріс фруктовий сад, алеї із багаторічних туй, великі клумби квітів та невелике господарство (корова, кінь та птиця). Входили на територію школи-притулку зі сторони вулиці Бітакської, по довгій алеї з вічнозелених туй. Воду діставали з глибокої криниці, яка знаходилася там, де зараз розташовується спортивний майданчик (*матеріал з літопису школи*).

Знайдені матеріали свідчать, що у неспокійний час 1917 року в заклад, для проведення шеститижневих курсів, приїздив відомий професор Федір Андрійович Рау. Він ознайомив вчителів та вихователів з методикою навчання і виховання глухонімих дітей.

Радянська влада в Криму була встановлена не відразу. Влада часто змінювалась. Це був час пограбувань та розстрілів. У зв'язку з тим, що не було палива та світла, у 1919 році школа припинила заняття. Діти із сіл були відпущені додому, а місцеві – почали навчатися на квартирі у М.Г.Тяжелової. Туди ж були перевезені і швейні машини, на яких продовжували працювати дорослі глухонімі. З моменту остаточного встановлення радянської влади школа відновила свою роботу і перейшла в систему народної освіти Кримнаркомосвіти [2, с. 32].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що Сімферопольська школа-притулок для глухонімих дітей поступово розширювалась і розвивалася, навчаючи своїх вихованців не тільки усної мови і грамоти, а й певної професії. Система навчально-виховної роботи будувалася за зразком найпопулярніших на той час російських училищ для глухонімих дітей. Правда, тяжкі роки Першої світової війни не дали їй можливості по-справжньому розквітнути. Не набравши сил, цей заклад, приречений був на жалюгідне існування, оскільки в зв'язку з матеріальними нестатками переважної більшості населення приватні пожертвування значною мірою скоротилися.

Узагальнюючи все вище викладене, зазначимо, що це були перші спеціальні заклади такого типу в Таврійській губернії, які намагалися дати освіту ображеним долею глухонімих дітям будь-якої віри та національності.

Список використаних джерел

1. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. – К. : Рад. школа, 1968. – 320 с.
2. Абятипов А.С. Интернатные заведения образования Крыма. История и современность. – Симферополь, 2004. – 216 с.
3. Богданов-Березовский М.В. Положение глухонемых в России. – СПб. : Тип. училища глухонемых. – 1901. - 238 с.
4. Жития новомучеников и исповедников Российских XX века Московской епархии. Священномученик Владимир (Амбарцумов). – Тверь : Булат, 2003. – 512 с.
5. Немцы Херсонщины // Аннотированный перечень дел Государственного архива Херсонской области. – Одесса: Астропринт, 2002. – 224 с.
6. Отчёт Правления Симферопольского общества Трудовой помощи глухонемым за 1914 год, - Симферополь: Симф. гор. управление, 1915. - 58 с.
7. Перечень учебных школ всех типов Таврической губернии с краткими данными о них за 1905/06 уч. год. – Симферополь : Тип. Тавр. губ. земства, 1907. – 174 с. - С. 30.
8. Членов Е.В. Глухонемые и их обучение в Западной Европе и России. – Москва : 1897. – 118 с.
9. Німецькі колонії на Херсонщині. - Фонд Р-297, оп. 1, спр. 268, 372 арк, с. 11-13.
10. Товарищество трудовой помощи глухонемым. Устав, списки членов, отчёты и др. документы. – ГА АР Крым. - Фонд Р-2246, оп. 1, спр. 2. – 85 арк.

The article deals with the history of the origin, development and operation of special education institutions for the deaf in Taurian province in the second half of the nineteenth - early twentieth century. Showing the example of two institutions (Mariinsky school for deaf children of German settlers in the village. The and Simferopol school shelter for deaf children), the author reveals the main stages of the formation and activities of special educational centers in the south of the Russian Empire in pre-revolutionary period.

Key words: special schools, deaf, special education, the German Colony, education.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 37.011.3-051

Богданець-Білокаленко Н.І.*

ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Я. ЧЕПІГИ У ГАЛУЗІ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розкрито деякі аспекти діяльності визначного українського освітньо-культурного діяча і педагога Якова Феофановича Чепіги (1875-1938) в галузі підручникотворення. Проаналізовано суспільно-історичне тло, на якому розгорталася діяльність педагога, здійснено огляд його підручників та методичних праць з початкового навчання.

Ключові слова: читанка, посібник, школа, початкове навчання.

Відродження української нації, школи, педагогічної думки, що розпочалося на початку ХХ століття внаслідок деякої лібералізації політики в Росії, торкнулося і проблеми видання підручників, зокрема для початкової школи. Підручники, що існували на той час, написані російською мовою, були незрозумілими для учнів. Втрачався інтерес до навчання. Педагоги і культурно-громадські діячі активно взялися за створення та видання підручників рідною мовою. Настав новий етап у розвитку національного книгодрукування для початкової школи.

З'являється ціла низка підручників для дітей молодшого шкільного віку. Свою увагу ми зосередимо на підручниках для школи вченого і педагога Якова Чепіги.

Мета статті – висвітлити діяльність Якова Чепіги та визначити його вагомий внесок у процес українського підручникотворення 20-30 років ХХ століття. Зауважимо, що писав Яків Феофанович багато наукових і методичних праць, «особливо з питань педагогіки, освіти, культури», «його педагогічні твори не відрізнялися науково-педагогічними проектами педагогічного процесу, не мали вивершеного апарату наукових посилань, не рясніли науковими дефініціями, спеціальними термінами. Вони торкалися живої школи і конкретної людини, шляхів і методів навчання» [3, с. 302].

Перші його наукові праці з'явилися у 1913 році «Самовиховання вчителя», «Проблеми виховання й навчання в світі і практики», «Збірник психолого-педагогічних статей», «Проблеми виховання і навчання (Задачі виховання и обучения)» та інші.

Розквіт підручникотворення для Я. Чепіги припадає на період 20-х років, коли вся його науково-психологічна діяльність була сповнена активної праці в культурно-освітніх установах. Так, протягом другої половини 20-х років Я. Чепіга займається справами Держнаукометодкому. Йому доводиться багато писати «на замовлення» різних методичних вказівок до дня 1-го травня, жіночого свята 8 Березня, але головним для його душі, вільної і творчої, було написання підручників, укладання читанок, букварів, збірників для дітей, методичних посібників для дорослого населення.

Яків Чепіга надавав перевагу комплексній системі навчання, критикував її, віддаючи перевагу класно-урочній системі. Та критикував ідеї колективного навчання в школах України у 20- роках минулого століття, негативно ставився до них. Тому його підручники, створені для початкової школи в ці роки, були спрямовані на проведення саме уроків читання та навчання грамоти.

1921 року побачила світ його читанка «Веселка». Складається із шести розділів, які мають: I-ий «Осінь. Зима», II-ий «В селі й за селом», V-ий «Товариство і приятелювання»,

* © Богданець-Білокаленко Н.І., 2012

VI-ий «Природа в казках, оповіданнях, байках і віршах». Виходячи тільки з назв розділів, можна зробити припущення, що це цікавий підручник про виховання у дітей естетичного сприймання навколишнього світу, почуттів любові і приязні, доброти у ставленні до близьких людей. У читанці відсутні будь-які політичні мотиви, багато казок – улюбленого дитячого характеру художньої літератури.

Проте, книжки, підручники, видані Я. Чепігою та його спілльниками по духу після 1923 року дещо відрізняється тематикою та змістом не з вини авторів-упорядників, а через соціально-політичні причини. З 1923 р. починають діяти накази Головоцвуху «Про заходи щодо українізації шкільно-виховних установ», «План українізації установ соціального виховання» [4], декрет Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету та Ради Народних Комісарів [1] про заходи забезпечення рівноправності мов і про підмогу розвитку української мови.

Ці документи були видані згідно з рішенням XII з'їзду РКП (б) про коренізацію з метою українізації громадських установ, підприємств, а також шкільних закладів. В одному з документів вказувалося, що в закладах для дітей, де діти української національності, запровадити навчання всіх предметів українською мовою, укомплектувати відповідно такі школи учительськими кадрами, які володіють українською мовою. Йшлося і про підручники – придбати достатню кількість підручників та інших книг українською мовою, «З числа тих, що ухвалив Головоцвух» [4].

І хоч розширялася мережа шкіл і вищих навальних закладів, де навчання відбувалося українською мовою, індивідуально-виховний зміст підручників не відповідав українському, національно-патріотичному вихованню. Тексти, поміщені в підручниках, відображали Велику Жовтневу Соціалістичну революцію і її «успішну» перемогу, прославляли Країну Рад і комуністичні ідеали. Слабкими тексти були і в художньо-естетичному вираженні, здебільшого мали інформативно-описовий характер. Аналізуючи читанку Я. Чепіги «Промінь» (1926 р.), бачимо, що вона відрізнялася від «Веснянки». На другій сторінці було зазначено: «Державний Науково-Методологічний Комітет НКО УСРР по секції соціального виховання дозволив до вжитку як підручник в установах Соцвуху». Складалася нова читанка з восьми розділів, але вони вже не були такими лагідно-промовистими, співзвучними з дитячим світосприйманням, як у читанці «Веселка». Я.Чепіга не хотів кривити своєю щирістю і намагався упорядкувати розділи, а відповідно і тексти таким чином, щоб не виходити за рамки вимог державних інструкцій, але щоб і дитина отримувала пізнавально-виховне збагачення. Розділи мали назви на зразок «День пам'яті Шевченка і Лютнева революція» (сьомий розділ), «Сільськогосподарські роботи і початок весни» (четвертий) та інші.

Читанка була схожа на посібник. Аби змусити учнів думати, співставляти, аналізувати за межами комуністичних ідей, укладач після текстів розмістив запитання такого змісту:

1. Розкажіть, чи не траплялося з вами подібної пригоди, яка скінчилась невдало? 2. Хто ще, крім коня, возить людину?

Цей підручник змістовно нагадує підручник природознавства, а скоріше, – інтегрований підручник із читання. Автори до текстів не вказані, лише подекуди можна натрапити на такі, як Г. Косинка, В.Поліщук та ін. Відсутність авторів спонукає думати, що більша частина матеріалів підручника написана Я. Чепігою на основі компіляції текстів з книжок природничого характеру.

У тому ж 1923 р. була впорядкована, а 1924 р. опублікована читанка-хрестоматія Я. Чепіги «Шляхом життя», адресована дорослим. Упорядниками були, крім Чепіги, Б. Якубовський та Г. Іваниця. Вони поклали на цей підручник великі дидактично-пізнавальні можливості. У передмові зазначали: «Ця хрестоматія не може бути історично-літературною, бо систематичну історію літератури ні з наукового, ні з педагогічного погляду ще не можливо давати трудовій школі. Але виразно встає необхідність дати школі яскраве розуміння органічного зв'язку літературного розвитку з розвитком соціально-політичного життя, навчити в явищах літератури бачити явища соціальні» [6, с. 209].

Наведений фрагмент передмови засвідчує певну заідеологізованість підручника. Очевидно, текст скомпоновано так; щоб у явищах літератури виховувати явища соціальні (комуністичні тощо).

1928 року Я. Чепіга у співавторстві з Л. Єгоровою та В. Павловським підготував «Рухому хрестоматію української сучасної літератури». У вступі автори роз'янювали необхідність рухомої хрестоматії. Вона обґрунтовується недостатньою кількістю шкільної літератури, відсутністю потрібних підручників в бібліотеках. Перевага рухомої хрестоматії від звичайної полягала в тому, що в ній друкувалися тексти в повному обсязі.

Характерною композиційно-новаторською ознакою щодо впорядкування рухомої хрестоматії було те, що переважна кількість творів друкувалися вперше. Твори супроводжувалися короткими змістовними біографічними або автобіографічними нарисами, які допомагали підліткам в інформаційному представленні письменницьких імен, пояснювали деякі мовно-стилістичні форми слів і виразів.

Після художніх текстів подавалися спеціальні завдання, що активізували мислення школярів.

Відомо, що у першій половині 30-х років Яків Чепіга працював науковим співробітником секції методики навчання дорослих у УНДІПі. У цей період він написав цілу низку методичних посібників для вчителів початкових класів, які склалися переважно з методичних порад та розробок дидактичних проблем. Назвемо деякі з посібників: «Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки» (1930), «Методика навчання в трудовій школі першого концентру» (1930), «Читання й робота над книжкою в першому концентрі політехнічної школи» (1932), «Методика роботи з підручником математики» (1933), «Методичні поради до роботи з читанкою першого класу» (1934) та інші.

Радянська система ставила вимоги і до виховання «народних мас», і до підростаючого покоління. Комуністична ідеологія суспільного розвитку ставила на перший план соціальне виховання, яке передбачало зменшення ролі сім'ї, родини, роду і зосереджувалася на вихованні і закладах закритого типу – дитбудинках, інтернатах, колоніях та ін. Ідеї «соцвиху» панували в навчальних закладах, ганебно витіснивши педагогічні надбання і досвід попередників.

Твори Я. Чепіги у вирі ідеологічних перекручень розкривали власне бачення розвитку школи в Україні, в концептуальних наукових працях, головними думками були: вільна школа, трудова школа, моральне виховання школяра. Працездатність ученого була вражаючою. Щорічно видавав декілька книг, десятки статей, різних рецензій, літературних нарисів. Звісно ж, йому доводилося розглядати окремі питання в контексті комуністичної ідеології, але здебільшого, він не відступав від загально-педагогічних, науково-практичних завдань у вихованні та освіті.

Книжки навчального характеру Я. Чепіга писав співзвучно тогочасним поглядам підручникотворення. Будучи активним захисником творів трудової школи, він вважав, що підручник повинен давати відповіді на внутрішні пошуки школяра, бути другом і радником, а особливо ж – культурно-вихованим джерелом поширення світогляду учня та поглиблення його знань.

Посібники та підручники Яків Феофанович створював на теоретичному підґрунті праць про підручникотворення. Цікавою є його тезисне бачення підручників у статті, призначеній Борису Грінченку. В загалі, Грінченка вважав своїм учителем. Стаття була написана в 1911 році, в ній зазначалося: «Найліпші підручники не можуть задовольнити найелементарніших вимог психології дитини, коли вони складені для дітей іншої нації. У них дитина знайомиться з чужим, незрозумілим, невтіленим і асимільованим життям іншого народу. Ніщо в ній не зворушує асоційованих уявлень, не зворушує образів рідного, батьківського, немає з'єднаних з звуками, з словами почуттів, нема відгуку в чуйній душі дитячій, – вона не розуміє всієї сили чужого слова, всіх фарб мови, бо вона їй не рідна». (ст. 15 за «Проблеми сучасного підручника»). Отже, однією з головних умов створення підручника є написання його рідною для дитини мовою. У жодному із підручників Якова Чепіги ця умова не порушується.

Аналізуючи роль підручника для учня початкової школи, педагог Я. Чепіга звертає увагу на малюнки в навчальних книжках. Роль малюнка має виховне призначення. Дітям потрібно пропонувати посильні завдання: описати малюнок у довільній формі, скласти речення на задані опорні слова з малюнка, відповісти на запитання вчителя. Існує багато видів роботи з малюнком. Особливо – розвивальних вправ з мови. Малюнок часто може правдивіше розкрити певне явище життя, ніж словесні методи навчання та виховання. Малюнок Я. Чепіга називає засобом, який достовірно розвиває думку, почуття і мову дитини. Окрім цього, малюнок несе й освітнє та виховне значення. Але предмети, картини, зображені на малюнку, повинні бути близькими, знайомими учневі. При розгляді малюнка розвивається спостережливість, збуджується переживання. Пам'ятаю з власної педагогічної практики, як маленька дівчинка плакала над малюнком до байки Леоніда Глібова, на якому було зображено житло вовка і безжальне ягнятко. Це ще раз підтверджує тонке, психологічно чутливе сприйняття дитини, що в дорослих уже пригуплене подіями й обставинами реального життя.

Отже, Яків Чепіга вважав дорогим і необхідним поміщати в підручниках для дітей малюнки, художньо виконані, чіткі й не перевантажені зайвими образами, відповідати темі та мати національний колорит, близький і зрозумілий дитині.

Видатний учений і педагог дотримувався певних правил до змісту і компонування підручника, вважав: підручник має бути легким і доступним, простим у плані інформації, не обстежливим енциклопедичністю. Підручник має необхідний для учня матеріал, а не охоплювати «вся і все». Роль бібліотек – зацікавити підручником, викликати пошану до книги та здобути інтерес учня до прочитання. Зокрема, Чепіга писав: «Старе навчання не рахувалося з потребами життя і інтересами дітей, воно мало певний метод, певний обсяг знаків і набивало дитячі голови не цікавим, не потрібним дитині для даного моменту знанням.» [6, с. 68].

Проти перевантаження підручників і шкільних програм знаходимо застереження у посібнику Я. Чепіги для педагогічних установ під назвою «Практична трудова педагогіка» (1924): «... Заміна многопредметовості й перевантаженості книжкової науки мінімум потрібних знаків, полегшує освітнє завдання, зменшує зайву витрату розумової й духовної енергії, підвищує увагу, цікавість, працездатність учнів, їхню активність». [5, с. 97].

Аналізуючи підручники та посібники Я. Ф. Чепіги в цьому розумінні нашого дослідження, погоджуємося з висновками інших сучасних дослідників з цієї проблематики. (Л. Березівська, с. Болтівець В. Марочко та ін). Які опосередковано торкнулися теми підручникотворення професора, вченого і педагога Чепіги. Констатуємо, що підручники та посібники Я. Ф. Чепіги стали значним внеском у розвиток української освіти в першій чверті ХХ ст. і були фундаментальною основою створення книжок для національної школи на майбутні часи. В першу чергу, це стосується молодшої школи, теоретичні заклади навчання і виховання в якій розглянемо в одному з наступних розділів. А в цілому підручникотворення за Я. Чепігою окреслюється чітко вираженими світоглядними та виховними ідеями концепту зального втілення і залишатимуться актуально важливими завжди. Спробуємо назвати деякі з них, подаючи суб'єктивний науковий коментар сучасного – рідна мова в підручнику; у багатьох своїх працях автор неодноразово підкреслює важливість мовного фактора для національного виховання дитини не тільки почутої з вуст мами, тата, вчителя а й прочитаного в книжці.

- Єдність із навколишнім середовищем; можливо коли підручник не перевантажений зайвим матеріалом, у навчальних супровідах (питання, завдання) витримана логічність і чітка виховна визначеність.
- Застосування краєзнавчого, народознавчо-пізнавального багатства; виховання патріотичних почуттів, пізнання звичаїв і традицій українського народу, в доступній для вікових особливостей форм забезпечує пізнання і збагачує уяву.
- Дидактичний підхід у підборі самостійних завдань; виховання в учня самостійного, вільного самовираження через конкретику текстів завдань, поміщених у підручнику.

- Мистецько-художні малюнки, що яскраво і суттєво ілюструють матеріали підручника; збуджують мислення, та збагачують уяву дитини, викликаючи певний настрій, бажання і прагнення виконувати поставлені завдання, а часом і негативні почуття з позитивною ціллю, адже в реальному житті є добро і зло. Залишається лише доповнити до вище поданих підходів до підручникотворення, що вони могли б стати взірцем і в сьогодиншньому забезпеченні ідеального підручника, який потребує досконалішого підходу.

Але потрібно пам'ятати, кожна епоха в кожній країні має свої відмінності в соціально-політичному, історичному та культурному просторі, що безперечно, суттєво впливає на освіту та шкільництво, а також і на нові книжки навчально-виховного спрямування. Щодо навчання грамоти, то Я. Чепіга був прихильником аналітично-синтетичного методу. Його читанки, хоча і враховувалися радянсько-комуністичні «правила», все-таки впорядковувалися з широким залученням творів українських письменників-класиків, художніх творів з народної творчості. Так само і підручники з точних наук (задачники) укладалися таким чином, щоб задачі були близькими до оточення дитини, враховували місцевий, регіональний матеріал. Звісно, що молодші школярі більше люблять задачі з цікавим предметним змістом, ніж «сухі» колонки цифр, прикладів з арифметики, математики тощо.

Основні вимоги, які ставив Я. Чепіга до наукових книжок (підручників) полягали у:

- 1) підручник повинен бути універсальним, не завантажений зайвою енциклопедичною інформацією;
- 2) нести навчальний зміст, тобто після описового матеріалу подають завдання які спонукають учня до активного пошуку відповідей на поставлені питання тощо;
- 3) художньо зображені ілюстрації приваблюють зір учня та зацікавлюють його, збуджуючи образну уяву;
- 4) літературна українська мова, помножена на народну мудрість – обов'язкова умова написання підручника.

Отже, підсумовуючи досліджене, доходимо до єдиного концептуального узагальнення про те, що педагогічна спадщина Я. Чепіги різнопланова й багатогранна, сконцентрована в численних працях, посібниках, підручниках, науково-методичних розробках з питань навчання і виховання в українській національній школі стала культурно-просвітницьким набутком в національній системі освіти в часи відродження історичного минулого та викликає невідомий інтерес до теоретичного пізнання і практичного втілення в сучасній школі та освіті в цілому.

Список використаних джерел

1. Декрет Ради Народних Комісарів про заходи щодо українізації шкільно-виховальних і культурно-освітніх установ // Радянська освіта. Громадсько-педагогічний журнал. – 1923. – ч.1. – С. 133-135.
2. Іваниця Г., Чепіга Я., Якубовський Б., шляхом життя. Читанка для 6-7 груп трудової школи, робфахів, шкіл для дорослих і т.п. ч.І видання II- К.-Х., 1924. – 209 с.
3. Марочко В. Яків Чепіга: «Невтомний борець за початкову освіту» // Василь Марочко, Гьотц Хілліч. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941) . К. : Науковий світ, 2003. – 302 с.
4. Про заходи щодо українізації шкільно-виховних установ // Радянська школа. – Х., 1923. – ч.2. – С. 133-135.
5. Сухомлинська О.В. Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович (1875 – 1938). Видатний педагог, психолог, громадський діяч // О. Сухомлинська, Н.Антонець, Л.Березівська та ін. Українська педагогіка в персоналіях. Кн.2. – К. : Либідь, 2005. – 550 с.
6. Чепіга Я. Організації трудової школи з методологією початкового навчання. – К., 1922 . С. 68.

The article deals with some aspects of life activity in the sphere of textbook writing of the prominent Ukrainian educational and cultural leader and teacher Yakiv Feofanovich Chepiga (1875 - 1938). The author analyzes the socio-historical background on which the teacher's activities was unfolded, conducts the survey of his books and papers on teaching in elementary school.

Key words: reader, text-book, school, primary education.

УДК 82-93.09

Гнідець У. С.*

СУЧАСНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА: САМОБУТНІЙ ФЕНОМЕН В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасна дитина не ізольована, а навпаки залучена до суспільного життя – через батьків, систему освіти, мас-медіа тощо. Вторгнення соціальної критики, політики, суспільної дійсності, новітніх технологій не тільки у життя дитини, а й навіть у світ її фантазій, є настільки відчутним, що стає однією з ключових проблем сучасної літератури для дітей та юнацтва. Урахування нового формату дитинства, змін, що відбуваються в свідомості сучасної дитини, в її способі мислення, дає можливість виділити якісно новий зміст комунікації, властивий літературі для дітей і юнацтва останніх десятиліть. Це, власне, і становить специфіку сучасної літератури для дітей та юнацтва та концепцію її розуміння як особливого самобутнього феномена в історії розвитку літератури загалом.

Ключові слова: література для дітей та юнацтва, сучасна дитина.

З огляду на широку дискусію, яка розгорнулася довкола введення у шкільну програму літературної освіти нових творів, спеціально написаних для дітей та юнацтва за останні півстоліття, рекомендованих Центром дослідження літератури для дітей та юнацтва, виникає нагальна потреба прояснити саме поняття «сучасна література для дітей та юнацтва». Відповідно, постає важливе запитання: Чи «класична дитяча література» залишається завжди актуальною для усіх поколінь лише завдяки своєму статусу? Очевидно, що ні. Адже сьогодні навряд чи можна зацікавити дітей та молодь «Маленьким Катехизмом» Мартіна Лютера (1529) чи романом Гріммельсгаузена «Проксімум і Люмпіда» (1672), – творами, які, власне, і слугували формуванню культурно обумовлених сценаріїв поведінки людини. Самі ж адресати, діти і молодь, літературу післявоєнного періоду вже не сприймають як сучасну. Як показує історія, становлення літератури для дітей та юнацтва, кожна епоха запропонувала своєму читачеві свої адекватні і відповідно сформовані послання. І кожна епоха абсолютно по-різному сприйняла свого юного читача, створюючи йому власну, завжди актуальну саме для його часу, літературну пропозицію. І якщо усі попередні епохи переважно пропонували дітям інтенціонально найкращі взірці поведінки у школі, вдома, у суспільстві, то література, створена саме для дітей та юнацтва сьогодні, жодним чином не претендує хизуватися виховними моментами і не претендує бути «ідеальною», проте це не позбавляє її художньої якості та репрезентативності. Це не означає, що й раніше не створювалися розважальні чи психологічні твори. Однак саме ті твори, які не насаджували панівні дидактичні догми тієї чи іншої епохи, а радше служили розважальним чинником, психоемотивним розрядом заради розвитку внутрішнього «Я» дитини, її самопошуку, самоідентифікації, зокрема завдяки прийому взаємопроникнення дитячої та дорослої дійсностей та безмежних можливостей створення «іншої», але «своєї» дійсності, ввійшли в класику літератури для дітей та юнацтва і «позачасово» і «позапросторово» сприймаються сучасним дитячим реципієнтом. Це, звісно, твори світового визнання, такі як «Олівер Твіст» (1838) та «Різдвяна історія» (1843) Чарльза Дікенсона, «Аліса в країні чудес» (1865) Льюїса Керрола, «Пітер Пен» (1906) Джеймса Метью Баррі, «Пеппі Довгапанчоха» (1941) Астрід Ліндгрєн, «Хроніки Нарнії» (1950 – 1956) Клайва Стейплза Льюїса, «Гоббіт» (1937) та «Володар перстенів» (1955) Джона Толкіна, «Момо» (1973) та «Нескінченна історія» (1979) Міхаеля Енде. Очевидно, саме ці метри дитячої літератури і створили певний канон, на який орієнтується і сучасна література для дітей та юнацтва, зокрема фантастична (наприклад, «Гаррі Поттер» (1997-2007) Джоан Роулінг чи «Чорнильна трилогія» (2003-2007) Корнелії Функе). Внаслідок цього рівень літератури, яку дорослі письменники створюють адресно для недорослого реципієнта, стрімко зростає. Саме тому вже

* © Гнідець У.С., 2012

від 70-х рр. ХХ ст. у високорозвинених країнах вводять в курси шкільної освіти літературні твори, первинно написані для дітей/юнацтва, а ближче до початку ХХІ ст. урок літератури перетворюється радше на урок обговорення сучасних текстів, які висвітлюють реальні дитячі проблеми, зокрема питання соціалізації, витісняючи тим самим звичну класику «дорослої» літератури, навіть адаптованої для шкільного прочитання у старших класах. Таким чином паралельно ще й створюється т. зв. «шкільний канон», який бере до уваги репрезентантів високоякісної сучасної дитячої літератури. Водночас, незважаючи на те, що весь попередній педагогічний досвід засвідчує акцентування уваги саме на «виховній» функції літератури для дітей, сьогодні дидактизм та насаджування стереотипних норм, у відповідності до психоемотивного типу нового емансипованого читача із його підвищеним «почуттям дорослості» у досить ранньому віці, зазнає поразки у будь-якій сфері навчання, а тим більше у сфері популяризації читання. Тому сучасні діти здебільшого очікують від книги серйозного ставлення, серйозних розмов на близькі їм теми, які насправді мало чим відрізняються від «дорослих». Адже завдяки стрімкому інформаційно-технічному прогресу діти сьогодні безпосередньо занурені у дорослий дискурс життя і потребують відповідей на незрозумілі їм запитання. Тому і твори для дітей та юнацтва сьогодні «дорослішають», пропонуючи лише оновлені форми на відповідному віковому та мовленнєвому рівнях.

Дослідження літератури для дітей та юнацтва в Україні сьогодні є вже обов'язковою складовою не лише педагогічних, але й філологічних наук. Воно розпочалося на початку ХХІ ст., з появою проблеми українського дитячого книговидавництва. Першопрохідцем в цьому питанні є Емілія Огар, яка розглядає дитячу книжку як «цілісний духовно-предметний простір, в якому літературний твір, адресований юному читачеві, сполучається з ілюстрацією та художньо-конструкторською організацією поліграфічних елементів книги» [4, с. 94]. У своїх дослідженнях Е. Огар вперше підносить абсолютно актуальні питання «чи відповідає пропозиція сучасних українських видавців еталонним вимогам, теоретично обґрунтованим і практично перевіреним досвідом країн розвинутого книжкового ринку» [4, с. 94]. Дослідження Е. Огар значною мірою мали і мають вплив на позитивний розвиток дитячої книгоіндустрії в Україні сьогодні.

У питаннях теоретизації дитячої літератури важливий крок здійснила О. Папуша, – зокрема у двох публікаціях: «Теоретичний дискурс дитячої літератури у пошуках об'єкта» (Львівський Вісник, 2004) і «Дитяча література як маргінес літературознавчої теорії: до проблеми конституювання об'єктів наукового дискурсу» (Науковий журнал інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України (2004). У них наштовхуємось на вихідну проблемну думку та її аргументації про т. зв. «нетермінологічне» поняття: «Дослідження поетики дитячої літератури передбачає передусім відповідь на елементарне питання: що таке дитяча література? Елементарне з огляду на самоочевидність факту: це те, що читається дітьми чи дітям. Отже, дитяча література – певна сукупність літературних творів, «створених (адаптованих)» для дітей із цілком певною метою: звертатися до дитячої уяви, емоцій та почуттів, впливати на дитячі пізнавальні здібності, розвивати смаки та вподобання, розважати дитину...» [5, с. 20]. Самоочевидність цього поняття все ж не видається достатньо аргументованою, оскільки в літературознавчому словнику-довіднику (2006) іде чітке розмежування понять «дитяча література» та «література для дітей», а саме: «Дитяча література – література, творена безпосередньо дітьми. До неї належать різні жанри фольклору (лічилки, дражнили, ігрові пісні та ін.), а також перші спроби пера юних початківців (поезія, проза тощо)» [5, с. 198]. Таким прикладом є надзвичайно улюблена книжка для дітей «Вовченятко, яке запливло далеко в море» видавництва А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, текст якої написала дівчинка Марійка Луговик. У цьому ж словнику вказано, що «Література для дітей – художні, науково-популярні та публіцистичні твори, написані письменниками безпосередньо для молодшого читача різних вікових категорій, починаючи з дошкільнят» [2, с. 398]. Тому, очевидно, для наукового дискурсу варто обрати термін література для дітей та юнацтва, який дозволяє безпомилково зорієнтуватися у призначенні тих чи інших творів художнього слова.

О. Папуша ставить питання, чи «...реальність дитячої літератури форматується суто позалітературними факторами – моделлю соціальної взаємодії «батьки-діти», помноженою

на технічні можливості діалогу? А яка внутрішня природа цього явища: це та сама література (тільки з ярличком «має обмеження за віком») чи якийсь особливий феномен – за своєю природою, функціями?» [5, с. 20]. На жаль, відповіді, які дає дослідниця на поставлені питання, не обіцяють «дитячій літературі» серйозного наукового сприйняття у літературознавчих колах: «Відтак задекларована ідея комунікативної природи цього явища (вказівка на комунікантів, виокремлення апелятивної функції, ідентифікація конвенційної – вербальної природи повідомлення) не розгортається в осмислення особливостей комунікативного коду, природи естетичної функції дитячої літератури, поетикальної організації текстів, специфіки форм змісту та форм вираження» [6, с. 174]. Це означає, за Папушею, що специфічна «літературність» дитячій літературі не властива і її особливість визначається суто позалітературною реальністю – суспільними нормами, цінностями, уявленнями про соціальну стратифікацію.

Проте, як показує зріз українських досліджень, висвітлених у таких наукових збірниках як «Сучасні літературознавчі студії. Випуск 2. Дитина і світ: проблеми культурного діалогу. Збірник наукових праць. – К.: Вид. центр. КНЛУ, 2005»; «Іноземна філологія. Випуск 119 (1), Випуск 119 (2). Візуалізація образу дитини в літературі для дітей та юнацтва. Український науковий збірник. – Львівський національний університет імені Івана Франка, 2007»; «Книжка. Твір. Читання. Дитячий дискурс. Матеріали науково-практичної конференції «Дитина читає...». – Київ-Львів: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, 2008»; «Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011», література для дітей та юнацтва лише недавно, за сприяння Всеукраїнського проекту Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва «Література. Діти. Час» почала сприйматися по-справжньому, вже не як «дитяча», «несерйозна», а як повноправний специфічний літературний феномен, який заслуговує на окремий літературознавчий дискурс. Специфічним цей феномен є, очевидно, вже тому, що його комунікативний код заздалегідь імпліцитно та ідеологічно закладений у звороті «для» дітей/юнацтва. Тому для нас більш прийнятним, з огляду на сучасний стан розвитку цього літературного феномену, є твердження європейської дослідниці М. Ніколаєвої про те, що «Дитяча література складається з текстів, які свідомо чи підсвідомо (умисне чи мимоволі) промовляють до конституційних особливостей дитини (або її метафоричних втілень) через певні персонажі і ситуації (наприклад, тварин, ляльок; карликів або потвор (всіляко упосліджених дорослих)), і визначальна особливість, спільна для всіх цих текстів, у тому, що вони відкрито демонструють усвідомлення заниженого, залежного статусу дітей (яких або контролюють і обмежують, або гноблять і ламають). Дорослі також втягнуті в цей дискурс, так само, як і діти, вони діалогічно взаємодіють з ним (пишучи або читаючи ці тексти), власне так, як діти вступають в безліч «дорослих» дискурсів. І лише спосіб прочитання і сприйняття цих текстів визначає їхню долю в дитячій літературі і те, наскільки прийнятним виявиться цей гібрид, ця різномісна суміш, ця межова територія» [11, с. 39]. Тобто, питання, наскільки ця література скерована до дітей, але дітей сучасних, емансипованих, залежить від того, наскільки письменнику вдалося не відірвати їх світ від світу дорослого, світу їм відомого, наскільки йому вдалося показати спосіб все ж таки не лише існувати поряд, а й жити разом, у позитивному рівноправному діалозі.

Сутнісне розуміння цього явища, звичайно, безпосередньо пов'язане з панівними ідеями суспільства щодо дитинства: що таке діти, хто вони такі, як і що саме їм потрібно читати. Саме ідеї актуального, близького дітям соціуму, його розуміння, форми існування та співіснування в ньому дітей і дорослих, закладаються дорослими письменниками безпосередньо у текстах для дітей та юнацтва. Такі тексти є носіями певної ідеологічної системи, завдяки якій суспільство, підтримуючи оновлені «фігури» та «форми», намагається все ж закласти архетипні цінності у свідомість «нової» («інакшої») дитини і таким чином допомогти їй віднайти себе, своє місце у світі, самоідентифікуватись у сучасному світі розпаду авторитетів.

Спостерігаючи за вкоріненням поняття «література для дітей та юнацтва» та «дитяча література» в Україні та світі, виявляємо серйозні розбіжності у самій ідеології сприйняття цього літературного феномену. Тим часом як для зарубіжного літературознавства основною характерною функцією дитячої літератури є комунікативна (див. дис. Гнідець У.С.), а педагогічні

настанови повинні бути назавжди витіснені рівноправ'ям дітей та дорослих та налагодженням доброзичливого діалогу між ними, віднаходженням порозуміння у єдиному часопросторі, наші дослідники здебільшого дотримуються думки, що «органічне злиття мистецтва і педагогіки є основною характерною рисою дитячої літератури» [3, 9]. При цьому усі, і вітчизняні, і іноземні дослідники, погоджуються з тим, що сама дитина-читач шукає «у книзі розваги, тому необхідно, щоб мова і стиль відповідали цій вимозі, але не шкодили глибині і серйозності змісту» [3, с. 10]. Однак тексти (як зарубіжних письменників, так і вітчизняних), які з'являються в Україні впродовж останніх років, засвідчують радше світову критичну думку, яка намагається іти все-таки крок-у-крок із сучасною молоддю, відстежувати її потреби і бажання, незважаючи на дуже часто закостенілі догми в основі дидактичного педагогічного курсу української літературної освіти. Про це свідчать, зокрема, розвідки українського науковця В. Костюченка, який представив чи не найпершу ґрунтовну цілісну працю за часів незалежності України «Літературними стежками. Нарис історії української літератури для дітей ХХ століття» (2009). Та, на жаль, роздуми автора про сучасну літературу для дітей та юнацтва засвідчили радше наявність педагогічно-стереотипних упереджень щодо неї: «Перше десятиліття незалежності України негативно позначилося на літературі для дітей.... Талановита молодь є. Це – Зірка Мензатюк, Леся Воронина, Олександр Гаврош, Галина Малик, Лідія Повх-Ходанич, Леся Гончар, ... та інші. Молоде незнайоме плем'я з ознаками сучасних есемес-технологій бере на себе відповідальність за ідейне, літературно-естетичне і моральне виховання українських дітей» [1, с. 324]. Така кінцівка «з ознаками есемес-технологій» засвідчує лише те, що автор абсолютно «незнайомий» з творами цих авторів та й не знає, що більшість із них давно уже «не молодь», і що книги таких письменників, як Галина Малик, Леся Воронина, Зірка Мензатюк насправді чудово репрезентують сучасне мистецтво художнього слова, яке знаходить значно глибший відгук у дитячих серцях, аніж більшість класичних творів, які насаджують стереотипна українська школа.

Значним внеском в історію розвитку ЛДЮ є виданий у 2008 році навчальний посібник «Дитяча література» іншої української дослідниці, Лілії Овдійчук, яка подає дуже добре продуману хронологічну схему розвитку цієї літератури, зважаючи на особливості становлення обох її рівноцінних складових – вітчизняної і зарубіжної.

У своїй праці Л.Овдійчук вже значно активніше згадує набутки сучасності, зокрема стосовно української ЛДЮ; звертає належну увагу студентів на твори класика Всеволода Нестайка, чудової майстрині у змалюванні шкільного життя Ніни Бічуї, всеукраїнської улюблениці дитячої аудиторії Галини Малик та ін. Але, все-таки, ці кроки дослідниці ще не досить сміливі: «Цікаві історичні твори для підлітків – збірку «Козак Голота» та повість «Михайлик – джура козацький» – створила Марія Пригара, лауреат премії імені Лесі Українки.... Твір має пізнавальне і виховне значення, приносить естетичну насолоду малим читачам майстерними описами пригод, яскравими пейзажними замальовками, колоритними діалогами. Пригодницьку повість на історичну тему для підлітків «Таємниця козацької шаблі» написала Зірка Мензатюк» [3, с. 245]. Оце, власне, і все про Зірку Мензатюк (також лауреата премії ім. Лесі Українки) та про її твір, у якому, через детективні історії, які відбуваються у довірній дітям сучасності, авторці вдається налагодити необхідний зв'язок, віднайти «комунікативний код», завдяки якому діти зачитуються, заслуховуються. І з надзвичайною простотою і природністю їй вдається прищепити дитині любов до історії рідного краю. Така обережність дослідниці зумовлена, вочевидь, страхом перед стереотипним догматичним позиціонуванням класиків у сучасному українському педагогічному середовищі.

Також небезпеку для «фальшивого» вчення про дитячу літературу в Україні становлять ті роздуми, які базуються на цьому ж стереотипному представленні самих творів (це стосується, зокрема, і зарубіжної літератури, яка за останні роки з'явилася у перекладах Ольги Сидор, Юрка Прохаська, Наталки Іванчук, Божени Антоняк, Наталі Трохим та ін.). Йдеться про те, що досі не сприймається дослідниками втручання політики, критики, соціальної психології у художню творчість для дітей, досі не визнається, фактично, література реалістична, досі панує невиправдана думка, що для дітей повинна бути казка, і що діти повинні жити в казці, відірвані від реальності. Про це, зокрема, і йдеться у визначенні «літератури для дітей», яке ми вже згаду-

вали: «Література для дітей – ... Органічним її складником є фольклор з великою художньою та етнопедагогічною культурою, з багатством жанрів і форм (колискові пісні, забавлянки, скоромовки, загадки, казки, легенди, ігрові сюжети, пісні, думи і т. п.)» [2, с. 398]. Звідси, очевидно, і неточності у відображенні стану сучасної літератури для дітей та юнацтва, у визначенні її жанрової палітри: «У ХХ столітті казка видозмінюється як жанр. Вона часто має підзаголовок повість-казка, фантастична повість. Дж. Крюс, Е. Кестнер, А. Ліндгрєн зображують конкретний час, конкретні події, настрої, проблеми сучасності. Герой бунтує проти егоїзму і недосконалості, а часто і жорстокості суспільства, відстоює право на дитинство, на любов, дружбу. Казка у такій жанровій трансформації додає оптимізму на перемогу гідного, доброго начала в людині...» [3, 190]. З цього приводу варто наголосити на тому, що, скажімо, Еріх Кестнер є знаковим представником, класиком реалістичної прози для дітей та юнацтва, а не казки. Дж. Крюс та А. Ліндгрєн, як відомо, творці фантастичної прози. Їх новаторство полягає власне в тому, що вони одними з перших у жанрі роману відтворили для дітей реальну дійсність, близьку юному читачеві. А пригоди у творах, звичайно, прикрашені багатою уявою і фантазією, притаманними дітям тієї епохи. Хоча літературна казка і передбачає «наближеність до реальності», однак вона явно різниться від літератури реалістичної, яка «завжди стосується дійсності...» та літератури фантастичної, про яку Рут Кох говорить: «У таких оповіданнях співіснують світ чарів і дійсність часто в дуже дивному протистоянні – на відміну від казки, у якій фігури «всі належать лише світу чарів» [17, с. 188]. Тобто, у фантастичній прозі для дітей, на відміну від казки, представлені завжди два світи, при чому світ чарів представляється як певна видозміна «іншої» дійсності. Така характеристика, безперечно, стосується творчості вищезгаданих письменників.

Як і у В. Костюченко, сучасний період розвитку літератури для дітей та юнацтва, зокрема зарубіжної, в Л. Овдійчук закінчується, на жаль, 70-ми роками ХХ ст.: «Сучасна німецька казка представлена іменами Е. Кестнера, який удостоєний золотої медалі Г. Х. Андерсена («Двійнята Лоттхен», «Конференція звірів» та перекази класичних сюжетів); Джеймса Крюса («Тім Талер, або Проданий сміх»), який також удостоєний золотої медалі Г. Х. Андерсена; Отфріда Пройслера – лауреата багатьох премій і державної в тому числі, а також андерсенівської премії за обробку легенди про Крабата («Маленький водяник», «Маленька Баба-Яга», «Маленький привид», «Крабат»), Міхаеля Енде («Джим-гудзик і Лукаш-машиніст», «Момо», «Нескінченна історія»)» [3, с. 192]. Тут слід зауважити, що казка «Конференція звірів» написана для дорослих, а не для дітей, і в цьому переліку справжнім казкарем є лише Отфрід Пройслер, чия романтична манера спілкування з дітьми згодом запозичив і вдосконалив, перетворивши з казки на фантастичну прозу для дітей, Міхаель Енде, який здійснив своїми творами «Момо» та «Нескінченна історія» прорив у сприйнятті книжки як дитячою, так і дорослою аудиторією, створивши, власне, оцей «гібрид», про який говорила М. Ніколаєва. Також Еріха Кестнера, Астрід Ліндгрєн та Отфріда Пройслера важко назвати «сучасними» авторами, оскільки вони творили у 20-50-х рр. ХХ ст., їхня творчість характеризується рисами, притаманними ранньому модернізму, тобто особливостям літературного процесу до 70-х рр. ХХ ст., які стали переломними в історії розвитку світової літератури для дітей та юнацтва взагалі. А от Міхаель Енде, разом з іншими світовими класиками німецькомовної ЛДЮ, такими як Крістіне Нестлінгер, Петер Гертлінг (сучасний послідовник Еріха Кестнера), Урсула Вольфель, Кірстен Бойє, Ренате Велш, Корнелія Функе (сучасна послідовниця Міхаеля Енде) та ін., які творили і творять досі (за винятком Міхаеля Енде) в жанрі фантастичної і реалістичної прози для дітей, здійснили переворот у художньому слові для дітей, у сприйнятті дорослими дитинства, його особливостей розвитку в реальних соціоумовах, і здійснили вони його саме тоді, коли настав злам комунікативної парадигми в історії становлення молодого людини в емансипованому суспільстві загалом.

Проаналізувавши численні дослідження та публікації, присвячені проблемі зміни комунікативної парадигми в німецькомовній ЛДЮ, спостерігаємо, зокрема на підставі праць В. Штефенса, Е. Зайберта, Б. Кюмерлінг-Майбауер та ін., що дидактична функція літератури для дітей та юнацтва на сучасному етапі її розвитку витіснена нарагивною функцією: «Зміна культурної парадигми дитинства, відображена в сучасному романі для дітей/юнацтва, маркує актуальність теперішнього, оскільки трансцендентована множинність міркувань щодо оновленого життя

дитини сьогодні, тобто зміненого дитинства, стала взагалі можливою лише завдяки інтеграції найновіших літературно-естетичних засобів. До них належить виділення персоналізованої оповідної ситуації та оповіді від першої особи однини, чіткіше та детальніше формування непрямой мови і внутрішнього монологу, наближення до зображення потоків свідомості, розгортання подій за допомогою поліфонічної оповіді, оперування багатьма часовими рівнями й розрив хронологічної лінійності, щоб назвати хоча б найсуттєвіші наративні структурні елементи, наявні сьогодні у текстах дитячої літератури» [14, с. 207-208]. Суттєві зміни відбуваються і в самому процесі текстуального спілкування поміж дорослим адресантом і дитячим адресатом, відтак спостерігається ускладнення внутрішньотекстової комунікативної ситуації: «нова сучасна література для дітей та юнацтва презентує своїм адресатам відомий емпірично-доступний світ неприкрашено. Це робиться для того, щоб допомогти їм зрозуміти його, віднайти себе у ньому і самовдосконалитись» [14, с. 29]. Для реалізації цих завдань письменники змушені помістити дітей у простір реальних негараздів та суспільних суперечностей. З'являються нові оповідні моделі для подолання соціальних конфліктних ситуацій завдяки сильному особистісному «Я» сучасної дитини, яке здатне протистояти конфронтації між ідеалом та дійсністю.

Мабуть, важливо зауважити, що поглиблення інтересу до проблематики дитинства в сучасній літературі залежить не лише від соціокультурних змін, внаслідок яких дитина все більше стає маленьким дорослим, часто більш інформованим, ніж її доросле оточення. Це поглиблення готувала вся попередня літературна традиція, визнана класикою літератури для дітей та юнацтва, починаючи від творів фольклорного походження, казок, байок, легенд – і аж до адаптованих для дітей «дорослих» текстів.

Урахування нового формату дитинства, змін, що відбуваються в свідомості сучасної дитини, в її способі мислення, дає можливість виділити якісно новий зміст комунікації, властивий літературі для дітей та юнацтва останніх десятиліть. Оце, власне, і становить специфіку сучасної ЛДЮ та концепцію її розуміння як особливого самобутнього феномена в історії розвитку літератури загалом.

Список використаних джерел

1. Костюченко В. Літературними стежками. Нарис історії української літератури для дітей ХХ століття. – К. : «К.І.С.», 2009. – 344 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / За ред.. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 752 с.
3. Овдійчук Л. Дитяча література. Модульний курс для студентів філологічних факультетів. Навчальний посібник. Рівне, 2008. – 304 с.
4. Огар Е. Українське дитяче книговидавництво: старі проблеми у нових вимірах // Сучасні літературознавчі студії. Випуск 2. Дитина і світ: проблеми культурного діалогу. – К. : Вид. центр. КНЛУ, 2005. – 176 с., с. 93-101.
5. Папуша О. Дитяча література як маргінес літературознавчої теорії: до проблеми конституювання об'єктів наукового дискурсу // Слово і час. – Київ: Науковий журнал інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України та національної спілки письменників України, 2004, № 12. – С. 20-27.
6. Папуша О. Теоретичний дискурс дитячої літератури: у пошуках об'єкта. – Вісник НУ імені Івана Франка, Львів, 2002. – С. 172-183.
7. Doderer K. Klassische Kinder- und Jugendbücher // Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. – Weinheim, Basel: Beltz, 1969. – S. 133-155.
8. Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. – München: Fink, 2000. – 320 S.
9. Lypp M. Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. Ein Diskussionsbeitrag // Kinder- und Jugendliteraturforschung / Metzler. – Stuttgart, Weimar, 1995. – S. 43-46.
10. Mei-Chi Lin. Familienkonflikt in der Kinder- und Jugendliteratur. – Marburg, 2002. – 234 S.
11. Nikolaeva M. Introduction to the Theory of Children's Literature. – Tallin, 1997. – 39 p.

12. Seibert E. Einfachheit und Komplexität in der Literatur Marlen Haushofers // Kinder- und Jugendbuchforschung. – Stuttgart, Weimar: Metzler, 1998. – S. 48-61.
13. Sell R. Children's literature as communication. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. – Volume 2, P. 1- 29.
14. Steffens W. Epische Formen der Kinderliteratur im Spiegel der Erzähltheorie // Sprache und Stil in Texten für junge Leser / F. Angelika, K.-E. Sommerfeidt. – Frankfurt a. Main: Peter Lang GmbH, 1995. – S. 207-217.
15. Stephens J. Ideologie und narrativer Diskurs in Kinderbüchern Kinder- und Jugendbuchforschung. – Frankfurt a. Main: Metzler, 1998. – S. 19-32.
16. Stephens J. Linguistics and stylistics // International Companion Encyclopedia of Children's Literature / P. Hunt. – London and New York: Routledge, 2004. – V. 1, P. 99-112.
17. Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien-Themen-Poetik-Produktion-Rezeption-Didaktik // G. Lange. – Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2000. – 2 Bd., 1015 S.

Modern children are not isolated, but rather engaged in public life - through parents, the education system, the media and etc. The invasion of social criticism, politics, social reality, new technologies, not only into the child's life, but even into the world of his fantasy is so palpable that it becomes one of the key problems of modern literature for children and youth. Considering new format of childhood, changes occurring in the minds of modern children, in their way of thinking, make it possible to allocate a new meaning of communication inherent in literature for children and young people in recent decades. This, indeed, is the specificity of modern literature for children and young people and the concept of its understanding has the original phenomenon in the history of literature development in general.

Key words: literature for children and young people, a modern child.

УДК 808:372:31

Горюх Г.В.*

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ КАЗКОВИХ ОБРАЗІВ

У статті зроблено спробу проаналізувати лексико-стилістичні засоби створення казкових образів у народних та літературних казках.

Ключові слова: казка, народна казка, літературна казка, лексико-стилістичні засоби, казкові образи.

Казка як окремий вид усної художньої творчості посідає здавна одне з найважливіших місць у фольклорі всіх народів світу, і, мабуть, жоден із видів народної творчості не відзначається таким багатством нашарувань, як казка. У ній залишили свої сліди різноманітні історичні епохи. Все це свідчить про винятково активну роль, важливе місце казок у культурно-побутовій практиці людства і є безпосереднім наслідком їх надзвичайного зв'язку з життям народу. Тому «історія казки, – як справедливо відзначали вчені – є насамперед історією співвідношення з дійсністю» [8].

Існують різного типу видання казок: суто академічні, регіональні збірники, різного роду науково-популярні антології тощо. Ще на початку ХХст. вийшли публікації П. Чубинського, М. Драгоманова, І. Мажури, Б.Грінченка тощо, де були представлені українські народні казки різноманітних жанрових форм. Казка як один із провідних і давніх жанрів усної народної творчості відіграла досить важливу роль і в розвитку писемної традиції людства. Велике значення мали казки для становлення та розвитку багатьох жанрів художньої літератури (передусім

* © Горюх Г.В., 2012

таких, як пригодницький роман, повість, новела, байка, літературна казка-алегорія тощо). На щедрому життєдайному ґрунті казкової традиції в усіх народів світу започаткувався та розвинувся й такий характерний вид художньої творчості як дитяча література. Казки відображають особливості усного мовлення, різні історичні етапи формування української мови, безпосередні зв'язки з діалектичним мовленням.

Казки різної тематики є особливою духовною скарбницею кожного народу, хоч яких вершин цивілізації, науково-технічного прогресу, яких досконалих форм суспільного розвитку він досяг.

Проблемою дослідження усної народної творчості українці почали займатися у ХІХ ст.

Український фольклорист та етнограф В.П. Милорадович писав, що переважна більшість казкових істот виникла з дохристиянського періоду. Цікаві дослідження із цих питань Я. Головацького, М. Грушевського, М. Драгоманова, І. Франка, П. Чубинського тощо.

Казку досліджували сучасні вчені М. Жулинський, М. Глушко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Й. Сележан та ін.

Предметом дослідження є лексичні засоби створення казкових образів.

Мета – проаналізувати лексичні засоби створення казкових образів.

Мова казок є багатою на різні виражальні засоби, що виявляють свій вплив на читача. Вона виробила цілий ряд виражальних засобів, щоб передати відтінки сприймання і вираження смакових якостей. Використання цих засобів спостерігаємо у казках.

Найчастіше з метою увиразнення використовуються спільнокореневі слова на позначення назв смаку (наприклад, слова солодити, солодко, солодкий, солод або гіркий, прогірклий, що вживається для позначення різних якостей смаку).

Одним із засобів емоційного забарвлення мовних засобів є вживання слів у переносному значенні, яке є похідним від прямого й асоціюється з ним. Так, у казках зустрічається багато слів на означення смакових якостей, що мають переносне значення. Частотним є вживання лексеми гіркий.

Саме ця лексема, основне значення якої за словником української мови – той, що «має своєрідний рідкий і різкий смак» [9] або похідні від неї найчастіше вжиті для вираження негативних почуттів, емоцій або для підсилення звучання сказаного – для того, щоб передати страждання, переживання людини.

Прикметник гіркий вживається у словосполученні гірко заридала – гірко заплакала – гірко ревуть. Наприклад: «Там припала йому до грудей і гірко заплакала» [4].

«Витяг він перстень, хустку. Вона глянула – сплеснула в долоні й гірко заплакала» [3].

Зустрічаються у казках і такі словосполучення як гірка біда, гірка година, гіркі сльози. Вони вказують на неприємні відчуття. Наприклад: «З гіркою бідою примостився він коло возів...» («...люди жили та гіркі сльози проливали») [5].

У казці «Царівна Оленка й красуня полонянка» зустрічаємо слово з коренем -сол- у прямому значенні: «Скажений змії хлептав солону воду...» [4].

Слово кислий є протилежним до слова солодкий. Це можна простежити в казці «Чарівне перо», наприклад: «Кисла яблуна солодке яблуко не зродить» [4].

У даному контексті слова кислий, солодкий є елементами створення прийому антитези, що дає можливість сприйняти висловлювання більш точно, виразніше уявити картини зображуваного.

У казці «Штефанко й мама» прикметник найсолодша означає найвищу міру вияву солодкого смаку і виражає приємні відчуття, наприклад: «Донька наймолодша – найсолодша» [4].

Ця лексика дає певну характеристику дійовим особам, їх поведінці – виявляє ставлення персонажів до реалій життя.

Більшість анімалістичних казок – анімалістичних і соціально-побутових – починаються словами «Жив собі...», «Був собі...», а то й цілими примовками, наприклад: «десь –не-десь у тридесятому царстві, в іншому государстві жив цар із царицею...». Своєрідною є і кінцівка

казок, що має вигляд таких традиційних формул: «Оце вам казка, а мені бубликів в'язка», «живуть і хліб жують, і постолом добро возять».

Інколи в казці є такі традиційні вислови, що «перетинають» оповідь, служать переходом від однієї події до іншої: «Швидко казка мовиться, та не швидко діло робиться» та ін.

Даними образно-стильовими засобами народних казок широко користуються і письменники, створюючи власне літературні казки.

«Жили-були князь з княгинею, і було в них троє дітей: два сини, а третя дочка». – розпочинає свою казку «Гомін по діброві» Іван Липа. «Був собі горобець...», «Був собі орел» – такий початок мають літературні казки Лесі Українки «Біда навчить» та Кліма Поліщука «Самотній орел».

Зустрічаються в літературних казках і фінальні та медіальні фольклорні формули. Літературна казка Ф. Устенко-Гармаша «Бова Королевич» має типову народно казкову кінцівку: «Я там був, мед-вино пив, по вусах текло, а в рот не попало», що свідчить про завершеність літературної казкової дії, яка, і в народній казці, мала щасливу кінцівку.

Письменники вдаються до творчої трансформації образно-стильових народно казкових засобів із різною художньою метою. Звернімося до конкретного прикладу авторської ініціальної формули. «Було то дуже давно: ще тоді, як в нас зими не знали, поля не орали, дерев не садили, бо земля сама родила, як в нас ще ані жовнірів, ані суддів, ані адвокатів не було, бо люди землі не ділили, на чуже не нападали, воєн не провадили, в згоді і спокою жили, мов в одній родині. Прекрасні ліси, частинні і листові, вічно-зелені, пристроювали землі. В лісах тих звірини було доволі, а звірята і пташки тоді ще говорити вмели...» [10], – так розпочинає свою «Казку про трьох братів-орлів і четверту сестрицю Любаву» О. Василенко.

До творчої трансформації вдаються письменники, використовуючи і фінальні формули. В. Пачовський так завершує казку «Про князя Коріятовича і жовтого змія Веремія»: «І там був, ті пісні чув і звідти приніс вам, діти, сю казку, як бубликів в'язку. А в кожній казці правда буває, а де вона? Хто відгадає?» [10].

Авторська манера зачину казки зберігає всі мовно-стильові особливості казкової розповіді народного оповідача, ритміко-інтонаційні елементи народного усного мовлення, її внутрішню експресію, динаміку знову ж таки завдяки використанню письменницею образно-стильових засобів народної казки-інверсії, повторів окремих слів і сполучників, випущенням певних членів речення, наприклад: «Був собі горобець. І був би нічого собі горобчик, та тільки біда, що дурненький він був. Як вилупився з яйця, так з того часу нітрохи не порозумнішав. Нічого він не тямив: ані гніздечка звити, ані зерна доброго знайти, – де сяде, там і засне; що на очі повернеться, то і з'їсть. Тільки й того, що й завзятий був дуже, – є чого, нема чого, а він вже до бійки береться» [10].

Олександр Кониський, Юрій Федькович, Михайло Комаров та ін. розпочинають свої казки безпосередніми звертанням до дітей. «Скажу вам, діти. Яким чином добутися до краю дармоїдів», – такий початок має літературна казка О. Кониського «Край дармоїдів» [6].

Юрій Федькович розпочинає свою казку «Від чого море солоне?» своєрідним звертанням-утвердженням: «Кожний з вас чув, що вода морська солоне така, що з неї навіть сіль роблять, а то так, що будують на побережжі лотоки» [10].

Михайло Комаров так звертається до майбутніх юних читачів у казці «Не забудь мене»: «Про се чував та й вам розкажу. Послухайте» [10].

Отже, таке різнобарв'я та багатство образно-стильового функціонування народноказкових поетичних формул-обрамлень у народних казках свідчить, що художньо-естетична своєрідність цих творів як жанрових форм залежить, в першу чергу, від естетично-бережливого ставлення письменника до поетичного світу народної казки, архетипного, нормативного, канонізованого як в її макро-, так і в мікрівимірі.

Для багатьох казок властиве багаторазове повторення дій, процесів. У казках вживаються стійкі влучні епітети: «спить ледар солодким сном», «вовк пішов собі по лісі – битий та голодний», зіставлень-порівнянь: «от почали вони битися – аж земля гуде», «аж пирхає,

аж захлинається проклятий», тавтологічних зворотів: «зроду-віку не чула», «і рушили вони в путь-дорогу», стійких виразів: «тільки того півника бачили», «такий ледачий, що й розповісти не можу», прикладок-характеристик: жабка скрекотушка, зайчик-побігайчик, лисичка-сестричка. Усі ці мовні засоби надають казкам чарівності та привабливості.

Для яскравішого зображення зовнішності персонажів оповідачі вживають художні засоби, застосовувані і до характеристики людських типів. Наприклад, лис, «як гриб старий, до того на одне око сліпий і на одну ногу кривий, коли вийде з ями за жиром, ледве ся волочить» («Лис і кури»), собака гнеться, як «тублик» («Дурний вовк»), в коня боки стиснені «як дошки» («Так світ платить»).

Алегорія у протиставленні дій добро творців і зло творців настільки яскрава, що іноді звірі іменують себе людьми. Так, вовк-різник погрожує собаці-шевцеві: «...Я тебе буду тягати, аби нас люди розсудили» («Війна пса з вовком»). Лис, побачивши змію, радиться з вовком: «Знаєш, – каже, – що? Не йдім ми туди, бо то сильний звір, а ми малі люди, то нас поїсть» («Лис-куцак»). Часто алегорія казок про тварин служить засобом соціальної сатири. Лис, накривши курей і втративши при цьому хвоста, роздумує: «Як вийти межі люди?» «А треба знати, – уточнює казка, – що сей лис не був з бідних харлаків, але з багачів-дуків. Він і до ради належав» («Лис-куцак»).

Для поетичної структури навчально-розважальних казок характерні художні засоби, типові для цього жанру та усної прози взагалі: ретардація, градація, що досягається ретардацією, часто з послідовною гіперболізацією, гіперболи, числова символіка, яка найчастіше виявляється в ретардації, рідше в кількісній структурі образної системи.

Казки про тварин починаються традиційними ініціальними формулами. Їх логічний та інтонаційний зміст концентрується в дієсловах минулого часу «був», «мав», або місцевому відмінку прикметника «один» (в значенні «деякий»).

Залежно від цих ударних слів формули мають хронологічний чи топонімічний характер. Хронологічні формули трапляються частіше: «Був в одного чоловіка старший пес»; «Був їден господар, мав старого пса»; «Було двоє старих зайців...»; «Одного разу зібралися звірі докупи». Рідше казки зачинаються формулами топонімічними: «В однім лісі розвелось дуже багато яструбів...»; «В однім лісі жили...».

Слід відзначити, що складночасових конструкцій в українській народній казці багато, вони переважають над іншими типами підрядних речень.

Проте в мові казок різних типів спостерігаються різні співвідношення складнопідрядних речень із підрядними часовими. Найбільша кількість складнопідрядних речень із підрядними часовими припадає на героїко-фантастичні та соціально-побутові казки. Це зумовлюється, очевидно, тим, що у художньому плані героїко-фантастичні казки являють собою широкі епічні полотна. Герої цих казок завжди в дії, а разом із ними активно діє і їх оточення. Тому самий сюжет розгортається через цілий ряд подій, явищ, співвіднесених у часі. Те саме можна сказати і про мову соціально-побутових казок. У них вся увага зосереджується навколо фактів, явищ і подій, зв'язаних із соціальною нерівністю. Ці фати, явища і події теж постійно перебувають у часових відношеннях.

Щодо казок про тварин, то вони з погляду композиції і художніх засобів відзначаються деякою своєрідністю. Сюжет розгортається не у вигляді послідовної детальної розповіді про різні складні події та явища, які між собою тісно переплітаються, а здебільшого у вигляді живої діалогічної мови. І хоча персонажі цих казок завжди подаються в дії, у змаганні, але розповідь тут не передає такого широкого плину часу, як це буває в героїко-фантастичних казках зокрема.

У мові казок різних типів спостерігаються різноманітні співвідношення складнопідрядних речень із підрядними часовими. Найбільше їх припадає на героїко-фантастичні та соціально-побутові казки. У художньому плані героїко-фантастичні казки являють собою широкі епічні полотна. Герої цих казок завжди в дії, а разом із ними активно діє і їх оточення. Тому самий сюжет розгортається через цілий ряд дій, явищ, співвіднесених у часі. У мові соціально-побутових казок уся увага зосереджується навколо фактів, явищ і подій, зв'язаних із соціальною нерівністю.

Підсумовуючи сказане, можемо зробити деякі висновки. Вивчення літературної мови в усіх її функціонально-стильових і експресивно-стильових різновидах, у широкому соціолінгвістичному плані, з урахуванням мовно-культурного, мовно-країнознавчого аспектів неодмінно пов'язане з проблемою «мова фольклору і літературна мова». Як найвищий продукт мовного розвитку нації літературна мова формується на народно-розмовній основі, вбираючи в себе писемно-літературні традиції попереднього, донаціонального періоду і надбання усної народної творчості.

Список використаних джерел

1. Борковский В.И. Синтаксис сказок. Русско-белорусские параллели / В.И.Борковский. – М., 1981.
2. Дунаєвський Л.Ф. Українська народна казка / Л.Ф. Дунаєвський. – К., 1993. – 127 с.
3. Золота вежа. – Ужгород : Карпати, 1973.
4. Казки Буковини. – Ужгород : Карпати, 1973.
5. Казки Підгір'я. – Ужгород : Карпати, 1973.
6. Південний архів (філологічні науки). Зб. наук. пр. Вип. 5-6. – Херсон: Айлант, 1999. – С. 132-139.
7. Плетесюк С. Була собі казка / С. Плетесюк // Література. Діти. Час. – К., 1998. – С. 60-68.
8. Померанцева Э.В. Судьбы русской сказки / Э.В. Померанцева. – М., 1965.
9. Словник СУМ в 11-ти томах. – К. : Наукова думка, 1970-1978.
10. Срібна книга казок: Українська літературна казка. – К., 1998. – 493 с.
11. Ярмиш Ю. У світі казки / Ю. Ярмиш. – К., 1978. – 142 с.

The article deals with making an attempt to analyze the lexical and stylistic means of tale images creating in the folk and literary tales.

Key words: *tale, folk tale, literary tale, lexical and stylistic, means, tale images.*

УДК 373.3.016:811.112.2

Дулєна І. Б.*

ЕФЕКТИВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ АРТИКЛІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.

У статті пропонуються ефективні прийоми засвоєння німецьких артиклів учнями початкових класів.

Ключові слова: *прийоми навчання, граматичні навички та вміння, формування граматичних понять, означений та неозначений артиклі, лінгвістична казка, римівки, прислів'я, загадки, ігрові прийоми.*

На сучасному етапі навчання основна увага приділяється комунікативній спрямованості в оволодінні іноземною мовою, формуванню комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція містить лінгвістичну компетенцію, однією зі складових якої є граматична. Таким чином, навчання іноземної мови має на меті формування та вдосконалення відповідних граматичних навичок, розвиток когнітивних граматичних умінь, розширення обсягу знань, систематизацію граматичного матеріалу [4, с. 72].

За умови презентації явища, відсутнього в рідній мові, в даному випадку артиклів, виникає необхідність формування нового лінгвістичного поняття, що вимагає збільшення обсягу пояснень і забезпечення молодших школярів адекватними ситуаціями для усвідомлення сутності відповідного явища та автоматизації необхідних мовленнєвих дій. Ці причини обумовлюють актуальність обраної теми.

* © Дулєна І. Б., 2012

Теоретичною базою для визначення ключових понять є наукові праці учених та методистів: Бризгалової Л. А., Волкової Є. І., Куліш В. Г., Ніколаєвої С. Ю., Рогової Г. В., Роман С. В., Штелінга Д. А. та ін.

Оскільки результативність навчання іноземної мови значною мірою зумовлена методами і прийомами, які застосовуються у навчальному процесі, мета статті – презентація ефективних прийомів засвоєння артиклів німецької мови учнями початкових класів. Мета запропонованої статті зумовлює вирішення таких завдань: 1) обґрунтувати теоретичний аспект задекларованої тематики; 2) навести приклади лінгвістичної казки, віршовано-пісенного матеріалу, прислів'їв, загадок та ігрових завдань для кращого засвоєння артиклів німецької мови молодшими школярами.

Враховуючи труднощі, з якими зустрічається учень при оволодінні новим граматичним явищем – німецькими артиклями – пропонуємо у процесі навчання використовувати лінгвістичну казку, яка надасть учням необхідний позитивний емоційний компонент для кращого засвоєння та мимовільного запам'ятовування нового граматичного матеріалу.

Казка про Артикль.

У далекій країні “Грамматика Німецької Мови” жили собі Артикли – Означений (der bestimmte Artikel) та Неозначений (der unbestimmte Artikel). Вони ніколи не розлучалися і завжди були поруч з іменниками. Кожен із них вихваляв себе і стверджував, що він найкращий і найкорисніший. Після їхньої останньої суперечки Пані Грамматика (die Grammatik) вирішила відновити між ними дружбу, сказавши таке: “Кожен із вас є важливим і необхідним, адже ви функціонуєте у різних мовних ситуаціях і жодний іменник не може існувати без вас. Ось, візьмемо тебе, Означений Артикль, ти позначаєш уже відомі предмети, речі та явища.”

Напр.: Gestern war das Wetter nicht schön.

Die Erde dreht sich um die Sonne.

Hast du schon den Brief geschrieben?

Sie ist die Tochter unserer Lehrerin.

“А ти, Неозначений Артикль, позначаєш предмети, явища та речі, які раніше ще не згадувалися, або зовсім невідомі.”

Напр.: Da sitzt ein schönes Mädchen.

Die Tulpe ist eine Blume.

Eine Frau schreibt auf der Post einen Brief.

“Як бачите, люблю я вас однаково, і Ви мені, а особливо ще іменникам, вашим найкращим друзям, дуже потрібні.” І з тих пір обидва Артикли вже не сперечалися і гордо служили Пані Грамматиці.

Грамматика наголошує учням про те, що Означений Артикль вживається з іменником у множині, та не одноразово. Неозначений Артикль у множині не вживається, тому що він утворений від числівника “один”. Велична Грамматика дуже пишається своїми дітьми, тому що з їх допомогою можна визначити рід, число і відмінок будь-якого іменника.

Напр.: Das Mädchen geht in die Schule.

Die Kinder helfen der Mutter.

Der Junge erfüllt die Hausaufgabe.

Отже, застосування такої лінгвістичної казки підвищить мотивацію до навчання, що відповідно призведе до кращого оволодіння граматичними навичками та активізації вживання граматичних елементів у мовленні.

Застосування віршовано-пісенного матеріалу німецькою мовою сприяє мимовільному запам'ятовуванню базових граматичних структур, а саме вживання артиклів. Адже їх предметний зміст є близьким світосприйняттям дітей, завжди викликає в них позитивні емоції, заохочує до творчої діяльності, драматизації та імпровізації [5, с. 59].

Неозначений артикль вживається:

1. При першому згадуванні іменника:

Links – ein Schrank.

Rechts – ein Schrank.

- In der Mitte steht ein Bank.
 Links – ein Berg.
 Rechts – ein Berg.
 In der Mitte wohnt ein Zwerg.
2. Дуже часто після дієслів **haben, brauchen, nennen, es gibt:**
 Der hat einen grossen Durst,
 der möchte eine grosse Wurst,
 der möchte einen Butterwecken,
 der möchte gerne Honig schlecken
 und der kleine Butzemann
 schaut vergnügt die anderen an.
3. При порівнянні після **wie:**
 Es treibt der Wind im Winterwalde
 Die Flockenherde wie ein Hirt,
 Und manche Tanne ahnt, wie bald
 Sie fromm und lichterheilig wird.
Означений артикль вживається:
1. При повторному згадуванні:
 In einem grossen Garten, da steht ein Baum.
 In dem Baum, da ist ein Nest.
 In dem Nest, da ist ein Ei.
 In dem Ei, da ist ein Dotter.
 Im Dotter, da ist ein Hase,
 und der springt dir auf die Nase!
2. Перед іменником, який позначає єдиний в своєму роді предмет:
 “Guten Morgen!” – ruft die Sonne,
 “Guten Morgen!” – ruft der Wind,
 “Guten Morgen!” – ruft der Vogel,
 “Guten Morgen!” – ruft das Kind.
3. Коли предмет або особа вже відомі:
 Links – der Hase.
 Rechts – der Hase.
 In der Mitte steht die Vase.
 Links – die Tanne.
 Rechts – die Tanne.
 In der Mitte steht die Kanne.
4. Перед іменником, що визначений ситуацією:
 Das ist der Vater, lieb und gut.
 Das ist die Mutter mit dem Federhut.
 Das ist der Bruder, stark und gross.
 Das ist die Schwester mit dem Püppchen auf dem Schoss.
 Und das ist das kleine Kindelein.
 Und das soll die ganze Familie sein.
5. Перед абстрактним іменником з узагальнюючим значенням:
 Ich stehe am Strande des Meeres,
 Und bewundere schönes Meer.
 Die Wellen fallen nieder
 als ob sie keine Kraft mehr haben.
 Ich höre den Atmen des Meeres
 und sehe den lustigen Tanz.

Wie Fische mit Wellen spielend,
verschwinden im Wasserglanz.

6. Перед порядковим числівником:
Es war eine Mutter, sie hat 8 Kinder.
Das erste hiess Hans,
Das zweite hiess Dieter.
Sie spielte gut Harmonika.
Das vierte hiess Liana, sie isst sehr gern Banane.
Das fünfte hiess Erika, sie lebte in Amerika.
Das sechste hiess Grette, sie spielte Trompete.
Das siebte Kind war Kunigende, sie hatte gerne Katzen, Hunde.
Die achte Tochter war Konstanze, sie konnte singen und schon tanzen.
7. Для позначення днів тижнів, місяців, пір року:
Es war eine Mutter, sie hatte vier Kinder:
den Frühling, den Sommer, den Herbst und den Winter.
Der Frühling bringt Blumen,
der Sommer den Klee,
der Herbst, der bringt Trauben,
der Winter der Schnee.
- Артикль не вживається:**
- 1) у множині, якщо в однині мав би стояти неозначений артикль:
Es regnet, es regnet
und alles ist nass:
Plätze, Strassen, Bäume, Dächer, Häuser und Gras.
- 2) якщо перед іменником стоїть займенник:
Mein Vater heisst Hans,
Mein Opa heisst Franz.
Meine Mutter heisst Renate.
Meine Schwester heisst Beate.
Meine Oma heisst Ottilie.
Das ist meine Familie.
Ich heisst Fritz.
Und mein Hund heisst Spitz.
- 3) якщо перед іменником стоїть кількісний числівник:
30 Tage hat September,
April, Juni und November.
Februar hat 28
Nur im Schaltjahr 29
Alle anderen ohne Fragen
haben 31 Tage.
- 4) у звертанні:
Mädchen! Jungen, schnell zu Tisch!
Wurst und Käse – alles frisch!
Mantel, Jacken, Stiefel, Mützen!
Sollen uns vor Kalte schützen!
- 5) перед назвами осіб, міст, країн, якщо перед ними не стоїть прикметник:
Ich bin Peter,
Du bist Paul,
Ich bin fleissig,
Du bist faul!

6) перед іменниками, що позначають річ (речовину) як таку:

Backe, backe Kuchen
 der Bäcker hat gerufen!
 Wer will guten Kuchen backen
 der muss haben sieben Sachen:
 Eier und Salz, Milch und Mehl
 Safran macht den Kuchen gehl!

-Warum ist dein Gesicht so weiss?
 -Ich trinke Milch und esse Eis!
 -Warum sind deine Wangen rot?
 -Ich esse Fleisch und schwarzes Brot!

Процес засвоєння німецьких артиклів не буде таким складним, якщо для ілюстрації граматичних явищ і закріплення їх у мовленні використати такі прислів'я та приказки:

1. Einen langen Arm haben.
2. Die Augen des Gesetztes.
3. Die Augen sind grösser als die Magen.
4. Die Beine unter die Arme nehmen.
5. Das Gesicht verlieren.
6. Besser ohne Geld den ohne Freunde.
7. Ein faules Ei verdirbt den ganzen Brei.
8. Ein guter Name ist besser als Silber und Gold.

Образність мислення та розвинута уява учнів початкової школи дозволяє вчителю успішно використовувати загадки як дидактичний матеріал, який сприяє не тільки пізнавальні діяльності на уроці, але й є мотиваційним чинником вивчення іноземної мови. Пропонуємо наступні загадки для оволодіння граматичними правилами:













1. Draussen steht ein weisser Mann,
 Der sich niemals wärmer kann.
 Wenn die Frühlingssonne scheint,
 schwitzt der weisse Mann und weint.
 Er wird klein und immer kleiner.
 Sag, was ist das wohl für einer? (**der Schneemann**)
2. Ich weiss zwei Tiere auf dem Land,
 die jedem von euch sind bekannt,
 das eine schenkt uns Milch und Butter,
 das ander verschlingt viel Futter,
 eh' es uns Gutes gibt,
 sein Speck und Schinken sind beliebt. Wer ist das? (**die Kuh, der Schwein**)
3. Die Sonne glüht,
 die Linde blüht,
 das Korn wird voll.
 Was ist das wohl? (**im Sommer**)
5. Wann kann man Wasser im Sieb tragen? (**im Winter**)
6. Der Schnee wird weich,
 Es taut der Teich,
 lang wird der Tag.
 Wann ist das? Sag! (**im Frühling**)
8. Das Feld leer und regenschwer,
 Die Erde nass. Sag, wann ist das? (**im Herbst**)

Навчання через гру є ефективним засобом оволодіння іноземною мовою. Слід пам'ятати, що молодші школярі відчують природну потребу в ігровій діяльності та руховій активності, нехтування якими знижує їх працездатність, послаблює мотивацію учіння. Застосування ігрового матеріалу перетворює засвоєння та повторення граматичного матеріалу в цікавий та захоплюючий процес. Для перевірки рівня сформованості граматичних навичок вживання неозначеного та означеного артиклів пропонуємо учням пограти в наступні ігри.

„Склади речення”. Учні стають у коло. Учень, який починає гру, називає речення, напр.: „Das ist ... Buch. ... Buch ist interessant.” При цьому він робить паузу на місці артикля і кидає м'яч другому учневі, який повинен назвати речення повністю, з правильними артиклями. Учень, який допустив помилку, вибуває з гри.

„Перехід річки”. Клас ділиться на дві команди. Учнім дається завдання перекласти та написати на дошці, наприклад, 10-20 слів (виразів) до теми, що вивчається, які вчитель підготував українською мовою. Кожне правильне слово (вираз) – це камінчик, через який можна перейти річку. Біля дошки одночасно працюють по одному з представників кожної команди. Одна команда пише на дошці своє слово (вираз) з означеним артиклем, а інша команда – з неозначеним артиклем. Перемагає команда, яка правильно і швидше напише всі слова (вирази). Напр., до теми „Die Schule”: die (eine) Schule, der (ein) Unterricht, das (ein) Buch, das (ein) Heft, der (ein) Kugelschreiber, die () Bleistifte, die (eine) Hausaufgabe, die (eine) Lehrerin

Реалізуючи різноплановий підхід до активізації артиклів на уроках німецької мови на початковому етапі їх вивчення, можна запропонувати учням таку вправу. Замініть картинки в тексті на іменники з правильними артиклями.

1. Das ist ...  . Die Narzisse ist ...  . 2. Meine Mutter trinkt gern ...  . 3. Auf dem Tisch liegt ...  . 4. Es ist ...  meiner Schwester. 5. Das ist ...  . 6. ...  ist ein Tier. 7. Das ist ...   ist brau. 8. In meiner Schultasche gibt es  . 8. Er kam in die Schule ohne ...  . 9. In jedem Klassenzimmer befindet sich ...  .

Використання лінгвістичних казок, віршовано-пісенного матеріалу, римівок, прислів'їв, приказок, загадок та ігор на уроках німецької мови в початковій школі посилює мотивацію учіння і надає мовленнєвій діяльності дітей індивідуалізований та особистісний характер.

Список використаних джерел

1. Драгун І.А. Казка на уроці (Формування соціокультурної компетенції на уроках іноземної мови та в позаурочний час із допомогою казки) / І.А. Драгун // Deutsch. – 2009. – №13(177). – С. 13 – 17.
2. Євгененко Д.А. Практична граматики німецької мови: [навчальний посібник для студентів та учнів. Комунікативні вправи і завдання. – 2-ге видання, виправлене і доповнене] / Д.А. Євгененко, О.М. Білоус, та ін. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 400 с.
3. Крамар О. Навчальні та рольові ігри як ефективний засіб навчання німецької мови / О. Крамар // Deutsch. – 2009. – №29(193). – С. 3-7.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. вид. 2-е, випр. і перероб. / [О.Б.Бігич, Н.О.Бражник, С.В.Гапонова та ін.]; під керізн. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: [навчальний посібник] / С.В. Роман – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.

The article describes the effective ways of studying the grammatical theme «Articles» at the primary school.

Key words: ways of teaching, formation of grammar notions, grammar habits and skills, indefinite and definite articles, linguistic tales, rhymes, proverbs, riddles, play methods.

УДК: 373.303.4:028

Заліток Л.М.*

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО ВИХОВНУ РОЛЬ КНИЖКИ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО (ІЗ ФОНДІВ ДНПБ УКРАЇНИ ІМ. В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

У статті проаналізовано праці українських педагогів, науковців, присвячених поглядам В. О. Сухомлинського на книжку як засіб виховання.

Ключові слова: книжка, виховання, погляди В. О. Сухомлинського, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського

З 2003 року в Державній науково-педагогічній бібліотеці України ім. В. О. Сухомлинського працює читальний зал Фонду В. О. Сухомлинського, де розмістилася література, подарована родиною видатного українського педагога. Характерною рисою читального залу, є поєднання спадщини В. О. Сухомлинського, документів про його життя та педагогічну діяльність і матеріалів про впровадження ідей Василя Олександровича в практику роботи сучасної школи, що створює умови для комплексного дослідження творчості Добротворця.

Діяльність В. О. Сухомлинського (1918–1970) є особливим явищем в українській педагогічній думці ХХ ст., що протягом тривалого часу викликає інтерес багатьох учених, педагогів, громадських діячів і письменників як на батьківщині, так і за кордоном.

На основі багатоаспектного аналізу документів, які зберігаються у читальному залі Фонду В. О. Сухомлинського, ведеться робота по систематизації досліджень окремих складових педагогічної системи Василя Олександровича.

Метою нашого дослідження є здійснення аналізу праць вітчизняних педагогів, присвячених поглядам В. Сухомлинського на книжку як засіб виховання, задля осмислення ідей педагога в умовах сьогодення, можливості й доцільності їх творчого використання у навчально-виховному процесі закладів освіти та в роботі бібліотек.

Ще за життя Василя Олександровича в періодичних виданнях (районних, республіканських, загальносоюзних) з'являлися публікації, що висвітлювали досвід Павлівської середньої школи та особисту діяльність педагога як вчителя, директора школи і науковця. Журналістка і письменниця І. Печернікова у статті «Живой родник педагогики», надрукованій в «Учительской газете» (1964) описала традиції Павлівської школи: дарувати книжки в сім'ї та школі, створювати особисті бібліотеки школярів [20]. А в журналі «Народное образование» В. Проценко в публікації «В гостях у Сухомлинського» (1965) звернула увагу на особисту бібліотеку В. Сухомлинського, яка налічувала 27 тис. документів, що, живучи активним життям, служили не тільки педагогу, а й школярам і вчителям Павлівської середньої школи [23].

Після смерті В. Сухомлинського, 1970 р., розпочалось активне дослідження його спадщини, у дисертаційних працях висвітлювалися різні аспекти діяльності педагога, робились і перші спроби проаналізувати окремі положення науковця щодо роботи з книжкою (І. Гінтовт, Т. Кобржицької, К. Кривошеєнко, А. Резнік).

Так у статті «О культуре чтения» (1973) К. Кривошеєнко зазначала, що В. Сухомлинський вважав читання головним предметом у початкових класах і вимагав, щоб воно «продовжувалось» протягом усього періоду навчання в школі [10]. В іншій праці «В. А. Сухомлинский о самообразовании и работе с книгой» (1977) дослідниця наголосила, що педагог «ключем» до самоосвіти вважав практичні уміння читати, писати й працювати з книжкою, а в роботі школярів з книжкою виокремлював такі основні уміння: виділяти логічно закінчені частини прочитаного; встановлювати взаємозв'язок між ними; робити попередній логічний аналіз

* © Заліток Л.М., 2012

тексту та одночасно осмислювати зміст прочитаного. К. Кривошеєнко довела, що цьому сприяло піклування В. Сухомлинського про створення особистої бібліотеки в кожного учня, у якій по закінченні початкової школи налічувалось не менше як 150 книжок, а в декотрих – по 400–500 [11].

А. Резнік у статті «Ничто не заменит книги» (1978) розкрив погляди В. Сухомлинського на безмежну віру у виховний потенціал книжки, зосередив увагу на таких основних питаннях: відбір книжок для читання, організація бібліотеки (особистої, сімейної, класної, шкільної), індивідуальна робота з книжкою. Автор зауважив, що головним у вихованні читача педагог вважав індивідуальну роботу з кожним школярем [24].

У публікаціях 80-х років певним чином висвітлювалися окремі ідеї В. Сухомлинського щодо використання книжки у виховному процесі. Так, у праці Є. Когана «В. А. Сухомлинский и книга», надрукованій у журналі «Народное образование» (1980), розкрита система роботи павлівського педагога з книжкою, доведено, що в основі багатогранної диференційованої, чіткої системи читання лежить ставлення до книжки як до найважливішої, вічної духовної цінності [7, с. 78]. На думку автора, заслуга В. Сухомлинського полягала в розробці основних принципів та методики використання книжки у виховному процесі учнів різного віку [7].

Цього ж року тодішній директор Павлівської середньої школи Г. Настасьєв у журналі «Семья и школа» опублікував статтю «Пусть дети дружат с книгой», де окреслив роботу педагогічного колективу, спрямовану на виховання в дітей любові до книжки. Автор звертався до досвіду В. Сухомлинського, який за 22 роки керівництва створив у Павлівській школі культ книжки [15, с. 12–13]. У «Чарівній паличці казкаря» (1980) Г. Настасьєв ділиться досвідом складання дітьми власних казок, який започаткував В. Сухомлинський [16].

У праці Н. Гончаренко «Думки В. О. Сухомлинського про самостійну роботу учнів з книжкою» (1983) розглядалось формування в учнів навичок самостійної роботи з підручником та іншими джерелами знань, вироблення в них уміння вчитися, яке формується у результаті тривалої, систематичної, цілеспрямованої діяльності педагогічного колективу протягом всього навчання у школі. Авторка зосередила увагу на чіткій послідовності цієї роботи в Павлівській середній школі, де вже в початкових класах формувались не тільки елементарні навички читання, а й уміння визначати головну думку прочитаного, складати до нього план, поділяти текст на абзаци, давати їм заголовки [5].

Важливими для нашого дослідження були матеріали науково-педагогічних конференцій 80-х років різного рівня, на яких висвітлювалась роль книжки як засобу виховання школяра в спадщині В. Сухомлинського. На обласній міжвузівській конференції, присвяченій 65-річчю В. Сухомлинського (Полтава, 1983)? доповідач Л. Крамущенко [9] розкрила роль книжки в емоційному вихованні школярів на уроках літератури на основі поглядів українського педагога.

На обласній науково-практичній конференції (Кіровоград, 1983) виступаючий В. Прежевозинський проаналізував роль літератури у вихованні громадянськості в школярів у спадщині В. Сухомлинського [22], а О. Бобир розкрив погляди педагога на роль художньої літератури в естетичному вихованні школярів [3].

У своєму виступі на республіканській науково-практичній конференції (Кіровоград, 1988) Т. Беленко висвітлив погляди В. Сухомлинського на роль художньої літератури у формуванні соціально активної особистості, наголосивши на особливостях її використання в умовах реформи школи. Доповідач звернув увагу на поради В. Сухомлинського про формування вміння правильно читати та розуміти художню літературу, від чого залежить рівень підготовки соціально зрілої та активної особистості [1]. На обласній міжвузівській науково-практичній конференції в м. Рівне (1988) В. Доманський окреслив ідеї педагога щодо ролі книжки в духовному житті дитини, зазначивши, що в Рівненській області досвід В. Сухомлинського активно застосовується в практичній діяльності вчителів і спрямований на підготовку дитини до емоційного усвідомленого читання [6].

Аналіз тематики виступів на конференціях 80-х років, присвячених В. О. Сухомлинському, свідчить, що в основному увага акцентувалась на ролі книжки в емоційному, естетичному і громадянському вихованні дитини, розглядався її вплив на формування соціально активної особистості в умовах реформи школи.

Питанню активізації ролі книжки в навчально-виховному процесі у спадщині В. Сухомлинського були присвячені і деякі дисертаційні дослідження 80-х років.

На нашу думку, варто звернути увагу на дисертації Г. Веденської (1980) і Г. Туюкіної (1984), як на одну з форм вивчення педагогічного доробку В. Сухомлинського. Г. Веденська, зокрема, досліджувала методику викладання літератури в школі. Вона зазначила, що педагог важливого значення надавав вивченню літератури як предмета, що сприяє розвитку мовлення, естетичному сприйняттю, вводить у світ літературних героїв, збагачує словниковий запас учнів, дає змогу сприймати світові надбання. Дослідниця констатувала, що проблема читання для В. Сухомлинського завжди перебувала в центрі уваги, оскільки від її розв'язання залежить не тільки літературний розвиток учнів, а й той моральний і духовний потенціал молоді, який визначає майбутнє держави.

Науковець виділила види позакласної роботи, які використовувались В. Сухомлинським як засоби пропаганди книжки (уміле рекламування списків книжок для читання, книжкові виставки, створення Кімнати думки, читацькі конференції, ленінські читання, диспути тощо) [4].

Г. Туюкіна спадщину В. Сухомлинського вивчала в бібліотекознавчому аспекті і дійшла висновку, що його практичний досвід доцільно повністю застосовувати в роботі сучасної бібліотеки. Вона з'ясувала, що педагог теоретично розробив систему керівництва дитячим читанням, мета якого – сформувати талановитого читача, здатного через книги пізнавати життя у всіх його проявах і в процесі читання виховувати, формувати самого себе. Як переконував В. Сухомлинський, формування талановитого читача, який відчуває потребу в читанні, насолоджується ним, відбувається тільки тоді, коли якісно викладається література в школі, бібліотека є джерелом духовної культури, діти беруть активну участь у позакласній літературно-творчій і художньо-творчій діяльності, а в сім'ях читаються книжки і є особиста бібліотека [27].

Отже, дослідники виокремлювали в спадщині В. Сухомлинського книжку як один із найбільш значущих засобів виховання особистості. Визнання педагогом виключної ролі книжки в моральному, естетичному і громадянському вихованні учнів, на думку науковців, визначило його погляди на характер викладання літератури в школі. Василь Олександрович відстоював ідею викладання літератури як мистецтва слова, акцентуючи увагу на розвитку почуттєвої сфери дитини, її емоційно-ціннісного сприйняття.

У 90-х роках інтерес до поглядів В. Сухомлинського, на відміну від багатьох інших педагогів радянської доби, не зменшився, а навпаки, зріс. Важливим свідченням цього є створення громадських організацій учителів, педагогів, метою діяльності яких стало вивчення, поширення та розвиток ідей українського педагога. У ці роки, за визначенням академіка О. Савченко [25], сформувався новий напрям в історії педагогіки – «сухомліністика», у межах якого зростає кількість публікацій, що висвітлюють життя, діяльність та окремі аспекти педагогічної системи В. Сухомлинського, у тому числі, роль і значення книжки у формуванні особистості.

Проблема керівництва дитячим читанням у спадщині В. Сухомлинського розглядалась у 90-х роках у дослідженнях В. Мартиненко «В. О. Сухомлинський про керівництво дитячим читанням» (1993) [13], «Читання і духовний розвиток молодших школярів» (1994) [14]. Авторка встановила, що процес читання в молодшій школі педагог нерозривно пов'язував з іншими важливими засобами виховання, навчання й розвитку: книжка і природа, книжка і праця, книжка та інші види мистецтва, книжка і літературна творчість. Значну увагу дослідниця приділила висвітленню ролі читання в оволодінні знаннями [14].

Нашу увагу привернули також статті О. Козир «Виховання «тяжіння до книжки» в педагогічній системі Василя Сухомлинського» (1999) [8] та І. Кулибчук «Книга як невичерпне

джерело виховання особистості дитини в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського» (1999) [12], що, розглядаючи повновартість книжки з позицій інноваційних зрушень у педагогіці 90-х років, наголосили на актуальності ідей В. Сухомлинського. Так, І. Кулибчук виділила в спадщині педагога чинники, згідно з якими книжка – джерело духовного збагачення дитячої душі. Серед них: володіння технікою читання; наявність «словесної скриньки»; копітка робота над словом; виразне читання книжки; свято Книги [12]. У публікації О. Козир насамперед висвітлювалась провідна роль читання в усій педагогічній системі В. Сухомлинського. Авторка виділила у поглядах педагога на художню книжку два чинники, за якими вона стає підручником життя, критерієм моральності: правильний вибір творів для читання та вимоги до вчителя як вихователя, що розуміє і використовує правильний засіб морального розвитку учнів [8].

Початок ХХІ століття ознаменувався появою нових досліджень, що стосуються педагогічних поглядів В. Сухомлинського на книжку та її значення у вихованні. Істотне значення для нашого дослідження має стаття Л. Пархети «Виразне читання в практиці В. О. Сухомлинського» (2001), присвячена аналізу різноманітних видів читання, які застосовувались В. Сухомлинським для забезпечення кращого сприймання, розуміння та усвідомлення учнями художнього твору. У системі учнівських читань, розробленій педагогом, автор виділяє й докладно характеризує виразне читання, без якого, за переконанням Василя Олександровича, неможливо виробити вміння вільно читати й глибоко розуміти прочитане [17].

У книжці Ю. Біланюк та А. Кохан «Штрихи до портрета Василя Сухомлинського» (2003) в окремому розділі «Роздуми в бібліотеці В. Сухомлинського» окреслено ставлення педагога до книжки як засобу виховання, описана особиста бібліотека В. Сухомлинського, акцентована увага на документах Кіровоградщини, що зберігались педагогом [2].

Ідеї В. Сухомлинського щодо виховних можливостей художньої літератури проаналізувала Н. Побірченко в своїй праці «Василь Сухомлинський: формування дитячої особистості засобами художньої літератури» (2004), в якій визначила основні підходи педагога до формування в учнів інтересу й шанобливого ставлення до книжки, прагнення зрозуміти її героїв з одночасним пізнанням самого себе; засвідчила глибоке розуміння педагогом сутності й важливості виховання книжкою [21].

Із сучасних дослідників творчості В. Сухомлинського досліджувана проблема певним чином висвітлена в дисертаціях Л. Пархети (2006), Г. Ткаченко (2000).

Вагомою для нашого огляду є дисертація Г. Ткаченко «Виховання школярів засобами слова у творчій спадщині В. О. Сухомлинського» (2000), в якій подано цілісний історико-педагогічний аналіз теоретичної та практичної діяльності В. Сухомлинського, спрямованої на виховання школярів засобами слова, висвітлено його літературно-педагогічну спадщину, проаналізовано форми (уроки казки, мандрівки до джерел думки і слова, уроки слова і почуттів, вечори читання улюблених творів та ін.), засоби (книжка, казка, пісня та ін.) і методи (бесіда, повчання, навіювання, роз'яснення, заохочення, роз'яснення моральної істини та ін.) виховання учнів за допомогою слова. Серед засобів виховання, які використовувались у Павлівській середній школі, дисертантка виділила книжку [26].

Не менш змістовною для нашого дослідження є дисертаційна робота Л. Пархети «Українська література як навчальний предмет у спадщині В. О. Сухомлинського» (2006). Науковець дослідила внесок українського педагога в теорію та практику вивчення української літератури в загальноосвітній школі, охарактеризувала його погляди на специфіку літератури як навчальної дисципліни. Вона наголосила, що зміст і характер роботи з книжкою у спадщині В. Сухомлинського визначаються завданнями часу та особливостями читацьких інтересів школярів різного віку. Авторка прийшла до висновку, що читацькі інтереси Василь Олександрович вивчав не ізольовано від духовного світу дитини, від її розумової, трудової, моральної діяльності, а в результаті взаємодії з навколишнім світом. Л. Пархета виявила оригінальність методики В. Сухомлинського в роботі з книжкою, яка полягає в тому, що до розв'язання цієї проблеми були залучені педагогічний колектив, батьки та бібліотекарі [18]. Проаналізувавши

форми роботи з позакласного читання в Павлівській середній школі, дослідниця визначила найбільш ефективні з них, а саме: виставки книжок; створення Кімнати думки та кімнати українського слова; читацькі конференції; літературні гуртки; диспути; театр казок; свята книги і рідного слова; екскурсії [18].

У статті І. Шевченко «В. О. Сухомлинський про читання як фактор навчання і виховання» (2008) з'ясовуються ідеї В. Сухомлинського про місце і роль навчання читання молодших школярів у виховному процесі, про методи і прийоми формування в дітей уміння вдумливо читати книжки [28].

Українська дослідниця О. Петренко у наукових розвідках та монографії «Проблема статево-рольової соціалізації особистості у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського» (2008) проаналізувала роль дитячої літератури у формуванні статево-рольової культури особистості. На думку науковця, через літературу дитина звертається до внутрішнього, ідеального світу, усвідомлює свої почуття та емоційні стани. Авторка зазначила, що читання творів, у змісті яких простежується гендерна стереотипізація, сприяє відтворенню дитиною стевотипової поведінки, притаманної дитячій діяльності. Адже, зазвичай, у дитячій літературі зафіксовані традиційні уявлення про мужність і жіночність. Через дитячий твір В. Сухомлинський вводив дитину у світ відносин між статями, проводив статево-рольову соціалізацію школярів, закріплював у їхній свідомості і поведінці статево-рольові установки [19].

Проведений аналіз праць вітчизняних педагогів, присвячених вивченню педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського в контексті вивчення проблеми виховного потенціалу книжки дав змогу резюмувати, що учений покладав на книжку провідні функції в різнобічному розвитку дитячої особистості, збагаченні її духовного життя, широко використовував книжку в навчально-виховному процесі школи. Основною метою звернення педагогів до творчого доробку В. Сухомлинського було повніше й глибше оцінити його теоретичне і практичне значення, визначити нові способи реалізації ідей педагога в навчально-виховному процесі школи ХХІ століття, виробити практичні рекомендації щодо розв'язання освітніх завдань.

Список використаних джерел

1. Беленко Т. И. В. А. Сухомлинский о художественной литературе как факторе формирования социально активной личности / Т. И. Беленко // Идеи формирования гармонически развитой личности в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского и их творческая реализация в условиях перестройки общеобразовательной школы : тез. докл. респ. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Кировоград, 1988. – С. 81–84.
2. Біланюк Ю. Ф. Штрихи до портрета Василя Сухомлинського / Ю. Ф. Біланюк, А. І. Кохан. – Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2003. – 60 с.
3. Бобырь А. В. В. А. Сухомлинский о роли художественной литературы в эстетическом воспитании / А. В. Бобырь // Проблемы формирования всесторонне развитой личности в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского и практике работы современной школы : тез. докл. науч.-практ. конф. – Кировоград, 1983. – С. 107–108.
4. Веденская Г. А. Проблемы преподавания литературы в школе в наследии В. А. Сухомлинского : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания литературы» / Г. А. Веденская. – Л., 1980. – 17 с.
5. Гончаренко Н. М. Думки В. О. Сухомлинського про самостійну роботу учнів з книжкою / Н. М. Гончаренко // Рад. шк. – 1983. – № 11. – С. 91–93.
6. Доманский В. А. В. А. Сухомлинский о роли книги в духовной жизни ребенка / В. А. Доманский // В. А. Сухомлинський – выдающийся педагог-новатор : тез. обл. межвуз. науч.-практ. конф. – Ровно, 1988. – С. 68–69.
7. Коган Е. Л. В. А. Сухомлинский и книга / Е. Л. Коган // Нар. образование. – 1980. – № 2. – С. 78–80.
8. Козир О. В. Виховання «тяжіння до книжки» в педагогічній системі Василя Сухомлинського / О. В. Козир // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ХДПУ, 1999. – Вип. 10, ч. 1. – С. 105–109.
9. Крамущенко Л. В. В. А. Сухомлинский о роли книги в эмоциональном воспитании учащихся на уроках литературы / Л. В. Крамущенко // Творческое использование идеи А. С. Макаренко

- и В. А. Сухомлинского в формировании педагогического мастерства : тез. межвуз. науч.-практ. конф. – Полтава, 1983. – С. 67–68.
10. Кривошеенко К. О культуре чтения : (К 55-летию В. А. Сухомлинского) / К. Кривошеенко // Нар. образование. – 1973. – № 10. – С. 91–93.
 11. Кривошеенко К. В. А. Сухомлинский о самообразовании и работе с книгой / К. Кривошеенко // Нар. образование. – 1977. – № 1. – С. 81–83.
 12. Кулибчук І. М. Книга як невичерпне джерело виховання особистості дитини в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / І. М. Кулибчук // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. – Х. : ХДПУ, 1999. – Вип. 10, ч. 1. – С. 101–105.
 13. Мартиненко В. О. В. О. Сухомлинський про керівництво дитячим читанням / В. О. Мартиненко // Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського і розбудова національної освіти : тези міжнар. наук.-практ. конф. – Кіровоград, 1993. – Ч. 3. – С. 16–18.
 14. Мартиненко В. О. Читання і духовний розвиток молодших школярів / В. О. Мартиненко // Василь Сухомлинський і сучасність : наук.-метод. зб. – К., 1994. – Вип. 1. – С. 141–144.
 15. Настасьев Г. Пусть дети дружат с книгой / Г. Настасьев // Семья и шк. – 1980. – № 12. – С. 12–13.
 16. Настасьев Г. Чарівна паличка казкаря / Г. Настасьев // Рад. освіта. – 1980. – 28 верес. – С. 3.
 17. Пархета Л. П. Виразне читання в практиці В. О. Сухомлинського / Л. П. Пархета // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3/4. – С. 233–237.
 18. Пархета Л. П. Українська література як навчальний предмет у спадщині В. О. Сухомлинського: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пархета Любов Петрівна. – Умань, 2006. – 245 с.
 19. Петренко О. Б. Проблема статево ролєвої соціалізації особистості у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського : монографія / О. Б. Петренко. – Рівне : РДГУ, видавець Олег Зень, 2008. – 191 с.
 20. Печерникова И. Живой родник педагогики / Ирина Печерникова // Учит. газ. – 1964. – 19 сент. – С. 3.
 21. Побірченко Н. С. Василь Сухомлинський: формування дитячої особистості засобами художньої літератури / Н. С. Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 5–12.
 22. Прежевозинский В. И. О роли литературы в воспитании гражданственности / В. И. Прежевозинский // Проблемы формирования всесторонне развитой личности в педагогическом наледи В. А. Сухомлинского и практике работы современной школы : тез. докл. науч.-практ. конф. – Кіровоград, 1983. – С. 13–14.
 23. Проценко В. В гостях у Сухомлинского / В. Проценко // Нар. образование. – 1965. – № 2. – С. 63–68.
 24. Резник А. «Ничто не заменит книги» / А. Резник // Библиотекарь. – 1978. – № 9. – С. 70–71.
 25. Савченко О. Я. Десять років Українській асоціації Василя Сухомлинського / О. Я. Савченко // Освіта України. – 2000. – № 11. – С. 1–4.
 26. Ткаченко Г. М. Виховання школярів засобами слова у творчій спадщині В. О. Сухомлинського: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ткачук Галина Миколаївна. – К., 2000. – 203 с.
 27. Туюкина Г. П. Творческое наследие В. А. Сухомлинского – научно-педагогическая основа повышения эффективности руководства детским чтением в библиотеке : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 05.25.03 «Библиография и библиотековедение» / Г. П. Туюкина. – М., 1984. – 16 с.
 28. Шевченко І. А. В. О. Сухомлинський про читання як фактор навчання і виховання / І. А. Шевченко // Пед. вісник. – 2007. – № 3. – С. 59–61.

The article analyzes the works of Ukrainian teachers, scientists, dedicated to V. Sukhomlynskyi's views on the book as the mean of education.

Key words: book, education, attitudes, V. Sukhomlynskyi's views, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine

УДК 37(092)

Коваленко О. В.*

ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА С.Ф.РУСОВОЇ: ПОГЛЯД КРИЗЬ ЧАС

У статті подано огляд літературної спадщини С.Ф.Русової, розкрито її погляди на роль художньої літератури у роботі з дошкільнятами щодо навчання і виховання рідним словом, в додатках подано бібліографічний покажчик літературної спадщини С.Ф.Русової.

Ключові слова: літературна спадщина, рідна мова, художня література, народна казка, оповідання.

Серед постатей, які визначають історію розвитку української педагогічної думки кінця XIX - початку XX століття, одне з найвизначніших місць посідає С.Ф. Русова. Просвітелька, педагог, засновниця перших дитячих садків в Україні, професор, подвижниця жіночого руху, Голова Всесвітнього Союзу Українок, член уряду Української Народної Республіки – понад шість десятиліть свого життя вона присвятила справі дошкілля.

Метою нашого дослідження було проаналізувати і узагальнити літературну спадщину С. Русової та її погляди щодо значення і використання дитячої книжки.

Вивчення і аналіз історичних джерел свідчить про те, що літературна спадщина С.Русової дуже різнопланова. З-під її невтомного, мудрого і талановитого пера вийшли власні твори для дітей дошкільного та шкільного віку, зокрема, «Український буквар», в основу якого було покладено «Буквар» О. Потебні, підручники для школярів, посібники та підручники для педагогів і студентів, монографії, низка статей, що містили глибокий аналіз стану видавничої діяльності як в Україні, так і в Росії тощо. С. Русова була активним дописувачем і членом редколегії багатьох журналів, що мали освітнє, педагогічне й культурологічне спрямування, поміж яких «Світло», «Вільна українська школа», «Київська старовина», «Образование», «Украинская жизнь», «Рідна школа», «Русская школа», «Вестник воспитания», «Русская мысль» та ін.

Слід зазначити, що на сторінках російської преси С.Русова також знайомила читачів із досягненнями українського красного письменства. Зокрема, на статтю «Старое и новое в современной украинской литературе» (1904 р.) відгукнувся І.Франко. Він зазначив, що це «гарна стаття», що «в головному її висновку не можна відмовити правдивості, а характеристикам поодиноких письменників влучності».

У цих публікаціях С.Русової вдало сполучилось усе: природна обдарованість, досвід практичного педагогічного працівника, прекрасна обізнаність із зарубіжною педагогікою, ідейна національна переконаність, велике бажання поділитися своїми знаннями та ідеями з іншими.

Не можна оминути ще одного факту біографії видатного педагога. У 1898 р. українській громаді в Петербурзі (у цьому місті українцям завжди було дещо легше реалізувати свої національно-культурні потреби, оскільки влада спокійніше ставилася до подій, що відбувалися поруч, під контролем) вдалося заснувати Благодійне товариство для видання загальнокорисних і дешевих книг. Офіційно воно мало на меті сприяти релігійно-моральному вихованню, розумовому розвитку та економічному добробуту українського народу. Дипломатично складений статут проголошував, що товариство видаватиме «для малорусского народа одобренные цензурою дешевые и доступные по языку (розрядка наша) и изложению книги». Це стало приводом для друкування як художньої, так і науково-популярної літератури українською мовою, хоча і російським правописом. Таким чином, Благодійне товариство стало першим громадським (йому передувало приватне видавництво Б.Грінченка) легальним видавництвом українських книжок для народу. Який це мало резонанс у населення, засвідчує той факт, що його членами було близько 1000 українців із різних губерній Росії.

Разом з Б.Грінченком, М.Грінченко, С.Черкасенком, Г.Коваленком та іншими відомими діячами С.Русова стала плідним автором цього видавництва. Бурхливі події 1905 р у Росії

* © Коваленко О. В., 2012

сприяли дозволу друкувати (але не використовувати у навчальних закладах) україномовні підручники. Реакцією на цей дозвіл було, зокрема, видання Благодійним товариством «Українського букваря» (1906) та «Початкової географії» (1911) Софії Федорівни (Бібліографічний покажчик літературної спадщини С. Русової подаємо у додатку).

Аналіз психолого-педагогічної спадщини С. Русової засвідчив, що багато років вона працювала над концепцією українського дитячого садка. Це була основна ідея, що об'єднує більшу частину її творів. Стрижнем концепції дитячого садка С. Русової є навчання дітей рідною мовою. «Який же той шлях, що ним учитель і виховувач найкраще можуть підійти до глибоких скарбів дитячої душі й викликати одголосок самих тонких струн її? Цей шлях, цей перший могутній засіб – то звісно є слово», – зазначає С. Русова [1, с.118].

Рідну мову вона визначає як «головний елемент», що мусить бути поставлений в основу початкового і дошкільного виховання. «Коли звичайної нормальної школи не можна собі уявити без рідної мови учнів, то ще більше такій елементарній педагогічній вимозі підлягає перший, так званий дошкільний ступінь виховання й навчання» [1, с. 116].

Спіраючись на праці О. Потєбні, С. Русова розглядає рідне слово, мову як джерело національного світобачення, оскільки саме завдяки мові дитина сприймає, відображає і осмислює навколишню дійсність, мова виховує думку і серце дитини, стає засобом спілкування, визначає ступінь її розвитку. С. Русова писала, що «головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що як тільки дитина її опановує, то мова стає для неї головним знаряддям для здобування знання» [1, с. 117].

Спіраючись на тогочасні психологічні та педагогічні дослідження про те, що розвиток мови тісно пов'язаний з розвитком мислення, що мова і думка знаходяться у нерозривній єдності, С. Русова підкреслювала: «Мова формує думку дитини, керує нею, веде дитину шляхом розвитку загальної культури» [1, с. 117]. Тому головне у розвитку мови дошкільників, – підсумовує С. Русова, – розбудити розумові здібності, навчити правильно висловлювати свої думки. На основі вивчення та аналізу ідей Ф. Фребеля, Й. Песталоцці, К. Ушинського, М. Монтессорі, П. Лесгафта, Стерна, Г. Холла, С. Русова визначає шляхи, які, на її погляд, найкраще розвинути дитячу мову, а саме: стежити за хорошою вимовою, вивчення нескладних ритмічних віршів, вільна розмова дітей на цікаві для них теми, самостійне складання дітьми невеликих оповідань, читання і розказування дітям найкращих художніх творів, проведення спеціальних занять та лекцій-номенклатур за методом М. Монтессорі.

Аналіз шляхів розвитку мовлення дітей, визначених С. Русовою, дає підстави зазначити, що на одному з перших місць стоїть художня література. Видатний педагог радить починати роботу з найпростішого, на перший погляд, але найглибшого за змістом: народних казок, пісень, загадок, прислів'їв та приказок, а далі – народних дум і історичних пісень.

Наш глибокий аналіз психолого-педагогічної спадщини С. Русової свідчить про те, що нею були опрацьовані на допомогу педагогам такі питання щодо використання художньої літератури, як відбір творів для дітей певного віку, методи і прийоми роботи з книжкою, роль і місце педагога у роботі з книжкою, роль родини тощо.

Літературні тексти С. Русова радила частіше «оповідати, аніж читати», оскільки це більше відповідає психологічним особливостям маленьких дітей. «Читання ніколи не вплине так, як оповідання...». Оповідання повинні впливати на почуття людей, і тут велику силу має все обличчя оповідача, а найпаче очі. Вони повинні дивитись не в книгу, а в очі дітей. Тут утворюється особлива сугестія, через яку і постає певне переживання. Читання завше буде більше монотонне, не буде таке виразне, не буде мати потрібної широти, безпосередності, які найбільше ваблять усяких слухачів, тим більше дітей».

Для цієї роботи С. Русова рекомендувала ретельно відбирати самі твори «гарно обміркований репертуар оповідань, цілком пристосований до кожного віку дітей на різні теми: й морально-життєві, й біологічно-реальні, й естетично-фантастичні». Особливу увагу видатний педагог приділяла використанню у роботі з дітьми народних казок. Вона писала про те, що

«..казки захоплюють завше дітей чудовою мовою, простотою викладу й правдою основної думки. Тут використовується наш звіриний епос, такий багатий, що знайомить дітей майже з усіма звірятами рідного лісу й рідної хати . Щодо всяких комах, то саме їх життя остільки цікавить дітей, що вони захоплюються кожним оповіданням на цю тему чи казкою» [1, с. 125].

Доволі суворі вимоги за С.Русовою до відбору творів для дітей. На першому місці – відповідність віку дітей та забезпечення рухової активності дітей «..оповідання має бути повне руху, бо тільки рух цікавить малих дітей». Форма твору, його мова, на переконання С.Русової, повинні бути високохудожні. Це можуть бути, пише вона: «..або народний, або твір видатного художника, бо тільки в цих творах об'єднається і справжня краса, і проста, і через це саме вони цілком можуть захопити дитину, і дитина їх зрозуміє, себто може їх щиро пережити [1, с. 119]. Окрім переліку народних творів, у працях С.Русової знаходимо твори українських класиків, рекомендованих для використання у роботі з дошкільниками, а саме: Т.Шевченка, М.Коцюбинського, І.Франка, Л.Українки, Б. Грінченка, М. Куліша, М.Вовчка та ін. Разом з тим, С.Русова зазначала, що коло дитячого читання не варто обмежувати лише національною літературою: «Треба користуватися джерелом не однієї своєї літератури, але і чужомовної... Час уже й українським дітям не обмежуватися своїми рідними казками, а користуватися у відповідних перекладах і всесвітніми літературними скарбами» [3].

Щодо періодичності використання літературних творів, то С.Русова радила дотримуватись, висловлюючись сучасною мовою, принципу сезонності: «Всі пісні, вірші, як і взагалі увесь матеріал навчання, необхідно розкладати по порах року» [1, с. 201].

Низку методичних порад знаходимо у працях С.Русової щодо ролі педагога у організації роботи з книгою. Визначальним вона вважає безпосередню підготовку педагога до подачі твору дітям, а саме: знання твору, виділення слів і фраз для поглибленого опрацювання, володіння гарною мовою і голосом. Голос, пише С.Русова, повинен бути «..виразний, ясний. Гнучкий, що передавав би найменші різноманітні відтінки почуття» [2, с. 169]. Як знавець дитячої психології, С.Русова радила педагогам скеровувати емоції дітей і підтримувати їх позитивний настрій. З цією метою, радила не переривати своє оповідання якими-небудь дисциплінарними вказівками, після завершення читання художнього твору, не радила обговорювати з дітьми зміст твору, задаючи їм запитання, не проводити переказування твору, оскільки це не тільки нищить емоції, а і настрої дитини. «Водночас, коли емоції трохи вляжуться, писала С.Русова, можна запропонувати проілюструвати зміст прочитаного, перевести твір у гру слів, цебто драматизувати». Головне завдання педагога С.Русова вбачала у тому, що дітям треба давати якомога більше можливості висловлювати свої враження, думки «..в своїх власних формах, які завжди мають більше яскравості, жвавості, аніж наша суха граматична мова» [3, с. 58].

Сучасні дослідження проблеми виховання і навчання дітей рідною мовою (А. Богуш, А. Гончаренко, Н. Дзюбишина-Мельник, Н. Малиновська, К. Стрюк, О. Хорошківська та ін.) підтверджують думки С. Русової про тісний взаємозв'язок рідної мови та національної культури, про те, що «тільки рідною мовою розвивається душа і розум дитини». Ця ж позиція С. Русової лягла в основу Базового компонента дошкільної освіти в Україні та програми для дошкільних навчальних закладів «Дитина», опрацьовану професорсько-викладацьким колективом нашого Університету.

Таким чином, більшість із оригінально і нестандартно розроблених С. Русовою проблем виховання та розвитку дітей не лише не втратили значущості, а навпаки, ще чекають на реалізацію в майбутньому. І цілком вірогідно, що актуальними вони будуть і в ХХІ столітті.

Оцінюючи внесок С. Русової у розвиток педагогічної думки, О. Сухомлинська підкреслює сучасність думок і поглядів С. Русової, особливо зараз, коли відбуваються зміни поглядів на дитину, педагога і освіту загалом. Вона пише: “Прислухаймося ж до неї, котра, висуваючи на перше місце своє, національне, народне, толерантно, уважно й неупереджено ставилась до чужого, пропагувала, переносила на національний ґрунт те, що видалося їй корисним, значущим для розвитку науки, освіти, культури” [8, с. 7].

Бібліографічний покажчик літературної спадщини С.Ф.Русової**1888**

Рассказы про Киев и его прошлое. – Херсон, 1888. – 61 с.

1894

Странник Григорій Саввич Сковорода : біограф. очерк. – Харків, 1894. – 32 с.

1895

Братства в Юго-западной Руси : ист. очерк. – Харків, 1895. – 47 с.

1898

Дніпро і придніпров'я. – К., 1898. – 47 с.

1903

Братья Гракхи. – Ростов на Дону, 1903. – 28 с.

1904

Божа іскра. Оповідання про Рафаеля. – СПб., 1904. – 48 с.

На счастливых островах АО-Тea-Роа (Новая Зеландия). – Ростов на Дону, 1904. – 52 с.

1905

Биография Дж. Гарибальди, освободителя Италии. – Ростов на Дону, 1905. – 36 с.

В стране вольного крестьянства (о Норвегии). – Ростов на Дону, 1905. – 32 с.

Как болгары добыли себе свободу. – Ростов на Дону, 1905. – 62 с.

Серед виноградарів південної Франції. – СПб., 1905. – 64 с.

Швейцария – свободная народная республика. – Ростов на Дону, 1905. – 32 с.

1906

Рылеев, певец и мученик свободы. – СПб., 1906. – 30 с.

Український букварь : [граматика і читанка] : по підруч. А. Потебні. – СПб. : Т[оварищест] во п. ф. „Электро-тип. Н. Я. Стойковой”, 1906. – 36 с. : іл. – (Благотвор. О-во изд. общеплез. и дешевых кн. ; № 46).

Як люди живуть в Норвегії. – СПб., 1906. – 48 с.

1909

Николай Васильевич Гоголь : біограф. очерк. – СПб., 1909. – 51 с.

1910

Украинская литература в XIX в. : первый период с 1798 по 1852 год. – СПб., 1910.

1911

Початкова географія. – СПб., 1911. – 121 с.

Тарас Григорьевич Шевченко: украинский народный поэт : его жизнь и произведения. – СПб. : Сотрудник, 1911. – 80 с.

1917

Про колективне і групове читання. – К. : Укр. шк., 1917. – 20 с.

Український букварь / по підруч. А. Потебні. – 2-е вид. – Полтава : Электрич. тип. М. Г. Амчиславского, 1917. – 32 с. : іл. – (Вид-во Полтав. спілки спожив. товариств).

1918

М. П. Драгоманов, його життя і твори. – К., 1918. – 45 с.

Перша читанка для дорослих: для вечірніх і недільних шкіл. – К., 1918. – 47 с.

Методика початкової географії. – К. : Укр. шк., 1918. – 31 с.

Початкова географія. – К. : Друкар, 1918. – 45 с.

Початковий підручник французької мови задля самонавчання і перших класів гімназій з французько-українським словарем. – Вінниця, 1918. – 97 с.

1922

Географія. II : Західна Європа. – Харків ; Київ ; Відень ; Ляйпціг : Вукоспілка, 1922. – 202 с.

Географія. III : позаєвропейські краї. – Харків ; Київ ; Відень ; Ляйпціг : Вукоспілка, 1922. – 111 с.

1923

Воробчик. – Ужгород, 1923. – 8 с.

1904

Старое и новое в современной украинской литературе // Рус. мысль. – 1904.

1908

Детская литература // Рус. шк. – 1908. – № 5/6. – С. 15–16. – Рец. на кн.: Книжка за книжкой. Сер. 5 / сост. М. Слепцова. – Б. м., 1907–1908.

1911

Новини французької педагогічної літератури // Світло. – 1911. – № 3. – С. 77–79.
40-летие Харьковского общества грамотности // Рус. шк. – 1911. – № 5/6. – С. 38–44.

1912

Каталог книг для детского чтения // Світло. – 1912. – № 2. – С. 86–87.
60-літні роковини „Хатини дядька Тома” // Світло. – 1912. – № 8. – С. 22–26.

1913

В оборону казки // Світло. – 1913. – № 7. – С. 3–8.
Українські дитячі книжки // Світло. – 1913. – № 4. – С. 43–47.

1914

„Мати” в поезії Шевченка // Світло. – 1914. – № 6. – С. 25–29.

1916

Сказка и её роль в детской жизни // Вестн. воспитания. – 1916. – №5. – С. 146–165.

1917

Передмова до читанки „Дзелень-Бом” // Вільна укр. шк. – 1917. – № 2. – С. 89–91 ; № 3/4. – С. 166–169.

1918

Шевченко і малі діти // Вільна укр. шк. – 1918. – Берез. – С. 114–115.

1925

Дещо про сучасну дитячу книжку // Рід. шк. – 1925. – Ч. 2. – С. 21–22.

1930

Дивний звір – хижак // Світ дитини. – 1930. – Ч. 2. – С. 33–37.

2006

Оповідання для дітей. - К.,2006.- 68с.

Список використаних джерел

1. Вибрані педагогічні твори / упоряд., передм., коментарі О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
2. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн., кн. 1 / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим.: Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 272 с.
3. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн., кн. 2 / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим.: Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
4. Русова С. Дещо про сучасну дитячу книжку // Рідна школа. – 1925. – Ч. 2. – С. 21–22.
5. Русова С. Сказка и её роль в детской жизни // Вестник воспитания. – 1916. – №5. – С. 146–165.
6. Русова С. Українські дитячі книжки // Світло. – 1913. – № 4. – С. 43–47.
7. Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітител ь : біобібліогр. покажч. / Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: А. М. Доркену, Т. В. Лога ; наук. ред.: П. І. Рогова, А. М. Доркену. - К., 2010. – 150 с. – (Сер. „Видатні педагоги світу” ; Вип. 6).
8. Сухомлинська О.В. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки // С. Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч України. – Матеріали Всеукр. пед. читань. – Кн. 1. Відп. ред. Коваленко Є.І. – Чернігів, 1996. – С. 1–7.

The looks of S.F.Rusova are exposed in the article on the role of fiction in-process with preschool children in relation to studies and education a native word; the bibliographic pointer of literary inheritance of S.F.Rusova is given in additions.

Key words: *the mother tongue, fiction, folk tale, story.*

УДК 378:81

Король С. В.*

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядається проблема володіння іноземною мовою фахівцями різних спеціальностей як невід'ємною складовою їх професійної діяльності, обґрунтовується необхідність посилення вивчення іноземних мов задля забезпечення високоякісної професійної підготовки.

Ключові слова: професійна діяльність фахівця, знання іноземної мови.

Нові вимоги освітньої політики в контексті Болонського процесу орієнтують всю систему професійної підготовки фахівців на перехід від традиційного підходу до компетентнісного з метою задоволення потреб сучасних фахівців, суспільства та виробництва. Такий перехід вимагає трансформації кінцевого результату професійної підготовки фахівців, зокрема їх іншомовної підготовки. Володіння іноземною мовою в епоху стрімкого розвитку науково-технічного прогресу для висококваліфікованих фахівців стає невід'ємним компонентом їх професійної діяльності.

Іншомовна підготовка фахівців різних галузей слугувала об'єктом досліджень багатьох науковців сучасності, так І. Нецадим розглядає її як засіб формування професійної компетентності фахівців технічного ВНЗ, Г. Ханцева в процесі вивчення іноземної мови вбачає можливість формування професійної спрямованості студентів молодших курсів технічних ВНЗ, Т. Алдонова передбачає розвиток професійного мислення, М. Прадівляний зосереджує увагу на формуванні професійно спрямованої іншомовної компетентності студентів технічних та економічних спеціальностей, Т. Салтикова представляє у своєму дослідженні систему професійно спрямованого навчання іноземної мови фахівців економічного профілю.

Проблема вивчення іноземної мови фахівцями різних спеціальностей з точки зору її посилення та тісного зв'язку з майбутньою професією залишається актуальною донині.

Метою статті є обґрунтування посиленого вивчення іноземної мови як важливого компоненту забезпечення високоякісної професійної підготовки сучасного фахівця.

Володіння іноземною мовою в епоху глобалізації всіх сфер суспільного життя стало справжньою потребою для кожної освіченої людини. Знання іноземної мови є важливими як для міжнаціональних особистісних взаємин, так і для кар'єрного росту працівника підприємства, що має контакти з зарубіжними партнерами. Науково-технічний прогрес потребує від фахівців самостійного поповнення знань, їх оновлення, ознайомлення із закордонним досвідом, досягненнями світової науки і техніки, добору наукової, технічної та іншої інформації [4, с. 9]. Посилення ролі іноземних мов обумовлюється інтернаціоналізацією світової економіки, розширенням міжнародних зв'язків, підвищенням вимог до сучасних підприємств, а разом з тим – до працюючого персоналу. Серед цих вимог набуває все більшого значення професійно спрямована іншомовна комунікативна компетенція працівників. Тому навчання професійно спрямованої іноземної мови фахівців різних спеціальностей набуває все більшої актуальності у системі професійної освіти економічно розвинутих країн. Наприклад, у Німеччині ще зовсім недавно міжнародні контакти здійснювались на рівні керівників, а сьогодні вже для багатьох рядових працівників контакти із закордонними партнерами та клієнтами у багатьох професійних сферах стали звичайною складовою повсякдення. Згідно з інформацією німецького інституту економічних досліджень, кожний п'ятий працівник в Європі використовує знання іноземної мови у своїй професійній діяльності. Щодо Німеччини, то тут 75% тих, що працюють, використовують іншомовні знання для розв'язання професійних завдань [7].

* © Король С. В., 2012

Усе важливішими стають знання іноземної мови для молодого покоління. Четверта частина 26-35 річних у всій Європі використовують знання іноземної мови на своєму робочому місці. Ця частка зменшується з віковим зростанням. Слід зазначити, що використання людиною іноземної мови у своїй професійній діяльності залежить від рівня її освіти. Тільки 13% працівників із низьким рівнем освіти використовують іноземну мову у професійній сфері, із середнім – 20% працівників, проте з високим рівнем освіти – 40%. Вартою уваги є думка, що «знання іноземної мови є також додатковою кваліфікацією для низько кваліфікованих працівників, що стає їх захистом від безробіття. І навпаки, – якщо низькокваліфікований працівник ще й не знає іноземної мови, то це створює перешкоди для отримання робочого місця» [7]. Для певної професії знання іноземної мови може бути вирішальним при працевлаштуванні та гарантувати добрі кар'єрні можливості на рівні підприємства. На багатьох добре розвинутих підприємствах уже давно стала дійсністю розширена іншомовна компетентність, оскільки однієї іноземної мови не вистачає [8].

Таким чином, ми можемо зазначити, що володіння працівниками різними мовами стає все важливішим для стратегії великих закордонних підприємств. За словами організатора міжнародної конференції з іноземних мов і ділового спілкування у міжнародній економіці Workshops and Exhibitions (ICWE), яка проходила під гаслом «Мови та професія», підкреслюється що «міжкультурні знання в економіці вже давно не є конкурентною перевагою, а перетворились на соціальну необхідність» [7].

У нашій країні також спостерігається зростаючий попит на фахівців, які володіють професійно спрямованою іноземною мовою. Багато підприємців і керівників підприємств бажають самостійно, без посередників, вести переговори зі своїми закордонними партнерами. На сьогоднішній день вже не є винятком той випадок, коли молоді люди з освітою з іноземної філології продовжують навчання задля отримання другої вищої освіти, оскільки поєднання двох спеціальностей відкриває нові можливості.

Наші переконання підкріплюються фактами стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, необхідністю своєчасно отримувати інформацію про останні розробки своїх колег за кордоном, обмінюватись власним досвідом, реалізовувати спільні проекти.

В інтересах нашого дослідження ми проаналізували питання вивчення професійно спрямованої іноземної мови за кордоном та виявили, що у Німеччині існує багато можливостей вивчити або поліпшити знання іноземної мови на спеціальних мовних курсах. Слід зазначити, що роботодавці зацікавлені у таких фахівцях, тому підтримують навчання своїх працівників. До того ж, відвідуючи мовні курси, працівник може скористатись належною йому відпусткою для підвищення кваліфікації. Передумовою, яка спонукає навчатись на курсах, є професійна необхідність, що являє собою більш вагому підставу вивчення іноземної мови, ніж жоден із особистісних мотивів. Результати проведеного нами аналізу дозволяють констатувати, що престижні мовні курси пропонують своїм клієнтам вивчення іноземної мови за різними напрямками: іноземна для науки та техніки, іноземна для економіки і бізнесу, іноземна для загальноприродничих наук [7].

Щодо нашої країни, то ми можемо зазначити, що у нас також спостерігається зростаючий інтерес до вивчення іноземних мов. Як і в Європі, перше місце за популярністю серед іноземних мов посідає англійська. Головною причиною поширення англійської мови вважається її надзвичайно проста граматики, завдяки чому вона перебуває поза конкуренцією серед усіх європейських мов [2, с. 116]. За твердженням багатьох дослідників, зараз у межах Європи, особливо Центральної Європи, спостерігається тенденція до того, що поруч з англійською мовою іншою мовою міжнародного спілкування стає німецька. Це, безумовно, відбивається на тому, що німецька мова через німецькомовну літературу набуває поширення в науці й техніці [2, с. 117]. А. Бердичівський визначає таку ієрархію найбільш затребуваних мов в Європі: англійська – німецька – французька – російська – іспанська, які, на його думку, визначають мовну політику нового століття [1, с. 17].

Результати аналізу літературних джерел (Н. Арістова, Я. Булахова, І. Ключковська, М. Прадівляний, Н. Сура, Л. Якубовська), доводять, що у сьогоденному українському суспільстві виникла необхідність у професійно спрямованій іншомовній підготовці фахівців інженерного профілю, оскільки володіння професійно спрямованою іноземною мовою стає запорукою успішного працевлаштування на міжнародному ринку праці. Отже, в Україні, як і в Європі, де знання двох, трьох іноземних мов не є чимось незвичним, потрібно приділяти достатньо уваги іншомовній підготовці фахівців.

В одному з принципів комітету з питань культурної співпраці у галузі викладання сучасних мов при Раді Європи зазначається, що «лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці...» [3, с. 2].

Усе вищезазначене дає нам право говорити про те, що перед вищими навчальними закладами професійної освіти постає завдання забезпечити якісне викладання і вивчення іноземних мов, ураховуючи при цьому професійну спрямованість іншомовної підготовки. Необхідно посилити вивчення іноземної мови, оскільки короткий термін навчання (впродовж I та II курсу), на жаль, не дає можливості повною мірою охопити весь спектр професійно спрямованого та базового навчального матеріалу. Перерва між вивченням іноземної мови на перших курсах вищого навчального закладу та вступом у професійну діяльність не сприяє розвитку іншомовних знань, а навпаки веде до процесу забування.

Для підкреслення актуальності володіння професійно спрямованою іноземною мовою фахівцями ми розглянули ситуацію у нашій країні 40 років тому і дійшли висновку, що проблемою професійної спрямованості іншомовної підготовки займалися і в ті роки, але можливості практичного застосування іноземної мови були зовсім інші: вихід на міжнародний ринок праці був закритий, спілкування з іноземцями було дуже обмеженим, не було доступу до отримання будь-якої інформації, зокрема науково-технічної, необхідна інформація для роботи надходила в уже перекладеному, відкоригованому цензурою вигляді. Такий стан справ у минулому дозволяє нам припустити, що бажання вивчати мову без шансів користуватись нею зводилось до нуля. Також ми вважаємо за потрібне зазначити, що методика викладання іноземних мов у той час була спрямована, головним чином, на рецептивне оволодіння ними, недостатньо уваги приділялось розвитку комунікативних умінь, тому випускники тих років мали значні проблеми з усним мовленням. Слід згадати і той факт, що радянські часи виділялись науково-технічним відставанням, а сьогодні досить швидкими темпами відбувається ліквідація цього розриву. Отже, для того, щоб фахівці нашої країни не відставали від своїх закордонних колег і володіли актуальною інформацією в галузі свого фаху, ми переконані у тому, що вони повинні володіти професійно спрямованою іноземною мовою, оскільки найкращий спосіб завжди бути у курсі справ – це самостійно добувати інформацію.

Проведене нами дослідження з приводу поширеного використання іноземних мов у професійній діяльності фахівців як за кордоном, так і в нашій країні дозволяє стверджувати про наявність зростаючого попиту на фахівців, що володіють професійно спрямованою іноземною мовою в умовах світової глобалізації суспільства та розвитку новітніх технологій.

Як стверджує закордонна дослідниця К. Кун, глобалізація та переплетіння міжнародних економічних систем вимагає знання іноземної мови у майже всіх сферах професійної діяльності на кожному ієрархічному рівні. Необхідність участі у міжнародних проектах, а також можливість професійної міграції впливає на те, що все частіше фахівцям доводиться активно використовувати протягом свого трудового життя знання більш ніж однієї іноземної мови. Стрімкий розвиток нових технологій обумовлює те, що іншомовна комунікативна компетенція разом з іншими ключовими компетенціями стає обов'язковим доповненням до кваліфікації з фаху, що доводить порівняльний аналіз, здійснений вищезгаданою дослідницею у табл. 1. [6, с. 72-73]:

Зміни використання іноземної мови у професійній сфері

До 1970 р.	Сучасність
Основне: ринкова кон'юнктура, яка вигідна для продавця (попит вище пропозиції), сильна ієрархія на підприємствах	Основне: ринкова кон'юнктура, яка вигідна для покупців (пропозиція вище попиту), посилена орієнтація на клієнтів, невисока ієрархія на підприємствах, всесвітній пошук клієнтів
Обмежений контакт з клієнтами	Всесвітній прямий контакт з клієнтами, розуміння бажань клієнтів, оптимальний підхід до них, «продаж мовою клієнта»
Фахівець зі знанням іноземної мови у відділі експорту та імпорту	Необхідність іншомовних знань на всіх ієрархічних рівнях
Переважає письмова комунікація, ділове листування (засіб: листи поштою)	Усна комунікація (телефон, особисті контакти); Письмова комунікація (факс, лист, електронна пошта); Інтегрована комунікація (Chat-чат, VoIP-голосовий зв'язок по IP протоколу-через Інтернет, Videoconferencing-відеоконференція)
Відстрочена комунікація, сильно стандартизована (ділова кореспонденція)	Комунікація у «реальному режимі», менш стандартизована; велика потреба у володінні навчальними та комунікативними стратегіями
Сильно обмежений діапазон іншомовної комунікації у темах і комунікативних засобах	Відкритий діапазон іншомовної комунікації у темах і комунікативних засобах; дослідницький і технологічний розвиток (Інтернет) обумовлюють опрацювання інформації з багатьох мов та багатомовне керування знаннями
Переважає монокультурний професійний контекст і стабільність місця роботи	Зміна робочого місця всупереч мовним кордонам, робота у різних, міжнародних командах, необхідність координації міжнародного використання факторів виробництва
Нечаста зміна професії або місця роботи	Підвищена тенденція до зміни професії або місця роботи; навчання впродовж життя, вміння пристосовуватись і володіння навчальними стратегіями; сформованість комунікативної та міжкультурної компетенції (у рідній та іноземній мові), а також ключових компетенцій
Знання іноземної мови входить в компетенцію спеціальних експертів з мови	Вираження професійно-діяльній компетенції через фахову, соціальну, методичну компетенції; знання іноземної мови як ключова компетенція фахівця

Підсумовуючи все вищезазначене, окреслимо можливості використання професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції сучасних фахівців технічного профілю у їх професійній діяльності:

- при користуванні фаховою літературою з іншомовних джерел;
- при спілкуванні з іноземними фахівцями;
- під час відвідування міжнародних конференцій, семінарів;
- під час стажування за кордоном;
- для працевлаштування на європейському просторі;
- у веденні ділової переписки із закордонними партнерами;
- у побутовому спілкуванні під час закордонних відряджень, подорожей, у приватних зв'язках.

З огляду на тенденцію поширеного використання іноземних мов у діяльності фахівців різних спеціальностей, іншомовна підготовка перетворюється у сучасній вітчизняній системі безперервної освіти на її обов'язковий компонент як одна з важливих умов життєдіяльності особистості у сучасному світі. Навчальний курс іноземної мови для студентів ВНЗ є наступною освітньою сходинкою після шкільного курсу та відрізняється як змістом (зокрема професійно-

спрямованою інформаційною складовою), так і технологією навчання, розрахованою на інші цілі, іншу вікову та соціальну категорію тих, хто навчається.

Науково-теоретичні дослідження з загальної практики викладання іноземних мов представлені у фундаментальних роботах педагогів та психологів (І. Бім, Н. Гез, І. Зимня, Г. Китайгородська, Є. Пассов та інш.). Проблемою іншомовної підготовки фахівців немовного профілю займалися Й. Берман, Н. Бориско, Р. Мільруд, І. Салистра, О. Тарнопольский, та інші.

Зрозуміло, що іншомовна підготовка студентів немовного профілю суттєво відрізняється від підготовки студентів філологічних спеціальностей. Вивчення та викладання іноземних мов для фахівців різних професій є одним з пріоритетних напрямків діяльності вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, у англomовному зарубіжжі широко використовуються терміни ESP – English for Specific Purposes (англійська для спеціальних цілей її вивчення), LSP – Language for Specific Purposes (мова для спеціальних цілей), під якими розуміється оволодіння мовою в інтересах професії. Такий підхід вимагає розробки спеціальної програми, спрямованої на конкретні комунікативні потреби майбутніх фахівців [5]. В нас подібні завдання вирішуються під час вивчення в університеті нормативної дисципліни гуманітарного циклу «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Отже, розглядаючи іншомовну підготовку студентів інженерного профілю університету як обов'язковий компонент професійної підготовки фахівця, вважаємо за потрібне зазначити, що ця підготовка носить багатоцільовий характер. Практична ціль полягає у формуванні у студента здатності та готовності до міжкультурної професійно-спрямованої комунікації, освітня – передбачає вивчення іноземної мови не як лінгвістичної системи, а як засобу міжкультурного спілкування, розширення кругозору студента, підвищення рівня його загальної культури та освіченості, розвиваюча – врахування особистісних потреб, інтересів та індивідуальних особливостей, загальний розвиток особистості студента, оволодіння ним певними когнітивними прийомами, які дозволяють здійснювати пізнавальну комунікативну діяльність, розвиток здатності до соціальної взаємодії, формування загально навчальних та компенсаторних умінь, а також вмінь самоорганізації й самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Бердичевский А. Л. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 16–22.
2. Д'яков А. С. Основы терминотворения: семантические та социолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К. : КМ Academia, 2000. – 218 с. – Бібліогр.: с. 198–208.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Рожкова Ф. М. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах : метод. пособие / Ф. М. Рожкова. – М. : Высш. шк., 1984. – 184 с.
5. Carrol B.J. Current issues in psycholinguistics and second language teaching. -London: TESOL Quarterly, 1971. - 394 p.
6. Kuhn C. Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophie / Christiane Kuhn. – Jena, 2007. – 452 S.
7. Ratgeber: Ausbildung, Berufseinstieg, Karrieretipps [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://www.ruv.de/de/r_v_ratgeber/ausbildung_berufs_einstieg/karrieretipps/6_fremdsprachen.jsp.
8. Uni und Berufsstart [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://www.berufsstart.stepstone.de/content/de/de/B2C_Fremdsprachen.cfm.

This article deals with the problem of foreign language skills by experts of different profiles as the integral component of their professional activity; the need of strengthening of foreign languages learning for ensuring high-quality professional preparation is considered.

Key words: professional activity of the expert, knowledge of the foreign language.

УДК 373.3.016:821.161.2

Ткачук Г. П.*

ПРОБЛЕМА ДОБРА І ЗЛА У ТВОРАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА

У статті розкривається проблема добра і зла у творах Григора Тютюнника, підкреслюється їх пізнавальна цінність і морально-етичний потенціал.

Ключові слова: моральний ідеал, художня деталь, духовність, добро, зло, милосердя.

Ім'я Григора Тютюнника, його художнє слово посідає чільне місце в духовній спадщині України. Він приніс у дитячу літературу свою тему, своє художнє мислення і світосприймання, свої тривогу і біль за рідну землю.

Григор Тютюнник постійно пам'ятав, що світ дитячого мислення – світ особливий. Це допомогло йому сягнути високого художнього узагальнення, прилучити молодшого школяра до свого художнього і морального ідеалу. Ідеалом для письменника завжди була доброта, чуйність, милосердя людської душі.

Нині творчість письменника – загальновідома й визнана вітчизняним і закордонним читачем. Зі сторінок його оповідань, новел та повістей постає сам автор – чесний, безкомпромісний, сповнений болем і любов'ю до своїх героїв.

Мета статті – розкрити в художньому слові, деталі, образі, характері сутність уявлень про добро і зло.

Останні дослідження – спогади. Водночас Григор Тютюнник залишив нам «вічну загадку любові», таїну, багато запитань. Так, Раїсу Мовчан багато років мучило запитання: Чи ж був дитячим письменником Григор, чи писав він твори спеціально для дітей? Адже у спогадах Валерія Шевчука знаходимо однозначну і категоричну відповідь: «З мене чомусь хочуть зробити дитячого письменника, – раптом сказав Григор. – Але ж не дитячий я письменник».

Цей крик душі мудрий Шевчук спробував утихомирити: «Яке це має значення, Грицьку... Головне, щоб ти був письменником, справжнім письменником, щоб ти сам знав і вірив, хто ти і який». Гордо мотнувши чубом, Григор сказав: «Це правильно...»

Напрочуд живучою залишається традиція вважати Григора Тютюнника насамперед дитячим письменником. Адже головними героями більшості його творів є діти та підлітки. Нарешті в 1980 році він удостоєний літературної премії імені Лесі Українки, що присуджується за твори для дітей.

А 1989 року «справедливість перемогла»: нехай і посмертно, він став лауреатом Шевченківської премії за найповніше видання творів – двотомник, куди також увійшли його оповідання та повісті «про дітей».

З кожним роком кількість шанувальників та дослідників творчості Григора Тютюнника збільшується. Один з них – Олексій Неживий, який нещодавно видав книжку епістолярної та щоденникової спадщини Григора Тютюнника «Бути письменником», що вийшла у видавництві «Ярославів Вал». У післямові до цієї книжки Михайло Слабошпицький зазначає: «Григор Тютюнник – один із небагатьох, хто ніс у душі відчуття внутрішньої свободи... Митець такого калібру не може надовго залишатися в тіні й у напівпам'яті. Він має повернутися до нас».

Про зустрічі і спогади, записники і щоденники писали Олесь Гончар, Лариса Мороз, Анатолій Шевченко, Олександр Сизоненко, Дмитро Нестерчук, Микола Стеблина, Борис Чіп, Микола Ярмолюк та ін..

З нагоди 80-річчя від дня народження Григора Тютюнника у Центральному державному архіві – музеї літератури і мистецтва України відкрито документальну виставку (рукописи творів, щоденники та записники, листування, численні світлини, дарчі написи, переклади творів письменника іншими мовами). У будинку письменників України відбувся вечір пам'яті,

* © Ткачук Г. П., 2012

участь в якому взяли Дмитро Павличко, Іван Драч, Борис Олійник, Микола Жулинський, Віктор Баранов та інші поціновувачі його творчості і життєвого кредо.

Дуже добре, що видавництво «Веселка» у 1993 році підготувало і видало книжку «Григір Тютюнник. Степова казка: Казки, оповідання, повісті» з передмовою М.Слабошпицького. Радують нові надходження: «Григір Тютюнник. Холодна м'ята (серія «Українська класика»), 2009 р. Характерною ознакою видання є те, що тексти вперше публікуються в первісному вигляді, в якому вони виходили з-під пера відомого майстра слова, – без втручання радянської цензури.

Григір Тютюнник – письменник для всіх, художня спадщина якого так гармонійно вписується у навчально-виховний процес, має такий неперевершений морально-етичний потенціал, водночас магічну привабливість для школярів різного віку. Чому? Об'єктом його творчості була Людина: маленька, юна, доросла. Разом з тим Григір Тютюнник зумів із вражаючою глибиною розкрити внутрішній світ особистості в усі періоди її життя так тонко і делікатно.

Твори письменника у сучасних книгах для читання представлені, на жаль, дуже мало. Тому радимо прилучити юного читача до творів митця художнього слова через уроки поза-класного читання. Їх можна подати в такій послідовності: 1 кл. – «Біла мара»; 2 кл. – «Бушля», «Ласочка»; 3 кл. – «Дивак», «Груші з копанки»; 4 кл. – «Лісова сторожка», «Степова казка».

В основі перших трьох оповідань один з композиційних прийомів – зустріч людини з живою природою. У цих творах автор розповідає малому читачеві про звірів і птахів як про наших менших братів через сприймання постійно присутнього образу діда Арсена – людини щирої, доброї, простої. Розповіді у них подібні до прекрасної вигадки. Та вигадка настільки переконлива, що сприймається як реальність. Звідси, дитина відкриває для себе світ, дивуючись, придивляючись до всього живого, милуючись ним, а значить пізнає незвичайне у звичайному.

Так, під час читання оповідання Гр.Тютюнника «Ласочка» вчитель має звернути увагу на те, що автор ніде не моралізує, не повчає, а просто переконує дитину, що природа особлива, неповторна. У виразному читанні передає уявну розповідь про довіру лисиці до людини, прагнення контакту з нею.

– Що ми з вами прослухали? (Оповідання).

– Чому так думаєте? (Бо це невеликий прозовий твір; у ньому мало дійових осіб; у ньому розповідається про пригоду дідуса і лисички).

1. Про що ви думали, коли слухали оповідання? (Що дід Арсен добрий, лагідний, не скупий, любить звірів, допомагає їм).
2. Коли раділи? (Коли дідусь кинув рибку лисиці; назвав лагідно – Ласочка; коли лисичка розбудила дідуса; коли вона навесні все-таки появилась).
3. Що здалося вам смішним і подібним до казки? (Лисеня не тікало, коли дідусь ніби хотів його налякати і прогнати; коли лисичка виконувала дідові накази; як Ласочка будила діда).
4. Які слова і дії допомагають розкрити образ діда Арсена? («бойове!» - здивовано; «... рибки закортіло?», «Ласочка!» - лагідно; «На, ласочко, це ти спіймала!»; «Де-то вона тулиться в таку холоднечу?»; «Вудить та все озирається: чи нема, бува, Ласочки?»).
5. Яка характерна риса, подробиця надає образів Ласочки особливої виразності?
6. Учні: *Це її очі: «Воно дивилося здивованими і зовсім не хитрими очима»; «Велика пухнаста лисиця з розумними, але зовсім не хитрими очима» (виділено нами – Г.Т.).*

Учитель: Художня деталь – характерна риса, подробиця, яка надає образів індивідуальної виразності, переконливості.

Григір Тютюнник – прекрасний знавець дитячої психіки. В одному із записників зізнається: «Ніколи не працював над темою. Завжди працюю над почуттями, що живуть навколо мене і в мені...» Він ніде не моралізує, не повчає, а просто переконує дитину, що природа особлива, неповторна. Саме тому кожний епізод, кожна подія життя героїв із оповідань «Бушля», «Ласочка» не байдужі як авторові, так і дитині. Зворушує дитячу уяву розповідь про довіру лисиці до людини, прагнення до контакту з нею малої ласунки – лисеняти. Малий читач разом з героями цих творів дослухається до незрозумілого цокання і шелесту в траві, до

загадкового крику в нічному лісі і повискування ласочки, дивується. Від подиву, переконанні, проляже місточок до розвитку читацьких інтересів, жадоби пізнання.

Пізнавальний характер мають і твори «Дивак» та «Груші з копанки», рекомендовані нами для позакласного читання у 3 класі. У них на повну силу прозвучала найпекучіша тема сьогодення – екологічна тема: тема взаємин людини і природи.

Малий Олесь, що «головою ледь клямки достає», не просто спостережлива дитина, але цікава й дійова істота до життя природи. Читач разом з Олесем переконується, що у природі багато звуків, запахів, барв для того, хто здатен їх почути, відчути, побачити. Це пробуджує в малих читачів бажання уважніше прислухатися до таємничої різногосої мови живого світу, виховує дослідників екологічних явищ.

Душа малого Олеся відкрита для всього живого, хлопчик жаліє і дятла (не забирає у нього шишки), і розхитану вітром сосну (нагрібає чобітком снігу, утрамбовує його гарненько), і молодий лід (відмовляється з хлопчачками «подушки гнути»), і схоплену шукою маленьку пліточку (просить відпустити і ляскає долонею по льоду), і навантажених коней (благає діда не бити їх). Дід Прокіп навчає його життєвої «премудрості»: *«Завзяття в тебе обмаль. Все чогось у землі порпаєшся. А треба – в людях. Та отак побіля них, отак ... Того – ліктем, того – почотом ... Гульк – уперед вийшов»*. А коли Олесь просить не бити зморених коней, дід повчає: *«Тут, на землі, не бити не можна. Тут не ти, так тебе одрепають ще й плакати не дадуть»*.

Дитяча душа заодно протестує проти принципів зла, поспішає до спілкування у світ неминучої перемоги добра – казку: *«Олесь непомітно для себе заснув. А вночі крізь сон благав матір розповісти казку про Івасика-Телесика, злякано зойкав, коли відьма гризла дуба, і радо сміявся, коли гуска взяла Івасика на свої крилята. Вдосвіта знов загули на морозі сосни і закричали півні на горищах. Народжувався новий день»*.

Поняття «добро» і «зло» живуть у людській свідомості змалечку. Саме ці поняття визначають позицію героїв оповідань Гр.Тютюнника. Принагідно зазначити, що образи оповідань, майстра слова, де головні герої – діти, мають не стільки реалістичну, як автобіографічну основу. Справді, ці твори є майже точним відбитком тієї дійсності, яку колись пережив сам автор і до якої постійно намагався повернутися, внутрішньо переболіти нею ще раз.

Портретна деталь: *«Очі в нього чорні, глибокі, як вода в затінку, дивляться широко, немов одразу хочуть збагнути увесь світ»* підказує, що Олесь спостережлива, з багатою фантазією істота. Разом з тим вчувається якась постійна незахищеність хлопчика. Це викликає гостру жалість до слабких.

Дитина – чисте, довірливе, не зіпсуте зовнішніми, суспільними чинниками створіння, саме образ дитини Тютюнник протиставляв злу.

Навчати дітей читати, розуміти читаний текст, розмірковувати над прочитаним – одне з найважливіших завдань сучасної школи. Доцільними будуть запитання за прочитаним твором «Дивак»:

- За що Олесь любить зиму?
- Що здивувало малого Олеся в бору? (Через прийом «Мікрофон» учні один за одним згадують, хто і що здивувало хлопчика).
- Що ввижалось Олесеві, розглядаючи дно річки? Зачитайте цей уривок.
- А, може, з вами була подібна пригода? Створіть свою розповідь. Це і буде вашим домашнім завданням до наступного уроку.

Об'єктом художньої уваги Гр.Тютюнника у творі «Груші з копанки» є внутрішній світ простої людини – бабусі Марфи, якій від першої дружини Уласа у спадок залишилась копанка і груша, «дарниця аж до віку», «груша ще й зараз родить», «копанка не міліє». Письменник наділяє героїню твору найвищою цінністю – милосердям людської душі, добротою і щирістю. На питання перехожого *« Чи не можна у вас напитися?, бабуся хутенько підвелася, поклала шитво на траву і клубочком покотилася до хати по кухлик», «зараз кухлика винесу»*.

Коли разом з водою спраглий витяг з копанки і груші, здивувався. Та бабуся тут же пояснила: *«... котра й сама впаде, а то і я вкидаю, щоб холонули... Ось у полудень школярики йтимуть з учення, то до одної витягають, ласунці малі!»*.

Віритися у збереження духовної енергії людини, яка з плином часу не обміліла. Хочеться вірити, що і малі читачі переймуться добротою, милосердям, почуттям людської гідності та благородства, стануть справжніми людьми, які нестимуть естафету душевної щедрості.

Людина і природа – це вічна проблема. З цього погляду творчість Григора Тютюнника становить великий інтерес і животрепетність для нашого часу й вимагає уважного вивчення. Тож письменник бачив людину (селянина перш за все) не тільки як частку природи, але й саму природу як фактор її духовності.

«Степова казка» Григора Тютюнника (4 кл.) викликає інтерес до найменших істот – мешканців забутого куреня: мурах, павуків, кротів, їжаків. Їхня поведінка допомагає досягнути складності взаємин, які існують у природі, а через них і людських взаємин, виховує уміння керувати своїми вчинками і забагами. Мешканці куреня поводяться, з волі автора, зовсім так, як слід би було поводитись розважливим людям у складних ситуаціях. Автор використовує художній прийом одухотворення предметів і явищ природи. Разом з тим олюднення не вступає в найменшу суперечність із науковою інформацією про життя флори і фауни.

Дитина дізнається, що ґрунт живе і дише, що у найдрібніших грудочках є щось живе. Все це має значну пізнавальну цінність. *Пізнання веде до розуміння й усвідомлення потреби жаліти і берегти природу, все живе в ній, а заодно й те, що необхідне найдрібнішій комашині для життя.*

У цьому творі чи не найглибше розкривається людське й загальнолюдське, вічне в їх духовному світі: *«Дивіться, скільки тут всякої степової браті оселилося! Оно їжак зіщулювся, он Павучисько гасає з переляку, нора оно свіжа кротяча, Мурах ціла купа... Хай вони собі живуть! А курінь давайте однесемо за пагорбок на солонці. Хай стоїть там, може, комусь іще в пригоді стане»*.

Автор переконує, що все суще на землі має право на життя, що людина виявляє найістотніші особливості духовності, людської душі. І йому вдається воскресити, повернути з глибини своєї свідомості все найсвітліше, найчистіше, що він будь-коли зустрічав у житті людини, точно зафіксувати у слові, окремій деталі, образі чи характері.

Пізнанню дитиною природи – лісового розсадника – є оповідання «Лісова сторожка». Письменник уміло вводить четвертокласника у прекрасний світ пробудженої весняної природи не тільки через дії сторожа Данила, але й його «співбесідника» і помічника – песика Кузьки.

Ось як автор змальовує їх прихід у ліс: *«Він зустрічає Данила, як тата: гілля немовби одхиляється з-понад стежки, щоб він часом не вдряпнувся, пеньки немовби одступають від неї, щоб він часом не спіткнувся. А сонечко сіється крізь молоде листячко та цвіт диких яблунь на стежку, і вона весело ряботить Кузьці в очах»*. Це по-своєму впливає на читацький інтерес, загострює спостережливість, створює ілюзію самостійного мислення.

Твір виховує активне мислення думки школяра, розвиває уяву. У творі багато таких епізодів і описів, які спонукають дитину до самостійного спостереження над тим, про що щойно прочитав. А це надзвичайно важливо для наступного і діяльнісного пізнання світу природи і взаємин у ній.

Природа в оповіданнях «Лісової сторожки» постає живою, одухотвореною. Струмочок, наприклад, напустувавшись, мов маленький бешкетник, поспішає до матері-річки, щоб та не втекла й не лишила його самого. Правда, переконує автор, річка нікуди й не тікає, бо її міцно тримають круті береги.

Оповідання Гр.Тютюнника відкривають дітям таємниці природи, вчать розуміти її, спілкуватися із нею. В образах тварин автор відтіняє людські властивості: їх здатність співпереживати, мучитись, навіть страждати. Одна деталь, підмічена художником слова: одне вуха песика Кузьки, після того, як його дзьобом ударив однокрил, *«ображено теліпалось»* говорить про все: втому, біль і образу. Та кумедний песик виявляється надійним захисником

розсадника. Конфлікт між ним і гайвороном незабаром переростає в мирне співіснування, а згодом і в дружбу. Свідченням цього є драматизм їх нерівного поединку з набагато сильнішим суперником – вепром. І хоч автор не висловлює прямих суджень про силу колективу, але непомітно для читача підводить до висновку, що сила – в єдності, спільних зусиллях: *«Молодці, хлопці! – похвалив їх Данило. – Бачте: хоч і слабенькі, та сміливенькі, та вдвох, а воно вже й гурт! – і погладив обох.*

Полювання на сома-велетня, що рвав рибальські вудки, хапав всяку рибу, навіть гусей і вутят, сповнене несподіванок, таємничості, теж перемоги всіх гуртом. А де ж діли такого великого сома? *«А вдень до сторожки підїхала підвода, поклали сома на віз і повезли в село, у піонерський табір, щоб діти поласували солодкою соминою».*

Ці рядки змушують замислитись над важливістю моральних, духовних чинників, без яких навіть найвищий матеріальний добробут не забезпечить відчуття повноцінності життя.

Фінальна зарисовка природи в останньому розділі «Лісової сторожки» («Додому, додому...») поєднує у собі «красиве» і «корисне». Ось Кузька з Данилом востаннє обходять розсадник. Дідусь обв'язує перевеслом із сіна найслабші деревця, щоб не мерзли в сильні морози, збирається додому. *«А ліс прощально шумить йому услід і ронить пожовкле листя під ноги. А Кузька радіє, бо скучив уже... Вже недалеко було до села, коли Данило з Кузькою почули позаду: Кр-р... Кра... О! – однокрил. Правильно зробив, що не покинув нашого гурту. Бо самому добре, а гуртом краще! І далі пішли втрьох».* Кожне слово, кожна фраза автора настільки виважені, настільки міцно впаяні в контекст, що опустити щось – все одно, що зруйнувати щось живе. Дитина, читаючи твори Гр.Тютюнника, настільки переймається логікою авторського мислення, особливою музикою мови, що створює собі ілюзію, ніби те вона сама нафантазувала.

Момент пізнання містить у собі й естетичне. У читача пробуджуються чисті й світлі емоції, розвивається уява, самостійність мислення, потяг до краси і добра, до життя в гармонії з природою, де все живе тісно пов'язане нитками взаємної залежності між собою.

Отже, твори Григора Тютюнника допомагають дітям пізнати закони розвитку природи, знайомлять з тими, «хто в лісі живе і що в лісі росте», вчать співпереживати «братам нашим меншим», відчувати свою відповідальність за все живе на Землі, переконують бути господарями рідної землі. Водночас, утверджувати високі духовні основи – доброту, правду, справедливість, чесність, милосердя, совість, чуйність – у нашої молоді допоможуть вчителям твори «живописця правди» (сл..О.Гончара) Григора Тютюнника.

Список використаних джерел

1. Мороз Л.З.Григір Тютюнник : В кн.: Письменники України : літературно-критичні нариси / Л.З.Мороз. – К.: Рад.письменник, 1981. – С. 225-245.
2. Ткачук Г.П. Пізнавальний характер дитячих творів Григора Тютюнника: Тези доповідей республіканської науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю від дня народження письменника. 5-6 грудня 1991 року / Г.П.Ткачук. – Луганськ, 1991. – С. 65-67.
3. Ткачук Г.П. Методика позакласного читання у початкових класах: Навчально-методичний посібник / Галина Ткачук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2010. – 264 с.
4. Тютюнник Г.М. Степова казка: Казки, оповідання, повісті: Для мол. та середн. шк. віку / Упоряд. Л.В.Тютюнник; Передм. М.Ф. Слабошпиць-кого. – 2-ге вид. – К. : Веселка, 1993. – 310 с. / Цитати подаються за цим виданням – Г.Т./ .
5. Шевченко А. Щоб було слово і світло на папері : В кн.: Література і сучасність: Вип. ХУ : літературно-критичні статті / А.Шевченко. – К. : Рад.письменник, 1982. – 215 с.

The article deals with the problem of good and evil in Hryhir Tiutiunnyk's works Their cognitive value and moral-ethical potential are accentuated in the article.

Key words: moral ideal, fiction detail, spiritual values, good, evil, charity.

УДК 378:811.111 (073)

Хоменко О.В.*

ВПЛИВ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ НА ІНШОМОВНУ ПІДГОТОВКУ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена аналізу впливу загальноєвропейських тенденцій у галузі мовної політики на реформування іншомовної підготовки в Україні, що дало змогу визначити основні тенденції мовної політики України в її іншомовному сегменті.

Ключові слова: полілінгвальний простір, освітній стандарт, інтелектуальний ресурс.

У наших попередніх дослідженнях ми визначили основні тенденції в галузі іншомовної підготовки на європейському просторі, зокрема: мультилінгвізм, що передбачає збереження мовного розмаїття європейського співтовариства і сприяння оволодінню громадянами ЄС іноземними мовами; полілінгвізм (здатність спілкуватися протягом життя кількома мовами в залежності від ситуації й потреб; соціальна рівність, що зумовлює рівні можливості для всіх громадян незалежно від їх етнічної, культурної, мовної, релігійної приналежності для розвитку в процесі здобування освіти, подальшої професійної діяльності, мобільності тощо; міжкультурна освіта, невід'ємними складовими якої є плюралізм і відкритість; міжкультурний діалог, міжкультурна толерантність; досягнення загальноєвропейських рівнів володіння іноземною мовою; розвиток зв'язків та обмінів між інституціями та окремими людьми різних країн з метою забезпечення більшої ефективності стратегій навчання іноземних мов; вивчення іноземних мов протягом життя.

Окресливши основні тенденції Європейського Союзу в галузі мовної освіти, ми спробуємо реалізувати **мету** нашої статті – проаналізувати їх значення і для іншомовної підготовки фахівців в Україні, оскільки розвиток освіти нашої країни визначається в контексті інтеграційних процесів. Тому іншомовна підготовка в наших освітніх закладах повинна відповідати основним європейським освітнім стандартам. Мета статті зумовлює і її основне **завдання** – визначити основні тенденції мовної політики України в її іншомовному сегменті.

На жаль, ми змушені визнати, що Україну від Європи все ще відокремлює мовний бар'єр. Більшість фахівців не володіє жодною іноземною мовою, студенти нефілологічних спеціальностей також мають проблеми іншомовного спілкування – існують великі протиріччя між реальним рівнем володіння іноземною мовою та вимогами сучасного суспільного життя в умовах глобалізації. Вказані протиріччя розкриті в одній із наших статей. Це означає, що у спеціалістів немає доступу до інформації, в першу чергу професійної, немає можливості долучитися до комунікації у європейському просторі, а, отже, стати повноправними членами європейського співтовариства. Звідси випливає необхідність інтенсифікувати роботу з вивчення іноземних мов, підняти рівень іншомовної підготовки наших фахівців до європейських стандартів перш за все, в плані їх реалізації та оновлення методології підготовки. В цьому зв'язку необхідно зазначити, що Україна докладає багато зусиль для реформування політики в галузі іншомовної підготовки. Зокрема розроблений проект концепції навчання іноземних мов в Україні, проект державного освітнього стандарту з іноземних мов та відповідні навчальні програми. Згідно з інформацією РБК-України від 22.09.2011 (Київ), ректорат Ради Європи з питань освітньої та мовної політики закінчив розгляд переданого Україною на експертизу документу “Мовна освітня політика в Україні”; готується передача в Раду Європи документу “Національна стратегія розвитку освіти на 10 років”. Реформування іншомовної підготовки в Україні здійснюється з урахуванням досяг-

* © Хоменко О.В., 2012

нень країн Європейського Союзу у цій сфері, а також у відповідності до основоположних документів Ради Європи, серед яких “Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”, “Європейський мовний портфель”, “Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання”, “Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій та вимоги до Євроіспитів” тощо. Зокрема рекомендації Ради Європи з мовної освіти знайшли своє відображення в Державному стандарті загальної середньої освіти та Програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів; загальноєвропейські рівні володіння іноземною мовою враховані в Типових Програмах з першої іноземної мови для університетів / інститутів, які готують учителів та перекладачів (2004); в Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005), розробленої спільно з Британською Радою.

В контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів, в руслі описаних вище загальноєвропейських тенденцій в мовній політиці іншомовна підготовка в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному й культурному плюралізмі [1]. Вплив загальноєвропейських тенденцій позначився і на Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, яка визначає стратегію розвитку іншомовної підготовки фахівців, зокрема за такими напрямками:

- створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі;
- виховання толерантного ставлення до представників інших народів;
- зниження рівня етноцентризму;
- терпимість до відмінностей щодо цінностей і норм моралі;
- формування соціокультурної грамотності, навичок іншомовної міжкультурної комунікації;
- розвиток здатності вчитися самому тощо.

Щодо останнього пункту, то слід зауважити, що він якнайкраще корелює з відомим визначенням М. Веста про те, що іноземної мови, на відміну від багатьох інших предметів, навчити не можна, вона є тим предметом, якому можна лише навчитися [4].

З метою виявлення глобальних освітніх тенденцій, на яких базується також і іншомовна підготовка, нами, крім зазначених вище документів, проаналізовано також Закон України “Про вищу освіту”, Національні програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”); привернули нашу увагу і дослідження з проблем реформування освіти та її іншомовного сегменту (П.О. Бех, Л.В. Биркун, М.З. Згуровський, Г. В. Крючков, Н.В. Кучеренко., С.Ю. Ніколаєва та ін.).

Аналіз цих нормативних документів та наукових праць виявив зумовлену включенням України до світового освітнього простору тенденцію до глибокого аналізу вітчизняної освітньої системи та закордонного досвіду організації іншомовної підготовки фахівців, а приєднання до Болонського процесу, який передбачає реформування національних систем вищої освіти країн-учасниць, зумовлює тенденцію до зміни освітніх програм та державних стандартів з урахуванням загальноєвропейських трендів. Слід також зазначити, що і у вітчизняних, і у європейських нормативних документах та наукових дослідженнях червоною ниткою проходить ключовий постулат про неперервність освіти, про освіту протягом життя, тобто викристалізовується тенденція переходу від концепції “хорошої освіти” до “неперервної”, яка прийшла на зміну превалючій до недавнього часу концепції “освіта на все життя”. Це дозволяє нам стверджувати, що однією із основних тенденцій іншомовної підготовки в ХХІ столітті є створення сприятливих умов для тривалого неперервного розвитку мовної особистості. В свою чергу, це твердження зумовлює появу тенденції до досягнення загальноєвропейського стандартизованого рівня володіння іноземною мовою. На нашу думку, останні тенденції надзвичайно важливі для майбутніх фахівців, яким доведеться жити в конкурентному професійному середовищі глобалізованого світу. Особливістю ж сучасного світу професій, за І.П. Саратцевою (2005), є поліпрофесіоналізм, який приходить

на зміну монопрофесіоналізму, і зумовлює необхідність або бажання змінити професію чи кваліфікацію протягом життя. Отже, щоб бути затребуваним, фахівцю слід бути професійно готовим до постійного самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку, про що йшлося у наших попередніх дослідженнях. Ця внутрішня готовність закладається якраз в період професійної підготовки у вищому освітньому закладі, невідкладним завданням якого є підготовка конкурентоздатного, самостійного, професійно компетентного фахівця як цілісної, життєстійкої, творчої особистості [2]. Це твердження відповідає гуманістичній парадигмі сучасної освіти, яка передбачає інтегративність процесів професійного, соціального, особистісного розвитку майбутнього спеціаліста. Професійно орієнтована іншомовна підготовка з її особистісно творчим потенціалом, який сприяє формуванню розуміння культурного розмаїття світу, допомагає реально розширити можливості ділових і особистих контактів, кращого працевлаштування фахівця, сприяє формуванню власної системи знань і понять, вимагаючи дисциплінованості, організованості, систематичності і регулярності зусиль, без чого неможливо досягнути будь-якого значущого результату тощо, займає, на нашу думку, чільне місце в процесі виховання конкурентоздатної особистості та й подальшому її саморозвитку. Звідси, важливість оволодіння мовами протягом всього життя.

Тенденція повороту від концепції “знання” до концепції “компетентність”, характерна для сучасної парадигми освіти, повною мірою стосується і навчального аспекту іншомовної підготовки. Знання – центрична модель освіти не задовольняє більше реальних потреб суспільства, оскільки зорієнтована на формальну передачу знань, а не на формування умінь їх практичного використання у різних сферах діяльності. Вважаємо за необхідне зазначити, що концептуальні основи компетентнісного підходу в умовах глобалізації викладені в положеннях Болонської, Сорбонської декларацій, Лісабонської угоди, Хартії саміту “Великої вісімки”: “Цілі та завдання навчання протягом життя” (Кельн), Санкт-Петербурзького саміту “Великої вісімки” – “Освіта для інноваційних суспільств у XXI столітті”, рішеннях світового громадського форуму “Діалог цивілізацій” у 2004-2007р.р., резолюції Всесвітньої конференції з проблем вищої освіти: Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни та розвитку (ЮНЕСКО, Париж, 2009) тощо.

Проблема компетентнісного підходу, як одна з ключових проблем сучасної освіти, знайшла своє відображення в цілій низці вітчизняних нормативних документів, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті; Концепції розвитку освіти до 2010 року; Програмі розвитку освіти в Україні на 2006-2010 р.р.; Концепції гуманітарної освіти в Україні; постановах Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року №1312 “Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти”, від 14 травня 2008 року № 447 “Про затвердження Державної цільової економічної програми. Створення в Україні інноваційної інфраструктури на 2009-2013 роки»; рішеннях колегій Міністерства освіти і науки України від 27 лютого 2004 року “Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство”; від 17 серпня 2006 року “Освіта – основа прогресу людства, пріоритетна сфера внутрішньої політики держави”; від 21 березня 2008 року “Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи»; від 2 квітня 2009 року “Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти» тощо.

Крім описаних вище тенденцій сучасної освіти та її невід’ємно частини – іншомовної підготовки-виокремлюється ще один тренд, властивий суспільному розвитку саме в період глобалізаційних та інтеграційних процесів а саме інтернаціоналізація освіти. Інтернаціоналізація – це процес впровадження міжнародного виміру у такі функції навчального закладу як викладання, дослідження і надання послуг [3]. Детально процес інтернаціоналізації освіти в контексті іншомовної підготовки розглядатиметься в подальших розділах нашого дослідження. Тому зараз ми лише констатуємо факт наявності такої тенденції. Обриси її проглядаються в документах Ради Європи (Декларація Глазго, 2010). Зазначимо, що відмінною рисою інтер-

націоналізації є наявність спільних структур / інституцій для спільної діяльності. Прикладом такої структури служить Європейський центр ЮНЕСКО з вищої освіти; Єврокомісією розроблено цілу низку програм з метою сприяння мобільності студентів та викладачів, обміну між вищими освітніми закладами тощо.

Таким чином, спробувавши визначити основні тенденції вирішення проблем іншомовної підготовки, робимо висновок про їх глобальний характер, незважаючи на полікультурність, різноманітність світу, у якому живемо, різні освітні системи тощо. Сучасному світу взагалі властиві спільні тенденції розвитку. Це стосується і науки. В цьому зв'язку нашу цікавість викликали висловлювання В. П. Андрущенка. Зокрема він зазначив, що "аналітики прогнозують розмежування держав на три великі групи. Першу з них становитимуть народи, інтелектуальна еліта яких здатна створювати і впроваджувати високі технології; другу — держави, які матимуть можливість користуватися цими надбаннями; третю — народи і культури переважно споживацького, дотаційного розвитку". Наше місце, за словами вченого, "залежатиме насамперед від нашого інтелектуального ресурсу. Він повинен бути фундаментальним. А це означає, що фундаментальною повинна бути загальна і професійна освіта. Фундаменталізація освіти — відповідь на виклик глобалізації і одночасно умова зростання суспільства, нації і держави"[5]. Повністю підтримуючи ці слова, ми лише додамо, що невід'ємною складовою фундаментальної освіти є іншомовна підготовка, по-перше, завдяки своїй ролі у вищій освіті та глобалізованому суспільстві, по-друге, як один із засобів передачі світовому співтовариству здобутків вітчизняної науки і освіти. Щоб успішно конкурувати в світі і не опинитися серед країн третього ешелону, наша наука та освіта повинні бути конкурентоспроможними і визнаними світом. Із нашими науковими досягненнями ми на паритетних партнерських засадах можемо співпрацювати з різними закордонними інституціями. Нам є що вивести на світовий освітній та науковий ринок, зокрема з методики навчання іноземних мов, порівняльної педагогіки, педагогічної науки тощо. Дослідження наших відомих вчених у цих галузях відповідають світовому рівню. До прикладу, в документах Ради Європи та Євросоюзу чітко окреслена тенденція до полілінгвізму. Ми вважаємо, що вивчити англійську, французьку, італійську чи інші західноєвропейські мови, наприклад, німецькому студентові, не те саме, що оволодіти ними українському студентові, хоча б через те, що німецька та зазначені мови відносяться до однієї групи романо-германських мов з подібним граматичним, лексичним та навіть фонетичним наповненням, оскільки вони ґрунтуються на латині. Вивчення ж іноземних мов для слов'ян (болгар, поляків, росіян, сербів, словаків, словенів, українців, чехів) вимагає, в першу чергу, специфічного налагодження артикуляційного апарату, вивчення граматики, абсолютно відмінних від слов'янських тощо. Коротко кажучи, необхідні ефективні методики, які враховують всі ці специфічні особливості, і, які б могли успішно використовуватись в країнах Східної та Західної Європи. Наша вітчизняна наука їх має. Ми дотримуємося думки, що вища школа повинна не лише убирати в себе всі найкращі європейські досягнення, але й зберігати свої власні здобутки та традиції, ділитися власним досвідом та вносити свої пропозиції стосовно формування європейської мовної політики. Зазначимо, що освітні структури України активно долучилися до процесу реформування іншомовного сегменту освіти в руслі європейської мовної політики, використовуючи описані вище загальноєвропейські тенденції як базові для організації процесу іншомовної підготовки фахівців. Однак ми маємо і власні надбання, які могли б бути корисними в світовому освітньому просторі. В зв'язку з цим, як нам здається, назріла об'єктивна необхідність структурного удосконалення з точки зору іншомовної підготовки. Можливо, доцільним було б створення на урядовому рівні, з державним фінансуванням потужного центру іншомовної підготовки, основними функціями якого могли б бути такі:

- розробка стратегічних напрямів іншомовної політики України відповідно до соціального замовлення суспільства, зумовленого його постійним поступальним рухом;
- пошуки шляхів реалізації цих стратегічних напрямів;

- координація досліджень в галузі іншомовної підготовки, які здійснюються в суміжних галузях педагогічної науки, зокрема педагогіці, методиці, порівняльній педагогіці, професійній педагогіці тощо, що дало б, в першу чергу, можливість упорядкувати понятійний апарат, виявити кращі дослідження, інноваційні конкурентоспроможні ідеї, здійснювати в Україні єдину скоординовану політику в галузі іншомовної підготовки тощо;
- активна співпраця з Європейською комісією та Європейським Центром Сучасних Мов (ESML), представництво в цих організаціях;
- координація спільних із зазначеними організаціями дій в галузі іншомовної політики; ініціювання та розробка спільних досліджень, проєктів, рекомендацій тощо в галузі іншомовної підготовки;
- пропагування найкращих досягнень вітчизняної педагогічної науки, інноваційних технологій оволодіння мовами.
- переклад галузевих наукових праць, зокрема в сфері педагогічної науки, тобто, всі найкращі досягнення наших науковців могли б оперативного перекладатися різними мовами і публікуватися, ставши таким чином доступними для широкого європейського і світового співтовариства; в той же час, завдяки широкому представництву центру, всі найсвіжіші матеріали закордонних наукових досліджень через відділ перекладу змогли б швидко ставати надбанням наших учених.

Звичайно, ця ідея дискусійна, потребує значної доробки, розрахунків, додаткових фінансів, але вона має право на життя, оскільки суспільство, яке через мовний бар'єр не зможе конкурувати з високорозвинутими країнами перш за все в науково-технологічній сфері, приречене на ізоляцію та на відставання. Провідними державами ХХІ століття, на нашу думку, будуть ті країни, які створять не тільки найбільш ефективну систему вищої освіти, але й найбільш ефективну систему іншомовної підготовки. Тому політика в цій галузі повинна стати пріоритетною в нашій державі, а створення подібного центру, як нам здається, стане потужним прискорювачем для формуванні такої системи.

Таким чином, завдання вітчизняної науки та освіти полягає в тому, щоб не лише увібрати в себе ключові тенденції в галузі іншомовної підготовки на європейському просторі, але й творчо розвивати їх відповідно до наших реалій, продукувати конкурентоспроможні ідеї та інновації в галузі іншомовної підготовки, які б визнавалися та успішно використовувалися в світі.

Список використаних джерел

1. Гришкова Р.О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного у-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – Т.55. – Вип. 42. – С. 25-28.
2. Саратцева И.П. Педагогическая поддержка развития конкурентноспособности будущих специалистов в процессе преподавания иностранного языка в вузе. Дис. канд. пед. наук. – 13.00.08. – Хабаровск, 2005. – 219 с.
3. Knight J. Internationalization Remodeled: Rationales, Strategies and Approaches // in Journal for Studies in International Education, 2004. – № 8 (1). – p.p. 5-31.
4. West M. Learning to read a Foreign Language and Other Essays on Language Teaching /M. West. – L.: Longman, 1955. – 100 p.
5. Вища освіта в контексті глобалізації [WWW document]. URL http://dt.ua/EDUCATION/vischa_osvita_v_konteksti_globalizatsiyi-27068.html

The present paper analyzes the influence of European trends in language policy on the reformation of foreign languages education in Ukraine, which made it possible to identify the main trends in Ukrainian language policy in its foreign languages segment.

Key words: plurilingual space, educational standards, intellectual resource.

УДК 372.4 : 379. 823

Хролець О. І.*

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПЕРШООСНОВ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ

У статті висвітлюються окремі аспекти формування читацької самостійності в початковій школі, акцентується увага на необхідності розширення методів, форм і видів виховної роботи з дитячою книжкою для формування першооснов читацької самостійності молодших школярів.

Ключові слова: молодші школярі, читацька самостійність, виховна робота з дитячою книжкою, читацький інтерес.

В умовах становлення й розвитку інформаційного суспільства означилися тенденції зниження інтересу дітей до книги і читання, що негативно позначається на освіті й вихованні підростаючих поколінь. Художня література виступає могутнім засобом виховання особистості, коли оволодіває душевним світом дитини і пробуджує в неї уяву, думки, почуття й переживання. Особиста творча діяльність дитини у творенні себе і світу досягається завдяки зростанню емоційного і змістовного зв'язків досвіду дитини з художнім твором. Зважаючи на це, важливим педагогічним завданням є прилучення школярів до витворів словесного мистецтва, уведення дітей у світ морально-етичних цінностей через взірці художніх образів літературних творів і глибину емоційно-чуттєвого контексту.

Отже, метою нашої статті виступив аналіз системи виховної роботи з дитячою книжкою, спрямованої на формування першооснов читацької самостійності дітей молодшого шкільного віку.

Вагомий доробок у дослідження проблеми виховання особистості дитини засобами художнього слова внесли класики педагогічної думки, письменники і громадські діячі (Х. Алчевська, Б. Грінченко, С. Васильченко, М. Драгоманов, Я. Коменський, А. Макаренко, І. Огієнко, Олена Пчілка, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, Леся Українка, К. Ушинський, І. Франко та ін.)

Педагогічні ідеї щодо теоретичних основ і змісту позакласного читання в початковій школі представлені в роботах О. Джежелей, А. Ємець, Л. Іванової, М. Наумчук, Г. Підлужної, О. Савченко, Н. Светловської, Н. Скрипченко та ін. Психологічні основи читання розглядали Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, П. Якобсон та ін.

Окремі аспекти роботи з дитячою книжкою у початковій школі висвітлено у дослідженнях Т. Алієвої, Н. Бібік, О. Джежелей, В. Мартиненко, З. Романовської, Г. Ткачук, Т. Яблонської та ін.

Книга, як продукт духовного життя людини, об'єднує в собі не лише освітньо-пізнавальний, а й світоглядний, естетичний, моральний і духовний потенціал, слугує значимим фактором формування особистості дитини, її національної свідомості.

Читання забезпечує засіб пізнання і самоосвіту, проєктивну розрядку, задовольняє потреби у спілкуванні, співпереживанні та дозвіллі. Провідними функціями читання передусім виступають кумулятивна й освітня, а організаційна, ціннісно-орієнтаційна й виховна реалізуються з їх допомогою на глибинних рівнях свідомості та самосвідомості особистості.

Згідно з С. Гончаренком, дитяче читання розглядається в широкому значенні як твори художньої, науково-художньої, науково-популярної літератури і художньої публіцистики для читання дітей і підлітків; у вузькому, спеціальному значенні – як педагогічно спрямований процес прилучення дітей і підлітків до літератури, виховання в них любові до книги [2, с. 497].

* © Хролець О. І., 2012

Початкова школа озброює дитину навичками читання, розширює читацький кругозір, формує усвідомлену потребу в самостійній читацькій діяльності. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти мета літературного читання полягає у формуванні читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою читацької комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомленні учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовці їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується потреба у систематичному читанні [3, с. 11].

Коло читання молодших школярів обіймає твори усної народної творчості й письменників-класиків, сучасних українських та зарубіжних письменників; дитячу періодику; енциклопедичну й довідкову літературу.

Аналіз наукових доробків з досліджуваної проблеми (О. Джежелей, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Светловська, Н. Скрипченко та ін..) довів, що автори надають винятково важливого значення використанню художньої літератури у навчанні та вихованні зростаючої особистості, однак недостатньо уваги приділяють формуванню першооснов самостійної читацької діяльності молодших школярів у позаурочний час.

Особливу роль у становленні читача-початківця відіграє знайомство з дитячою літературою, що входить у коло читання молодших школярів у авторській, жанровій, тематичній різноманітності, формування інтересу до книг і позитивного ставлення до самостійного читання. Самостійне читання будемо розглядати, спираючись на підхід Л. Іванової, як добровільне, індивідуальне читання учнів без безпосередньої допомоги вчителя чи бібліотекаря, батьків, друзів, звернення до знань кола доступних книг, з тим, щоб, по-перше, здійснити свідомий вибір книги, а по-друге, прочитати вибрану книгу згідно з усіма правилами, засвоєними у класі та зробити відповідні висновки з огляду на прочитане [5, с. 5].

Організація самостійного читання учнів є необхідною складовою загального процесу виховання дітей засобами художньої літератури. Як інтегрована якість особистості, читацька самостійність характеризується наявністю у школяра мотивів, що спонукають його звертатись до книг; сумою знань, умінь і навичок, які дозволяють учневі реалізувати ці мотиви із найменшою затратою сил і часу у відповідності з індивідуальними і соціально значущими інтересами та потребами. У самостійному читанні виявляються смаки читача, спрямованість, зацікавленість особистості, її внутрішній світ.

Важливими аспектами підготовки молодших школярів до самостійної читацької діяльності, за Н. Светловською, виступають: 1) розкодування тексту; 2) розуміння прочитаного; 3) усвідомлення значимості книги для читача, необхідності свідомо вибирати і самостійно читати книги [9].

У початкових класах формування читацької самостійності учнів здійснюється за етапами (підготовчий, початковий, основний), кожний з яких передбачає свої цілі: 1) підготовчий (1 клас) – бажання, інтерес, любов до книги; 2) початковий (2 клас) – вміння орієнтуватись у колі доступних книг (комплекс бібліотечно-бібліографічних умінь); 3) основний (3 клас) – вміння думати над книгою, коло читання, культура читання; 4) основний (4 клас) – літературний кругозір, індивідуальні літературні смаки й уподобання (Н. Светловська, О. Джежелей).

Цілеспрямоване формування першооснов читацької самостійності школярів на уроках класного і позакласного читання знаходить логічне продовження у позаурочній діяльності.

Проведене анкетування батьків та учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів м. Рівного та Рівненської області дозволило з'ясувати, що коло читання дітей обмежується творами добре відомих авторів зі шкільної програми: В. Сухомлинського, Лесі Українки, Г. -К. Андерсена, М. Носова, В. Нестайка, О. Волкова, О. Буцень, Г. Бойка, Миколи Трублаїні, К. Чуковського, А. Ліндгрена та ін.

Зокрема, діти мало обізнані з творчістю сучасних авторів: В. Рутківського, Г. Малик, І. Роздобудько, Л. Дереша, Л. Повх, С. Білоусова, С. Дяченко, М. Дяченко та інших, як українських, так і зарубіжних письменників.

Улюбленими героями ними визнано: героїв мультфільмів – 43%; героїв кінофільмів – 31%; героїв літературних творів – 26%.

Відповідаючи на запитання – “Чи є серед твоїх друзів такі, які багато читають”, дали стверджувальну відповідь лише 32,6% молодших школярів.

Результати проведеного дослідження засвідчили недостатній рівень сформованості читацької самостійності та читацьких інтересів учнів початкової школи. Відповідно важливим завданням учителя виступає розвиток стійкого інтересу дітей до читання, розширення кола читання, стимулювання потреби самостійно й усвідомлено вибирати та систематично читати книжки. Вирішення цих завдань здійснюється у процесі спеціально організованої виховної роботи з учнями у позаурочний час.

Розглянемо більш докладно форми виховної роботи з дитячою книжкою, що засвідчили ефективність у формуванні першооснов самостійної читацької діяльності молодших школярів.

Позакласне читання. Головне завдання уроків позакласного читання – виховання активних читачів шляхом розвитку читацької самостійності молодших школярів. Позакласне читання передбачає удосконалення читацьких якостей школярів, розширення кола читання, розвиток літературних смаків і читацьких інтересів учнів. Учителю необхідно пояснити дітям та їх батькам, що і як слід читати, скільки відводити часу на позакласне читання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, ознайомити з правилами гігієни читання.

Бібліотечні заняття. Мета таких занять полягає в ознайомленні школярів з бібліотекою, її книжковими фондами, принципами розміщення книжок на полицях у відкритому для доступу фондї, формування вмінь користуватися довідково-бібліографічним апаратом тощо. Доцільним є проведення занять як у шкільній, так і в дитячій бібліотеках на такі теми: “Народження книжки”, “Ознайомлення з книжкою”, “Як читати книжки”, “Правила користування бібліотекою”, “Самостійний вибір книжок у бібліотеці”, “Бережливе ставлення до книжки”, “Книги – діти розуму” тощо.

Бесіди. Це своєрідний колективний роздум, у якому діти беруть участь за власним бажанням, висловлюють свої думки, оціночні судження, почуття, емоції, виявляють активність та ініціативу. Використання бесіди допомагає учням глибше зрозуміти зміст, поетику твору, прищеплює літературно-естетичні смаки, сприяє виробленню вміння ставити запитання (цікаві, пізнавальні, творчі, пошукові, загадки) товаришам до прочитаного твору, працювати з книжкою. Під час проведення бесіди можна урізноманітнити прийоми роботи: стислі перекази; художня розповідь малих творів і окремих уривків з великих творів; виразне читання найцікавіших епізодів з книжок; обговорення прочитаних книжок; читання напам'ять віршів; обговорення відгуків, написаних учнями на окремі твори, читацьких щоденників; робота над образотворчими засобами в художньому творі.

Створення проблемних ситуацій. Серед важливих завдань початкової школи є навчання учнів аналізувати поведінку і почуття героїв, порівнювати зображену в творі моральну ситуацію з аналогічними життєвими подіями. Завдяки цьому відбувається моральне зростання дитини – від актуалізації морального досвіду (поданого безпосередньо в творі) до моральної діяльності.

Ведення читацьких щоденників. Запис у читацькому щоденнику допомагає учням краще запам'ятати зміст прочитаних книжок, сприяє виробленню вміння самостійно передавати свої враження про художній твір. Доцільно привчати дітей до такої форми роботи вже з першого класу, записуючи прізвище автора та назву прочитаної книжки; у другому класі до цього додається підзаголовок, кількість сторінок, місце та рік видання, дата прочитання; у третьому класі – відгук про книжку або стислий виклад її змісту. Учні можуть доповнювати свої записи ілюстраціями яскравих епізодів книжки.

Літературні конкурси, вікторини, турніри. Участь у них виявляє і розвиває читацькі інтереси, творчі здібності учнів, розширює їхні знання і читацький кругозір, активізує читацьку та інші види корисної діяльності. У роботі з молодшими школярами практикують конкурси на створення власної казки, на кращого читця, кращу ілюстрацію до художнього твору, кращий відгук на книгу, кращий читацький щоденник, кращу книжку-саморобку тощо. Зокрема, конкурс на кращого читця включає не лише кількість прочитаних учнем книжок, але й глибину розуміння прочитаного, плановість і спрямованість читання, вміння використовувати набуті знання, ведення читацького щоденника, володіння елементарними навичками бібліотечної роботи. При підведенні підсумків конкурсу враховується думка самих читачів, учасників обговорення.

Читацькі конференції є важливим засобом пропаганди художньої та науково-художньої літератури серед учнів. Конференції проводяться на матеріалі одного або кількох творів однієї теми, а також творчості окремих письменників. Залежно від типу конференцій та індивідуальних особливостей читацького колективу визначають структуру їх проведення. Організовувати конференції доцільно у школі, бібліотеці, літературному клубі.

Літературні клуби, гуртки. Їх діяльність спрямована на розвиток інтересу учнів до книжки і читання, виховання культури читання, розширення читацького кругозору. Програма роботи клубів включає систематичне проведення свят читацьких зацікавлень; виставок дитячих робіт; творчих зустрічей з відомими людьми, письменниками, літературознавцями; знайомство дітей і батьків з новинками дитячої літератури, газетами і журналами для домашнього читання; презентацію особистих бібліотек. Заняття у гуртках допомагають учням виявляти свої інтереси, розширювати знання, заохочують до роздумів над рядками художніх творів, розповідей про улюблені книги, оформлення альбомів і стіннівок, присвячених цікавим книжкам тощо. Школярі починають усвідомлювати свої уподобання у читанні; закріплюють звичку систематично і цілеспрямовано читати книжки, коли виникло бажання про щось довідатись.

Літературні ігри. Вони інтегрують ігрову, пізнавальну, розвивальну, виховну та рекреаційну функції, впливають на емоційну сферу дітей і виступають своєрідним засобом психорозвантаження. Літературні ігри можуть різнитися як за своїм змістом, так і за формою. Все залежить від місця проведення, від поставленої мети і складу учнів, з якими проводиться гра. Мірою цінності літературних ігор є кількість вміщено в них складного, але посильного для учнів даного віку матеріалу. Доцільно використовувати для проведення ігор ребуси, загадки, шаради, кросворди, криптограми, чайнворди, головоломки, літературні задачі тощо. Літературні ігри стимулюють і заохочують учнів до самостійної роботи з книгою.

Тижень книги, Свято Книги, літературні ранки. Виховне спрямування цих форм роботи забезпечує формування моральних цінностей особистості, викликає зацікавленість книжкою і читанням, допомагає учням виявити свою творчість. Методи проведення тижня, літературного ранку вчитель або бібліотекар добирає відповідно до віку, читацьких інтересів, побажань учнів класу чи школи. Такі заходи стають своєрідним концертом самодіяльності за матеріалами рекомендованих книжок. Наприклад, можна провести літературний ранок за таким планом: вступне слово; художня частина (інсценізація улюблених творів; художня розповідь окремих уривків з творів; декламування віршів; музичні номери; пантоміми); підсумкове слово. Велике значення під час проведення цих заходів має широке використання наочності, аудіо- і відеоматеріалів, мультимедійних музично-літературних матеріалів. У рамках цих заходів доцільно організовувати виставки дитячої літератури, конкурси, олімпіади, вікторини, випуск журналів, стіннівок, оформлення плакатів. Діти також мають можливість брати активну участь у їх підготовці: добирати літературний і музичний матеріал, оформляти приміщення, виготовляти листівки, запрошення для гостей, готувати виставку книжок, ілюстровану картотеку, плакат-вікторину чи живі картини-загадки тощо.

Творчі роботи. Школярі пишуть твори на основі прочитаного, складають відгуки про прочитані книжки, малюють ілюстрації до улюблених книжок, придумують цікаві продовження літературних історій тощо. У такий спосіб у дітей розвиваються творчі здібності, образне мислення, чуття художнього слова.

Для того, щоб книги постійно були в полі зору дітей, у класах доцільно створювати власні бібліотеки, комплектовані книгами з шкільної бібліотеки та особистими книгами учнів. У межах встановлення дружнього книгообміну учителі заохочують дітей до ведення анотованої класної картотеки. При бібліотеках слід організовувати методичні куточки для батьків з порадами щодо керівництва дитячим і сімейним читанням.

Насамкінець зазначимо, що різноманітність форм позакласної роботи з дитячою книжкою, доцільний вибір методів і прийомів їх проведення допоможуть зацікавити учнів читанням художніх творів, сформувати навички самостійного спілкування з книгою. Варто пам'ятати, що самостійне читання молодших школярів потребує керівництва з боку дорослих: стихійне читання має негативний вплив на дитину. Відтак, перед учителями, бібліотекарями та батьками постає важливе завдання – підвищити інтерес дітей до книги як до джерела знань та естетичної насолоди, створити умови, за яких читацька діяльність стала б для школяра приємним, радісним заняттям, а кожна нова зустріч з книжкою надихала його.

Важливими показниками читацької самостійності школяра виступають: коло читацьких зацікавлень; активність у виховних заходах; потреба в читацькому самовираженні; самостійність у доборі книг для читання; бажання читати книжки у вільний час. Подальшого вивчення потребують змістовно-організаційні засади системи виховної роботи з дитячою книжкою, а також обґрунтування виваженого підходу до самостійної читацької діяльності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бодрова И. В. Развитие читательской самостоятельности у младших школьников / И. В. Бодрова // Начальная школа. – 2008. – №8. – С. 38-41.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник/ С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (травень). – С. 11-27.
4. Ємець А. А. Як навчити дитину розуміти і любити літературу: Коло читання молодших школярів / Альона Ємець. – К. : Шкільний світ, 2011. – 112 с.
5. Іванова Л. І. Формування читацької самостійності молодших школярів у системі позакласного читання / Л. І. Іванова. – Рівне : Видавничий центр РДГУ, 2008. – 108 с.
6. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.
7. Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання / О. Савченко // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 22-27.
8. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – №1. – С. 11-18.
9. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников: теоретико-экспериментальное исследование / Н. Н. Светловская. – М. : Педагогика, 1980. – 160 с.
10. Ткачук Г. П. Методичні настанови учителю щодо формування дитини-читача / Г.П. Ткачук // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С.11-13.

The article deals with different aspects of child's formation, the necessity of methods, forms and types of educational work expansion in development of fundamental principles of junior schoolchildren's individual reading activity is emphasized.

Key words: junior schoolchildren, formation of child-reader, educational work with a book, reading interests, training of reading independence.



РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 378.016:51]:373.2.011.3-051

Гнатенко О. С.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО І ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються шляхи професійного становлення студентів спеціальності «Дошкільна освіта», формування готовності майбутніх спеціалістів до здійснення наступності в роботі дошкільного навчального закладу та початкової школи.

Ключові слова: наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, математичний розвиток.

Соціокультурні зміни у суспільстві, які відбуваються останнім часом, актуалізують проблему побудови суцільного освітнього простору, пошуку нових систем здійснення спадкоємних зв'язків освітніх ланок. На зміну освітній парадигмі просвітництва приходить парадигма культуротворчості і культууроосвіченості, основними тенденціями оновлення педагогічного процесу стають гуманізація й гуманітаризація, інтеграція й особистісна орієнтація.

У контексті сучасного розуміння освіти як важливого фактору розвитку та саморозвитку особистості стає необхідним вивчення психолого-педагогічного підґрунтя наступності, що забезпечує готовність дитини до засвоєння сучасного способу життя, соціального й професійного досвіду з урахуванням її потенційних можливостей. У такому аспекті дослідження проблеми наступності стає актуальним для всіх ланок системи освіти. Зокрема, значну увагу необхідно приділити питанню переходу від дошкільного закладу до початкової школи, оскільки на цьому етапі вперше виникає ситуація розриву наступності, пов'язана з переходом дитини з одного освітнього середовища в інше.

У сучасній педагогічній літературі наявні дослідження з проблеми наступності між освітніми ланками (Б.С.Гершунський, С.М.Годник, Ю.А.Кустов та інші), зокрема, вивченню наступності між дошкільними закладами і початковою школою присвячено ряд досліджень, у яких розглянуто деякі особливості її впровадження відповідно до специфіки психічного розвитку дітей 5-7 років (Н.Ф.Виноградова, Р.О.Должикова, В.Я.Ликова та інші). Результати цих досліджень дозволяють визначити теоретичні, організаційно-методичні основи наступності, технології її реалізації в умовах неперервної освіти. В.П.Сергеева пропонує розв'язувати проблему наступності організаційно, шляхом підготовки спеціаліста подвійного профілю – вихователя-вчителя дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Разом з тим, слід визнати недостатність системних напрацювань у галузі формування професійної готовності майбутніх спеціалістів дошкільної освіти до здійснення наступності в роботі дошкільного навчального закладу та початкової школи. Досі залишається недостатньо дослідженим зміст цієї готовності, теоретичні положення та технологія здійснення процесу її формування у студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» у вищій школі. Потребують дослідження і вирішення наявні протиріччя між важливістю усвідомлення майбутніми педагогами суті наступності та недостатньою спрямованістю навчального

* © Гнатенко О. С., 2012

процесу у вищому навчальному закладі на створення умов, що забезпечили б формування розуміння її необхідності в ході професійного становлення студентів; між необхідністю реалізації психолого-педагогічних основ наступності і переважним здійсненням лише організаційних умов наступності між дошкільним закладом і школою; між сучасною потребою в педагогах, здатних забезпечити наступність і відсутністю у змісті педагогічної освіти системних уявлень про шляхи її проектування і реалізації; між зростаючими вимогами до професіоналізму вихователів дошкільних закладів, їх готовності до особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми, підтримки індивідуально-особистісного розвитку дитини на етапі переходу в початкову школу та недостатністю розвинених технологій, що допомогли б студентам набутти повноцінний практичний досвід їх здійснення.

Актуальним у практичній підготовці фахівця у ВНЗ є, таким чином, дослідження науково-методичного забезпечення базової підготовки педагога до реалізації наступності дошкільної і початкової освіти. Необхідно розробити сучасні підходи до реалізації переходу дітей дошкільного віку в початкову школу, вимоги до педагогічної діяльності для його повноцінного, безконфліктного здійснення, визначити зміст і критерії оцінювання професійної готовності майбутніх спеціалістів до забезпечення такого переходу.

У вищій школі має бути сформована модель процесу формування професійної готовності студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» до діяльності, спрямованої на забезпечення наступності між дошкільним закладом та школою, відпрацьовані технології поетапного формування готовності студентів до реалізації цього завдання, вироблені критерії оцінювання їх ефективності. Необхідно уточнити поняття наступності у контексті гуманістичної парадигми освіти, виявити сучасні підходи до її реалізації з урахуванням спрямованості на забезпечення психолого-педагогічної підтримки дитини при переході на новий щабель життєдіяльності, визначити специфіку педагогічної діяльності у особистісно-розвивальному напрямку.

Процес формування професійної готовності педагога до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти має базуватись на засадах, що забезпечують становлення і розвиток педагога як суб'єкта професійної діяльності, відбуватись динамічно у єдності мотиваційно-ціннісної орієнтації і спрямованості на допомогу дитині у здійсненні переходу від дошкільного закладу до школи. Вчитель-вихователь має усвідомлювати специфіку перехідного періоду, мати чітке уявлення про труднощі, які виникають у цей час у дітей, створювати умови, що відповідають особливостям розвитку дитини у цей період, володіти технологіями взаємодії та психолого-педагогічної підтримки, що відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності.

Питання розробки концепції неперервного математичного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є актуальним, оскільки дошкільна педагогіка традиційно обмежувалась створенням педагогічних концепцій виховання дошкільника і сьогодні спостерігається низка протиріч у дошкільній математичній освіті. Намагання розв'язати існуючі проблеми шляхом створення змістовно оновлених, але не достатньо методично розроблених програм дошкільної освіти, створення альтернативних освітніх програм, що реалізують різні підходи до питання навчання і розвитку дітей дошкільного віку, актуалізує необхідність розробки концептуальних підходів до побудови системи неперервної математичної освіти дошкільників і молодших школярів, визначення змісту дошкільних програм та їх взаємозв'язку зі шкільною програмою з математики, забезпечення повного і якісного методичного супроводу цих програм.

Актуальність розробки концепції неперервного математичного розвитку обумовлена як необхідністю відповідати сучасним вимогам до особистісно-орієнтованого освітнього процесу в дошкільному закладі, так і потребі створення неперервного освітнього процесу на дошкільному і початковому шкільному етапах з метою максимально повного розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Питання впровадження розвивального навчання дітей молодшого шкільного віку розглядались у працях Л.В. Занкова, В.В. Давидова, Н.Б.Істоміної, А.А.Столяра, П.Ерднієва та ін. Для дошкільників питання розвитку співвідносять в основному з розвитком творчих здібностей дітей.

Психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей активно досліджуються (Ю.Д.Бабаєва, Н.С.Лейтес, О.Л.Мельникова, В.І.Панов, Т.В.Сімаєва, А.І.Савенков, М.І.Фідельман, Н.Б.Шумакова, О.І.Щебланова, В.С.Юркевич та інші), проте спеціальних досліджень математичного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку практично немає.

Розвиток пізнавальних здібностей дошкільників у процесі вивчення математики розглядали Данилова В.В., Рихтерман Т. Д., Михайлова З.А.; наступність у дошкільній і початковій математичній освіті Кочурова Є.Є., Рудницька В.Н., Сагимбекова П., питання керівництва вихователем дошкільного закладу математичним розвитком дітей Абашина В.В., Єник О.А. Майже усі дослідники розглядають поняття математичного розвитку дітей як формування їх математичних знань і умінь.

Зазначимо, що таке тлумачення поняття «математичний розвиток» є найбільш розповсюдженим у практиці навчання дошкільників математики і основу її закладено в роботах Л.А. Венгера [3, с. 69]:

«Метою навчання на заняттях в дитячому садку є засвоєння дитиною певного, визначеного програмою обсягу знань і умінь. Розвиток розумових здібностей при цьому досягається у процесі засвоєння знань побічно. Розвивальний ефект навчання залежить від того, які знання повідомляються дітям і які методи при цьому застосовуються.» З цього очевидно, що автор надає перевагу сумі знань, а методи навчання підбираються залежно від характеру цих знань, тобто, займають другорядну, пояснювально-ілюстративну позицію. Розумовий розвиток дитини при цьому вважається мимовільним наслідком такого навчання.

Зв'язок між змістом освіти та розвитком процесу мислення незаперечний, психологічно і дидактично обґрунтований відбір цього змісту є базою математичного розвитку, однак виключно зміст не забезпечує математичний розвиток дитини. Якби математичний розвиток був наслідком лише засвоєння математичних знань, достатньо було б визначити коло тверджень, що повідомляються дітям, відповідний метод навчання і одержати високий математичний розвиток усіх поспіль. Однак багаторічний досвід апробації підручників з математики для початкової школи, зміст яких змінювали за рахунок збільшення частки алгебраїчного матеріалу, введення елементів теорії множин, комбінаторики, тощо, свідчить, що помітного підвищення рівня математичного розвитку учнів початкових класів внаслідок цього не спостерігається. Проте стверджувати, що зміст навчального матеріалу не впливає на рівень розвитку математичного мислення дітей неправомірно.

Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов у своїх дослідженнях переконливо доводять, що зміст освіти в значній мірі визначає рівень розвитку мислення учнів початкової школи і питання оновлення цього змісту є важливою частиною проблеми організації навчання молодших школярів, хоча накопичення знань саме по собі не вирішує проблеми. Дитина не пам'ятатиме всі повідомлені їй конкретні факти або твердження, але свідоме їх засвоєння, оперування ними дозволяє у подальшому розв'язувати різноманітні, щораз складніші завдання, підвищувати математичну культуру.

Необхідність забезпечення наступності математичної освіти дитини на дошкільному етапі та у початковій школі вимагає від вихователя знання сучасних шкільних програм і методик математичної освіти дитини. Ускладнення виникають при виборі та математично і методично грамотної реалізації одного з підходів до математичної освіти дошкільника, аналізі узгодження із шкільною програмою з математики.

У процесі навчання у ВНЗ студент має озброїтися освітніми та моніторинговими технологіями, які дозволять йому опанувати специфіку професійної діяльності, набути навички самоосвіти та саморозвитку. Для цього необхідно забезпечити сприятливі умови для послідовного формування всіх структурних компонентів готовності майбутнього педагога до реалізації наступності дошкільної та початкової освіти.

Наступність дошкільної та початкової освіти як педагогічний процес забезпечення зв'язку між етапами розвитку дитини й організаційно-педагогічними, психолого-педагогічними умовами її розвитку на етапі переходу від дошкільного закладу до початкової школи, певною мірою закладено у стандарти дошкільної та початкової освіти, навчальні плани та робочі навчальні програми з конкретних дисциплін.

Позитивним слід вважати поєднання на педагогічному факультеті напрямів підготовки «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта», що дозволяє при розробці структурно-логічних схем навчальних планів, робочих навчальних програм задовольнити освітні і кваліфікаційні потреби майбутніх педагогів, гарантувати їх готовність до забезпечення наступності у формуванні загальних навчальних умінь старших дошкільників і першокласників.

Серед основних завдань підготовки висококваліфікованих фахівців у ВНЗ слід виділити коригування педагогічної діяльності по забезпеченню психолого-педагогічного аспекту наступності дошкільної і початкової освіти; розробку моделі професійної готовності студентів до реалізації послідовності у роботі дошкільного закладу і початкової школи та технології поетапного формування професійної підготовки, що ґрунтується на принципах системності та неперервності; визначення, обґрунтування і експериментальну перевірку системи основних критеріїв цієї готовності.

Список використаних джерел

1. Белошистая А.В. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей / А.В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2000. – №2. – С. 69-79.
2. Белошистая А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)» / А.В. Белошистая. – Москва, 2003. – 405 с.
3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
4. Должикова Р.А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе / Р.А. Должикова, Г.М. Федосимов, Н.Н. Кулинич, И.П. Ищенко. – М. : Школьная Пресса, 2008. – 126 с.
5. Кочурова Е.Э. Преемственность методик обучения математике младших школьников и дошкольников: Автореф. дис. . канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)» / Е.Э. Кочурова. – М., 1995. – 18 с.

The preparedness of the future specialists to put into practice the succession in the work of preschool institution and elementary school must be developed in the process of professional settling of the students with the major subject of Preschool Education.

Key words: *succession, preschool education, primary education, mathematical development.*

УДК 378.147

Горбатюк Р. М. *

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті зроблено спробу моделювання педагогічної системи, яка б дозволила здійснювати підготовку майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю нового типу. Досягненню цієї мети підпорядковані всі компоненти моделі педагогічної системи професійної освіти. Її практична цінність полягає у відображенні основних вимог, що пред'являються до сучасного фахівця в галузі системи професійно-технічної освіти.

Ключові слова: *педагогічна система, професійна підготовка, інженер-педагог, інформаційні технології, модель.*

Домінуючою тенденцією сучасного суспільства є розвиток інноваційних процесів в освіті [1]. Запровадження інновацій та інформаційних технологій, створення ринку освітніх

послуг та його науково-методичного забезпечення, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів покладено в основу розробки критеріїв діяльності вищих навчальних закладів інноваційного типу держави в рамках Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті [2]. Ці положення націлюють працівників освіти та науковців на пошуки нових шляхів для реалізації освітніх, виховних і розвиваючих цілей вищих навчальних закладів. Тому для підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у навчальному процесі потрібно використовувати інформаційні технології, які б забезпечували високий рівень їх підготовки. Це актуалізує проблему підготовки кваліфікованих кадрів, здатних ефективно вирішувати професійні завдання в сучасному інформаційному просторі, і вимагає постійного оновлення системи підготовки фахівців у вищій школі [3].

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців досить широко висвітлені в психолого-педагогічних дослідженнях сучасних науковців з питань удосконалення професійної підготовки студентів (І. Богданова, П. Гусак, В. Вихрущ, О. Дубасенюк, М. Сметанський); цілісності педагогічного процесу (О. Абдулліна, В. Бондар, В. Краєвський, І. Лернер); теорії психолого-педагогічної підготовки (Г. Балл, О. Леонтьєв, Н. Тализіна); положень інтенсифікації навчального процесу (Ю. Бабанський, Т. Ільїна, В. Ляудіс, П. Підкасистий). Низку наукових праць присвячено: обґрунтуванню професійної діяльності інженера-педагога (В. Баталов, О. Ганопольський, Е. Зеер, О. Коваленко, А. Сейтешев); проблемі застосування інформаційних технологій у навчальному процесі (А. Ашероф, Т. Богданова, Б. Гершунський, Д. Чернилевський); методичним аспектам інформатизації освіти (В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський, Ю. Триус, О. Щербак).

Однак, серед розглянутих праць дослідників недостатньо робіт, присвячених питанням підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до професійної діяльності в умовах педагогічного університету засобами інформаційних технологій. Усе це доводить актуальність розробки системи професійної підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Метою роботи є розробка педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в умовах педагогічного університету.

Професійна підготовка фахівців вимагає переосмислення цілей, завдань, змісту і методів педагогічного процесу відповідно з новими проблемами та перспективами суспільного розвитку. Одержання вищими навчальними закладами автономності, зумовлює потребу розроблення сучасних стандартів, які б відображали основні вимоги до сукупності якостей випускника, а також засобів їх досягнення. Система професійної підготовки майбутніх фахівців має стати фундаментом для цього [4].

За нашим баченням, система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю дозволяє забезпечити підготовку фахівців, які мають подвійну спеціалізацію: педагогічну та інженерну в галузі комп'ютерних технологій. Такі фахівці, з одного боку, повинні володіти навичками створення і використання різноманітних інформаційних технологій в управлінській сфері та у сфері навчання, а з іншого боку, здатні розширити свої знання і передати їх учням професійно-технічних училищ, студентам вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації тощо [5]. Ці положення є обов'язковими для забезпечення цілеспрямованості системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, її адаптивних можливостей щодо різних сфер діяльності та посадових функцій таких фахівців, вірогідності прогнозування розвитку виробництва і діяльності.

Для вирішення цієї проблеми зроблено спробу змодельовати таку педагогічну систему, яка дозволила б з урахуванням сучасних реалій здійснювати підготовку майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю інноваційного типу в галузі професійної освіти. Модель розроблялася, як сукупність певних компонентів, і в узагальненому вигляді графічно представлена на рисунку 1.

Як відомо, системою характерною характеристикою будь-якої діяльності є її мета. Основною метою професійної підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю є створення педагогічної

системи, заснованої на інформаційних технологіях науково-педагогічної освіти, що дозволяють досягти підготовки фахівця нового типу. Досягненню цієї мети підпорядковані всі компоненти моделі педагогічної системи підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

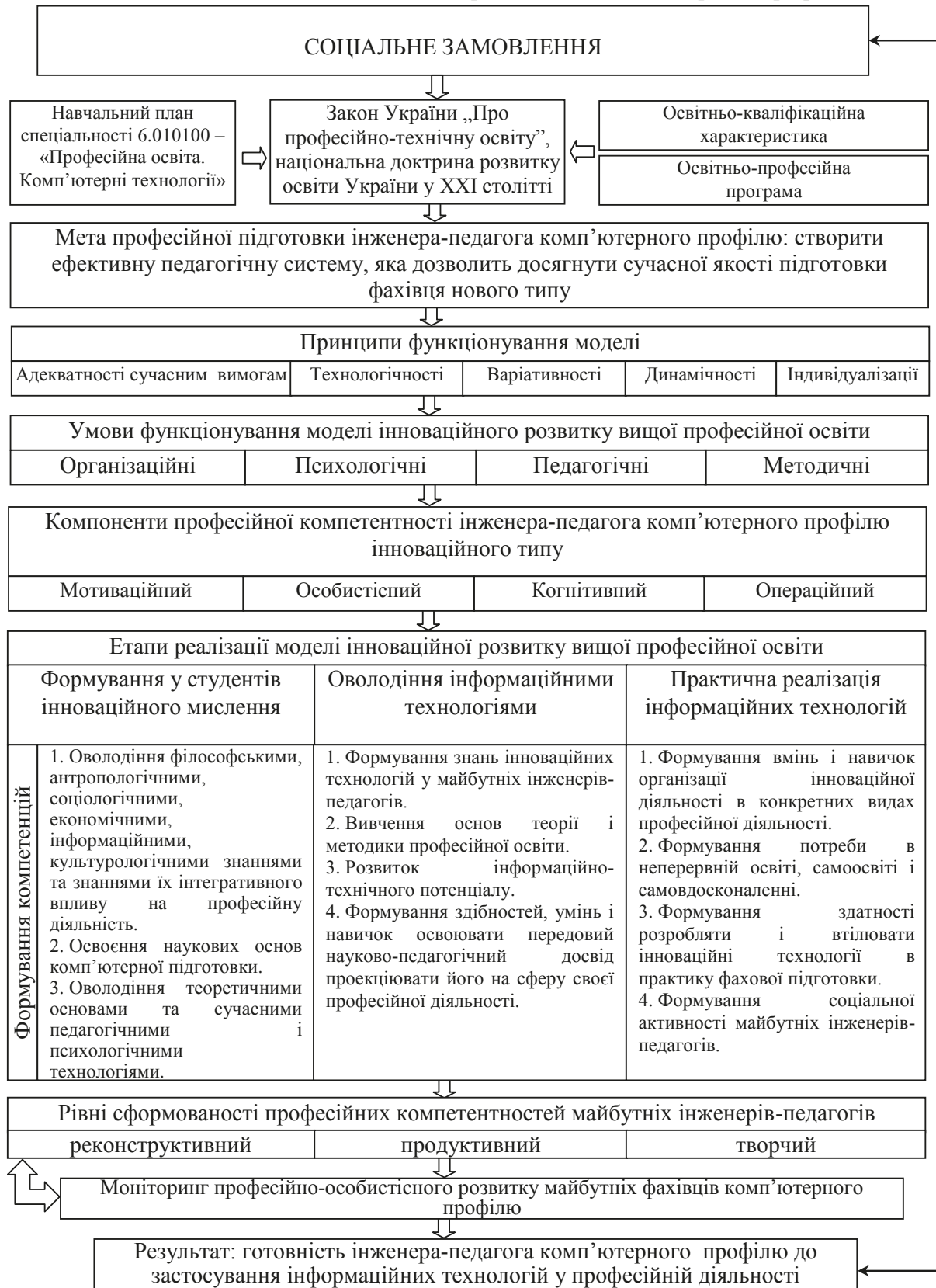


Рис. 1. Модель системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю

Модель системи професійної підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю передбачає: пріоритетні цілі, які орієнтовані на досягнення високого рівня професіоналізму майбутнього фахівця; принципи, зміст, спрямовані на засвоєння складових інженерно-педагогічної підготовки; інтегровані фахові знання, уміння і навички, що формуються як симбіоз психолого-педагогічних і спеціальних (комп'ютерних) знань і вмінь; педагогічні умови, які забезпечують ефективність реалізації професійної спрямованості інженерно-педагогічної діяльності; методи, форми, засоби, способи контролю та корекції, і результат, який характеризує досягнуті зміни відповідно до поставлених цілей.

Слід відзначити, що під час побудови моделі ми використовували синергетичний підхід, який розкриває принципи розвитку систем, що самоорганізуються [6]. Саме відкритою, нелінійною, що складається з багатьох об'єктів із складними взаємопереходами, віддаленою від рівноваги, такою що володіє явними ознаками самоорганізації, самодобудовування системою, є розроблена нами модель (рис. 1).

Це дає підстави стверджувати, що провідним загальним принципом має бути відвертість модельованої системи. Зовнішня відвертість забезпечується гнучким реагуванням на швидко змінну соціально-педагогічну ситуацію, прагненням чуйно уловлювати соціальне замовлення. Внутрішня відвертість пов'язана з прагненням підібрати для кожного студента індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і схильностей.

Окрім синергетичного підходу ми акцентували увагу на системному підході. Він розглядається нами, як один із найважливіших шляхів підвищення ефективності навчально-виховної роботи у педагогічному університеті під час підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю і є методологічною основою модернізації системи професійної освіти на основі інформаційних технологій. Такий підхід дозволяє цілеспрямовано формувати професійну спрямованість і на її основі професійно значущі особистісні якості майбутніх фахівців у галузі професійної освіти, необхідні психолого-педагогічні знання, уміння і навички, направлені на реалізацію інформаційних технологій [7].

Системний підхід забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, сприяє його оптимізації і дозволяє розглядати процес професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю як єдину систему з багатообразними внутрішніми зв'язками.

Для успішного функціонування моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на основі інноваційних технологій визначено умови, до яких належать організаційні, психологічні, педагогічні та методичні.

До організаційних умов (перша група) функціонування модернізованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на основі інформаційних технологій ми відносимо:

1. Здійснення постійного взаємозв'язку з освітнім комплексом для вдосконалення професійної підготовки фахівців за напрямом «Професійна освіта. Комп'ютерні технології».
2. Гнучке реагування на вимоги до фахівців за напрямом підготовки «Професійна освіта. Комп'ютерні технології» з боку соціуму (відстежування соціального замовлення).
3. Розробка і вдосконалення освітнього стандарту для професійної освіти, навчального плану за напрямом підготовки 6.010100 «Професійна освіта. Комп'ютерні технології» відповідно до змінних вимог, що пред'являються фахівцям даного профілю.
4. Уведення в освітньо-професійну програму базових курсів загальнопрофесійної, гуманітарної і природничонаукової підготовки відомостей, орієнтованих на формування науково-педагогічного й інноваційного мислення.
5. Уведення в зміст курсів загальнопрофесійних і фахових дисциплін матеріалу, направлено на формування у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю знань, умінь і навичок організації інноваційної діяльності в галузі професійної освіти.

6. Розробка і впровадження елективних курсів, спрямованих на ознайомлення студентів з інформаційними технологіями в галузі інженерно-педагогічної освіти і формування професійних умінь їх реалізації.
7. Організація педагогічної і виробничої практики в освітніх установах і на виробництві. Основними принципами організації таких практик студентів є єдність теорії і практики; педагогічна рефлексія; професійна доцільність; культуродоцільність; гуманізація і демократизація.
8. Створення умов для формування інформаційного освітнього середовища ВНЗ: підвищення кваліфікації викладачів, постійний обмін педагогічним досвідом; проведення круглих столів з метою ознайомлення викладачів з інформаційними технологіями в галузі професійної освіти, а також з інформаційними технологіями організації навчально-виховного процесу в умовах вищої школи; використання інформаційних освітніх технологій у навчально-виховному процесі, які сприяють формуванню фахівця інноваційного типу.
9. Організація олімпіад з професійно-орієнтованих дисциплін навчального плану з метою апробації інформаційних технологій.
10. Удосконалення науково-дослідної роботи студентів і планування нових її напрямів, пов'язаних із вивченням і впровадженням інформаційних технологій в освітню практику.

До другої групи увійшли психологічні умови, які сприяють формуванню у студентів: готовності реалізовувати інформаційні технології в майбутній професійній діяльності; мотиваційно-ціннісного відношення до майбутньої професійної діяльності; активної життєвої позиції; професійно значущих особистісних якостей.

Для вирішення поставлених завдань необхідно створити в студентських групах психологічно комфортну атмосферу, яка забезпечить підвищення інноваційного потенціалу кожного студента: використання на заняттях інформаційних технологій, що сприяють активній участі студентів у навчальному процесі; створення мотивації успіху; створення атмосфери співпереживання і співпраці; організація спільної творчої діяльності в процесі освоєння інформаційних технологій; створення позитивної емоційної обстановки на заняттях.

Методичні умови моделі (третья група) представлені системою дидактичних засобів – традиційних та інформаційних. Значна увага приділяється використанню інформаційних технологій у навчально-виховному процесі. Це забезпечує формування інформаційної культури майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, без якої неможливо сформувати фахівця нового типу в будь-якій галузі, у тому числі, в галузі професійної освіти.

Четверта група детермінант утворена педагогічними умовами. У нашому розумінні вони виражаються в практичній реалізації сучасних принципів організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Усе це дає нам підстави стверджувати, що лише за комплексної практичної реалізації виділених умов можна вирішити проблему підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю інноваційного типу в галузі професійної освіти.

У процесі організації системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю інноваційного типу ми використовували компетентнісний підхід [8]. Серед основних компонентів професійної компетентності фахівців інноваційного типу були виділені: мотиваційний, особистісний, когнітивний та операційний.

У кожен компонент включені окремі компетенції, які ми розглядаємо як ключові компетенції інженера-педагога комп'ютерного профілю. До мотиваційного компоненту увійшли такі компетенції: сформованість науково-педагогічного мислення; сформованість інноваційного мислення; готовність реалізовувати інформаційні технології.

Особистісний компонент представлено сформованою потребою в безперервній освіті, самоосвіті і самовдосконаленні; здатністю до мобілізації особистого креативного потенціалу в процесі організації інноваційної діяльності; соціальною активністю студентів під час впровадження інформаційних технологій у практику.

Когнітивний компонент професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю представлено системою природничонаукових, гуманітарних і спеціальних знань, а також знань сучасних інформаційних технологій навчання.

Операційний компонент включає, перш за все, вміння організувати інноваційну діяльність у конкретних видах інженерно-педагогічної діяльності і сформувати інформаційну культуру і вміння застосовувати інформаційні технології в теорії і практиці.

Для визначення ефективності функціонування розробленої моделі встановлено рівні сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: реконструктивний, продуктивний, творчий.

Реконструктивний рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю характеризується наявністю мінімуму комплексних знань із психолого-педагогічних і комп'ютерних дисциплін, необхідних для розв'язання простих, стандартних завдань. Знання носять репродуктивний характер. Недостатнє усвідомлення значення, місця та ролі отриманих інженерно-педагогічних знань, поняттєвого апарату у майбутній професійній діяльності. Орієнтованість на придбання багатофункціональних комплексних умінь практично відсутня. Навички недостатньо автоматизовані. Трансформація умінь з однієї в іншу діяльність майже не прослідковується. Знання щодо важливості отриманих фахових знань є поверхневими. Навички і вміння застосування педагогічного інструментарію, методів, алгоритмів практично не розвинені.

Продуктивний рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців комп'ютерного профілю характеризується достатньою автоматизованістю фахових навичок. Предметні знання недостатньо інтегровані. Простежується посереднє вміння використовувати набутий комплексний досвід для вирішення фахових завдань, як правило, у стандартних ситуаціях. Студент допускає помилки у виборі найкращого способу вирішення завдання. До вирішення завдань підходить із стандартних позицій, репродуктивно. Використовує набуті педагогічні вміння та навички під час вивчення суміжних предметів. Навички та вміння розв'язувати професійні завдання комп'ютерними засобами розвинені недостатньо. Педагогічне моделювання виробничої ситуації чи явища студент здійснює з певними труднощами. Відзначається недостатньо глибоке розуміння значення педагогічного апарату у професійній діяльності.

Творчий рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю характеризується ґрунтовним володінням знаннями з психолого-педагогічних і фахових дисциплін. Студенти володіють набутими інтегрованими знаннями, використовують їх у нестандартних ситуаціях. Зростає усвідомлення значення отриманих знань для досягнення професіоналізму в майбутній діяльності. Студенти здатні інтегрувати набуті теоретичні знання з психолого-педагогічних дисциплін з практичною діяльністю. Знання мають творчий, поліфункціональний характер, характеризуються системністю взаємозв'язків окремих предметних знань. Спостерігається розуміння механізмів вдосконалення професійної діяльності педагогічними методами, їх застосування до моделювання виробничих ситуацій і процесів. Студент спроможний, без допомоги викладача, самостійно здобувати нові фахові знання та застосовувати їх на практиці.

Змодельована педагогічна система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на основі інформаційних технологій розглядається як ефективний інструментарій формування фахівця інноваційного типу. Модель системи професійної підготовки інженерів-педагогів носить відкритий характер, постійно розвивається і за необхідності може поповнитися новими компонентами.

Перспективами подальших розвідок є розроблення діючих механізмів реалізації педагогічної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібн. / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — № 33 (329). — 24 с.
3. Горбатюк Р. М. Система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : монографія / Роман Горбатюк. — Тернопіль : Посібники і підручники, 2009. — 400 с.
4. Артюх С. Ф. Концепція інженерно-педагогического образования в Украине / С. Ф. Артюх, А. Т. Ашеро́в, В. И. Лобунец // Регіональні перспективи (наук.-прак. журнал). — 1998. — № 2 (3). — С. 21-25.
5. Ашеро́в А. Т. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю : навч. посіб. / А. Т. Ашеро́в, О. Е. Коваленко, С. Ф. Артюх. — Харків : Вид-во Української інж.-пед. акад., 2005. — 224 с.
6. Виненко В. Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Виненко Владимир Григорьевич. — Саратов, 2001. — 322 с.
7. Блауберг И. В. Системный подход как современное общенаучное направление / И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин // Диалектика и системный анализ. — М. : Наука, 1986. — 300 с.
8. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2006. — №8. — С. 21-26.

The design of the pedagogical system in order to prepare future computer type's engineers-teachers in new conditions is done in this article. All of the model's tools of such pedagogical system are inferior to achieve this purpose. It's practical value consists in the reflection of the basic requirements which are determined to the modern specialists in the professional-technical education system.

Key words: educational system, vocational training, engineer-teachers', information technologies, model.

УДК 378.14: 37.015.2

Грицай Н. Б. *

МЕТОДИЧНА ЗАДАЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розкрито сутність поняття «методична задача», вказано особливості методичних задач порівняно з педагогічними задачами, з'ясовано їхнє значення у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології, розглянуто класифікацію методичних задач. Крім того, запропоновано приклади методичних задач, які можна використовувати під час лабораторно-практичних занять та самостійної роботи студентів з методики навчання біології.

Ключові слова: методична підготовка, педагогічна задача, методична задача, методика навчання біології, майбутні вчителі біології.

В умовах запровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців потребують перегляду традиційні форми, методи і засоби навчання студентів. Непоодинокими є випадки, коли майбутні учителі можуть вільно володіти теоретичним матеріалом з педагогіки та методики викладання предмета, проте не завжди вміють застосовувати отримані знання на практиці під час квазіпрофесійної діяльності на лабораторно-практичних заняттях або безпосередньо під час педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Основні труднощі, які виникають у студентів, пов'язані з визначенням і формулюванням триєдиної мети уроку, вибором відповідних форм, методів і прийомів навчання

школярів, навчальних завдань, що забезпечують виникнення мотивації в учнів, активізацію їхньої пізнавальної діяльності. Не завжди майбутнім педагогам вдається під час розроблення конспекту уроку врахувати рівень підготовки учнів, їхні вікові та індивідуальні особливості і т.д.

Відтак, студенти мають бути підготовлені до різних ситуацій, які можуть трапитися у їхній професійній діяльності. І хоча всіх ситуацій не передбачиш, одним із засобів методичної підготовки майбутніх учителів біології, що сприяє формуванню методичних умінь студентів, кращому засвоєнню спеціальних знань і навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності, вважаємо методичну задачу. Проте, на жаль, під час вивчення педагогічних дисциплін, до яких належить і методика навчання біології, розв'язування задач застосовується досить рідко. Більш поширеними у практиці вищої школи є педагогічні задачі.

Проблему розв'язування педагогічних задач та їх використання у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів досліджували О. Алексюк, Г. Балл, О. Біляковська, А. Брушлинський, Л. Додон, А. Глущенко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Г. Костюк, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, А. Курашинова, О. Леонтьєв, Л. Мільго, В. Постовий, В. Серіков, М. Скаткін, Л. Спирін, О. Тихомиров, М. Фіцула, Л. Фрідман, М. Фрумкін, Н. Щуркова та ін.

Особливості застосування методичних задач у професійній підготовці майбутніх педагогів аналізували М. Айзенберг, І. Гац, Н. Глузман, Т. Зацепіна, Ю. Заяць, О. Ігна, М. Соловейчик, Н. Істоміна, Є. Лященко, Т. Напольнова, Л. Нестеренко, В. Овчинникова, О. Петрик, О. Сосновська, О. Таможня, С. Царева, Н. Язикова та ін.

Проте наукові пошуки щодо використання методичних задач у підготовці майбутніх учителів біології на сьогодні в Україні нам не відомі. У Росії навчально-методичні задачі з методики навчання біології були предметом вивчення О. Арбузової та С. Афанасович [2].

Мета статті – розкрити сутність поняття «методична задача», проаналізувати види методичних задач та з'ясувати їхнє значення у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Дослідниця О. Біляковська вважає, що одним із засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є використання викладачем на лекційних та практичних заняттях педагогічних задач. На її погляд, педагогічну задачу можна розглядати, по-перше, як осмислене широкомасштабне поняття, що інтегрує в собі основні елементи педагогічної діяльності: мету, обставини, засоби, результати і є структурною одиницею навчально-виховного процесу. По-друге, педагогічна задача постійно виникає на тому етапі педагогічної діяльності, коли ситуація, певні умови вимагають правильного узгодження мети та засобів педагогічного процесу для одержання оптимального результату [3].

І. Осадченко доповнює її думку, стверджуючи, що система педагогічних задач – необхідний елемент фахового навчання і самоосвіти студентів. Відповідно до способу навчання задачі можуть використовуватись на лекціях, семінарських, практичних заняттях, у самостійній роботі, курсових і дипломних роботах, на колоквиумах, заліках, іспитах. Основою побудови навчальних педагогічних задач і програм їхнього розв'язання є дидактичне моделювання професійної діяльності як складної системи практичних і відповідних їм пізнавальних завдань [10].

О. Ігна, ґрунтовно вивчаючи методичні задачі, зазначає, що сам термін «методична задача» у науковій літературі з проблем професійної підготовки вчителя трапляється нерідко, але кількість його визначень невиправдано обмежене. Неоднозначними є тлумачення змісту методичних завдань, не кажучи вже про впорядковані класифікації. На думку вченої, саме цей

факт є результатом і водночас показником не дуже частого використання завдань в системах методичної (а отже, професійно-педагогічної) підготовки вчителя [6].

Дослідниця підкреслює, що за смисловим та функціональним значенням найближчими до методичних задач є такі види педагогічних задач, як функціонально-педагогічні та оперативні задачі, оскільки в їх основі закладено необхідність виконання дій та операцій. На погляд О. Ігни, особливості методичної задачі полягають у тому, що вона характеризується значною технологічністю та обґрунтованістю науково-практичних, рефлексивних методичних рішень і меншою креативністю, евристичністю, різноманітністю варіантів розв'язання порівняно з педагогічною задачею [6].

Методичну задачу вважають засобом формування методичної компетентності [9], ефективним засобом методичної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ [5; 6; 7], засобом формування проєктивних умінь студентів у методичній підготовці [5].

Т. Ковтунова тлумачить методичну задачу як завдання, зміст якого береться з певної діяльності. За її словами, відмінність навчальної методичної задачі, як і іншої навчальної задачі, полягає в тому, що вона призначена для застосування в навчальному процесі, і метою цього використання є не знаходження власне розв'язання задачі, а оволодіння при цьому спеціальними знаннями й уміннями, зокрема, засвоєння знань, принципів, ідей, які є основою вирішення завдання або можуть бути виявлені по ходу її вирішення, засвоєння прийомів, шляхів, способів, навіть варіантів рішення, формування і відпрацювання тих чи інших практичних умінь і навичок, які в подальшому можуть послужити опорою для ефективного вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності [7].

Інтерпретуючи визначення О. Курлигіної, методичну задачу можна трактувати як особливий вид навчального завдання, в умові якого змодельована реальна методична ситуація з діяльності вчителя-предметника, що вимагає для свого вирішення виконання певних методичних дій, заснованих на спеціальних, методичних і психолого-педагогічних знаннях [9].

На наш погляд, вдалим є визначення Ю. Заяць функцій методичної задачі, як-от: 1) мотиваційна (студенти усвідомлюють необхідність предметних, психолого-педагогічних та методичних знань для успішного оволодіння методичною діяльністю); 2) інтегруюча (методичні завдання дають можливість інтегрувати знання та вміння, отримані під час вивчення різних навчальних дисциплін, для вирішення практичних проблем); 3) орієнтувальна (студенти набувають досвід прийняття оптимальних рішень, виділяючи орієнтувальну основу методичної діяльності); 4) навчальна (за допомогою методичних завдань поліпшується якість предметних, психолого-педагогічних та методичних знань і студенти опановують методичні вміння, необхідні для вирішення практичних завдань); 5) розвивальна (в процесі розв'язання методичних задач розвивається методичне мислення і такі його якості, як варіативність, гнучкість, критичність, дієвість та ін); 6) контролююча (встановлення відповідності рівня методичної підготовленості студентів вимогам стандарту) [5].

Погоджуємося з О. Ігною в тому, що основне призначення методичних задач – це технологізація методичної підготовки та оволодіння викладацькою майстерністю, розвиток методичного мислення і дидактичних здібностей, забезпечення теоретичної і практичної готовності до роботи в школі. Синонімічним до поняття «методична задача» дослідниця вважає поняття «навчально-методична задача» [6].

Як стверджує О. Ігна, основою методичної задачі є завдання, що вимагає професійного, педагогічного і методичного осмислення та обґрунтування науково-практичного, рефлексивного характеру. Використання методичних задач відбувається на рівнях осмислення, проєктування і реалізації практичної дії (тобто на теоретичному і практичному рівнях). З огляду на це, вчена-методист сформулювала таке визначення: «методична задача (або навчальна

методична задача, або методичне завдання) – це завдання, яке використовують у методичній підготовці (перепідготовці) на рівні осмислення, проектування і реалізації практичних методичних, педагогічних професійних дій (тобто і на теоретичному, і на практичному рівні) з метою розвитку методичної компетенції як основи професійного педагогічного зростання [6, с. 21].

Методичні задачі можна класифікувати за різними ознаками. Наприклад, взяти за основу класифікацію педагогічних задач за О. Біляковською:

- задачі-ситуації, в яких описано типові випадки, факти, явища, що мали місце в практичній роботі, а також задачі-описи педагогічного досвіду, умов, у яких проходить навчально-виховний процес;
- задачі-завдання з педагогічної практики, що охоплюють різні аспекти педагогічного досвіду, виховної роботи і даються на тривалий час (розв'язуючи їх, студенти виконують практичні завдання, проводять спостереження, опрацьовують зібрані матеріали, які узагальнюються у навчальних проектах);
- інформаційно-проблемні тексти – завдання із запитаннями до них щодо пояснення понять і висловлювань, систематизації знань і обґрунтування висновків [3].

А. Курашинова запропонувала такі групи педагогічних задач, які підходять і до методичних: 1) інформаційно-аналітичні (завдання, спрямовані на формування знань студентів у сфері стратегії педагогічної діяльності), 2) аналітико-синтетичні (завдання, пов'язані із формуванням знань і вмінь студентів виділяти, аналізувати і досліджувати властивості компонентів педагогічних систем), 3) проектно-конструкторські (завдання, пов'язані з формуванням умінь студентів розробляти індивідуальний проект процесу педагогічної діяльності); 4) організаційно-підготовчі (завдання, спрямовані на формування розумових операцій, пов'язаних із плануванням і організацією індивідуальної та колективної навчальної діяльності); 5) операційно-практичні (завдання, спрямовані на формування оціночних суджень, самокорекцію процесу та результату педагогічної діяльності) [8].

О. Ігна наводить приклади класифікацій методичних задач відповідно до різних підходів: рівнів творчості та рівнів знань (В. Ростовцева); помилковості дій різних суб'єктів освітнього процесу: вчителя та учнів (О. Автушко); орієнтації на професійні завдання, функціональні одиниці діяльності (В. Косирев), видів формулювань і способів подачі матеріалу (В. Поляков, Н. Качалова), спрямованості на формування особистісної позиції школярів (ОПШ) (С. Десненко), рівнів рефлексії (Н. Соловова) [6].

Так, О. Автушко відповідно до ситуацій, пов'язаних із помилковими діями різних суб'єктів освітнього процесу, виокремлює три типи методичних задач: перший тип орієнтує студентів на аналіз дій учнів, другий – на аналіз дій учителя (або студента-практиканта), третій – на аналіз дій авторів навчальних книг з позицій проведеного ними відбору змісту [1].

В. Добровольська пропонує поділяти методичні задачі на такі типи: 1) задачі на вироблення навичок аналізу навчальних матеріалів; 2) задачі, які розвивають методичне мислення на базі навчальних ситуацій; 3) задачі творчого характеру (розроблення фрагментів уроку і т.п.) [4].

О. Курлигіна класифікує задачі за двома ознаками:

- 1) за структурними компонентами методичної діяльності вчителя: завдання на орієнтування щодо змісту, умов, способів і засобів виконання цієї діяльності, на планування її змісту, способів і засобів здійснення, на реалізацію запланованих рішень, на контроль і оцінювання створеного методичного продукту;
- 2) за видом виконуваних учителем взаємозалежних і взаємообумовлених методичних дій: завдання аналітичні і конструктивні (репродуктивного і продуктивного характеру) [9].

Подібну класифікацію подає Ю. Заяць, згідно з якою є два типи методичних задач:

- аналітичні: задачі на орієнтування в предметному змісті уроку; на визначення вікових особливостей учнів в освоєнні предметного змісту; на орієнтування в методичному арсеналі засобів і способів навчання;
- конструктивні: задачі на визначення завдань навчання і послідовності їхнього досягнення; планування способів створення мотивації та організації введення понять, законів, способів дій; вибір способів і засобів організації різних видів діяльності учнів під час засвоєння змісту; планування контролю рівня засвоєння матеріалу [5].

Пропонуємо приклади методичних задач з дисципліни «Методика навчання біології».

1. Шкільну лекцію прийнято вважати інтеграцією всіх словесних методів навчання біології. Чому? Відповідь обґрунтуйте [2].
2. Єдиний метод контролю, який застосовує вчитель біології, – це тестування. Чи правильно він робить? Поясніть [2].
3. У поданому конспекті уроку знайдіть біологічні та методичні помилки. Відповідь обґрунтуйте.
4. Визначте дидактичну мету наведеного фрагмента уроку.
5. Порівняйте два конспекти уроку біології 11 класу з теми «Цитологія. Методи цитологічних досліджень. Історія вивчення клітини. Клітинна теорія». Які конспекти Ви будете використовувати в гуманітарному та фізико-математичному класі? Чому?
6. Назвіть, які методи і прийоми запропонованого конспекту уроку є, на Ваш погляд, ефективними, а які – ні? Відповідь обґрунтуйте.
7. Які з наведених методів найбільше сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів?
8. Які засоби навчання потрібно використати на вказаному уроці, щоб в учнів сформувалося чітке поняття про кровообіг в організмі людини?
9. Проаналізуйте вислів вченого-методиста К. П. Ягодовського про екскурсії: «Основна мета будь-якої природничої екскурсії повинна полягати не в тому, щоб показати учням і змусити їх запам'ятати вид і назви декількох десятків живих істот, і не в тому, щоб навчити їх відшукувати й описувати морфологічні та біологічні особливості окремого тваринного або рослинного організму, а в тому, щоб показати й навчити їх бачити життя природи, ввести їх у розуміння біологічних процесів». Як Ви його розумієте? Чи згодні Ви із думкою науковця?
10. Ви – експерт науково-методичної комісії МОН України. До вас надійшов підручник/навчальний посібник ... (автор, назва). Підготуйте експертний висновок про можливість його застосування у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.
11. Обґрунтуйте, що таке екскурсія: вид уроку, метод чи форма організації навчання.
12. Складіть бесіду, з якої Ви розпочнете вивчення теми „Розмноження та розвиток людини” у 9 класі.
13. Розробіть фрагмент уроку, на якому Ви будете пояснювати дітям гіпотези походження людини.
14. Складіть опорну схему „Подвійне запліднення” для учнів 7 класу, враховуючи принцип науковості та принцип доступності.

Методичні задачі є важливим засобом підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Систематичне виконання студентами різних видів методичних задач забезпечує ефективне вирішення виробничих завдань в умовах реальної методичної діяльності. Чим різноманітніші методичні ситуації, представлені у вигляді задач, тим багатший набутий студентами методичний досвід, що сприятиме вирішенню проблем у подальшій професійній діяльності. Методичні задачі є своєрідним містком між засвоюваною теорією і методичною практикою, оскільки в них моделюються типові ситуації, які можуть виникнути в роботі вчителя, і вирішуються на основі професійних знань.

Задачний підхід до організації методичної підготовки майбутніх педагогів дасть змогу на більш якісному рівні формувати методичні уміння студентів, їхнє методичне мислення, навички методичної діяльності. Розв'язання методичних задач забезпечуватиме виявлення творчих здібностей студентів, вироблення у них індивідуального методичного стилю, що може бути завданням для подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Автушко О. А. Методические задачи как средство актуализации лингвистических знаний студентов [Электронный ресурс] / О. А. Автушко. – Режим доступа : <http://www.kspu.ru/doccom/c1.data>
2. Арбузова Е. Н. Формирование методических компетенций бакалавров-биологов посредством решения учебно-методических задач / Е. Н. Арбузова, С. Ю. Афанасович // Инновационные процессы в биологическом и экологическом образовании в школе и вузе : сборник материалов III-ей Международной научно-практической конференции, 18–20 апреля 2012 г., Москва. – М. : МПГУ, 2012. – С. 180–183.
3. Біляковська Ольга Орестівна. Педагогічні задачі як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [Електронний ресурс] / Ольга Орестівна Біляковська. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2010_29_1/Bilyak73.pdf
4. Добровольская В. В. Методические задачи по русскому языку / В. В. Добровольская, В. И. Василенко. – СПб : Златоуст, 2003. – 276 с.
5. Заяц Ю. С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Заяц Юлия Степановна. – М., 2005. – 180 с.
6. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации / О. Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009 – Вып. 7(85). – С. 20–23.
7. Ковтунова Т. И. О содержании понятия «методическая задача» [Электронный ресурс] / Т. И. Ковтунова // Проблемы подготовки высококвалифицированных преподавателей математики : материалы заочной научно-практической конференции, посвященной 65-летию со дня рождения профессора И. Д. Пехлецкого (03.07.2003 г. – 31.03.2004 г.). – Режим доступа : <http://www.pspu.ac.ru>.
8. Курашинова А. Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. Х. Курашинова. – Майкоп, 2007. – 27 с.
9. Курлыгина О. Е. Методическая задача как средство формирования лингвометодической компетентности учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)” / О. Е. Курлыгина. – М., 2012. – 27 с.
10. Осадченко І. І. Сутнісна взаємозалежність ключових понять змісту технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / І. І. Осадченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 4. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011.../index.htm

The essence of the concept “methodical task” is determined, the methodical tasks features in comparison pedagogical tasks are pointed out, their value in the process of the future biology teachers methodical training is defined, methodical tasks classification is considered in the article. Furthermore the author proposes examples of methodical tasks which can be used in the time of laboratory and practical lessons and students’ independent work on the methods of biology training.

Key words: *methodical training, pedagogical task, methodical task, methods of biology training, future biology teachers.*

УДК 378.016:517.987.1

Думанська Т. В.*

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ „ІНТЕГРУВАННЯ РАЦІОНАЛЬНИХ, ІРРАЦІОНАЛЬНИХ І ТРИГОНОМЕТРИЧНИХ ФУНКЦІЙ”

У статті обґрунтовано доцільність використання наочного матеріалу під час практичних занять з теми „Інтегрування раціональних, ірраціональних та тригонометричних функцій”, що полегшує її засвоєння курсантами факультету військової підготовки.

Ключові слова: інтеграл, многочлен, правильний і неправильний раціональні дроби, метод невизначених коефіцієнтів, інтеграл від раціональної функції, інтеграл від ірраціональної функції, інтегрування тригонометричних функцій.

Знання методів розв’язування інтегралів, вміння правильного вибору методу і ефективного його використання є важливим елементом математичної освіти взагалі та фахової підготовки не тільки студентів фізико-математичних факультетів, а й фахівців інженерного профілю.

Навчання курсантів найбільш раціональним методом обчислення інтегралів є одним із важливих питань вивчення математичного аналізу у вищому навчальному закладі.

У свій час проблемами вивчення поставленого питання займалися І. Н. Бронштейн, К.А. Семендяєв, які є авторами довідника з математики для інженерів та військових спеціалістів. У цій книзі висвітлюються майже всі питання як загального курсу математики, так і більшості спеціальних розділів, які вивчають у навчальних закладах військової підготовки з поглибленою програмою з математики.

У підручниках [1] та [3] викладено теоретичний матеріал з математичного аналізу, розроблено безліч прикладів і задач, які відносяться до різноманітних розділів механіки та фізики. Вивчення їх безумовно необхідне для оволодіння методами математичного аналізу, зокрема, інтегрального числення, що особливо важливо для майбутніх інженерів, методами застосування аналізу до розв’язування конкретних фізичних задач.

Праця [4] висвітлює доцільність використання таблиць та схем у процесі вивчення математики.

Метою роботи є висвітлення одного з варіантів проведення практичних занять з теми математичного аналізу „Інтегрування раціональних, ірраціональних та тригонометричних функцій”, суть якого полягає у використанні наочних матеріалів.

У ході заняття курсанти мають змогу користуватися довідковим матеріалом. Практика показала, що доцільно цей матеріал подавати у стислій, структурованій формі (таблиці, схеми тощо), що забезпечує краще запам’ятовування й опанування ним курсантами.

У процесі вивчення згаданої вище теми викладач повинен сформувати у курсантів, поряд з іншими уміннями й навичками, вміння аналізувати практичні завдання, задачі, теоретичний матеріал.

В досягненні цієї мети велику допомогу викладачу надають опорні конспекти – схеми й таблиці, які відображають зміст і структуру матеріалу.

Володіння операціями інтегрування полягає не лише у знанні того, як можна врешті решт знайти даний інтеграл, але і у вмінні обчислити його з мінімумом затраченого часу та зусиль [1, с. 283].

Вивчення математичного аналізу переслідує дві головні мети:

- 1) показати на змістовних задачах із різних областей знань можливість використання його ідей;
- 2) навчити прийомам і методам диференціального і інтегрального числень.

* © Думанська Т. В., 2012

Зупинимось детальніше на другому пункті, а саме на способі подання методів інтегрування, який сприятиме ефективному засвоєнню навчального матеріалу з теми „Інтегрування раціональних, ірраціональних та тригонометричних функцій”.

Розглянемо методику викладу цієї теми, зокрема використання наочних таблиць, що, як показує досвід, значно покращує успішність навчання курсантів. Варто мати наочність, яка полегшить засвоєння матеріалу, допоможе краще зрозуміти теоретичні дані.

Застосування цієї методики дозволяє компактно і наглядно повторити з курсантами необхідний теоретичний матеріал і, відповідно, зекономити час на розв'язування інтегралів [4, с. 161].

Операція інтегрування значно складніша, ніж операція диференціювання. У диференціальному численні таблиця похідних і правила диференціювання функцій дають змогу знайти похідну довільної диференційованої функції. В інтегральному численні таких простих і універсальних правил інтегрування не існує. Відсутнє, наприклад, загальне правило інтегрування добутку двох функцій, навіть якщо первісні кожної з них відомі. Те саме стосується частки двох функцій. Інтегрування вимагає, так би мовити, індивідуального підходу до кожної підінтегральної функції [3, с. 336].

У таблиці 1 наведені формули з прикладами, які допомагають знаходити інтеграли від раціональних функцій.

Таблиця 1

Інтегрування раціональних функцій		
№ з/п	Формула для знаходження інтегралів	Приклад
1.	$\int \frac{adx}{(x-\alpha)^k} = a \int \frac{d(x-\alpha)}{(x-\alpha)^k} = a \ln x-\alpha + C, k=1.$	$\int \frac{5dx}{x-3} = 5 \int \frac{d(x-3)}{x-3} = 5 \ln x-3 + C.$
2.	$\int \frac{adx}{(x-\alpha)^k} = a \int (x-\alpha)^{-k} d(x-\alpha) = a \frac{(x-\alpha)^{-k+1}}{-k+1} + C, k \neq 1.$	$\int \frac{2dx}{(x-1)^2} = 2 \int (x-1)^{-2} d(x-1) = 2 \frac{(x-1)^{-2+1}}{-2+1} + C =$ $= 2 \frac{(x-1)^{-1}}{-1} + C = -\frac{2}{x-1} + C.$
3.	$\int \frac{bx+c}{x^2+px+q} dx = \int \frac{bx+c}{\left(x+\frac{p}{2}\right)^2 + \left(q-\frac{p^2}{4}\right)} dx =$ $= \left \begin{array}{l} x+\frac{p}{2}=t \Rightarrow x=t-\frac{p}{2}; dx=dt; \\ q-\frac{p^2}{4} > 0; q-\frac{p^2}{4}=a^2; a > 0. \end{array} \right = \int \frac{b\left(t-\frac{p}{2}\right)+c}{t^2+a^2} dt =$ $= \left b = \alpha, c - b\frac{p}{2} = \beta. \right = \int \frac{\alpha t + \beta}{t^2+a^2} dt = \alpha \int \frac{tdt}{t^2+a^2} +$ $+ \beta \int \frac{dt}{t^2+a^2} = \alpha A + \beta B. \quad B = \frac{1}{a} \operatorname{arctg} \frac{t}{a} + C.$ $A = \int \frac{tdt}{(t^2+a^2)^m} = \frac{1}{2} \int \frac{d(t^2+a^2)}{(t^2+a^2)^m} = \frac{1}{2} \int (t^2+a^2)^{-m} d(t^2+a^2) =$ $= \frac{1}{2} \begin{cases} \frac{(t^2+a^2)^{-m+1}}{-m+1} + C, m \neq 1; \\ \ln t^2+a^2 + C, m = 1. \end{cases}$	$\int \frac{x+1}{x^2+x+1} dx = \int \frac{x+1}{\left(x+\frac{1}{2}\right)^2 + \left(1-\frac{1}{4}\right)} dx =$ $= \left \begin{array}{l} x+\frac{1}{2}=t \Rightarrow x=t-\frac{1}{2}; dx=dt; \\ 1-\frac{1}{4}=\frac{3}{4} > 0; \frac{3}{4}=a^2; a > 0. \end{array} \right = \int \frac{t+\frac{1}{2}}{t^2+\frac{3}{4}} dt =$ $= \int \frac{tdt}{t^2+\frac{3}{4}} + \frac{1}{2} \int \frac{dt}{t^2+\frac{3}{4}} = \frac{1}{2} \int \frac{d\left(t^2+\frac{3}{4}\right)}{t^2+\frac{3}{4}} + \frac{1}{2} \int \frac{dt}{t^2+\left(\frac{\sqrt{3}}{2}\right)^2} =$ $= \frac{1}{2} \ln \left \left(x+\frac{1}{2}\right)^2 + \frac{3}{4} \right + \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{\sqrt{3}} \operatorname{arctg} \frac{2x+1}{\sqrt{3}} + C =$ $= \frac{1}{2} \ln x^2+x+1 + \frac{1}{\sqrt{3}} \operatorname{arctg} \frac{2x+1}{\sqrt{3}} + C.$

4.	<p>Якщо $m > 1$, то:</p> $\int \frac{bx+c}{(x^2+px+q)^m} dx = \frac{b}{2(1-m)} \cdot \frac{1}{(x^2+px+q)^{m-1}} + \left(c - \frac{bp}{2}\right) \int \frac{dt}{(t^2+a^2)^m};$ <p>Останній інтеграл знаходиться за рекурентною формулою:</p> $\int \frac{dt}{(t^2+a^2)^m} = \frac{t}{2a^2(m-1)(t^2+a^2)^{m-1}} + \frac{2m-3}{2a^2} \int \frac{dt}{(t^2+a^2)^{m-1}}.$	$\int \frac{x+1}{(x^2+x+1)^2} dx = \int \frac{x+1}{\left(\left(x+\frac{1}{2}\right)^2 + \left(1-\frac{1}{4}\right)\right)^2} dx =$ $= \left x + \frac{1}{2} = t \Rightarrow x = t - \frac{1}{2}; dx = dt; \right. \left. \begin{array}{l} 1 - \frac{1}{4} = \frac{3}{4} > 0; \frac{3}{4} = a^2; a > 0. \end{array} \right = \int \frac{t + \frac{1}{2}}{\left(t^2 + \frac{3}{4}\right)^2} dt =$ $= \int \frac{tdt}{\left(t^2 + \frac{3}{4}\right)^2} + \frac{1}{2} \int \frac{dt}{\left(t^2 + \frac{3}{4}\right)^2} = \frac{1}{2} \int \frac{d\left(t^2 + \frac{3}{4}\right)}{\left(t^2 + \frac{3}{4}\right)^2} +$ $+ \frac{1}{2} \left(\frac{t}{\frac{3}{2}\left(t^2 + \frac{3}{4}\right)} + \frac{1}{3} \int \frac{dt}{t^2 + \frac{3}{4}} \right) = -\frac{1}{2(x^2+x+1)} +$ $+ \frac{2x+1}{6(x^2+x+1)} + \frac{2}{3\sqrt{3}} \operatorname{arctg} \frac{2x+1}{\sqrt{3}} + C.$
----	---	---

Інтеграли, обчислення яких вимагає додаткових перетворень, варто розглядати і закріплювати з курсантами на прикладах. Такими інтегралами є інтеграли від раціональних дробів, знаменники яких мають канонічний розклад над полем дійсних чисел, неправильних раціональних дробів.

Алгоритм знаходження інтегралів від раціональних функцій:

1) якщо раціональний дріб $\frac{P(x)}{Q(x)}$ є неправильним, то методом ділення кутом виділяють цілу частину, внаслідок чого отримують:

$$\frac{P(x)}{Q(x)} = P_0(x) + \frac{P_1(x)}{Q_1(x)}, \deg P_1(x) < \deg Q_1(x);$$

2) $Q_1(x)$ розкладають на незвідні множники над полем дійсних чисел;

3) за виглядом канонічного розкладу знаменника $Q_1(x)$ дріб $\frac{P_1(x)}{Q_1(x)}$ подають у вигляді суми елементарних раціональних дробів, у чисельниках яких стоять поки що невідомі коефіцієнти:

$$\frac{P_1(x)}{Q_1(x)} = \sum \frac{a}{(x-\alpha)^l} + \sum \frac{bx+c}{(x^2+px+q)^m},$$

a, b, c – невідомі коефіцієнти;

Для знаходження невідомих коефіцієнтів a, b, c останню рівність множать на спільний знаменник $Q_1(x)$. В результаті отримують многочлен $P_1(x) = \tilde{Q}(x)$ з невідомими невизначеними коефіцієнтами. Оскільки два многочлени рівні тоді і лише тоді, коли рівні коефіцієнти при однакових степенях змінної x , то, прирівнюючи відповідні коефіцієнти лівої та правої частин рівності $P_1(x) = \tilde{Q}(x)$, отримують систему лінійних рівнянь, з якої знаходять потрібні

коефіцієнти. Знайдені коефіцієнти підставляють у вираз для дробу $\frac{P(x)}{Q(x)}$ і, використовуючи лінійність невизначеного інтеграла, знаходять потрібний інтеграл, інтегруючи отримані степеневі функції та елементарні дроби.

У випадку обчислення інтеграла від неправильного раціонального дробу слід повторити з курсантами метод ділення кутом, а потім застосувати формулу (3) з таблиці 1.

Приклад 1. Обчислити інтеграл $\int \frac{x^4 + 6x^3 + 11x^2 + 11x + 8}{x^3 + 6x^2 + 12x + 7} dx$.

Розв'язання. Під знаком інтеграла маємо неправильний раціональний дріб, тому спочатку виділимо його цілу частину:

$$\frac{x^4 + 6x^3 + 11x^2 + 11x + 8}{x^4 + 6x^3 + 12x^2 + 7x} = \frac{x^3 + 6x^2 + 12x + 7}{x} - \frac{x^2 + 4x + 8}{x^3 + 6x^2 + 12x + 7}$$

Звідси

$$\frac{x^4 + 6x^3 + 11x^2 + 11x + 8}{x^3 + 6x^2 + 12x + 7} = x - \frac{x^2 - 4x - 8}{x^3 + 6x^2 + 12x + 7}$$

Щоб розкласти правильний дріб на елементарні дроби, потрібно, насамперед, знайти корені кубічного рівняння $x^3 + 6x^2 + 12x + 7 = 0$.

За схемою Горнера маємо:

$$\begin{array}{r|rrrr} & 1 & 6 & 12 & 7 \\ -1 & 1 & 5 & 7 & 0 \end{array}$$

Складемо квадратне рівняння $x^2 + 5x + 7 = 0$.

Тоді

$$\frac{x^2 - 4x - 8}{x^3 + 6x^2 + 12x + 7} = \frac{A}{x+1} + \frac{Bx+C}{x^2+5x+7};$$

$$x^2 - 4x - 8 = A(x^2 + 5x + 7) + (Bx + C)(x + 1) = Ax^2 + 5Ax + 7A + Bx^2 + Bx + Cx + C;$$

Прирівняємо коефіцієнти при однакових степенях змінної x :

$$\begin{array}{l} x^2 \\ x \\ x^0 \end{array} \left| \begin{array}{l} 1 = A + B, \\ -4 = 5A + B + C, \\ -8 = 7A + C. \end{array} \right.$$

З системи рівнянь $\begin{cases} 1 = A + B, \\ -4 = 5A + B + C, \\ -8 = 7A + C \end{cases}$ знаходимо коефіцієнти $A = -1, B = 2, C = -1$. Тому

$$\frac{x^2 - 4x - 8}{x^3 + 6x^2 + 12x + 7} = -\frac{1}{x+1} + \frac{2x-1}{x^2+5x+7}$$

Далі дістанемо

$$\int \frac{x^4 + 6x^3 + 11x^2 + 11x + 8}{x^3 + 6x^2 + 12x + 7} dx = \int \left(x + \frac{1}{x+1} - \frac{2x-1}{x^2+5x+7} \right) dx = \int x dx + \int \frac{d(x+1)}{x+1} - \int \frac{2x-1}{x^2+5x+7} dx =$$

$$= \frac{x^2}{2} + \ln|x+1| - \int \frac{2x-1}{\left(x+\frac{5}{2}\right)^2 + \frac{3}{4}} dx = \left| \begin{array}{l} x + \frac{5}{2} = t, x = t - \frac{5}{2}, \\ dx = dt \end{array} \right| = \frac{x^2}{2} + \ln|x+1| - 2 \int \frac{t-3}{t^2 + \frac{3}{4}} dt =$$

$$= \frac{x^2}{2} + \ln|x+1| - 2 \left(\int \frac{t dt}{t^2 + \frac{3}{4}} - 3 \int \frac{dt}{t^2 + \frac{3}{4}} \right) = \frac{x^2}{2} + \ln|x+1| - \ln|x^2 + 5x + 7| + \frac{12}{\sqrt{3}} \operatorname{arctg} \frac{2x+5}{\sqrt{3}} + C.$$

Загальний спосіб, за допомогою якого вдається обчислити інтеграл від ірраціональної функції, полягає в тому, що внаслідок тієї чи іншої підстановки інтеграл від ірраціональної функції зводиться до інтеграла від функції раціональної. У таблиці 2 розглянуто підкласи ірраціональних функцій, інтеграли від яких виражаються в скінченному вигляді.

Інтегрування ірраціональних функцій	
1.	$\int R\left(x, x^{\frac{m_1}{n_1}}, x^{\frac{m_2}{n_2}}, \dots, x^{\frac{m_p}{n_p}}\right) dx = \left \begin{array}{l} x = t^n, n = \text{НСК}(n_1, n_2, \dots, n_p), \\ dx = nt^{n-1} dt. \end{array} \right = n \int R\left(t^n, t^{n_1 m_1}, t^{n_2 m_2}, \dots, t^{n_p m_p}\right) t^{t-1} dt.$
2.	$\int R\left(x, \sqrt[n]{ax+b}\right) dx = \left \begin{array}{l} t = \sqrt[n]{ax+b}, x = \frac{1}{a}(t^n - b), \\ dx = \frac{n}{a} t^{n-1} dt. \end{array} \right = \frac{n}{a} \int R\left(\frac{t^n - b}{a}, t\right) t^{t-1} dt.$
3.	$\int R\left(x, \sqrt{\frac{ax+b}{cx+d}}\right) dx = \left \begin{array}{l} \frac{ax+b}{cx+d} = t^n, x = \frac{-b+dt^n}{a-ct^n}, dx = n(ad-bc) \frac{t^{n-1} dt}{(a-ct^n)^2}, \\ = n(ad-bc) \int R\left(\frac{-b+dt^n}{a-ct^n}, t\right) \frac{t^{n-1} dt}{(a-ct^n)^2}. \end{array} \right =$
4.	$\int R\left(x, \sqrt{\frac{ax+b}{cx+d}}, \sqrt[m]{\frac{ax+b}{cx+d}}, \dots\right) dx = \left \begin{array}{l} \frac{ax+b}{cx+d} = t^r, r = \text{НСК}(n, m, \dots), x = \frac{-b+dt^r}{a-ct^r}, \\ dx = r(ad-bc) \frac{t^{r-1} dt}{(a-ct^r)^2}. \end{array} \right =$ $= r(ad-bc) \int R\left(\frac{-b+dt^r}{a-ct^r}, t^{\frac{r}{n}}, t^{\frac{r}{m}}, \dots\right) \frac{t^{r-1} dt}{(a-ct^r)^2}.$
5.	$\int x^m (a+bx^n)^p dx = \left \begin{array}{l} x^n = t, x = t^{\frac{1}{n}}, dx = \frac{1}{n} t^{\frac{1}{n}-1} dt, \\ = \frac{1}{n} \int (a+bt)^p t^q dt, \\ a, b \neq 0, m, n, p \in \mathbb{Q}, a, b \in \mathbb{R}. \end{array} \right $
6.	$\int \frac{P_m(x) dx}{\sqrt{ax^2+bx+c}} = Q_{m-1}(x) \sqrt{ax^2+bx+c} + K \int \frac{dx}{\sqrt{ax^2+bx+c}},$ де коефіцієнти $Q_{m-1}(x)$ і число K шукаються методом невизначених коефіцієнтів.

Формули (2) – (4) таблиці 2 взяті із літератури [2, с. 300-301], через те, що у них найкраще відображено усі необхідні дані для реалізації підстановок у початковий інтеграл.

Курсантам пропонуються вправи, що відображають обчислення інтегралів від кожного виду ірраціональностей, наведених у цій таблиці.

Інтегралі від ірраціональних функцій не вичерпуються наведеними вище. Існує інтеграл виду $\int R(x, \sqrt{ax^2+bx+c}) dx$, обчислення якого вимагає розгляду трьох випадків. Процес знаходження такого інтеграла реалізується за допомогою підстановок Ейлера (таблиця 3).

Таблиця 3

Підстановки Ейлера для інтегралів виду $\int R(x, \sqrt{ax^2+bx+c}) dx$	
1.	$\int R(x, \sqrt{ax^2+bx+c}) dx = \int R(x, t - x\sqrt{a}) x'(t) dt, a > 0.$
2.	$\int R(x, \sqrt{ax^2+bx+c}) dx = \int R(x, tx - \sqrt{c}) x'(t) dt, c > 0.$
3.	$\int R(x, \sqrt{ax^2+bx+c}) dx = \int R(x, t(x-\alpha)) x'(t) dt, a < 0, c < 0.$

Перед тим, як перейти до відшукування інтегралів від тригонометричних функцій, слід наголосити, що такі інтеграли, як і інтеграли від функцій ірраціональних, не завжди обчислюються. Однак можна вказати клас таких функцій, інтеграли від яких виражаються в скінченному вигляді (таблиця 4).

Таблиця 4

Інтегрування тригонометричних функцій	
1.	$\int R(\cos x, \sin x) dx = \int R\left(\frac{1-t^2}{1+t^2}, \frac{2t}{1+t^2}\right) \frac{2}{1+t^2} dt; t = \operatorname{tg} \frac{x}{2}, x = \operatorname{arctgt}.$
2.	$\int R(\cos x, \sin^2 x) \sin x dx = -\int R(\cos x, 1 - \cos^2 x) d(\cos x).$
3.	$\int R(\cos^2 x, \sin x) \cos x dx = \int R(1 - \sin^2 x, \sin x) d(\sin x).$
4.	$\int R(\cos^2 x, \sin^2 x) dx = \int R\left(\frac{1-t^2}{1+t^2}, \frac{t^2}{1+t^2}\right) \frac{1}{1+t^2} dt; t = \operatorname{tg} x, x = \operatorname{arctgt}.$
5.	$\int R(\operatorname{tg} x) dx = \int R(t) \frac{1}{1+t^2} dt; t = \operatorname{tg} x, x = \operatorname{arctgt}.$

Для порівняння можна запропонувати курсантам обчислити $\int \cos 3x \sin 4x dx$ двома способами: перший з яких, потребує використання формули перетворення добутку в суму, а другий реалізується однією з формул таблиці 5.

Таблиця 5 [1, с. 734]

Інтеграли від тригонометричних функцій	
1.	$\int \sin mx \cos nxdx = -\frac{\cos(m+n)x}{2(m+n)} - \frac{\cos(m-n)x}{2(m-n)} + C, m \neq n.$
2.	$\int \sin mx \sin nxdx = \frac{\sin(m-n)x}{2(m-n)} - \frac{\sin(m+n)x}{2(m+n)} + C, m \neq n.$
3.	$\int \cos mx \cos nxdx = \frac{\sin(m-n)x}{2(m-n)} + \frac{\sin(m+n)x}{2(m+n)} + C, m \neq n.$
4.	$\int \sin^m x \cos^n x dx = -\frac{\sin^{m-1} x \cos^{n+1} x}{m+n} + \frac{m-1}{m+n} \int \sin^{m-2} x \cos^n x dx, m \neq n.$

Але слід пам'ятати, що постійне використання наочних таблиць з формулами на практичних заняттях призведе до незнання курсантами теоретичного матеріалу. Тому запропоновану методику бажано застосовувати лише на перших практичних заняття з тієї чи іншої теми.

Поштовхом до розгляду цієї теми стали власні спостереження, проведені під час практичних занять. У поліпшенні організації навчальної роботи і підвищенні її якості велику допомогу викладачу надають наочні посібники.

Звичайно, можна при розв'язуванні вправ на знаходження інтегралів користуватися теоретичним матеріалом, поданим на лекціях. Але, зазвичай, на перших практичних заняттях курсантам важко зрозуміти практичне застосування тієї чи іншої підстановки. Тому, як показує практика, процес обчислення інтегралів значно прискорюється, якщо на заняттях наявні таблиці, згадані вище.

Список використаних джерел

1. Бермант А.Ф. Краткий курс математического анализа для втузов/ А.Ф. Бермант, И.Г. Араманович. – М. : Наука, 1966. – 735 с.

2. Бронштейн И.Н. Справочник по математике для инженеров и учащихся втузов/ И.Н. Бронштейн, К.А. Семендяев. – М. : Наука, 1981. – 720 с.
3. Дубовик В.П. Вища математика/ В.П. Дубовик, І.І. Юрик. – К. : А.С.К., 2001. – 648 с.
4. Колодій І.В. Використання опорних таблиць і схем при вивченні математики в старших класах/ І.В. Колодій// Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. – 2001. – Т. 1. – С. 161-167.

The article explains the expediency of the use of evident material which may be reasonable during the practical employments after the theme „Integration of rational, irrational and trigonometric functions”, that facilitates its mastering the students of the faculty of military preparation.

Key words: *integral, polynomial, correct and wrong rational shots, method of indefinite coefficients, integral from a rational function, integral from an irrational function, integration of trigonometric functions.*

УДК 378.14

Ковтонюк М. М.*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Досліджується фундаменталізація змісту професійної педагогічної освіти. Пропонуються умови і шляхи фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутнього вчителя математики.

Ключові слова: *фундаменталізація змісту освіти, професійна педагогічна підготовка, вчитель математики.*

Підготовка висококваліфікованих професіоналів була і залишається найважливішим завданням вищих навчальних закладів. Однак у сучасних умовах його не можна розв'язати без фундаменталізації освіти. Це пояснюється тим, що науково-технічний прогрес перетворив фундаментальні науки у безпосередню, постійно діючу і найбільш ефективну рушійну силу виробництва. Все більше фундаментальних теорій починають використовуватися для практичних потреб, трансформуючись в інженерні чи інші прикладні теорії. Конкурентоздатність успішних фірм значною мірою забезпечується фундаментальними розробками у дослідницьких лабораторіях цих фірм чи в університетах, у науково-технічних центрах тощо.

Проблема фундаменталізації освіти є особливо важливою для підготовки вчителя, який у майбутньому формуватиме в учнів відповідні компетенції для роботи у високотехнологічному виробництві, навчанні.

Виховання творчої особистості майбутнього учителя у ВНЗ має реалізовуватися через оптимальне поєднання фундаментального, гуманітарного і професійного блоків дисциплін, їх взаємопроникнення на основі міждисциплінарних зв'язків і постдисциплінарного синтезу, інтегрованих курсів, міждисциплінарних форм контролю, що забезпечують формування цілісної особистості на основі системного знання.

Проблему фундаменталізації змісту вищої освіти розглядають у своїх наукових дослідженнях С. Беляєва, С. Гончаренко, Г. Дутка, С. Казанцев, В. Кінельов, В. Кондратьєв, В. Кушнір, Г. Кушнір, Е. Лузік, Л. Онищук, Н. Садовніков, Ж. Сайгітбаталов, С. Семеріков, П. Сікорський і О. Горіна, А. Субетто, А. Суханов, В. Тестов, М. Читалін та інші.

Мета статті – здійснити аналіз змісту професійної підготовки майбутнього вчителя математики, запропонувати умови і шляхи фундаменталізації змісту його професійної підготовки.

Ефективним засобом досягнення фундаментальності, на думку багатьох дослідників, може стати так звана циклова система освіти (єдині цикли дисциплін). Л. Онищук вважає, що проблему цілісності фундаментальної освіти потрібно розглядати на трьох рівнях: І рівень (вищий) – ціліс-

* © Ковтонюк М. М., 2012

ність усієї системи освіти як ядро та кінцева мета нової освітньої парадигми, II рівень – цілісність фундаментального утворення; III – цілісність кожної з його складових [2, с.17].

У педагогічній літературі розглядають загальні *принципи формування змісту освіти*:

- урахування соціальних умов і потреб суспільства;
- відповідність змісту освіти цілям обраної моделі освіти;
- структурна єдність змісту освіти на різних рівнях спільності і на міжпредметному рівні;
- єдність змістової і процесуально-діяльничої сторін навчання, що передбачає включення в зміст освіти діяльнісних компонентів: цілепокладання, планування, освітніх технологій;
- доступність й природодоцільність змісту освіти (структура й обсяги навчальних планів, програм, підручників, в оптимальній кількості матеріалу, що вивчається) [7].

У Законі України “Про вищу освіту” (частина III, стаття 11) визначені загальні вимоги до змісту освіти:

1. Зміст освіти є одним із чинників економічного і соціального прогресу суспільства і повинен бути орієнтований на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її реалізації; розвиток суспільства; зміцнення і вдосконалення правової держави.
2. Зміст освіти повинен забезпечувати: адекватний світовому рівень загальної і професійної культури суспільства; формування у студента адекватної сучасному рівню знань і рівню освітньої програми (етапи навчання) картини світу; інтеграцію особистості в національну і світову культуру; формування людини і громадянина, інтегрованого в сучасне для нього суспільство і спрямованого на вдосконалення цього суспільства; відтворення і розвиток кадрового потенціалу суспільства.

В. Краєвський запропонував такі принципи конструювання змісту професійної освіти, які доповнив П. Підкасистий: відповідність змісту освіти у всіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання основним вимогам розвиваючого гуманістичного демократичного суспільства; урахування єдності змістової і процесуальної сторін навчання в процесі формування і конструювання змісту навчального матеріалу; структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку і становлення студента, що передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонію компонентів змісту освіти [3]. Разом із трактуванням поняття змісту освіти важливо виявити її джерела. П. Саух вважає, що нині, в умовах постіндустріального суспільства, спостерігається яскраво виражена орієнтація на антропний принцип у системі джерел розвитку світу. “Йдеться не про той беззаперечний факт, що людина як біологічна істота є найдосконалішим продуктом природи, а її існування неможливе без навколишнього середовища. Головне й специфічне тут – факт мислення (як раціонального, так і нераціонального), наявність складного духовного світу, сформованих і відшліфованих зусиллями сотень поколінь наукових знань, норм моралі, культурних шарів та ідеологічних схем. Створений людиною штучний світ є не чим іншим, як матеріалізованим знанням і працею, що творять світ відповідно до потреб і інтересів суспільства” [4].

Низка вчених вважають, що безпосередніми джерелами змісту освіти є не об’єкти дійсності (не природа сама по собі, не суспільство, не техніка тощо), а досвід взаємодії з цими об’єктами, виражений у знаннях, уміннях і відносинах, який передається наступному поколінню і засвоюється студентом як індивідуальне (власне) надбання [8, с. 135]. М. Читалін зауважує також, що потрібно розглядати ще й такі специфічні джерела змісту, як професійна галузь знань, професійна діяльність і професійно значущі якості. Ці джерела є інтеграцією вищезазначених джерел і представлених у логіці всіх структурних компонентів тієї чи іншої професії: *об’єкт праці, предмет праці, знаряддя праці* тощо. Схематично джерела освіти М. Читалін подає як пошарову модель, в якій присутні шари: об’єктів дійсності, досвіду взаємодії з цими об’єктами й області професійних знань, діяльності і ціннісних відносин. До об’єктів дійсності він відносить природу, суспільство, людину, техніку, об’єкти мистецтва та інформацію. Відповідно об’єктами взаємодії є: дії з природою, діяльність в суспільстві, самодіяльність, технічна діяльність, діяльність у мистецтві, наукове пізнання, а область професійної діяльності складають: знання про природу, суспільство, про себе, технічні знання, знання про об’єкти мистецтва і наукові знання (інформація). Звичайно, джерела змісту насправді більш різноманітні і бага-

тогранні, з більш складними взаємозв'язками, взаємними перетинами. Наприклад, наукові знання включають знання про всі об'єкти – про природу, суспільство, техніку тощо. Однак як модель, яка відображає суть цього питання, на думку М. Чіталіна, вона є досить наочною.

Проблема відбору фундаментального змісту професійної освіти передбачає розгляд питання про *критерії такого відбору*.

У науково-методичній літературі є багато прикладів критеріїв відбору фундаментального змісту освіти: цілісність, ґрунтовність, науковість, важливість, теоретичність, методологічність, гуманістичність, міцність, довгоживучість, необхідність, корисність, академічна мобільність, багатофункціональність, універсалізм, інваріантність, базовість для прикладних знань тощо, які значною мірою перегукуються із загальнодидактичними та специфічними принципами навчання.

Принципи підходу до критеріїв фундаментальності знань А. Субетто об'єднує в такі:

- фундаментальність знань включає фундаментальність науково-раціонального знання і наукову ситуацію;
- образи фундаменталізації, їх дисциплінарне наповнення змінюються залежно від ступеня освіти;
- фундаментальні знання – це знання, спрямовані до законів, за якими функціонує і розвивається світ “зовні” і “всередині” людини, ядром цих знань є рефлексивні знання, метазнання;
- фундаментальність знань означає їх універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого;
- критеріями фундаментальності знань є їх неklasичність і проблемність [6].

М. Чіталін критерії відбору фундаментального змісту професійної освіти поділяє на *внутрішні* і *зовнішні*. До *внутрішніх (іманентних)* критеріїв він відносить критерії: *науковості* (який об'єднує критерії *об'єктивної істинності, емпіричної точності і логічної строгості*), *першооснови у системі знань, довгоживучості, стійкості і консервативності*. До *зовнішніх (функціональних)* критеріїв належать: *критерій універсальності і широти застосувань, критерій умовної, загальноvizнаної істинності* (який вчений виділяє замість відомого критерію об'єктивної істинності) і *критерій затребуваності людиною і цивілізацією* (який об'єднує критерії: *необхідності і важливості знання як основи світогляду, інтелекту і культури особистості; необхідності і важливості знань як основи професійної культури у професійній діяльності спеціаліста; необхідності і важливості знань як бази для продовження освіти*) [8, с.138]. М. Чіталін також вважає важливими критеріями фундаментальності знання їх *елементарність, простоту, доступність для розуміння*. Це суб'єктивні критерії, зумовлені знаннями людини. Але й особистісне знання також суб'єктивне, воно не може існувати і розвиватися без суб'єкта (людини). Тому, на думку вченого, якщо знання, яке входить в систему (теорію), складне для розуміння, малодоступне для студента, то воно не може бути фундаментальним [8, с.142].

Погоджуючись з висновками А. Субетто [6] та М. Чіталіна [8], вважаємо за необхідне поділити критерії відбору фундаментального змісту на три групи: *внутрішні, зовнішні і критерії міждисциплінарних зв'язків*.

1. Внутрішні критерії:

- висока наукова і практична значущість змісту освітнього матеріалу, що включається в кожну, окремо взятую, навчальну дисципліну і систему навчальних дисциплін, які вивчаються у педагогічному ВНЗ;
- участь студентів у навчальній і науковій дослідницькій діяльності з зазначеної дисципліни;
- відповідність обсягу змісту наявному часу на вивчення даної дисципліни.

2. Зовнішні критерії:

- затребуваність людиною, суспільством та цивілізацією в цілому;
- врахування міжнародного досвіду побудови змісту професійної підготовки вчителя математики;
- відповідність змісту наявній навчально-методичній і матеріальній базі ВНЗ.

3. Критерії міждисциплінарних зв'язків та постдисциплінарного синтезу (універсальності та широти застосування):

- зв'язок навчальної дисципліни у підготовці майбутнього вчителя математики з відповідною спеціальною дисципліною у СЗШ;
- зв'язок навчальної дисципліни з іншими математичними, природничо-науковими, соціально-гуманітарними, професійними дисциплінами.

Математичні дисципліни: алгебра, геометрія, математичний аналіз, диференціальні рівняння, теорія ймовірностей і математична статистика, функціональний аналіз узгоджуються із внутрішніми і зовнішніми критеріями, а також із критеріями міждисциплінарних зв'язків. Зокрема, в таблиці 1 подано міжпредметні зв'язки математичного аналізу, які вивчаються у СЗШ і педагогічному університеті.

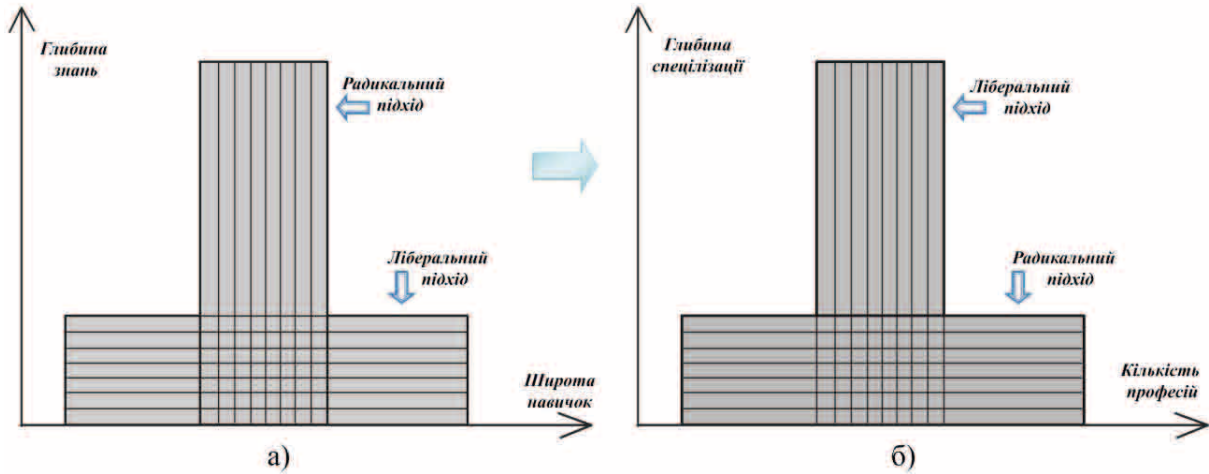
Таблиця 1.

Структурно-логічна схема міждисциплінарних зв'язків математичного аналізу з іншими навчальними дисциплінами

Основні теми	Ретроспективні зв'язки (внутрішньо-предметні)	Перспективні зв'язки (міждисциплінарні)	
		ВНЗ III-IV рівня	СЗШ II-III ступеня
1. Дійсні числа, I семестр	Основа математичного аналізу	Конструктивний апарат природничих, психолого-педагогічних, професійних дисциплін	Основа математики, алгебри і початків аналізу, геометрії. Конструктивний апарат природничих дисциплін
2. Функція однієї змінної та її властивості, I-II семестри	Основний об'єкт вивчення математичного аналізу	Відображення в загальній алгебрі. Інформатика.	Перетворення в геометрії. Основний об'єкт шкільного курсу "Алгебра і початки аналізу"
3. Границі послідовностей та функцій, I семестр	Основний метод вивчення функцій	Теоретична фізика, методи матем. фізики, чисельні методи	Основний об'єкт вивчення у шкільному курсі "Алгебра і початки аналізу"
4. Неперервні та диференційовані функції однієї та багатьох змінних, IV семестр	Конкретизація "Основні елементарні функції". Інструментарій	Диференціальна геометрія. Інформатика	Вивчаються у шкільному курсі "Алгебра і початки аналізу"
5. Інтегрування елементарних функцій, III семестр	Інструментарій використовується в усіх математичних курсах	Фізика, хімія, економіка, інформатика	Фізика, алгебра і початки аналізу
6. Диференціальні рівняння, VII-VIII семестри	Основа математичного моделювання реальних процесів	Моделювання процесів у фізиці, біології, хімії, економіці тощо	Найпростіші диференціальні рівняння у шкільному курсі математики
7. Комплексний аналіз, VII-VIII семестри	Алгебра, спецкурси	Теоретична фізика, математичні дисципліни	Елементи комплексного аналізу у ШК "Алгебра і початки аналізу"
8. Міра та інтеграл Лебега, V-VI семестри	Основа сучасного функціонального аналізу	Геометрія, теорія ймовірностей	Довжина, площа, об'єм в геометрії, теорія ймовірностей

Взагалі є два діаметрально протилежних підходи до формування змісту професійної освіти: радикальний і ліберальний, що принципово відрізняються за: 1) глибиною знань (фундамен-

тальність, науковість), 2) глибиною спеціалізації [5]. Радикальний підхід передбачає багато теоретичного фундаментального матеріалу і менше практичних знань у майбутній професії (вертикальний прямокутник на рисунку 1 а)), а ліберальний – теоретичні і особливо практичні знання, уміння і навички у якійсь вузькій галузі (горизонтальний прямокутник на рис.1 а)).



Радикальний підхід до освіти дає можливість студенту отримувати декілька суміжних професій (рис.1 б)), випускник є більш мобільним у сучасному мінливому світі, в той самий час ліберальний підхід дає можливість вже сьогодні показати ефективні професійні якості в певній галузі. Разом обидві частини рисунка 1 утворюють фігуру, що нагадує перевернуту букву Т, а площа цієї фігури складає зміст професійної підготовки у педагогічному ВНЗ («Т-система»).

Зрозуміло, що в сучасних умовах жоден з цих крайніх підходів до побудови змісту професійної освіти не є прийнятним. Лише розумне поєднання фундаментальності з прагматичністю дозволить побудувати нову модель змісту сучасної професійної педагогічної освіти. На думку Л. Онищук, другого рівня цілісності (фундаментального утворення) в загальній природничо-гуманітарній освіті можна досягнути, якщо загальні природничо-гуманітарні дисципліни, які входять до обов'язкової освітньої програми, утворюють не лише сукупність традиційних курсів, а й єдину систему, об'єднані спільною цільовою функцією, об'єктом дослідження, методологією побудови та орієнтовані на істотні міждисциплінарні зв'язки [2, с. 17].

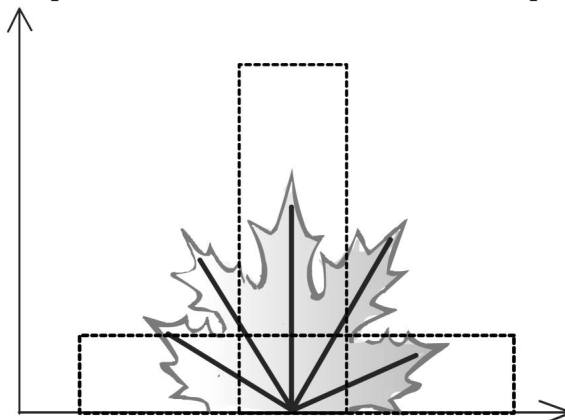


Рис. 2. Перетворення «Т-системи» у «кленовий листок»

У навчальних планах напряму підготовки «Математика» виділимо цикли соціально-гуманітарної, природничо-наукової, математичної, психолого-педагогічної і практично-професійної підготовки. Тоді «Т-система» перетвориться у «кленовий листок» приблизно такої самої площі (рис.2). Тут величина виступу гострої частини листка означає рівень фундаменталізації навчальної дисципліни. Чим більший виступ, тим більше повинно бути на неї (навчальну дисципліну) посилян з інших частин листка, або: існування навчальних дисциплін у профе-

сійній підготовці майбутнього вчителя математики можна обґрунтувати лише їх значущістю стосовно одержання знань з інших дисциплін. На нашу думку, такими дисциплінами в підготовці майбутнього вчителя математики є: алгебра, геометрія, математичний аналіз, диференціальні рівняння, теорія ймовірностей і математична статистика, функціональний аналіз тощо, оскільки вони: а) вивчаються в СЗШ (звісно, на більш елементарному рівні), б) безпосередньо пов'язані з елементарною математикою, методикою викладання математики, психолого-педагогічними дисциплінами (математичні методи в педагогіці і психології), і природничо-науковими дисциплінами. Взагалі російський вчений А. Субетто математику відносить до метазнання.

Наскільки довгими будуть виступи “кленового листка” – залежить також і від Галузевих Стандартів з цієї спеціальності, рівня освіченості викладачів ВНЗ, їх скоординованості між собою і викладачами інших кафедр (робота навчально-методичних комісій факультету, університету), інших чинників.

Реалізація цих завдань можлива за створення для кожного виду діяльності тематичної мережі, тобто логічно впорядкованої сукупності навчальних тем для кожної дисципліни (змістових модулів).

Розглянемо межі і співвідношення названих циклів (рис.3).

Науково-фундаментальний компонент (НФК) змісту професійної освіти співпадає із змістом фундаментальних основ загальноосвітньої (загальнонаукової) підготовки. До її складу входять фундаментальні основи гуманітарної і соціальної (ГСП) та природничо-наукової (ПНП) підготовок (НФК=ГСП+ПНП) (заштриховано горизонтально).

Математико-фундаментальний компонент (МФК) змісту професійної освіти включає частину змісту науково-фундаментального компоненту, такий, що виступає міждисциплінарними знаннями й уміннями, та фундаментальні основи математичної підготовки (МФК = частина НФК + ФОМП) (коса штриховка).

Професійно-фундаментальний компонент (ПФК) інтегрує весь зміст фундаментальних основ професійної (фахової) підготовки (ФОПП) і частину змісту математико-фундаментального і науково-фундаментального компонентів, що виступають як постдисциплінарний синтез, а також є науковою основою професійної підготовки (ПФК = ФОПП + частина МФК + частина НФК) (вертикальна штриховка). Професійно - фундаментальний компонент переважно спрямований на формування професійної культури; він забезпечує можливість кваліфікованої професійної (спеціальної) діяльності, зростання професійної майстерності, надає можливість підвищення рівня професійної освіти у межах професійного поля однієї або декількох суміжних (близьких) професій.

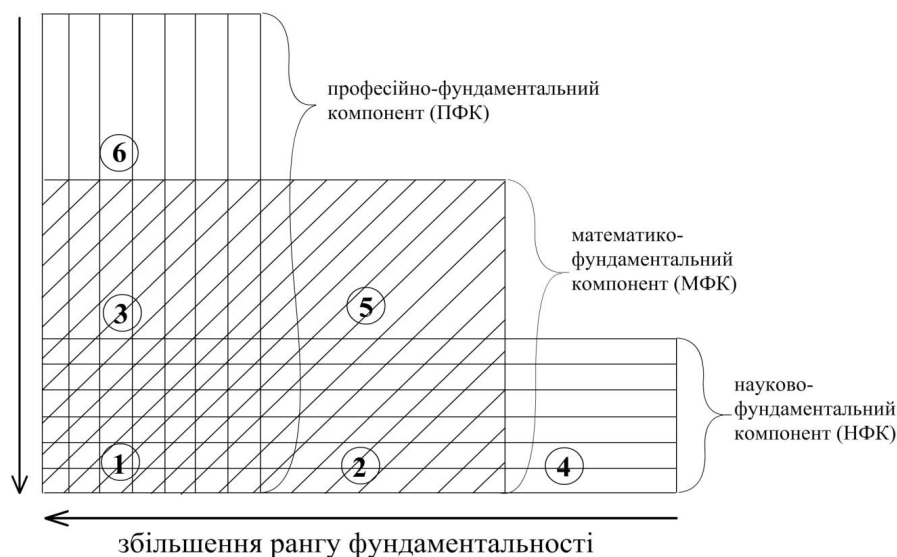


Рис. 3. Рівні (компоненти) фундаментального змісту професійної освіти (стрілки показують збільшення рангу фундаментальності)

З рисунка 3 видно, що частини фундаментального змісту фундаментальних основ загальноосвітньої, математичної і професійної підготовок одночасно входять у різні компоненти фундаментального змісту, в НФК, МФК і ПФК. Це означає, що вони можуть мати як одиничне, так і подвійне, і навіть потрійне входження.

Ділянка 1 (заштрихована тричі). Ця частина фундаментального змісту професійної підготовки (ФОПП) входить одночасно в науково-, математико- і професійно- фундаментальні компоненти (НФК, МФК, ПФК), тобто має потрійне входження. Бачимо очевидну її необхідність як у загальнокультурній, так і в математичній, та в професійній підготовці фахівця. Навчальні дисципліни цієї ділянки спрямовані на формування світогляду, загальної культури, креативних здібностей тощо. Ділянці 1 присвоємо найвищий ранг фундаментальності – *перший*.

Ділянка 2 (заштрихована двічі). Ця частина ФОПП входить одночасно в науковий і математичний фундаментальні компоненти (НФК і МФК), тобто має подвійне входження. Бачимо необхідність її у загальнокультурній і математичній підготовці фахівця. Ділянці 2 присвоємо наступний по значущості ранг фундаментальності – *другий*.

Ділянка 3, як і попередня, заштрихована двічі. Ця частина фундаментального змісту професійної підготовки (ФОПП) входить одночасно у математико- і професійно- фундаментальний компоненти (МФК і ПФК), тобто має подвійне входження.

Бачимо необхідність її для математичної і професійної підготовки фахівця. Ділянці 3 присвоємо наступний за значущістю ранг – *третій*.

Ділянки 4, 5 і 6 заштриховані один раз. Це частини ФОЗП, ФОМП і ФОПП входять один раз у відповідні компоненти (НФК, МФК і ПФК). Це означає, що зміст ділянки 4 необхідний для загальнокультурної підготовки, 5 – для математичної, 6 – для фахової. Цим ділянкам присвоємо наступні по значущості ранги – *четвертий, п'ятий і шостий*.

Згідно із Галузевими стандартами бакалавр математики має бути підготовлений до *фундаментальних досліджень* (експериментальні або теоретичні дослідження, спрямовані на одержання нових знань без будь-якої конкретної мети, пов'язаної з використанням цих знань), *прикладних досліджень* (роботи, спрямовані на одержання нових знань з метою практичного їх використання для розроблення технічних нововведень), *експериментальних розробок* (систематична діяльність, в якій використовуються раніше одержані знання та практичний досвід для створення нових матеріалів, продуктів, апаратури тощо, нових методів, систем та послуг, а також удосконалення наявних), а також до роботи у *середніх загальноосвітніх школах другого ступеня*. Математико-фундаментальний компонент переважно спрямований на формування основ математичної діяльності, можливість продовження освіти в руслі одного або декількох близьких галузевих і технологічних напрямів. Отже, ділянки 1, 2, 3, 5 дають можливість студенту в майбутньому професійно займатись науково-дослідною роботою в галузі математики, статистики, інформатики, продовжити навчання у магістратурі чи аспірантурі з математики в будь-яких ВНЗ України відповідного профілю. Посаду вихователя, вожатого забезпечують переважно ділянки 1, 2, 3, 6, а от посаду викладача-стажиста, вчителя математики, наукову діяльність з методики викладання математики забезпечує, звичайно, підготовка з усіх дисциплін навчального плану. Отже, педагогічний ВНЗ повинен надати можливість студенту вибирати траєкторію своєї майбутньої професійної діяльності.

На рисунку 4 показано класифікацію дисциплін з навчального плану підготовки бакалавра педагогічної освіти, вчителя математики відповідно до розділів самого навчального плану, класифікації наук (за А. Субетто) і запропонованих нами критеріїв фундаменталізації змісту професійної педагогічної освіти.

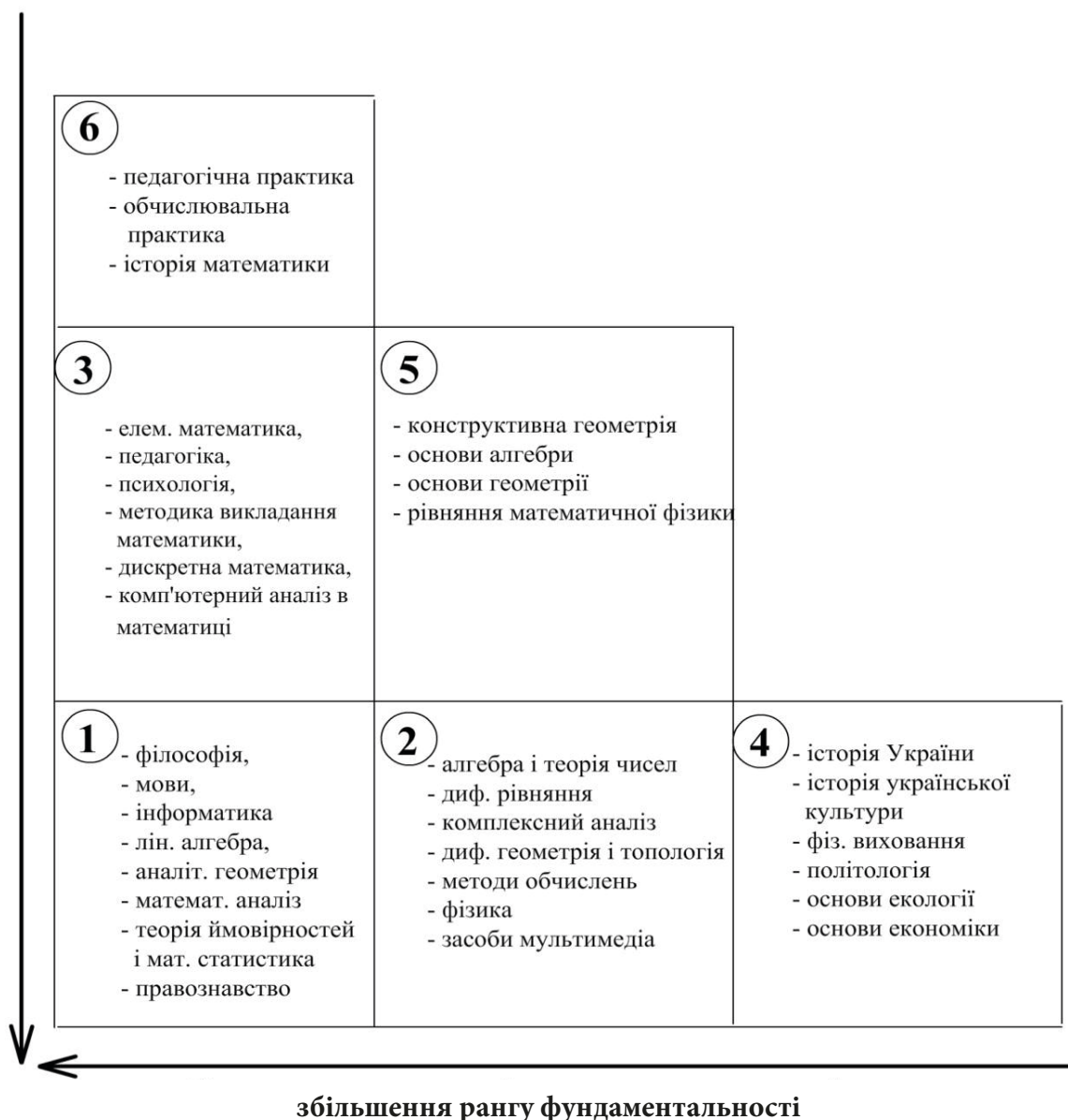


Рис. 4. Змістове наповнення рівнів фундаментального змісту професійної освіти

Стосовно процесу професійної освіти майбутнього вчителя математики, то така диференціація означає, що зміст освіти, який має велику кратність входження, вимагає поглибленого дидактичного опрацювання і більш високого рівня засвоєння студентами. Разом з тим наголосимо, що рівень засвоєння всього фундаментального змісту повинен бути досить високим, принаймні не нижче рівня «застосування у знайомій ситуації». У протилежному випадку втрачається зміст і ефективність здійснення фундаменталізації: якість сформованості основних знань не дозволить використовувати їх у вигляді «каркасу», на якому студент був би в змозі вибудувати інші ситуативно-необхідні знання; якість сформованості фундаментальних знань не дозволить трансформувати їх у конкретні вміння й операції, що застосовуються в різних видах діяльності; фундаментальні цінності не будуть пріоритетними орієнтирами в житті людини й її стосунках із середовищем і суспільством.

Звісно, запропонована класифікація навчальних дисциплін (рис.4) не є остаточною: в процесі розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя математики одні дисципліни можуть зникати взагалі з навчального плану, інші – добавляться, а деякі – переходити з одного рангу фундаментальності в інший. Адже стійкість-нестійкість – два крайніх полюси станів

педагогічної системи, що в своїй взаємодії, взаємному доповнюванні створюють можливості для розвитку педагогічного процесу. Як слушно зауважує академік С. Гончаренко, “однією з характеристик добре організованого (досконалого) педагогічного процесу буде не здатність до створення «досконалого» стійкого стану, як це передбачає традиційно-консервативна парадигма, а здатність без особливих витрат (негативних емоцій, напруження, суперечок, конфліктів) переходити від одного відносно стійкого стану через нестійкість до іншого більш прогресивного стійкого стану, причому такий перехід має бути моментом розвитку педагогічного процесу” [1].

Запропонована нами концепція фундаменталізації змісту професійної освіти майбутнього вчителя математики не ігнорує наявні дослідження. Вона є **повною** – узагальнює положення попередніх концепцій; **несуперечливою** із загальноприйнятим розумінням фундаментального і прикладного; **адаптивною** – відображає особливості змісту професійної освіти майбутнього вчителя математики, реалізується і вдосконалюється в сучасних умовах.

Зміст освіти виступає як основний системотвірний елемент фундаменталізації професійної освіти. Проектування змісту професійної освіти включає такі етапи: 1) аналіз професійної діяльності майбутнього вчителя математики та її моделювання; 2) структурування змісту освіти на соціально-гуманітарному, природничо-науковому, математичному, психолого-педагогічному, практично-професійному рівнях з урахуванням фундаментальної складової; 3) визначення сукупності навчальних дисциплін і ядра навчального матеріалу в них, який безпосередньо використовується під час вивчення цих дисциплін (цілеспрямована структурно-змістова перебудова навчальних дисциплін до рівня фундаментальних з позначенням НФК, МФК, ПФК і рангу значущості); 4) врахування критеріїв відбору змісту фундаментальної професійної освіти, зокрема міждисциплінарних зв'язків та постдисциплінарного синтезу.

Проектування змісту професійної освіти передбачає ефективність роботи навчально-методичних комісій факультету (інституту), університету, а також зовнішні стосунки з педагогічними університетами України та близького і далекого зарубіжжя.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти, 2008. – №4 (50). – С. 2-9.
2. Онищук Л. А. Фундаментальність – категорія якості освіти та освіченості сучасної людини / Л. А. Онищук // Шлях освіти, 2011.–№2 (60).–С. 15–19.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 608 с.
4. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки / П. Саух // Шлях освіти, 2007, №1 (43). – С. 2–7.
5. Солов'єнко К. В поисках синтеза / К. Солов'єнко// Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С. 52–63.
6. Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования: грани государственной политики. – Кострома : Костр. пед. ун-т, 1995. – 322 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.
8. Читалин Н. А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Читалин Николай Александрович. – Казань, 2006. – 362 с.

The author studies fundamentalization of the content of professional teacher education, proposes the conditions and ways of the fundamentalization of the content of training future teachers of mathematics.

Key words: *fundamentalization curriculum, professional teacher training, teacher of mathematics.*

УДК 539.19(075.8)

Мороз І.О.*

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПИТАННЯ ПРО ПОРІВНЯННЯ СТАТИСТИК У КУРСІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ФІЗИКИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглядається методика викладання питання про порівняння статистик в курсі статистичної фізики. Встановлюються фізичні умови, при яких для опису властивостей макроскопічних систем можна використовувати класичну статистику Максвелла-Больцмана. Порівнюється критерій виродження для гелію та металів.

Ключові слова: спин, статистики Максвелла-Больцмана, Бозе-Ейнштейна, Фермі-Дарак.

На початку ХХ століття в фізиці виникли протиріччя, які свідчать про те, що відмінності в станах і властивостях термодинамічних систем, пов'язані не лише з класичними відмінностями (маса, заряд тощо) атомів та молекул чи інших елементарних частинок, із яких вони складаються, але й з більш тонкими їх відмінностями, такими, що виходять за рамки класичної фізики. Таким чином, для розв'язання протиріч, пов'язаних, наприклад, з електронною теплоємністю металів і тепловим випромінюванням (та деякими іншими), виникає задача про врахування цих «некласичних» властивостей частинок. Ними є наявність спіну та його величина. Річ у тому, що, як відомо із квантової механіки, частинки з напівцілим спіном (вони одержали назву – ферміони) підкоряються принципу Паулі про неможливість частинок знаходитись в одному й тому ж квантовому стані, а до всіх інших частинок (бозони) принцип Паулі не застосовується. Крім цього, з позицій квантової фізики всі частинки одного сорту є абсолютно тотожними. Класичні ж частинки зовсім не мають спіна і їх можна фізично розрізнити. В зв'язку із цими квантовими відмінностями необхідно детально підійти до описання ймовірності стану термодинамічних систем.

Науковий розв'язок протиріч класичної статистики й експериментальних даних призвів до створення нового розділу теоретичної фізики – квантової статистики, вивчення якого в значній мірі розширює фізичний світогляд майбутнього вчителя фізики. Але, як показує аналіз, у навчальній та методичній літературі питання про зіставлення класичної та квантової статистик розглядається із занадто загальних позицій, що ускладнює їх розуміння і подальше використання.

Мета статті – на основі теоретичного, методичного та онтодидактичного аналізу навчально-методичної літератури з питань термодинаміки й статистичної фізики розробити авторську методику висвітлення питань про порівняння статистик в курсі теоретичної фізики.

Будемо розглядати найзагальніший випадок – відриті квантові системи, які можуть обмінюватися як енергією, так і частинками з навколишнім середовищем – термостатом. У цьому випадку для опису систем необхідно використовувати великий канонічний розподіл Гіббса, який визначає ймовірність виявлення системи з енергією E_i й кількістю частинок n :

$$\omega(E_i, n) = \frac{e^{\frac{\mu n - E_i}{\theta}} \cdot g(E_i, n)}{\sum e^{\frac{\mu n - E_i}{\theta}} \cdot g(E_i, n)}. \quad (1)$$

Для зіставлення статистик визначимо в кожній із них середнє число частинок, що знаходяться у деякому квантовому стані.

Виділимо деякий стан системи з енергією ϵ_i , і цей стан будемо розглядати як підсистему в термостаті. Це завжди можна зробити, оскільки в цьому стані буде деяка кількість частинок з енергією ϵ_i , і внаслідок взаємодії частинок деякі з них вибуватимуть із цього квантового стану,

* © Мороз І.О., 2012

а на їх місце можуть потрапляти інші. Тоді загальна енергія підсистеми може змінюватися за рахунок обміну частинок з іншими підсистемами (іншими рівнями енергії).

$$E_i = n \cdot \varepsilon_i \quad (II)$$

Використовуючи (I), визначимо середнє число частинок на вибраному рівні:

$$\langle n \rangle = \frac{\sum_{i,n} n \cdot e^{\frac{\mu n - E_i}{\theta}} \cdot g(\varepsilon_i, n)}{\sum_{i,n} e^{\frac{\mu n - E_i}{\theta}} \cdot g(\varepsilon_i, n)} \quad (III)$$

Підставляючи (II) в (III), ми тим самим автоматично враховуємо підсумовування по i :

$$\langle n \rangle = \frac{\sum_n n \cdot e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta} n} \cdot g(n)}{\sum_n e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta} n} \cdot g(n)}.$$

Цей вираз, очевидно, може бути перетворений до вигляду:

$$\langle n \rangle = \theta \frac{\partial}{\partial \mu} \ln \sum_n e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta} n} \cdot g(n). \quad (IV)$$

Відмінність квазікласичної статистики Максвелла-Больцмана від квантових статистик Бозе-Ейнштейна та Фермі-Дірака виявляється у підрахунку кратності виродження $g(n)$. У класичній статистиці кратність виродження визначимо діленням фазового об'єму, що відповідає вибраній системі (h^3 – так як всі частинки знаходяться в одному стані з енергією ε_i) на об'єм одного квантового стану (h^3) і на $n!$. Ділення на $n!$ враховує, що перестановки частинок в межах одного квантового стану, не дають нового стану. Тоді для квазікласичних частинок Максвелла-Больцмана кратність виродження буде рівною:

$$g(n) = \frac{h^3}{n! h^3} = \frac{1}{n!}.$$

Тому середнє значення кількості частинок на вибраному енергетичному рівні в статистиці Максвелла-Больцмана визначиться наступним чином:

$$\langle n \rangle = \theta \frac{\partial}{\partial \mu} \ln \sum_{n=0}^N e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta} n} \frac{1}{n!}. \quad (V)$$

Із цього виразу видно, що для квазікласичних частинок хімічний потенціал μ не може бути додатним, оскільки в протилежному випадку при $\mu > \varepsilon_i$ ряд в (V) буде розходитись. У такому випадку верхню межу в сумі по n можна замінити на (∞) , що відповідає додаванню

нескінченно малих членів при $n > N$. Тоді ряд в (V) дорівнює $\sum_0^{\infty} \frac{x^n}{n!} = e^x$, де $x = e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}}$

і середня кількість частинок на довільно вибраному енергетичному рівні ε_i в статистиці Максвелла-Больцмана буде дорівнювати:

$$n = e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}} = \frac{1}{e^{\frac{\varepsilon_i - \mu}{\theta}}}, \quad (VI)$$

де знак усереднення $\langle \rangle$ опущено. Цей вираз вперше одержав Больцман, тому класичну статистику часто називають статистикою Больцмана без згадки Максвелла. Проте неважко побачити, що вираз (VI) є аналогом розподілу Максвелла-Больцмана.

У випадку квантових статистик Фермі-Дірака та Бозе-Ейнштейна, на відміну від статистики Максвелла-Больцмана, згідно з квантовим принципом тотожності, всі частинки одного виду є абсолютно тотожні. Тому у виразі (IV) при підрахунку кратності виродження втрачає зміст ділення на $n!$. Для визначення кратності виродження в цьому випадку необхідно фазовий об'єм, що відповідає вибраній підсистемі (він дорівнює h^3 , оскільки підсистема містить один квантовий рівень) розділити на фазовий об'єм, що приходить на один квантовий рівень (він також дорівнює h^3), тоді в (IV) $g(\varepsilon_i) = 1$. Отже, середнє число тотожних частинок на i -том енергетичному рівні буде дорівнювати:

$$\langle n \rangle = \theta \frac{\partial}{\partial \mu} \ln \sum_n e^{\left(\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}\right)n} \quad (VII)$$

В цьому виразі підсумовування виконується за кількістю всіх частинок системи, які можуть знаходитися на i -тому рівні. У випадку частинок, що не підкоряються принципу Паулі, верхня межа може бути замінена на (∞) , оскільки при $n > N$ члени ряду в (VII) будуть нескінченно малими (за умови $\mu < 0$). Тоді:

$$\langle n \rangle = \theta \frac{\partial}{\partial \mu} \ln \sum_0^{\infty} e^{\left(\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}\right)n}$$

Тут ряд $\sum_0^{\infty} e^{\left(\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}\right)n}$ є нескінченно спадною геометричною прогресією зі знаменником $q = e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}}$, сума якої, як відомо із математики, визначається наступним виразом:

$$\sum_0^{\infty} e^{\left(\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}\right)n} = \frac{1}{1 - q}$$

Таким чином, середнє число тотожних частинок, що не підкоряються принципу Паулі (світлові кванти, k -й π -мезони, атоми та молекули, що мають у своєму складі парне число елементарних частинок), які знаходяться на енергетичному рівні ε_i , дорівнює:

$$n = \frac{1}{e^{\frac{\varepsilon_i - \mu}{\theta}} - 1} \quad (VIII)$$

Цей вираз називається розподілом Бозе-Ейнштейна.

Відмінність квантових статистик Бозе-Ейнштейна й Фермі-Дірака, враховується межами підсумовування в (VI). Якщо частинки підкоряються принципу Паулі, то на кожному енергетичному рівні не може бути більше однієї частинки. Тоді в (VI) n змінюється від 0 до 1. Отже:

$$\langle n \rangle = \theta \frac{\partial}{\partial \mu} \ln \sum_0^1 e^{\left(\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}\right)n} = \theta \frac{\partial}{\partial \mu} \ln \left(1 + e^{\frac{\mu - \varepsilon_i}{\theta}} \right)$$

або

$$n = \frac{1}{e^{\frac{\varepsilon_i - \mu}{\theta}} + 1} \quad (IX)$$

Це і є розподіл Фермі-Дірака, що визначає середнє число тотожних частинок, що підкоряються принципу Паулі (атоми й молекули з непарним числом елементарних частинок, нуклони, електрони та інші частинки з напівцілим спіном), які знаходяться на енергетичному рівні з енергією ε_i .

Графічно вирази (VI, VIII, IX) можна зобразити у вигляді кривих на рис. 1.

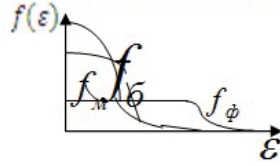


Рис. 1. Графіки розподілів Максвелла-Больцмана f_M , Фермі-Дірака f_F й Бозе-Ейнштейна f_B

В макроскопічних системах рівні енергії розташовані достатньо густо (квазінеперервно) і часто потрібно визначати не кількість частинок, які знаходяться на деякому конкретно вибраному енергетичному рівні, а кількість частинок, які мають енергію від ε до $\varepsilon + d\varepsilon$. Очевидно для знаходження середнього числа частинок з енергією від ε до $\varepsilon + d\varepsilon$ необхідно середнє число частинок на одному рівні помножити на кількість рівнів $\frac{d\Gamma}{h^3}$, де $d\Gamma$ – фазовий об'єм, який відповідає станам з енергією від ε до $\varepsilon + d\varepsilon$.

Тоді кількість частинок, які знаходяться на рівнях енергії від ε до $\varepsilon + d\varepsilon$, буде дорівнювати:

$$dn = \frac{1}{e^{\frac{\varepsilon - \mu}{\theta}} + b} \cdot \frac{d\Gamma}{h^3}, \text{ де } b = \begin{cases} 0, & \text{класичні частинки,} \\ +1, & \text{ферміони,} \\ -1, & \text{бозони.} \end{cases} \quad (\text{X})$$

Атоми, молекули та інші мікроскопічні частинки повинні описуватися законами квантової механіки, тобто підкорюватись розподілу Бозе-Ейнштейна або Фермі-Дірака. Разом з тим досвід показує, що в багатьох випадках їх рух можна розглядати як рух класичних частинок. Встановимо фізичні умови, при яких від точних квантових розподілів Бозе-Ейнштейна або Фермі-Дірака можна перейти до класичної статистики. Ці умови, очевидно, визначатимуться виразом:

$$e^{\frac{\varepsilon_i - \mu}{\theta}} \gg 1, \quad (\text{XI})$$

оскільки в цьому випадку в знаменнику виразу (X) можна знехтувати одиницею і одержати розподіл Максвелла-Больцмана (VI).

Припустимо, що умова (XI) виконана і газ є класичним. Тоді, використовуючи (X) і умову нормування $N = \int dn$, запишемо:

$$\begin{aligned} N &= \frac{1}{h^3} \int_{\Gamma} e^{\frac{\mu - \varepsilon}{\theta}} d\Gamma = \frac{1}{h^3} e^{\frac{\mu}{\theta}} \int_{p,q} e^{-\frac{\varepsilon_i}{\theta}} 4\pi p^2 dp dV = \\ &= 4\pi \frac{V}{h^3} e^{\frac{\mu}{\theta}} \int_0^{\infty} e^{-\frac{p^2}{2m\theta}} p^2 dp = \frac{V}{h^3} e^{\frac{\mu}{\theta}} (2\pi m\theta)^{\frac{3}{2}}. \end{aligned}$$

Звідси:

$$e^{\frac{\mu}{\theta}} = \frac{Nh^3}{V(2\pi m\theta)^{\frac{3}{2}}}. \quad (\text{XII})$$

Як відомо, перехід частинок із одного рівня енергії на інший відбувається за рахунок теплових збуджень ($\theta \geq \varepsilon_i$), тому умову (XI) можна записати у вигляді:

$$e^{\frac{\varepsilon_i - \mu}{\theta}} \approx e^{-\frac{\mu}{\theta}} \gg 1 \Rightarrow e^{\frac{\mu}{\theta}} \ll 1.$$

Таким чином, умова (XII) можливості застосування класичної статистики запишеться у вигляді:

$$c = \frac{V}{N} \left(\frac{2\pi m\theta}{h^2} \right)^{\frac{3}{2}} \gg 1. \quad (\text{XIII})$$

Газ, для якого умова (XIII) не виконується, є квантовим або виродженим. Відповідно умову обернено до (XIII):

$$\frac{V}{N} \left(\frac{2\pi m \theta}{h^2} \right)^{\frac{3}{2}} \ll 1 \quad (\text{XIV})$$

називають умовою виродження, тобто умовою, при виконанні якої потрібно використовувати квантові статистики. Аналіз виразу (XIV) показує, що виродження газу може відбутися, якщо має місце хоча б одна із наступних причин:

- 1) велика концентрація частинок;
- 2) мала маса частинок;
- 3) низька температура.

У якості ілюстрації наведених міркувань, оцінимо критерій виродження для гелію при $T=10\text{ K}$ і $p=1\text{ атм}$ та для електронного газу в алюмінії при $T=10^4\text{ K}$, густина алюмінію $\rho = 2,69 \cdot 10^3 \frac{\text{кг}}{\text{м}^3}$. Підстановка чисельних значень в (XIII) для гелію дає $C \approx 58$, тобто гелій навіть при такій низькій температурі є не виродженим (класичним). Важчі ж гази будуть не виродженими до дуже низьких температур. Тому у випадку газових систем практично завжди можна використовувати квазікласичну статистику Максвелла-Больцмана, яка даватиме результати, які принаймні якісно узгоджуються з досвідом.

У випадку електронів в алюмінії (та в усіх інших металах), як показують розрахунки, $c \ll 1$, тобто електронний газ в металах навіть при високих температурах є виродженим і до нього не можна застосовувати квазікласичну статистику Максвелла-Больцмана.

Якщо умова виродження (XIV) виконується, тобто газ є квантовим, то кількість частинок у заданому квантовому стані буде набагато менша одиниці, тобто принцип Паулі виконується автоматично, оскільки кількість частинок набагато менша кількості станів, і вони потрапляють в кожний стан по одній або взагалі стан залишається незаповненим.

Не дивлячись на те, що у ряді випадків результати класичних статистик співпадають із експериментальними даними, лише створення квантових статистик дозволило пояснити відмічені раніше протиріччя теорії й експерименту.

Висновки. Як показує досвід викладання статистичної фізики, розглянута методика висвітлення питань про створення квантових статистик і порівняння їх з класичною статистикою, достатньо легко сприймається студентами, що дозволяє їм в подальшому ефективно використовувати квантові статистики при розгляді бозе та фермі газів.

Список використаних джерел

1. Л.Д. Ландау и Е.М. Лифшиц. Статистическая физика. – М. : Наука, 1964, – 567 с.
2. Я.П. Терлецкий. Статистическая физики. М. : Высшая школа, 1973, 277 с.
3. В.Г. Левич. Курс теоретической физики. Т.1. М. : ГИФМЛ, 1962, 695 с.
4. А.И. Ансельм. Основы статистической физики и термодинамики. – М. : Наука, 1973, – 423 с.
5. Ч. Киттель. Статистическая термодинамика. – М. : Наука, 1977, – 335с.
6. А.М. Федорченко. Вступ до курсу статистичної фізики та термодинаміки. К. : Вища школа, 1973, 187 с.

This article is based on the methodology of teaching question about the comparison of statistician in the course of statistical physics. Physical terms are established in which for description of properties of the macroscopic systems is possible to use classic statistics of Maxwell-Boltzmann. The criterion of degeneration is compared for helium and metals.

Key words: spin, statisticians of Maxwell-Boltzmann, Booze-Einstein.



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК: 378.4.091.12(477.64-21) МДПУ: 78.071.2

Асрян Л. Л.*

ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКА ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ КАФЕДРИ ОРКЕСТРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ МДПУ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

У статті розглядається становлення музично-педагогічних традицій кафедри оркестрових інструментів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького в контексті діяльності творчих колективів народно-інструментального ансамблевого виконавства.

Ключові слова: народно-інструментальне виконавство, оркестр, інтерпретація, стиль, традиція.

У сучасному українському музикознавстві існує усталена традиція дослідження виконавсько-педагогічних шкіл народно-інструментальної музики. Активна творча діяльність професійних і аматорських народно-оркестрових колективів України завдяки своїм великим художньо-виражальним можливостям і різноплановим репертуарним надбанням значно збагатили інструментальну національну музичну культуру. Тому, сьогодні надзвичайно актуальним завданням музикознавства є вивчення досвіду роботи регіональних музично-педагогічних шкіл та інструментальних колективів.

Науковим підґрунтям нашого дослідження є праця М. Давидова з вивчення загальних закономірностей розвитку народно-інструментальної виконавської школи України [5; 6]. Результати дослідження музично-педагогічних засад діяльності кафедри оркестрових інструментів факультету мистецтв Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, художніх особливостей народно-інструментального ансамблевого виконавства її творчих колективів та ролі провідних митців-педагогів у контексті розвитку музично-виконавського народно-інструментального мистецтва регіону відображені у науковій розвідці Т. Мартинюк «Музичний професіоналізм Північного Приазов'я XIX-XX століть (П'ять поглядів на геосоціокультурну динаміку Запорізького краю)» [10]. Автор розглядає регіональне народно-інструментальне мистецтво як невід'ємну складову частину сучасної музичної україністики, як явище, що функціонує в контексті світової музичної культури [10, с. 487].

Метою статті є збагачення музичної україністики висвітленням регіональних особливостей розвитку професійного інструментального виконавства як характерного явища національної музичної культури з притаманною цим процесам неповторністю творчого розвитку традицій. У праці розглядається становлення виконавських та музично-педагогічних традицій кафедри оркестрових інструментів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Поряд із професійними колективами в народно-оркестровому виконавстві існують колективи, що створюються як навчальні. Це колективи, що функціонують при музичних академіях, кафедрах музично-педагогічних факультетів тощо. Такі навчальні колективи

* © Асрян Л. Л., 2012

є творчими лабораторіями, де здійснюється експериментальна робота щодо формування інструментального складу, оновлення репертуару та вирішення багатьох інших, виконавських та педагогічних проблем.

Початок становлення професійного виконавства гри на народних інструментах в північно-приазовському регіоні України співпадає у часі з відкриттям кафедри оркестрових інструментів на музично-педагогічному факультеті Мелітопольського державного педагогічного університету та пов'язується з іменами Віктора Миколайовича Овода та Юрія Миколайовича Бая. Надзвичайно плідна педагогічна і творча діяльність тандему високопрофесійних музикантів дала поштовх і визначила основні спрямування роботи кафедри на багато років після її заснування.

Музична обдарованість Віктора Овода яскраво вирізнялася під час навчання у Дніпропетровському музичному училищі імені М. Глінки та Харківській державній консерваторії. З 1972 по 1985 рр. В. Овод – завідувач кафедри теорії, історії музики та спеціального інструменту ЗДПІ, з 1976 року по 1985 – декан музично-педагогічного факультету ЗДПІ. У ці роки Віктор Миколайович удосконалює педагогічну майстерність і набуває величезного досвіду практичної диригентської роботи з колективом народних інструментів над складними формами музичного мистецтва. У 1985 році В. Овод обирається деканом музично-педагогічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, який очолював до 2002 року.

Педагогічна діяльність Віктора Миколайовича в м. Мелітополі не обмежувалася втіленням навчальних курсів методики викладання баяна, оркестрового класу, основного інструменту, концертмейстерського класу та інших музичних дисциплін. Окрім викладацької діяльності, він керує об'єднанням викладачів-інструменталістів музичних закладів м. Мелітополя, оркестрово-інструментальною лабораторією, гуртком студентів з вивчення історії розвитку народних інструментів в Україні.

Художні принципи В. Овода ґрунтуються на розширенні жанрово-стильової палітри репертуару та залученні оригінальних високохудожніх творів сучасних композиторів, органічному поєднанні народної та академічної традицій, використанні у складі оркестру різноманітного народного музичного інструментарію, досягненні злагодженості і тембральної колоритності оркестрового звучання [7, с. 122].

Важливою складовою становлення оркестрового колективу є постійне збагачення його інструментального складу, (реконструкція та відродження забутого інструментарію, введення до оркестру нових інструментів). В оркестрі використовуються не тільки струнно-щипкові інструменти і баяни, але і смичкові (скрипки), а також група духових інструментів (флейта, гобой, труба, тромбон та ін.). Досить швидко інструментальний склад оркестру ввібрав у себе багато традиційного з народно-оркестрового виконавства України [11, с. 114-124]. У процесі формування інструментального складу оркестру В. Овод звертав увагу на:

- забезпечення повноти оркестрового діапазону;
- збільшення технічних та художньо-виражальних можливостей оркестру;
- комплектування повноцінних оркестрових груп щодо складу голосів;
- балансування звучання оркестрових груп;
- розширення можливостей у застосуванні епізодичного інструментарію.

Це надавало унікальності й неповторності звучання оркестру під час виконання різноманітного репертуару (від народної музики – до зразків світової класики, без втрати інструментальним складом оркестру характеру українського національного колориту). В оркестровій звучності оркестру в усій його повноті відображався національний колорит і розмаїття форм народного музикування в традиційних ансамблях [11, с. 114-124]. Під керівництвом В. Овода було створено багато різноманітних концертних програм, куди входили народно-інструментальні і фольклорні композиції, перекладення класичних творів українських і зарубіжних

композиторів, оригінальні твори вітчизняних композиторів, акомпанементи відомим українським співакам.

Фахівці й музичні оглядачі високо оцінили майстерність диригента та великий художній вплив музики у виконанні колективу оркестру на слухачів [8].

Про високий виконавський рівень колективу та їх причетність до високих академічних європейських і вітчизняних традицій інструментальної музики впродовж багатьох років засвідчувало майстерне виконання таких творів як «Ноктюрн» Ф. Ліста, Вступ до опери «Травіата» Дж. Верді, Інтродукція і антракт до драми А. Доде «Арлезіанка» Ж. Бізе, «Смерть Озе», «Танок Анітри», «В печері гірського короля», «Хо́да гномів» з музики до драми «Пер Гюнг» Е. Гріга, «Слов'янський танець» А. Дворжака та інших творів зарубіжної музичної класики.

Упродовж багатьох років до репертуару колективу неодмінно входили відомі в Україні твори багаторічного сподвижника, педагога, композитора та аранжувальника народно-інструментальної музики – Віктора Овода.

Керований Віктором Оводом колектив упродовж 90-х років значно розширює свою гастрольну концертну географію. Оркестр запрошується до участі в міжнародних фестивальних конкурсах: «Фанфари без кордонів», м. Віллі-Франш де Руерг, Франція (1992 р.); фестиваль-конкурс у м. Мазаме, Франція (1996 р.); міжнародний фестиваль в м. Касталоне де ла Плана, Іспанія (1997 р.); міжнародний фестиваль 1999 р. у м. Бріуд, м. Валансьєн, Франція (1999 р.); 42-й міжнародний фестиваль фольклорної музики у м. Монтрежо, Франція (2001 р.). Численні відгуки національної та зарубіжної преси відзначають оригінальну творчу майстерність, високий професіоналізм Віктора Овода як диригента, виконавця творів різних жанрів і стилів класичної, сучасної та народної музики.

На сьогодні неможливо уявити сучасне інструментальне музичне мистецтво запорізького краю без заслуженого діяча мистецтв України, професора Юрія Миколайовича Бая – фундатора Мелітопольського осередку української школи виконавства на народних інструментах кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Роки навчання Юрія Бая у славних представників української музичної культури у Київській державній консерваторії ім. П. І. Чайковського (його викладачами з основного інструменту були професори М. Геліс, М. Різоль, академік М. Давидов; з диригування – професор Ю. Тарнопольський та доцент І. Марченко; з композиції (факультативно) – Б. Лятошинський) виявилися найважливішим джерелом набуття ним музичного і композиторського професіоналізму [6]. Роки, проведені в ансамблі МВС (1963-1966 рр., м. Київ) в ролі виконавця, диригента, композитора та аранжувальника оркестрової групи, стали не менш важливим етапом професійного становлення для Юрія Бая – роками практичного набуття основ музичної і композиторської майстерності. Найбільш значущий етап зростання музичного і, особливо, композиторського професіоналізму в творчій біографії Ю. Бая стало його повернення до Запорізького краю та титанічна за обсягом праця аранжувальника, композитора, диригента, що набувалась у співпраці з народним колективом України оркестром народних інструментів МДПУ під керівництвом засл. діяча мистецтв України, професора В. Овода. Співпраця митців продовжувалась упродовж 30 років. Улюбленими творами композитора цього періоду є фантазії: «Хортицькі вечорниці», «Клен ти мій, опалий»), поема-фантазія («Капрічіо» (на циганські теми), симфонічна картина «Закарпатські плотогони», «Скерцо» для фортепіано з оркестром, романси тощо, в яких поєдналися досвід інструменталіста-виконавця і композитора. Як композитор-аранжувальник та диригент фольклорного оркестру Мелітопольського державного педагогічного університету (художній керівник В. Овод) Юрій Миколайович бере участь у Європейських фестивалях оркестрів у Франції, Іспанії (м. Віллі-Франш де Руерг, 1992 р.; м. Мазаме, 1996 р.; м. Кастельоне де ля Плана, 1997 р.; м. Бріуд, м. Велансьєн, 1999 р.; м. Монтрежо, 2001 р., де колектив з успіхом презентував його музичні твори («Марш запорізьких січовиків», «Закарпатська пектораль»).

У 2004 Юрій Бай створює в МДПУ український народний оркестр «Таврійська пектораль» з основною струнно-смичковою групою та розширеною групою духових інструментів. Виконавська майстерність нового колективу та його надзвичайно широкий оригінальний репертуар швидко здобувають міжнародне визнання.

Особистий науково-творчий доробок Ю. Бая становить понад 100 публікацій. З них 45 наукових, 29 навчально-методичного характеру, 60 композиторських. Юрій Бай є одним із засновників наукової теорії розвитку віртуозної психомоторики музиканта-інструменталіста (клавішника) [1; 2; 3].

Сьогодні мистецько-педагогічні традиції кафедри, започатковані В. Оводом та Ю. Баєм, плідно примножує колектив педагогів, що складається з високопрофесійних музикантів. Від 2004 року кафедру очолює доцент М. Білецька, яка працює з 1985 року, після закінчення Запорізького державного педагогічного інституту, де отримала високу професійну підготовку – з основного інструмента (скрипка) у кандидата мистецтвознавства, доцента О. Векслера, з диригування та оркестрування – заслуженого діяча мистецтв України, професора В. Овода. Особливий вплив на формування професійно-виконавського світогляду М. Білецької мали факультативні заняття в класі заслуженого діяча мистецтв України, майстра інструментального оркестрування, композитора-аранжувальника, професора Ю. Бая. Її дисертаційне дослідження «Психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності» стало фундаментальним у вивченні проблем сучасних технологій удосконалення музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики і плідним підґрунтям для багатьох наукових досліджень викладачів кафедри. Неабиякою заслугою М. Білецької є те, що сьогоднішній сукупний науково-педагогічний потенціал викладачів кафедри дозволяє їм на високому рівні представляти українське музикознавство і вести ґрунтовний професійний діалог з колегами на багатьох міжнародних наукових конференціях. Упродовж останніх років кафедра під керівництвом М. Білецької активно підтримує наукові і творчі зв'язки з факультетом мистецтв Південно-західного університету «Неофіт Рильський» у м. Благоевград в Болгарії та іншими науковими закладами зарубіжжя. У перспективі передбачається робота над спільним науковим проектом з методики музичного виховання, започатковується обмін досвідом з методики викладання музичних дисциплін, запрошуються провідні спеціалісти для читання лекцій і проведення майстер-класів. Провідним фахівцем кафедри сьогодні є також О. Стотика – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри, концертуючий виконавець, художній керівник вокального джаз-квартету «Saund-Версія». Він є лауреатом конкурсу естрадного мистецтва «Зорепад» (1999 р.) та дипломантом Всеукраїнських естрадних конкурсів «Пісенний вернісаж» і «Червона рута» (2001 р.).

Важливе місце в роботі кафедри посідає концертна діяльність студентів і викладачів, що здійснюється сьогодні такими творчими колективами як ансамбль скрипалів МДПУ (худ. керівник доц. М. Білецька), оркестр фольклорної музики «Таврійська пектораль» (художній керівник О. Антоненко), вокальний джаз-квартет «Sound-Версія» (худ. керівник доц. О. Стотика).

Ансамбль скрипалів МДПУ під керівництвом доцента М. Білецької є лауреатом багатьох міжнародних фестивалів, які проходили у Франції, Іспанії та Болгарії. Концертна, музично-просвітницька діяльність цього творчого колективу є яскравим культурним явищем у суспільному житті міста, регіону. Ансамбль отримав визнання фахівців у галузі музичного виконавства й освіти, професійної критики. Своє мистецтво ансамбль скрипалів представляв на міжнародних молодіжних фестивалях «Євроарт» (Болгарія) у 2006, 2007, 2008 рр.

Спадкоємцем і продовжувачем традицій оркестру народних інструментів МДПУ на сьогодні є інструментальний ансамбль «Таврійська пектораль», який з 2008 р. очолює О. Антоненко – учень й спадкоємець традицій В. Овода та Ю. Бая. Під його керівництвом у 2009 р.

ансамбль став лауреатом міжнародного фольклорного фестивалю «На Івана, на Купала...» у Польському м. Дубичі Церковні Підляського воєводства, який організує Союз українців Підляшшя.

У 2007 р. ансамблю «Таврійська Пектораль» присвоєне високе звання «Народний художній колектив України».

На нашу думку, багатолітня плідна діяльність кафедри оркестрових інструментів факультету мистецтв Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького є яскравим зразком збереження і розвитку українських музичних традицій в галузі оркестрового виконавства та гідним прикладом для наслідування наступними поколіннями педагогів [4].

Вищенаведений огляд досягнень педагогічного колективу за чвертьвіковий період дає нам змогу стверджувати, що чітко налагоджена система роботи кафедри оркестрових інструментів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, в якій органічно поєднуються базові творчі, педагогічні та методичні принципи кращих виконавських шкіл України, є дійовою моделлю поєднання процесів здобуття музичної освіти та удосконалення професіоналізму оркестрового виконавця, що закладає міцні підвалини для подальшого розвитку цього напрямку музикування у Північному Приазов'ї.

Список використаних джерел

1. Бай Ю. Психомоторна доцільність в архітектоніці інструментального виконання та інтерпретації музики / Ю. Бай // Науковий вісник НМА ім. П. І. Чайковського. Музичне виконавство. – К. : НАМ України, 2000. – Вип. 2. – С. 99-106
2. Бай. Ю. Перспективи алгоритмізації побіжної техніки баяніста / Ю. Бай // Теоретичні та практичні питання культурології. – Мелітополь : Сана, 2006. – Вип. XXII. – С. 183-195
3. Бай. Ю. До систематики головних психомоторних прийомів побудови віртуозних побіжних рухів і дій музиканта-клавішника / Ю. Бай // Теоретичні та практичні питання культурології. – Мелітополь : Сана, 2007. – Вип. XXIII, – Ч. II. – С. 50-62
4. Гнидь Б. Виконавські школи України / Б. Гнидь. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2002. – 95 с.
5. Давидов М. Київська академічна школа народно-інструментального мистецтва : посібник / Микола Давидов. – К. : НМАУ, 1998. – 224 с.
6. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): [підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл.] / Микола Давидов. – К. : Нац. муз. академія України ім. П. І. Чайковського, 2005. – 420 с.
7. Дейнега В. Музичний інструментарій як показник специфіки оркестру народних інструментів / В. Дейнега // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2002. – Вип. 22. : Муз. вик-во. – Кн. 8. – С. 119–129.
8. Костенко Т. Симфонія творчості // «Запорізька правда» від 20.04.1993р. – С. 4
9. Мартинюк Т. В., Н. І. Боева, Ю. М. Бай. Соціоестетичні портрети музичних діячів Запорізького краю / Теоретичні та практичні питання культурології. – Мелітополь : Сана, 2002. – Вип. VII. – С. 93-108.
10. Мартинюк Т. В. Музичний професіоналізм Північного Приазов'я XIX-XX століть (П'ять поглядів на геосоціокультурну динаміку Запорізького краю). – Мелітополь. 2003. – 608 с.
11. Откидач В. М. Національні традиції в оркестровому виконавстві // Культура України: 36. статей: / Під ред. проф. М. В. Д'яченка, проф. В. М. Шейка. – Х. : ХДІК, 1996. – Вип. 3. – С. 114-124.

The article deals with the development of musical-pedagogical traditions of the orchestra instruments department of Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University within the context of the creative groups of folk-instrumental ansamble performance activity.

Key words: folk-instrumental performance, orchestra, interpretation, style, tradition.

УДК 378.016 : 7

Вергунова В. С.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтовано методологічні основи формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як особистісної якості музиканта-педагога. Дається характеристика філософсько-естетичних, психологічних, педагогічних та музикознавчих поглядів щодо сутності означеного феномену. Підкреслюється його роль у становленні особистості майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, особистість, методологічні основи формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є однією із провідних проблем музичної педагогіки. Це зумовлено орієнтацією на становлення особистісних якостей майбутніх учителів музики у сучасних умовах їх підготовки до здійснення музично-освітньої діяльності. Водночас підвищення ролі аксіологічних засад навчання й виховання відповідає вимогам часу й суспільства до цих фахівців, які мають залучити дітей до духовної спадщини людства, втіленої у музичному мистецтві.

У науковій літературі проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва розглядається у кількох напрямках. Зокрема, філософський аспект висвітлюється у працях багатьох мислителів минулого та сучасності. До неї звертались Аристотель, Ю. Борев, Г. Гегель, В. Джеймс, І. Зязюн, В. Іванов, М. Каган, Н. Крилова, Л. Столович, І. Шитов та інші. Психологічний напрям складають праці І. Беха, Л. Виготського, К. Платонова, К. Роджерса, С. Рубінштейна та інших. Значний внесок у розкриття даної проблеми зробили Б. Асаф'єв, В. Максимов, В. Медушевский, Є. Назайкінський, А. Сохор, праці яких характеризують музикознавчий напрям.

Особливе значення мають дослідження, присвячені педагогічним аспектам досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, у яких вивчаються місце і роль досвіду особистості у навчально-виховному процесі (О. Вербицька, Дж. Дьюї, І. Лернер, В. Сериков, І. Якиманська), особливості формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя до учнів (І. Бех, І. Зязюн, В. Сухомлинський), до педагогічної діяльності (Г. Болдирева, Т. Морозова, Н. Щепкіна). Крізь призму проблем музичної освіти формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва розглядається у працях Л. Арчажникової, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Шацької, О. Щолокової та інших. Однак дана проблема поки що далека від свого вирішення. В окремих працях вона розглядається лише частково, що пов'язується зі складністю та багатогранністю досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як своєрідного феномену.

Мета статті полягає у висвітленні методологічних основ формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісної якості особистості майбутнього вчителя музики.

Під досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми розуміємо складне, інтегративне утворення, що є основою освоєння музичного мистецтва та зумовлює утворення свідомого, вибіркового зв'язку з ним, ґрунтуючись на переживанні й осмисленні значущості музичних явищ. Разом з тим він характеризує якість особистості, що охоплює сукупність індивідуальних властивостей: вражень, знань і вмінь, які є результатом музичної діяльності, спрямованої на виявлення і втілення музичних цінностей.

* © Вергунова В. С., 2012

Виходячи із багатогранності означеного феномену, вирішення поставленого завдання потребує вивчення різних підходів й поглядів щодо його формування шляхом методологічного аналізу, під яким, як стверджував Е.Абдулін, слід розуміти "таку діяльність педагога-музиканта, яка ґрунтується на методологічних знаннях своєї й інших суміжних з нею наукових, художніх сфер і здійснюється в концептуальному, особистісно-творчому, аргументованому підході до розкриття суті професійно-значущих проблем музичної педагогіки і перетворення педагогічної дійсності" [1, с. 10]. Відтак, розглянемо проблему формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у контексті трьох взаємопов'язаних між собою рівнів: філософського, загальнонаукового і частково наукового.

Філософські аспекти формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва мають глибоку історію. Так, з давніх часів із поняттям "досвід" пов'язують розмірковування мислителів про можливість людини у своїх уявленнях створювати правильне відображення дійсності. При цьому, як відзначав англійський філософ Дж. Дьюї, його характеристика значною мірою зумовлюється тією позицією, якої дотримується той чи інший філософ. "Поняття досвіду є щоразу таким філософським конструктом, в якому відображені очікування філософів та сучасна їм філософська система", – підкреслював він [3, с. 80].

У різні періоди поняття досвіду набувало нових ознак. Зокрема, його визначають як *спосіб* отримання знань про світ й самого себе (Д. Дьюї), *стан* свідомості (В. Соловйов), *результат* діяльності (В. Іванов), *якість* особистості, що охоплює знання, уміння, оцінки тощо, набуті у процесі взаємодії зі світом. Виходячи з того, який саме аспект дійсності розглядається мислителем, досвід може виступати як теоретичний, чуттєвий або практичний, індивідуальний, соціальний, внутрішній або зовнішній.

Методологічне значення має висновок І. Зязюна про те, що вживання цього поняття у різних значеннях є виправданим, бо при цьому мають на увазі різні сфери і властивості, що ним відображаються. Однак, слід виходити з того, що йдеться про різні грані однієї сутності, адже досвід діалектично поєднує усі свої окремі вияви [4, с. 72].

На думку вченого, досвід є складним утворенням, у якому тісно переплітається соціальне та психологічне. Він є необхідним рушійним чинником соціологізації людини і засобом розвитку її духовного світу, оскільки відображає, з одного боку, соціальні стосунки, з іншого – потреби, інтереси, цінності конкретної людини [4, с. 74].

Методологічне значення має висновок І. Зязюна про те, що досвід виступає необхідною основою діяльності і, водночас, формується у ній. "Нагромаджений досвід є результат минулої діяльності і початковий пункт діяльності наступної", – відзначає філософ [4, с. 72].

Цінними є думки вченого щодо формування досвіду. Зокрема він вважає, що для цього необхідно дотримуватись таких вимог:

- об'єкт має бути знайомий людині (тобто вона повинна знати хоча б у загальних рисах його суть, значення і властивості);
- він повинен мати для реципієнта безпосередній або опосередкований життєвий інтерес;
- необхідно, щоб через нього кожна людина могла пов'язати власне життя із життям всього суспільства [4, с. 32].

Як підкреслюють науковці, пізнання людиною естетичних аспектів дійсності передбачає набуття естетичного досвіду, що „...існує і виявляється через чуттєвість, як вираження людських сутнісних сил" [4, с. 163]. Цей досвід визначає міру розвитку складових, на основі яких здійснюється естетична діяльність: естетичних потреб, інтересів, почуттів, смаків та ідеалів і виявляється у вигляді ціннісного ставлення до явищ дійсності, у тому числі й до мистецтва.

Методологічного значення для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва мають висновки Н. Крилової щодо структури естетичного ставлення. Так, вчена виокремлює у ній *інформаційний* рівень, що пов'язується із накопиченням інформації про об'єкт; *ціннісно-орієнтаційний*, який характеризує вияв потреб, інтересу і цілей діяльності, а

також того, заради чого людина оцінює інформацію; *нормативно-регулятивний*, котрий забезпечує співвідношення власної мисленнєвої та практичної діяльності з діючими у суспільстві естетичними нормами і критеріями оцінки; *предметно-практичний*, що визначає реалізацію естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності або спілкування з мистецтвом [6, с. 49].

Чимало цінних думок щодо формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва знаходимо у доробку мислителів, присвячених проблемам художнього пізнання. Такими є погляди Аристотеля щодо сутності й значення мистецтва, механізму його впливу на людину, суті очищення (катарсису) засобами музики тощо; філософські ідеї Г. Гегеля, який виводить на перший план духовний зміст музичних творів, а "форму" розглядає в діалектичній єдності з ним; Г. Плеханова щодо мистецтва як форми суспільної свідомості, розвиток якої зумовлений духовно-практичною діяльністю людей і рівнем соціального розвитку суспільства; висновки М. Кагана, який досліджував проблеми міжсуб'єктного спілкування у процесі пізнання творів мистецтва [1, с. 293].

Відтак, загальну методологію процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва складають філософські положення щодо феномену досвіду як основи пізнання дійсності, сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, природи художнього пізнання; особливостей естетичного досвіду, ролі мистецтва у формуванні особистості.

Загальнонауковий рівень складають, передусім, наукові положення із галузі психології, педагогіки й музикознавства. Так, психологічний аспект визначеної проблеми стосується питань розвитку особистості, взаємозв'язку досвіду і діяльності, обумовленості змістовного наповнення досвіду сферою культури, здатності особистості до спілкування та рефлексії тощо. Зокрема В. М'ясищев відзначав: "Розвиток особистості – це розвиток психіки, а отже, це розвиток і психічних процесів, що постійно ускладнюються, і накопичення досвіду" [12, с. 100].

На думку К. Платонова, у структуру особистості слід виокремити чотири підструктури: спрямованість, підструктуру психічних процесів, підструктуру біопсихічних властивостей та досвід, що включає в себе знання, уміння, навички та звички [11, с. 245].

Важливе значення мають висновки К. Роджерса щодо досвіду як основи становлення особистості людини, розвитку її самості. "Швидше "Я" та особистість виникає із досвіду, чим досвід тлумачити і викривлювати, щоб відповідав уявній структурі "Я", – наголошував учений [13, с. 239].

У педагогічній науці поняття "досвід" зазвичай застосовується із позиції закріплення певного матеріалу або практичного застосування знань, умінь, навичок. Підкреслюється, що у ньому сконцентровані уявлення про те, що людина має знати, уміти та якими якостями володіти.

За Дж. Дьюї, той досвід, який самостійно набувається особистістю, виступає як ціннісний або "довершений досвід", оскільки він фіксує значущість об'єктів, із якими взаємодіє людина [3, с. 198].

У ХХ столітті І. Лернер, В. Краєвський, М. Скаткін дійшли висновку, що досвід (у його соціальному розумінні) характеризує зміст освіти. Тому слід звернути увагу на складові цього досвіду як основи навчання та виховання підростаючого покоління [7, с. 5].

Важливими є погляди музикознавців на проблему формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Зокрема, це стосується концепції В. Медушевського щодо інтонаційно-фабульної і комунікативної природи музики [2, с. 33]. Так, учений наголошував на пріоритетності інтонаційного мислення у пізнанні творів музичного мистецтва. "Інтонаційно мислити – значить чути життя у звуках, через узагальнену інтонацію ліричного героя відчувати його душу, дивитись на світ його очима. Саме так у музиці здійснюється дивовижний і специфічний для мистецтва ефект художнього сприймання, який в естетиці та мистецтвознавстві

називають "перенесенням" і який одноковою мірою властивий композитору, виконавцю, слухачеві", – стверджував він [2, с. 191].

Природним способом залучення людини до художнього світу музичного твору є музичне сприймання. Це, як відзначав Є. Назайкінський, процес осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності [8, с. 91]. Важливим є те, що музичне сприймання – ціннісне за своєю природою, оскільки супроводжується почуттям переживання цінності. Це виявляється у вибірковому ставленні до певних музичних творів, залежності соціального існування музики, як способу пізнання внутрішнього світу людини, від ціннісної орієнтації слухача [2, с. 21]. Звідси, методологічне значення для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва має такий висновок: чим більшу цінність має музика для особистості, тим повніше актуалізується її ціннісне ставлення до неї.

Відтак, загальнонаукову методологію процесу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва складають провідні теорії розвитку особистості, психологічні аспекти досвіду; положення музикознавчої науки щодо музичної діяльності як творчого процесу, діалектичного взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі творення, виконання і сприймання музики.

У сфері музичної педагогіки проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва торкається важливих питань музичного навчання і виховання підростаючого покоління. У цьому плані істотну роль відіграють думки видатного музиканта-педагога Д. Кабалевського. Зокрема, він наголошував, що мета музичного виховання полягає у формуванні музичної культури особистості як невід'ємної частини її духовної культури, яку характеризує любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм і жанрів; особливе "відчуття музики", яке спонукає сприймати її емоційно, відрізняючи хорошу музику від поганої; уміння чути музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві образи і асоціації; відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером її виконання тощо" [5, с. 5-35]. Виходячи з цього, пізнання музики полягає не просто у засвоєнні знань та оволодінні умінь, а й передбачає їх перетворення у внутрішнє надбання особистості, розвиток емоційно-почуттєвої та мотиваційної сфер шляхом занурення у світ музично-естетичних цінностей.

Важливі висновки Е. Абдуліна про те, що систематичне засвоєння знань про музику, формування умінь і навичок мають бути спрямовані на розвиток емоційної чутливості особистості. В іншому випадку цей процес може нанести музичному вихованню більше шкоди, ніж користі. "Процес духовного пізнання музики – це діяльність естетично забарвлена, вона має приносити радість при живому доторканні до музичного мистецтва" – підкреслював він [1, с. 8].

На думку О. Ростовського, музичне навчання і музичне виховання дві грані єдиного процесу, що передбачає органічний зв'язок знань, умінь і навичок музичної діяльності, з одного боку, та осягнення естетичної суті музичного мистецтва – з іншого. Тому, завданням музичної освіти є формування досвіду музичної діяльності та досвіду ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, специфіка яких визначається тим, який із аспектів музичного розвитку особистості виходить на чільне місце [14, с. 4-5].

На думку О. Олексюк, в умовах сьогодення особливе значення має орієнтація сучасної педагогічної науки на зміцнення духовних сил підростаючого покоління. Тому в підготовці учителів має важливе значення розвиток ціннісної свідомості і ціннісного світовідношення, формування духовного потенціалу особистості [9, с. 4]. Подібних висновків дійшла Г. Падалка. "Стратегія розвитку мистецької освіти, внесення інноваційних перетворень до її змісту і технологій має ґрунтуватися на ціннісному збагаченні учнів", – стверджує вчена [10, с. 34].

Отже, осмислення наукових джерел дозволило визначити наукові положення, які мають методологічне значення для формування досвіду ціннісного ставлення майбутнього вчителя до музичного мистецтва, а саме:

- розвиток людини як особистості зумовлюється її досвідом (К. Роджерс);
- досвід є не тільки передумовою певної діяльності, але й її результатом (І. Зязюн);
- до досвіду слід підходити як до динамічного явища, а не як до незмінної якості (Дж. Дьюї);
- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва є сутнісною якістю особистості, що відображає її загальний і естетичний розвиток, та є основою взаємодії з естетичними цінностями (Л. Столович);
- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність (Є. Назайкінський);
- формування досвіду ціннісного ставлення визначається співвіднесеністю музичних творів до потреб особистості й супроводжується впливом на її емоційну сферу, яка сприяє визначенню значущості музичних явищ (Г. Падалка).

Список використаних джерел

1. Абдулин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования [Текст] : учеб. пособие / Э.Б. Абдулин. – М. : Прометей, 1990. – 186 с.
2. Восприятие музыки : сб. статей [Текст] / ред.-сост. В.Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
3. Дьюї Дж. Демократія і освіта [Текст] / Дж. Дьюї. – К. : Академвидав, 2002. – 252 с.
4. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи [Текст] / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176 с.
5. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца [Текст] : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
6. Крылова Н. Б. Эстетическое отношение: содержание и функции [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
8. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
9. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва [Текст] : навчальний посібник // О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва [Текст] (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
11. Платонов К. К. Система психологии и теории отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 310 с.
12. Райгородский Д. Я. Психология личности: хрестоматия. – [изд. 2-е.]. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ, 1999. – Т. 2. – 544 с.
13. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека – [общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной] / К. Р. Роджерс. – М. : Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
14. Ростовський О. Я. Методика викладання фахових дисциплін у системі музично-педагогічної освіти / О. Я. Ростовський., Ю. О. Ростовська // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – Вип. 2. – С. 5-12.

The article describes the main results of study on the forming experience of value-motivated attitude toward music art. Reveals the problem and its solving, teaching conditions and methods of forming future primary school and music teachers' experience of value-motivated attitude toward music art.

Key words: *experience of value-motivated attitude toward music art, pedagogical conditions of forming experience of value-motivated attitude toward music art.*

УДК 787.01

Вознюк І. М.*

ПРО ПЕРСПЕКТИВУ ОВОЛОДІННЯ ГУМАННИМ ТВОРЧИМ МЕТОДОМ У СПЕЦІАЛЬНИХ СКРИПКОВИХ КЛАСАХ ДМШ І ДШМ

У статті розглядаються сучасні проблеми скрипкового навчання в класах дитячих музичних шкіл, пропонуються до розгляду апробовані варіанти різних методів роботи з юними скрипалами, які застосовують у своїй практиці провідні сучасні педагоги-музиканти.

Ключові слова: скрипкові методики навчання, особистість дитини, групове навчання, гуманізація процесу навчання.

В умовах сучасної музичної освітньої системи неодноразово виникали спроби переглянути деякі питання методики викладання спеціальних предметів музичної школи. Розглядаючи об'єктивну картину результатів наслідків так званої прагматичної педагогіки, у якій емпіричний досвід поступово став незатребуваним, ми помічаємо сьогодні відносно бідність як талановитих імен, так і пристрасних аматорів музичного мистецтва. Збіднення спостерігається й у складі музично-педагогічних кадрів.

Аналізуючи природу блискучих досягнень корифеїв скрипкової педагогіки – Л. Ауера, П. Столярського, Ю. Янкелевича, – стає очевидним, що представники «старої школи» були переважно, педагогами-емпіриками, які інтуїтивно розуміли відносно неповноцінність опису всіх деталей і тонкощів процесу індивідуального навчання в скрипковому мистецтві. Саме тому в арсеналі великих педагогів так небагато науково-методичних праць, які могли б наочно відобразити практичні методи, якими вони користувалися у своїй роботі з учнями.

Наукові дослідження, що з'явилися пізніше, ґрунтувалися на досягненнях в галузі фізіології, акустики, теорії й психології музики і передбачали максимально точно висвітлювати раціональні принципи оволодіння виконавською майстерністю гри на струнно-смичкових інструментах, що у свою чергу спонукало до загального прагнення строго слідувати певній методичній системі. Але практика в черговий раз доводить, що раціональність і життєздатність будь-якої навчальної системи визначається її результатами. У цьому контексті музикант-педагог М. Берлянчик наголошує: «Буде потрібно рішуче відійти від позаособового прищеплювання всім початківцям уніфікованої суми ігрових умінь і звернутися до глибокого вивчення творчого потенціалу кожної дитини, що прийшла в скрипковий клас, до оптимізації розвитку його неповторної особистості, до пробудження фантазії, уяви, творчих якостей як основи для формування майстерності. Три запропоновані апології цього процесу – мислення – технологія – творчість... рівною мірою слід відносити й до навчання майбутнього скрипала-професіонала, і до виховання добре підготовленого культурного аматора скрипкової гри» [1, с. 237].

Метою статті є визначення напрямків практичної роботи, які можуть якісно змінити процес навчання скрипала в музичній школі й стати відправною точкою на шляху професійно-творчої самореалізації сучасного музиканта-інструменталіста. Головне завдання – розглянути деякі варіанти структурної побудови занять у скрипкових класах, ґрунтуючись на власному практичному досвіді в синтезі з існуючими сучасними авторськими скрипковими школами і їх практичними розробками.

Багато тенденцій сьогодення не дають можливості широко використовувати колишні педагогічні методи на всіх етапах музичного навчання в цілому, і в такій важливій ланці цієї системи як дитяча музична школа – зокрема. Більшість із цих причин носять об'єктивний характер.

* © Вознюк І. М., 2012

Масштабне заповнення інформаційного простору надає найширші можливості взаємодії й обміну інформацією, відкриває необмежений вибір найбільш ефективних методів і рішень у питаннях виховання й розвитку юного музиканта. З одного боку, такий фактор може суттєво трансформувати педагогічні способи передачі знань, значно спростити й частково прискорити процес навчання, а з іншого – перетворити цей процес у чергову раціональну технологію, у якій із самого спочатку все вивірене й науково обґрунтоване, де знов не вистачає місця тонкощам людського почуття, інтуїції й уяві.

Найбільш гострі на сьогоднішній день питання викладачів-інструменталістів ДМШ і ДШМ можна сформулювати таким чином: як залучити до навчання музичному мистецтву сучасну дитину й зменшити відсоток тих, хто залишив навчання в середніх класах, яким чином уникнути прояву ранніх професійних захворювань, які умови можуть якісно вплинути на підвищення професійного рівня кадрового складу шкіл? Як, використовуючи існуючі позитивні зміни часу, поліпшити стан викладання у струнно-смічкових класах?

У пошуках причин і суті зазначених проблем, автор статті вивчала це питання з викладачами і практикуючими студентами, що приїжджають із різних куточків України. Ознаками першопричин були визначені дві взаємозалежні обставини: не може бути професійної системи освіти без гарного вчителя, відповідно, неможливо мати гідного вчителя без чіткої, добре організованої системи освіти.

По-перше, катастрофічно не вистачає кадрів, що мають психологічний профіль педагога, тих, хто за своєю внутрішньою природою відповідають обраній професії. Існує колосальна різниця між простим бажанням стати педагогом і умінням віддаватися процесу, не очікуючи нічого взамін. Досить важливим критерієм працевлаштування на роботу викладача повинна бути характерна особливість його темпераменту – особи з яскраво вираженими меланхолійними й флегматичними рисами характеру з величезним зусиллям знаходять необхідну для успішної роботи манеру спілкування з дитиною. При відборі кадрів, керівники Вальдорфської системи навчання після професійних якостей на друге місце ставлять вагомість відповідної риси темпераменту педагога для майбутньої діяльності [2; 5, с. 7].

По-друге, безсумнівно, кваліфікованість педагога – одне з обов'язкових умов будь-якого навчального процесу, що загострює проблему пошуку максимально зручних шляхів реалізації програми звітності педагога, шляхів, які створять підґрунтя, на якому педагог зможе творчо розвиватися й самовдосконалюватися, постійно підвищувати свій професійний педагогічний рівень на благо розвитку свого учня, а не на догоду командно-адміністративним вимогам.

Сьогодні існує чітка мережа вимог, що стосуються необхідності постійного надання результатів виступів своїх учнів на різноманітних конкурсах із завоюваннями лауреатських звань, написання методичних розробок, планового підтвердження рівня своєї кваліфікації, ведення невиправдано великого обсягу навчальної документації тощо.

Найчастіше результати «приватних» викладачів є вищими завдяки не тільки матеріальній зацікавленості, але й відносній свободі вибору зручних способів і умов, у яких успішно розвивається учень. На «приватних» або «домашніх» принципах будувалися системи навчання в минулому сторіччі в Ауера й Столярського, Судзуки [7] і Менухіна, Пудовочкина й С. Мильтона [4; 6, с. 4-5], Виноградова й Рокитянської та ін.

У рамках даного дослідження автор, ґрунтуючись на результатах особистого практичного досвіду, а також використовуючи деякі ідеї сучасних методик навчання дітей гри на скрипці, що запроваджені у практиці близького й далекого зарубіжжя, висловлює власні погляди щодо означеної проблеми із окресленням новітніх методів роботи їх використання на практиці.

Насамперед, можна запропонувати до розгляду декілька альтернативних напрямків спільної роботи педагога і його учня в скрипковому класі, які не вступають в протиріччя із

установленими загальними програмними й системними вимогами. Наприклад, альтернативою конкурсним виступам (щоб оцінити професійний рівень педагога, який має учнів «середнього» рівня обдарованості), можуть бути творчі вечори-концерти класу його учнів. Усі діти мають різні здібності, навички, переваги, психіку, фізичну витривалість тощо. Тому доцільність факту інструментального суперництва для кожної дитини є досить індивідуальним, а суть порушеної проблеми полягає в сформованій психологічній готовності дитини до переживання стану успіху або неуспіху під час конкурсного випробування. Справжній вчитель ніколи не буде ставити перед дитиною хибну мету, але дасть те, що потрібно в її віці. Наприклад, у концертах класу, проведених у вільній, без суперництва атмосфері, особливо з застосуванням форм ансамблевого музикування, найбільш легко розкриваються і технічні й художні можливості навіть самих малообдарованих дітей.

Щодо написання «Методичних рекомендацій», то в цьому випадку альтернативою можуть стати розробки більш необхідних і корисних репертуарних транскрипцій-аранжувань, адаптованих до рівня учнів свого класу. Це можуть бути сольні п'єси, етюди, варіації або фантазії, а також ансамблі, що передбачають технічні завдання для учнів з різним рівнем музичного розвитку та віку.

Опрацювання й видання такого музичного матеріалу (аранжування, перекладання, транскрипції, матеріал інструктивно-технічного спрямування) – добра, давно забута традиція педагогів-дослідників, педагогів-новаторів. Ця традиція започаткована ще із часів Дж. Тартіні, Л. Моцарта, французької й франко-бельгійської шкіл (Р. Крейцера, П. Роде, Л. Шпора, Ш. Данкля), класичної російської скрипкової школи (І. Хандошкіна, А. Львова, Л. Ауера). Власний репертуар цих педагогів (не композиторів за фахом) мав особливий, неповторний характер, що відображав їх педагогічні пріоритети, особливості інструментально-технологічного «письма» і неодмінну підпорядкованість можливостям своїх учнів. Для сьогоденного музиканта-інструменталіста цей напрямок професійної діяльності може стати невичерпним джерелом для реалізації власних творчих можливостей.

Випробувана роками робоча програма спеціального скрипкового класу (затверджена Управлінням навчальних закладів Міністерства культури СРСР і цілком суттєво не змінилася з 1963 до 2005 року), у практичному використанні швидше спрямована на розвиток скрипаля-професіонала, чим на аматора, де серед завдань скрипкового класу існує традиційно-опрацьована серія специфічних нюансів. Наприклад, вивчення нот і елементів музичної грамоти (необґрунтовано ранне для усвідомлення більшості учнів середнього рівня), або вимушено-форсований розв'язок апаратно-рухових і координаційних завдань, передбачених загальними програмними вимогами початкових класів. На жаль, усі ці вимоги не враховують ту обставину, що більшість дітей приходять у музичну школу, щоб розширити свою музично-творчу уяву, навчитися одержувати особливі естетичні враження від слухання музичних творів, передавати ці враження й емоції через оволодіння інструментом.

Наша класична музична педагогіка рекомендує починати зайняття з індивідуальних уроків. На нашу думку, у цьому спостерігається перша невідповідність із природними потребами дитини. Вхідження дитини у світ музики відбувається у відриві від його вікової потреби в колективній діяльності (коли особлива вага належить сюжетно-рольовій грі). Зараз усе більше стає зрозумілим, що особистість не може цілісно формуватися на індивідуальних заняттях, їй потрібно спілкування як зі своїми однолітками, так і з дорослими. Спілкування – феномен не тільки соціально-психологічний, але й значною мірою моральний. Це, насамперед, обмін інтелектуальною й емоційною інформацією, у результаті якого формуються міжособистісні стосунки.

Існуюча спеціальна програма для перших класів не враховує специфіки вікової психологічної перебудови в діяльності дитини. Увесь навчальний репертуар складається з дитячих п'єс, які учень виконує сам (або з концертмейстером), а в основі вивчення – принцип учнів-

ської інтерпретації, яка створюється за допомогою майстерності викладача. Як правило, ансамблевий репертуар, що включений у деякі хрестоматії й збірники, використовується вкрай рідко через нестачу часу або неможливості організувати учнівський ансамбль через низький технічний розвиток дитини тощо. Гра, що є основною складовою дитячого життя, різко замінюється навчальним процесом, що неодмінно веде до зміни мотивів поведінки учня. Тому є закономірним те, що в процесі психологічної адаптації молодші школярі зазнають певних труднощів, особливо, коли залишаються віч-на-віч з викладачем у нових, незвичних для себе обставинах.

У той же час, умови «здорового» музикування передбачають комфортність фізичного й психічного самопочуття, що закладають основу для формування комплексу професійно-ігрових і образно-асоціативних навичок.

Таку атмосферу можна створити тільки на групових заняттях, які доцільно чергувати з індивідуальними уроками. Практика свідчить, що найкращі педагогічні результати досягаються в перший рік навчання за умови, якщо проводяться 1-2 індивідуальних і одне групове заняття в тиждень. Втім, завдання групового музикування зводиться до надання максимальної свободи творчості дитині, у її довірі, втіленні бажання «я сам!», яке може корегувати педагог у потрібному напрямку. Найважливішою умовою успішності даного методу є наявність у викладача творчої фантазії, багатой уяви, елементів акторської майстерності, теоретичних і практичних навичок написання найпростіших музичних форм – усього того, що становить мистецтво елементарної імпровізації.

Російський скрипаль-педагог Степан Мильтонян у своїй книзі «Педагогіка гармонічного розвитку музиканта. Нова гуманістична освітня парадигма» (2003 р.) [4, с. 32-38] описує основні види музичної діяльності для різних вікових категорій. Й, суть яких двома словами зводиться до наступного. Особливе місце в своїй праці він відводить використанню педагогом на уроці в класі скрипки навичок імпровізації. Зокрема автор акцентує увагу на те, що під час імпровізації "... ученя сам придумує й видобуває ті ж звуки. Він так само тренується, але в цьому випадку головним є те, що мотивація дитини, яка імпровізує різко відрізняється..." [4, с. 38-42].

Продовжуючи думку свого попередника, С. Мильтонян стверджує, що саме такий підхід відповідає природі дитинства, відображає зростання і розвиток особистості дитини. У своїй праці «Педагогіка гармонічного розвитку музиканта : новая гуманистическая образовательная парадигма» (2003 р.) [4] автор описує техніку й особливості роботи над імпровізацією і інтерпретацією твору на різних вікових етапах навчання. Використовуючи ці методи на практиці, С. Мильтонян визначає наступне: переосмислити й оволодіти даним методом роботи допомагають самі діти. Досить педагогові спрямувати думку учня, повернути фантазію, уяву, і молодший школяр сам створює свою музичну звукову картинку, а ученя середніх або старших класів – власну каденцію до концерту. Отримані результати значно перевершують результати попередніх методів.

Із цього очевидно наступне: сучасний педагогічний підхід потребує програми, що має в основі своєї концепції завдання гармонічного розвитку особистості дитини з опорою на її вікові психологічні й моральні потреби і спрямована на гуманізацію початкового процесу навчання. Діти повинні не тільки повторювати, але й створювати свою дитячу елементарну музику, і праця вчителя тут теж неодмінно повинна набувати імпровізаційного відтінку. Такий підхід може послужити відправною точкою для роздумів сучасного педагога: як імпровізація може проявлятися у творчій діяльності дитини на різних етапах його навчання, чи можливе переосмислення цього процесу з позиції вимог і умов нашого часу?

Особливо цінними можуть бути для нас ідеї австрійського музиканта-педагога К. Орфа [3], японського педагога-скрипаля С. Судзукі [7], білоруського педагога-скрипаля Е. Пудовочкіна [6], викладачів-дослідників з Росії Л. Виноградова й Т. Рокитянської [5].

Сучасній музичній системі принципово бракує традицій навчання і виховання, на яких побудована система Вальдорфської педагогіки, яка продовжує залишатися реформаторською із часів її виникнення в 1919 році [2]. Важливо, що в її основі лежить вікова орієнтація навчального плану й методів навчання, а зміст освіти орієнтується на внутрішні потреби кожного вікового щабля.

Розвиток здібностей до незалежного мислення – одне з головних завдань цієї педагогіки. Наразі вальдорфська освіта практикується в більш ніж у шістдесяти країнах світу і складає одну з найбільших у світі незалежних освітніх систем.

Вальдорфські школи й школи вальдорфської орієнтації в наш час існують в багатьох містах України (Одесі, Дніпропетровську, Харкові, Києві, Кам'янці-Подільському, Кривому Розі). Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні зареєстрована в Міністерстві юстиції України, тобто набула юридичного статусу, який дає можливість офіційно співпрацювати з органами освіти в Україні.

У тому, що педагоги Вальдорфської педагогіки відмовилися від цифрової оцінки, є особлива мудрість: успіх-неуспіх, впевненість-боязкість, активність-апатія – різні боки однієї й тієї ж медалі.

Педагогічна «порядність» у цьому сенсі – найцінніша якість учителя. Майстерність педагога полягає саме в тому, щоб процес самовираження, музичного «переживання й співучасті» у дитини відбувся, і цей успіх повинен визначатися з іншою оцінною шкалою.

Отже, основне завдання вітчизняного педагога-музиканта (разом з керівниками й організаторами музично-освітньої системи) полягає в тому, щоб повернути програму скрипкового навчання в класах дитячих музичних шкіл обличчям до внутрішніх потреб та індивідуальності кожної дитини.

Таким чином, зміни в сучасній музичній педагогіці неминучі. Здійснювати їх необхідно почати з переоцінки базових пріоритетів, а саме – зберігаючи все цінне, що було накопичене нашими попередниками. Лише за такої умови музично-освітня система в тісному співробітництві із учителем-педагогом зможе трансформуватися в нову якість, даючи широкі можливості для творчого пошуку й вироблення нових авторських методик.

Список використаних джерел

1. Берлянич М. М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: учебное пособие. – СПб. – М. : Изд-во «Лань», 2000. – 256 с.
2. Вальдорфская педагогика : Антология (под ред. А. А. Пинского). – М. : Просвещение, 2003. – 496 с.
3. Леонтьева О. Карл Орф. / О. Леонтьева. – М. : Музыка, 1964. – 160 с.
4. Мильтонян С. О. Педагогика гармоничного развития музыканта : новая гуманистическая образовательная парадигма. / С. О. Мильтонян. – Тверь : ООО «РТС – Импульс», 2003. – 236 с.
5. Рокитянская Т. А. Скрипка : Игры и упражнения в группе. / Т. А. Рокитянская. – М. : ППП Типография : Наука, 2009. – 88 с.
6. Скрипка раньше букваря. Опыт раннего группового обучения на скрипке. Составитель и автор переложений Э. В. Пудовочкин. – М., СПб. : Изд-во : Композитор, 2002. – 56 с.
7. Судзуки С. Возвращение с любовью: классический подход к воспитанию талантов. Перевод с англ. / С. Судзуки. – М. : Попурри, 1998. – 192 с.

The article deals with current problems of violin teaching classes in music schools; It's proposed to consider the tested options different methods of work with young violinists which are used in practice of practice leading educators, musicians of our time.

Key words: *violin teaching methods, the child's personality, group learning, humanization of the learning process.*

УДК 37.011 – 051:785

Гук О. І.*

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО АНСАМБЛЮ БАНДУРИСТІВ

У статті обґрунтовано провідну роль новітніх технологій, які можуть бути використані керівником ансамблю бандуристів у процесі педагогічної діяльності, висвітлено та проаналізовано ефективність міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: педагогічна майстерність, творчі здібності, новітні технології, керівник ансамблю бандуристів, міжособистісна взаємодія.

Сучасна музична педагогіка поряд з індивідуальною формою занять з учнями, яка є основою в роботі музиканта-педагога, приділяє все більше увагу різним формам колективного музикування. Це стосується і роботи з однорідними ансамблями народних інструментів, зокрема, ансамблем бандуристів.

Розгляду проблем музичного виховання, впливу музичного мистецтва на розвиток особистості присвячена значна кількість праць в різних галузях музичної педагогіки низки науковців (І. Бех, О. Биковська [4], А. Бороздін [5], М. Геліс, Н. Гребенюк [6], М. Давидов, В. Третьяченко [15], Л. Хлебнікова [16]). Окремі історичні та соціокультурологічні аспекти ансамблевого музикування висвітлюють праці С. Баштана, Л. Воріної, Д. Кужелева [9], О. Литовченко [10], Л. Мордкович [11], М. Сточанська [14]. Багатий практичний педагогічний досвід музикознавців В. Дутчак [7], Л. Мандзюк, О. Герасименко підсумований у методичних посібниках та статтях, присвячених роботі з ансамблями бандуристів, але вони не складають цілісної системи, а мають, переважно, вузьке, прикладне значення поодинокого характеру. Питання педагогічного впливу на формування міжособистісних стосунків в учнівських колективах порушували В. Андреев [1], О. Кіян [8], О. Портнова [12], В. Рогозіна [13] та ін.

Проблема вдосконалення педагогічної майстерності керівника творчого колективу сьогодні надзвичайно актуальна, але теоретичні положення щодо цього питання і досі мають пошуковий характер. Адже, новітні технології навчання, що вводяться у навчальний процес педагогом, музикантом-практиком, на сьогодні не завжди висвітлені у музичній педагогічній літературі й потребують ретельного вивчення. Водночас, зміни, які відбуваються в методиці навчання і виховання потребують наукового обґрунтування і узагальнення їх результатів.

Метою статті є висвітлення основних дидактичних і методологічних принципів роботи керівника дитячого ансамблю бандуристів та використання новітніх технологій, що сприяють розвитку творчих здібностей учасників ансамблю бандуристів.

Колективна творчість, єдність мети, дій, задуму є основою для створення особливої «колективної» індивідуальності, яка відображає життєдіяльність колективу і вирізняє його з-поміж інших. Ансамбль бандуристів – це музично-творчий колектив, завдання якого – передати думки і почуття, зміст, що закладені в тому чи іншому творі. Життєдіяльність колективу, його творча згуртованість, характер взаємовідносин членів ансамблю найчастіше визначаються особистістю керівника, його вмінням організувати і спрямувати творчу роботу ансамблю [11, с. 137]. Від особистості керівника, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного балансу і майстерності, високого рівня інтелекту і внутрішнього відчуття залежить ефективність музичного виховання. Він повинен не лише любити музику, а й вміти зацікавити нею членів творчого колективу, знати і розуміти її в значно більшому обсязі, бути поінформованим у питаннях педагогіки і психології, естетики і мистецтва, постійно збагачуватися новими знаннями. Керівнику ансамблю слід пам'ятати, що оволодіння музично-педагогічними знаннями є не самоціллю, а необхідним дидактичним засобом музичного навчання, розвитку

* © Гук О. І., 2012

їх інтересу до музики, формування естетичного ставлення до неї. Наявність професійного мислення керівника творчого колективу забезпечує:

- використання теоретичних, методичних знань та вокально- й інструментально-педагогічних прийомів і методів відповідно до конкретної ситуації з урахуванням особливостей певного етапу навчального процесу;
- критичну оцінку власної поведінки, труднощів і невдач, які ускладнюють шлях до професійної і загально-педагогічної майстерності;
- урахування індивідуальних психофізіологічних, вікових особливостей і музично-вокальних здібностей кожного учасника ансамблю.

На сучасному етапі модернізація музичної освіти потребує принципово нових підходів до пошуку новітніх технологій навчання, вдосконалення навчально-виховного процесу та системи контролю знань. Адже, як зазначає Л. Мордкович, «музична педагогіка – це систематичний пошук, творче співробітництво учнів, батьків, педагогів, усієї громадськості для організації навчання дітей як радісної і змістовної життєдіяльності» [11, с. 10].

Важливим завданням керівника творчого колективу є сприяння особистісному зростанню та професійному становленню кожного учасника. Особистісне зростання передбачає як розвиток особистості, так і прагнення дитини до найповнішого вияву та розвитку своїх можливостей та здібностей. А реалізація потенціалу, у свою чергу, робить дитину здатною до творчої діяльності.

Ансамбль бандуристів – це колектив, який обмежений в розмірах, і об'єднаний міжособистісними стосунками, які склалися в процесі спільної діяльності. Тому у відносинах колективу та окремого індивіда існує певна суперечність:

- з одного боку, колектив обмежує активність кожного музиканта, змушує його діяти у певному напрямі, підпорядковує певним груповим нормам;
- з іншого – кожен учасник залучається до спільної діяльності, реалізує себе як особистість, тобто колектив сприяє психічному та професійному розвитку.

Провідними педагогічними принципами в роботі керівника дитячого ансамблю є принципи:

- наступності (від простого до складного);
- доступності (відповідність віковим та індивідуальним особливостям);
- особистісного підходу (урахування психологічних, фізіологічних, соціальних особливостей учня).

Через розширення діапазону форм і методів роботи педагог забезпечує умови не лише для репродуктивної, а й для самостійної продуктивної творчості, спрямованої на самовираження. Для цього необхідно створювати творчий психологічний мікроклімат, використовувати різні форми емоційно-образних ситуацій на основі спілкування, організувати роботу в ансамблі так, щоб вона найбільшою мірою відповідала їх творчим потребам і нахилам, враховуючи динаміку змін їхніх інтересів і запитів, індивідуальних здібностей кожного.

Отже, важлива роль у розв'язанні багатогранних завдань музичного виховання належить керівникові ансамблю бандуристів. Перед керівниками дитячих капел постають такі основні завдання:

- навчання гри на бандурі та співу під власний супровід в обсязі, який забезпечує участь у концертній діяльності колективу;
- вивчення кращих зразків української музичної культури;
- розвиток музично-вокальних здібностей;
- сприяння розвитку індивідуальних творчих здібностей;
- сприяння формуванню естетичного смаку та духовної культури особистості;
- формування навичок професійного та соціального партнерства;
- згуртування учнів у дружний творчий колектив [3, с. 12].

Водночас, найважливішими функціями педагога-керівника є:

1. **Інформаційна.** Керівник ансамблю виступає носієм, зберігачем наукових знань із теорії і методики навчання гри на бандурі. Саме він акумулює музично-професійні та духовно-моральні цінності, є взірцем для учасників ансамблю, джерелом досвіду, різноманітної інформації, яку при необхідності може отримати кожен вихованець.

2. **Організаторська** – сприяє створенню системи взаємин між членами колективу, що породжують гуманні стосунки даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самого себе. Організаторська функція полягає у вмінні залучати учнів до різних видів діяльності: пізнавальної (збагачує музичні уявлення учнів); суспільно-корисної (спрямовує на загальну користь і благо); ціннісно-орієнтаційної (орієнтує членів колективу на духовні та матеріальні соціально значущі цінності); художньо-творчої (дає можливість учасникам ансамблю бандуристів реалізувати творчі задатки та здібності).
3. **Стимулююча** – спрямовує на створення розвивального середовища, атмосфери підтримки, що сприяє самоутвердженню, самореалізації, потенціалу можливостей молодшої людини.
4. **Навчальна** – реалізується шляхом навчання учнів засобами аналітичної, проектувальної, організаційної діяльності.
5. **Спрямовуюча** – координує діяльність кожного учасника ансамблю, спираючись на природні дані вихованця, пробуджує його задатки, розвиває здібності.

В організації інноваційної діяльності учасників ансамблю бандуристів, доцільним є поєднання новітніх технологій, таких як інтерактивна модель навчання та технології «Створення ситуації успіху».

Інтерактивна модель навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожна особистість відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Науковець-педагог О. Портнова наголошує: «Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх членів колективу Це – взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і ансамблісти, і керівник є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, уміють і здійснюють» [12, с. 10].

Саме тому організація інтерактивного навчання передбачає спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно сприяє ефективності формування навичок і вмінь, створенню цінностей й атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером колективу.

Для успішного функціонування ансамблю бандуристів особливо доцільним є використання технології «Створення ситуації успіху». Цю педагогічну технологію можна з упевненістю віднести до особистісно зорієнтованих тому, що її точкою відліку є духовне удосконалення внутрішнього світу всіх суб'єктів взаємодії. Вона націлена на те, щоб викликати яскраве позитивне емоційне відчуття від своїх досягнень. Почуття радості надає впевненості, оптимізму, підвищує життєву стійкість та інтерес до справи, в якій досягнуто успіху. Саме тому технологія «Створення ситуації успіху» часто використовується в роботі педагогів.

В організації навчального процесу також доцільно використовувати такі інноваційні методи та методичні прийоми:

- 1) роботу в малих групах з вивчення репертуару;
- 2) метод проблемних ситуацій (наприклад, попередження очікуваних помилок в процесі гри та співу);
- 3) моделювання кінцевого бажаного результату.

Усе це створює умови, за яких діти духовно самовдосконалюються і самореалізуються, що є головним засобом їх самоствердження.

На думку І. Бежа: «Ефективність виховного процесу значною мірою залежить від так званих контрольованих чинників, тобто системи наукових положень, які визначають сутність конкретної виховної методики. Звичайно у вихованні діють і чинники, що мають ситуативний характер і які завчасно врахувати досить складно. Ці останні не повинні нейтралізувати організований вплив керівника – це основна вимога, на яку він мусить зважати <...> виховні інваріанти мають зробити процес виховання більш прогнозованим, а значить, і більш розвивально ефективним» [2, с. 110].

Таким чином, в організації педагогічного процесу відбуваються докорінні зміни: модель співпорядкування витісняється моделлю суб'єкт-суб'єктної взаємодії, участі та співучасті керівника та вихованців у спільних справах. Долається тоталітарна єдина виховна система. Вона витісняється програмою, в основі якої лежить педагогіка толерантності та поваги до

учня, визнання його унікальності, неповторності. Викладач покликаний стимулювати віру учня у власні сили та можливості, особистий успіх кожного, його оптимістичну перспективу. Здійснити це може лише педагог, який поєднує високий професіоналізм і компетентність та творчий потенціал.

Статус, роль, колективні норми, цінності, сумісність, згуртованість – все це морально-психологічні цінності, які виникають у процесі функціонування міжособистісних стосунків. У своїй сукупності вони складають психологію колективу, який характеризується станом міжособистісних стосунків і змінюється залежно від динаміки розвитку ансамблю або його розладу.

Таким чином, можна констатувати, що запропоновані новітні технології ґрунтуються на процесі формування творчої особистості, вияву творчих здібностей з подальшим розвитком їх у творчій діяльності.

Високий професійно-педагогічний рівень педагога-керівника творчого колективу, використання ним сучасних унікальних підходів до проблем розвитку особистості є необхідною умовою для переходу на якісно новий рівень навчання.

Список використаних джерел

1. Андреев В. І. Діалектика виховання та самовиховання творчої особистості / В. І. Андреев // – Казань, 1988. – 228 с.
2. Бех І. Д. Колектив як чинник унікальної ситуації виховання особистості. / І. Д. Бех // Позакласний час. – К. : Київська правда, 2010. – № 3. – 110 с.
3. Биковська О. Позашкільна освіта в Україні / О. Биковська // Навч. посіб. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
4. Биковська О. В. Трудове виховання в позашкільних навчальних закладах у сучасних умовах (на прикладі гуртків науково-технічного профілю) / Биковська Олена Володимирівна // Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. – 198 с.
5. Бороздин А. О внеклассных формах воспитания учащихся виолончельного класса / А. Бороздин // Вопросы методики начального музыкального образования / Ред.-сост. В. Натансон, В. Руденко. – М. : Музыка, 1982. – С. 51-55.
6. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість / Н. Є. Гребенюк / Автореферат на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства. – Київ, 2000. – 20 с.
7. Дутчак В. Розвиток професійних засад бандурного мистецтва 1970-1990 років: творчість і виконавство: дис... канд. мист-ва: 17.00.03 – музичне мистецтво / Дутчак Віолета Григорівна. – К., 1996. – 240 с.
8. Кіян О. Батьківсько-вчительська взаємодія як фактор морального становлення особистості / О. Кіян // Позакласний час. – К., 2009. – № 23-24. – С. 31-37.
9. Кужелев Д. О. Культурологічні аспекти сучасного баянного виконавства / Д. О. Кужелев // Збірник наукових праць / КНУКІМ. – К., 2003. – 43 с.
10. Литовченко О. Різні грані творчості / О. Литовченко // Позашкілля. 2009. – № 2 (26). – 27 с.
11. Мордкович Л. Дитячий музичний колектив: деякі аспекти роботи / Л. Мордкович // Вопросы музыкальной педагогики. / Сост. В. И. Руденко. – Москва : Музыка, 1986. – Вып. 7. – 137 с.
12. Портнова О. С. Використання сучасних педагогічних технологій / О. С. Портнова // Позашкілля. 2007. – № 1. – 10 с.
13. Рогозіна В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів на уроці / В. Рогозіна // Виховна робота в школі, 2007. – № 8. – 23 с.
14. Сточанська М. Бандура як унікальний музичний інструмент українців / М. Сточанська // Земле, моя земле, я люблю тебе: навч.-метод. посіб. – Луцьк : РВВ Вежа, 2006. – 12 с.
15. Третьяченко В. Педагогический материал и задачи начального обучения скрипача / В. Третьяченко // Вопросы музыкальной педагогики / Сост. В. И. Руденко. – Москва : Музыка, 1986. – Вып. 7. – 120 с.
16. Хлебнікова Л. О. Методика хорового співу у початковій школі / Л. Хлебнікова // Методичний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2006. – С. 36-37.

The article substantiates the leading role of modern technologies that a bandore ensemble conductor may use in the process of his/her pedagogic activity. The efficiency of interpersonal relations is analyzed.

Key words: pedagogic skills, artistic talents, modern technologies, bandore ensemble conductor, interpersonal relations.

УДК 371.134:78(07)

Гусак В. А. *

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА РУХОВОЮ МНЕМІЧНОЮ АКТИВНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті висвітлено проблему розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики та значення доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю у цьому процесі. Автор досліджує специфіку, закономірності, стадії, принципи, методи та прийоми запровадження означеної мнемічної активності у процесі інструментальної підготовки студентів.

Ключові слова: рухова пам'ять, мнемічна активність, інструментальна підготовка, процес автоматизації, ігрові рухи.

У музичній педагогіці, музичній психології і теорії інструментально-виконавського мистецтва існує багато контрастних та протилежних поглядів щодо психолого-педагогічних і технологічних умов розвитку суто виконавської (Л. Баренбойм) комплексної полімодальної [5, с. 7] рухової пам'яті у професійній діяльності педагога-музиканта. Порушена проблема, на перший погляд, вважається одним з найбільш розроблених розділів як загальної психології, педагогіки, філософії, психофізіології, так і теорії музичного виконавства.

Засвідчує, що питаннями наукового висвітлення умов розвитку рухової пам'яті та активізації процесу автоматизації музично-ігрових рухів займалися В. Бардас, О. Гольденвейзер, М. Давидов, А. Зелінський, Г. Коган, М. Лонг, С. Савшинський, А. Стоянов, Г. Ципін, А. Щапов та інші. Так, А. Щапов зазначає, що виконавська пам'ять значною мірою залежить від розвитку слуху, відчуття ритму, здатності до емоційних переживань і техніки. В. Бардас стверджує, що впевнене оволодіння рухом ґрунтується виключно на виразності, чіткості і надійності м'язового чуття. М. Давидов вказує, що умовою для зародження й удосконалення автоматизму рухів є гра у повільному темпі при максимальному осмисленні м'язової пульсації. Поряд із цим, А. Зелінський продуктивність тактильно-моторного компонента пам'яті детермінує рівнем розвитку рухової системи, її свободою, природністю і точністю, а Л. Арчажнікова, М. Лонг, В. Подуровський, А. Стоянов, Н. Сулова, Т. Янкова та ін. функціональні виявлення рухової пам'яті зумовлюють виставленням доцільної аплікатури, становленням звички до певної позиції руки і наявністю слухо-рухових зв'язків.

Широке коло науковців (Л. Баренбойм, М. Давидов, Г. Коган, Г. Ципін та ін.), цитуючи старовинне латинське прислів'я «*Repetition est mater studiorum*» (повторення – мати учіння), зазначають, що без повторення за максимальної концентрації психічних, фізичних і душевних сил неможливо досягнути автоматизації технічного прийому чи сформувати механізм наскрізного автоматичного руху. Вчені вважають, що повторні програвання необхідні головним чином для того, щоб рухи значною мірою автоматизувалися: «З плином часу, однак, після багаторазових повторень та інших вправ, пасаж освоюється (піаністи кажуть: «увійшов у пальці»), і починає впевнено та невимушено виконуватися у швидкому... темпі» [8, с. 74]. Їхню думку підтримують Т. Беркман, Л. Бочкар'єв, Й. Гат, Л. Гінзбург, А. Корто та інші.

Отже, можна узагальнити, що визначені умови, з одного боку, є внутрішніми (С. Рубінштейн) і пов'язані з якісним рівнем розвитку основних музичних здібностей студента-інструменталіста, а з іншого – технологічними і зумовлюються практичними методами та принципами навчання.

Мета статті – висвітлити специфіку організації доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки.

Організація доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів, яка реалізовувалася у роботі педагогічної студії «Майбутній учитель музики», була спрямована на практичну апробацію в інструментальній підготовці педагогів-музикантів

отриманих теоретичних знань зі спецкурсу «Теоретико-практичні основи розвитку рухової пам'яті майбутнього вчителя музики». Слід зазначити, що під час вибору музичного матеріалу враховувалися вимоги програм художньо-естетичного циклу для загальноосвітніх навчальних закладів (О. Лобова, О. Ростовський).

У процесі реалізації вказаної педагогічної умови розвитку рухової пам'яті ми орієнтувалися на те, що педагогічне керівництво передбачало:

- усвідомлення аксіоми Л. Великанової, Е. Голубевої, Н. Данилової, А. Смирнова, Г. Ципіна та ін., за якою поняття «пам'ять» і «навчання» – невіддільні, тісно пов'язані між собою психічні процеси, а проблема певних відмінностей між ними пов'язана з кількістю і якістю організації повторень;
- активний процес пізнання закономірностей початкового рівня розвитку рухової пам'яті і фахово-інструментальної підготовки студентів у цілому, вивчення їх суб'єктивних мнемічних, музичних і психомоторних здібностей, урахування індивідуально-психологічних якостей (швидкість і гнучкість виконавського музичного мислення, багатоплановість уваги, тип нервової системи, рухові якості ігрового апарату, характер і темп навчання);
- розробку і практичну реалізацію програми педагогічного керівництва процесом розвитку рухової пам'яті студентів на основі послідовного проходження п'яти стадій актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики (див. рис. 1);
- всебічний контроль, оцінювання результатів і подальше педагогічне коригування руховою мнемічною активністю майбутніх учителів музики.



Рис. 1. Стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки

Слід зауважити, що розроблена навчальна програма була спрямована на передбачення якісних і кількісних змін у руховій мнемічній активності студентів і стимулювала творче моделювання ефективних шляхів реалізації поставленої мети – пошук оптимального типу навчання (пояснювально-ілюстративний, конструктивно-активізуєчий, проблемно-творчий) на основі синергетичного і диференційованого підходів, практичну апробацію психолого-педагогічних закономірностей, принципів, методів, прийомів і умов реалізації, які забезпечували її досягнення.

Заняття у педагогічній студії «Майбутній учитель музики» відбувалися згідно з розробленим тематичним планом. Так, на першому занятті студентів було ознайомлено з планом, спрямованістю і основними дидактичними завданнями роботи педагогічної студії, визначена педагогічна настанова на необхідність вибору навчально-методичного матеріалу відповідно до вимог навчальних програм з музичного мистецтва.

Поряд із цим, нами була поставлена мета запровадити міжособистісну діалогову стратегію педагогічної діяльності (М. Савчин), «відкрити для себе студента» (А. Семешко) та ознайомитися із початковим якісним рівнем розвитку його рухової пам'яті на основі

дидактичних принципів індивідуального підходу та доступності навчання (М. Назарова) за такими аспектами: 1) диференціація та іннервація відчуттів «м'язового тону» (Є. Ліберман) ігрового апарату; 2) моторно-ритмічна і динамічна «чорнова» робота м'язових синергій, які забезпечують внутрішню чорнову техніку побудови багаторівневої координаційної структури ігрових рухів; 3) зовнішня просторово-кінематична картина – моторний образ «проект» (М. Бернштейн) ігрових рухів, який віддзеркалює їх швидкість, темпоритм, точність і «чистоту» виконання; 4) рухово-образна сфера, яка пов'язана з умінням логічно вибудувати смисловий інтонаційний темпоритмічний часовий зв'язок сукцесивної послідовності звуковисотних інтонавальних ритморухів відповідно до матеріального коду нотного тексту; 5) взаємозв'язки функціонування системи «свідомість-підсвідомість», «слух-рух», «образ-рух» і слухової, емоційно-оцінної, художньо-образної та психомоторної сфер; 6) рефлексивна сфера, яка віддзеркалюється у здатності роздвоюватися на «Я-виконавця» і «Я-контролера» (О. Рудницька), у вмінні відчувати стрижневу швидкість руху музичної тканини – основний наскрізний темп твору (А. Пазовський), слухати себе, своє тіло, внутрішню «біодинамічну тканину» (В. Зінченко) побудованих ігрових рухів.

Реалізація вказаних аспектів вимагала практичного застосування нами у навчальному процесі таких методів і прийомів як педагогічна вимога, педагогічний вплив і об'єктивне спостереження (Н. Волкова); синтетичний метод О. Власової, який спрямований на складання психолого-педагогічної характеристики особистості студентів; мікроструктурний аналіз чуттєво-предметної дії Н. Гордєєвої і В. Зінченка, спрямований на пошук і змістовну характеристику внутрішнього плану зовнішньої дії; прийом «педагогічне слухання» чи «педагогічне перевілення» М. Фейгіна й А. Семешко, який характеризується своєю роздвоєністю сприйняття та оцінки педагогом гри учня і «зсередини» розкриває його потенційні можливості; «ідеомоторна інтроєкція» М. Букофцера і К. Мартинсена як основної душевної «ясновидючої» здібності педагога та альфи й омеги музично-педагогічного мистецтва шляхом становлення зворотного зв'язку діалогічної активності між викладачем і студентом.

З погляду К. Мартинсена, метод «ідеомоторна інтроєкція» полягає у тому, що вчитель на основі порівняно незначних зовнішніх даних (уважного вслуховування у гру учня, мисленнєвої співучасті в ній) проникає до найглибших коренів мозкового процесу іншої особи, старанно контролює її роботу чи підсвідомо впливає на її ігрову волю, тобто «під час гри своїх учнів може повністю відмовитися від себе, може цілком поставити себе на їх місце настільки, щоб відчувати, ніби він грає сам...» [11, с. 149].

Практична апробація означених методів і прийомів дала нам можливість визначитися не тільки з початковим якісним станом фонотеки технічних фонів, сенсорних корекцій і автоматизмів рухової пам'яті студентів, але й ознайомитися зі спрямованістю їх особистості – «куди дивиться, до чого прагне» (Я. Мільштейн); ступінню навченості, яка характеризувалася наявністю сценічного досвіду, знань, виконавських навичок і вмінь; рівнем розвитку здатності до самонавчання і рефлексивного управління виконавськими діями; індивідуальними особливостями психіки (типом мислення, характером емоцій, сформованістю розумових, музично-вольових і психомоторних якостей); рівнем фізіологічних особливостей (силою, рівноваженістю і рухливістю нервових процесів збудження та гальмування).

Отримана інформація дала можливість скорегувати перспективний план розвитку рухової мнемічної активності студентів на кілька семестрів уперед; визначити типи навчання відповідно до якісних рівнів розвитку їхньої рухової пам'яті, психолого-педагогічні закономірності, принципи, методи, прийоми і умови їх реалізації; підібрати навчальний репертуар та інструктивний матеріал.

Метою другого заняття роботи педагогічної студії було ознайомлення студентів зі стадіями актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики шляхом вивчення музичного матеріалу, обраного згідно з вимогами загальноосвітніх програм.

Організація доцільного педагогічного керівництва установчою стадією – створення ідеального суб'єктивного перцептивно-слухового образу музичного твору, що виступає «рефлексом мети» (І. Павлов), «руховою задачею» (М. Бернштейн), «аферентним синтезом» (П. Анохін), «художньою метою руху» (Г. Коган) або змістово-емоційною мотивацією «для чого?» (О. Батуєв) закріплення виконавських дій – вимагала розшифрування нотного тексту (відомості про автора, назва твору, літературний текст, мотивація та історія створення, епоха, жанр, стиль, форма, емоційний стрій, тематика розвитку тощо) та активізації гештальту – мисленнєвого охоплення звучання твору «одним поглядом» у цілому «ніби з висоти пташиного польоту» (Я. Мільштейн) і початкового накреслення його загального характеру чи змісту внаслідок інтенсифікації «пізнавальної орієнтовно-дослідницької діяльності» – рефлексу «що робити» (І. Павлов, П. Гальперін).

Визначена пізнавальна орієнтовно-дослідницька діяльність:

- базувалася на відомій закономірності розвитку пам'яті Г. Когана: «щоб добре, виразно пам'ятати, необхідно, передусім добре, виразно бачити (чути)» [9, с. 43];
- віддзеркалювалася у використанні таких методів і прийомів, як наочне спостереження – аудіо- чи відеозапис, нотний матеріал; слуховий метод (М. Варро, Ф. Лебенштейн, Б. Циглер та ін.); метод інструктажу, прийомами якого виступали усне роз'яснення матеріалу, роз'яснення з показом на інструменті або тільки показ на інструменті (І. Алексеев); метод спрощення фактури (К. Мартинсен); абстрактне ознайомлення з музичним матеріалом на основі безпредметної дії – мисленнєвого уявного музикування за нотами (Я. Зак, Л. Оборін, Г. Ципін та ін.); первісне ескізне «приблизне» ознайомлене програвання (читання) з аркушу в цілому без виправлення помилок «на одному диханні» у повільному темпі або, за можливості, в авторському темпі (Г. Коган, Я. Мільштейн, М. Фейгін та ін.)
- ґрунтувалася на конструктивному принципі музичної композиції (Б. Асаф'єв); дидактичних принципах активності, наочності, систематичного та послідовного навчання, свідомого і міцного засвоєння знань (М. Назарова); принципах асоціації та інструментального рефлексу «що підкріплюється, то закріплюється» (М. Йоффе) та генезисі емоційного гештальту – осягненні цілісного образу музичного твору внаслідок характеристики його глобальних ознак за принципами від загального до часткового, від цілого до деталей, від простого до складного, від зовнішнього до внутрішнього (М. Давидов, С. Фейнберг, Ф. Блуменфельд та ін.);
- передбачала активізацію емоційної, когнітивної, художньо-інтелектуальної і внутрішньо-слухової сфер та ідейно-образного й асоціативного мислення, чуття часу і ритму; інтеграцію полімодальної навчальної інформації з багатьох джерел домінуючої мотивації і синтетичної музичної пам'яті (О. Алексеев); інтенсифікацію мисленнєвих операцій асоціації, зіставлення і синтезу аферентацій плінучої навчальної ситуації зі «слідами» когнітивних знань і попереднього виконавського досвіду тощо.

Підкріпленням установчої стадії актуалізації рухової мнемічної активності студентів як пізнавальної діяльності слугувало формування ейдосу (О. Лосев) – контурів початкової «робочої гіпотези» (Г. Коган) або «основи плану» (Я. Мільштейн) майбутньої роботи над музичним твором; налагодження зовнішнього слухового і темпоритмічного зворотного зв'язку та ефекту випереджувального передслухання мети чуттєво-предметних ігрових дій; мнемічна довільна фіксація енграм матриці координаційного рівня «Е» управління виконавською діяльністю – уявного образу-взірця (еталону) як атрибута слухового контролю (Д. Юник) результату ігрових рухів. З погляду М. Бернштейна, вказаний координаційний рівень створює мотив для рухового акту і здійснює його основну смислову корекцію – «приведення звукового результату відповідно до наміру» [1, с. 55-56].

Змістом третього заняття роботи педагогічної студії було впровадження перцептивно-аналітичної стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики – формування смислової мнемічної програми «що робити?» ігрових рухів (М. Бернштейн) як своєрідного «акцептора дії» (П. Анохін) або «образу потрібного майбутнього» (О. Малхазов) відповідно до цілісного внутрішньо-слухового перцептивного еталону. Вона ґрунтувалася на

виникненні інсайту – загальної ідеї вирішення рухової задачі, тобто на моделюванні майбутнього «виконавського плану» (А. Корто) інтерпретації музичного твору в часі; інтенсифікації випереджувального мелодичного, гармонічного чи поліфонічного слухового відображення і «ритмообразу» (Г. Ципін); активізації «виконавського музичного мислення» [6, с. 35] з метою усвідомлення «художнього образу музичного твору» [12, с. 16]; діалогічній активності проблемного виду навчання між викладачем і студентом (В. Ягупов) та планувальній орієнтовно-дослідницькій діяльності третього типу (П. Гальперін).

Метою вказаної планувальної діяльності було створення проблемної ситуації, за якою учень під педагогічним керівництвом викладача:

- самостійно виділяв мнемічні когнітивно-сміслові, перцептивно-слухові і темпометроритмічні опорні точки – здійснював структурний аналіз стилістики, композиції, ритмодинаміки загальної драматургічної спрямованості розгортання емоційно-образного змісту музичного твору та комплексу засобів композиторської мови, куди входять метроритміка, лад, мікроструктурна логіка мелодичних ліній (ікт, передікт, післяікт), гармонія, контрапункт, фактура, темброво-інструментальні засоби тощо [6, с. 93-94];
- усвідомлював конструкцію, метричну будову, розмір або декламаційно-виразний зміст музичної фрази «вірша» на основі ритмічної стопи поезії (К. Леймер, Я. Мільштейн, А. Пазовський, А. Стоянов та ін.);
- вибудовував змістові опорні пункти, розділові знаки, моменти кульмінацій, інтонаційні опорні точки, миттєвості дихання музичної мови та арки-зв'язки між ними (О. Алексеев, Б. Асаф'єв, І. Гофман, К. Ігумнов та ін.);
- визначав власні специфічно-виконавські виражальні засоби – агогіку, темпометроритм, звукову перспективу (вертикаль, горизонталь і глибину) динамічного фону музичної фактури, динаміку, артикуляцію, штрихи, тембр, акценти, цезури тощо [6, с. 36].

Розглянемо конкретний приклад формування смислової мнемічної програми «що робити» ігрових рухів на основі проблемно-пошукової діяльності студента-акордеоніста у процесі вивчення першої частини «Маленької нічної серенади» В.А. Моцарта (див. нотний приклад № 1).

Allegro

The image shows a musical score for the first part of 'Little Nocturne' by Mozart. It consists of three systems of music. The first system is marked 'Allegro' and 'f' (forte). The second and third systems also have 'f' markings. The score includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5, 7) and trills (trill) in both the right and left hands. The bass line features chords marked with 'B' (B-flat) and '7' (dominant seventh). The right hand has a melodic line with trills and slurs. The left hand has a bass line with chords and a steady eighth-note accompaniment.

Так, у навчальній діяльності студент відповідно до поставленої мети аналізував форму твору – сонатне *allegro* і синтаксис музичної мови – вступ і головну партію, визначав мікроінтонаційні точки вступу – третю долю другого та четвертого тактів, місцеву кульмінацію першого речення – третю долю десятого такту, артикуляційно-штрихову ритмодинаміку, встановлював пульс вісімки як «засіб гармонізації динамічної напруги різномасштабних тривалостей» [6, с. 275] тощо.

Визначена планувальна орієнтовно-дослідницька діяльність студента базувалася на відомій аксіомі Г. Нейгауза і Г. Ципіна «чим виразніша мета..., тим виразніше вона диктує засоби для її досягнення» [12, с. 11], тобто внутрішньо-слуховий образ є «регулятором руху» [14, с. 125]; зумовлювалася закономірністю, за якою будь-яка трансформація установки «бачучо-граю-виправляю» [16, с. 59] або «звукова мета-реалізація-контроль» [6, с. 48] призводять до антихудожнього відтворення музики і механічного функціонування рухової пам'яті; керувалася формулою С. Фейнберга: «Запам'ятовувати слід тільки те, що добре звучить» [13, с. 141], «комплексом вундеркінда» К. Мартинсена, механізмом творчого акту О. Шульпякова «аналіз через синтез» [16, с. 42], музично-дидактичними принципами розвиваючого навчання Г. Ципіна, принципом свідомого аналітичного запам'ятовування (Т. Янкова) на основі діяльності порівняння, співставлення і виділення звукосполучень (Б. Асаф'єв), педагогічним принципом Б. Кременштейн «слух керує і управляє ігровими діями» [2, с. 59].

У процесі реалізації даної дослідницької діяльності використовувалися такі методи і прийоми, як диригентський метод «від цілого до деталей», метод «уповільненої кінозйомки» і «метод диригування» Г. Нейгауза; прийом смислового групування і смислового співвідношення (В. Муцмахер); раціонально-аналітичний метод (логічного продумування) – цілісного попереднього аналізу нотного тексту (Ф. Ліст, Я. Мільштейн, М. Фейгін та ін.); метод цезури, контрасту, чергування проспівування з програванням і варіантного підходу до опанування комплексу труднощів М. Давидова; самостійний розбір нотного тексту через «збільшувальне скло» повільного темпу (К. Ігумнов, С. Майкапар, Г. Ципін та ін.); вибір оптимального виконавського варіанту (О. Шульпяков) тощо.

Підкріпленням перцептивно-аналітичної стадії актуалізації рухової мнемічної активності студентів було формування і закріплення змістово-мотиваційного, когнітивно-інтелектуального, емоційно-оцінного та темпоритмічного компонентів музично-ігрових рухів; налагодження циклічного (прямого і зворотного) зв'язку «внутрішньо-слухове уявлення – реальне звучання – корекційний контроль»; активізація ефекту внутрішнього розумового «бачення» [14, с. 103] художньо-інтерпретаторської ідеї музичного твору та мнемічна фіксація енграм матриці координатного рівня «D» управління виконавською діяльністю. З нашого погляду, вказаний координатний рівень визначає смислове завдання «словесно-смислову мелодію» (Є. Ільїн) виконавських дій – «необхідно виконати таку-то фразу, що складається з таких-то нот і, відповідно, сукцесивної послідовності звуковисотних інтонавальних ритмо-рухів згідно з матеріальним кодом нотного тексту» [5, с. 9].

Метою четвертого заняття роботи педагогічної студії було становлення оперативно-пошукової стадії інтенсифікації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики – формування координатної мнемічної програми «як зробити» (М. Бернштейн) ігрових рухів. Вона визначалася активізацією орієнтовно-пошукової діяльності, спрямованої на актуалізацію у руховій пам'яті студентів моторного образу «проекту» виконавських дій. При цьому ми керувалися методичною настановою психолога Л. Чхаїдзе, за якою педагогічна задача становлення рухової навички неможлива без наявності правильної біомеханічної програми у внутрішньому кільці управління рухами, яка, у свою чергу, вимагає виконання самого руху – створення відповідного «пропріоцептивного рефлексу» [15, с. 106]. Майстерність педагога, на думку вченого, полягає в тому, щоб знайти шляхи для усунення вказаної принципової суперечності.

Змістом зазначеної орієнтовно-пошукової діяльності було створення проблемної ситуації, за якою студенти під педагогічним керівництвом викладача самостійно виділяли мнемічні ефекторні (технічні) опорні точки:

- здійснювали вербальне визначення авторських штрихів (атакувальних, розділових, зв'язних тощо), характеристику їх звучання і способи звуковидобування та авторських прийомів мануальної техніки (леджієро, мелодійна гра, перлинна техніка, пальцеве стакато тощо), що відображуються в основних формах руху рук на клавіатурах із науковим обґрунтуванням технологічних механізмів їх застосування [6];
- проводив свідомий пошук і моделювання зовнішнього сенсомоторного образу сукцесивної послідовності ігрових рухів – їх динамічно усталеної форми, характеру, ритмічних і просторово-часових характеристик внаслідок доцільного вибору опорних точок пасажів, позицій та аплікатури на основі стилістичної, естетичної і технічної зумовленості останньої (Я. Мільштейн) тощо.

Власне процес формування зазначеної мнемічної «координаційної програми» (М. Йоффе) зумовлювався педагогічною тезою О. Шульпякова, за якою «слухові уявлення визначають не форму рухів, а їх характер» [16, с. 76]; педагогічною настановою О. Гольденвейзера, за якою кожний рух повинен диктуватися вимогами музичного образу: «Я повинен грати так, щоб... слухачі за моїми рухами здогадувалися про характер музики, яка виконується» [3, с. 46] та активізацією у студентів здатності до виконавської «рефлексії» (Н. Гордєєва, В. Зінченко). Остання полягала у можливості багаторазової перевірки та диференціації художньої і біомеханічної доцільності ігрових рухів; виборі, створенні й оцінці способів їх регуляції думкою, образом, почуттями, почуваннями (В. Клименко); випереджувальному передбаченні звукового результату виконавських дій.

У процесі орієнтовно-пошукової діяльності ми використовували принцип акомодатії пальців, осі і координації рухів (С. Вартанов, Є. Тетцель, С. Шлезінгер та ін.); принцип умовного зв'язку між уявленням звука і рухом (І. Благовещенський); принцип єдності художнього і технічного виховання (О. Шульпяков); принцип музично-сислової налаштованості, варіативності і фізичної зручності аплікатури (Г. Нейгауз); тілесно-конструктивний принцип «позиції руки» (К. Мартинсен). А також впроваджували метод логічного продумування (К. Леймер); метод поетапного опанування технічних складностей (М. Давидов); тілесно-конструктивний (позиційний) метод (К. Мартинсен, С. Фейнберг), метод аплікатурних варіантів (А. Шапов); ритмічне групування, ритмічне фразування і ритмічні варіанти (Й. Гат, О. Ніколаєв, Л. Оборін, Г. Ципін та ін.); комплексний комбінований метод, що полягає у симультанній спрямованості волі, свідомості й уваги студентів не лише на слухову сферу і, відповідно, на вищі ієрархічні рівні управління виконавським процесом, але і на рухову сферу і, відповідно, нижчі (технічні) координаційні рівні (О. Шульпяков) тощо.

Так, у нашій практичній роботі над фрагментом «Маленької нічної серенади» А. Моцарта студент детально характеризував способи звуковидобування штрихів мелодичної лінії, специфіку форми мануально-міхових рухів (перлинна техніка), визначав опорні точки зміни позицій і переносу аплікатурних формул, підкреслював «тяжіння» синкопи та метроритмічну рівність спрямованості восьмих і шістнадцятих тривалостей.

Підкріпленням орієнтовно-пошукової діяльності на створення зовнішнього кінематичного образу-проекту виконавських дій було повне налагодження функціонування зовнішнього екстероцептивного кільця управління ігровими рухами за слуховими, клавіатурно-зоровими, тактильними, просторово-часовими і темпометроритмічними аферентаціями та, відповідно зовнішнього перцептивного і смислового контролю за виконавськими діями [7, с. 142-143]; активізація ефекту випереджувального відображення художньо доцільного сенсомоторного еталону ігрових рухів і мнемічна довільна фіксація енграм матриці координаційного рівня «С» управління виконавською діяльністю. З нашого погляду, вказаний координаційний рівень визначає зовнішній руховий склад (образ-проект) ігрових рухів – швидкість, темп, точність і

влучність переміщення пальців по просторово-моторному полі клавіатури інструмента відповідно до «сислової мелодії» виконавських дій і силові параметри тактильного відчуття [5, с. 9].

Однак подальше становлення і мнемічне закріплення біомеханічної програми у внутрішньому кільці управління ігровими рухами зумовлювалося активізацією стадії внутрішньої чорнової роботи механізму психомоторики (Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, М. Грінберг, В. Клименко, Л. Оборін та ін.), яка віддзеркалювалася у вирішенні дидактичних і практичних завдань. Так, серед дидактичних були перевірка у студентів когнітивних знань щодо усвідомлення основних якісних передумов, ознак, змін і наслідків процесу автоматизації музично-ігрових рухів [4] та суб'єктивний вербальний аналіз їх практичної реалізації під час мнемічно-ефекторного закріплення музичного матеріалу на основі власного виконавського досвіду.

При цьому ми керувалися рядом закономірностей, серед яких: коли відтворене звучання відповідає «тому, що чується», воно підкріплює руховий процес, який його зумовлює (А. Брейтбург); пасажі закріплюються у пам'яті раніше, ніж у пальцях (Г. Коган); асиміляція нотного тексту, запам'ятовування сислової і координаційної програми ігрових рухів та власне автоматизація виконавських дій відбувається паралельно до вирішення художньо-інтерпретаторських задач, поєднується у синкретичний процес і носить довільний характер; становлення, запам'ятовування і закріплення сислової програми та зовнішнього образу-проекту ігрових рухів та власне процес автоматизації останніх – різні мнемічні процеси рухової пам'яті.

Практичні завдання полягали у подальшому усвідомленому доцільному педагогічному керівництві проходженням чотирьох якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів під час інструментальної підготовки студентів.

Сутність педагогічного керівництва становленням першої якісної зміни – «заміна одних видів аферентації, одних рецепторів іншими, більш чутливими і такими, що швидко реагують» [10, с. 214] – полягала в онтогенетичному переході закріплення виконавських дій студентами від обмежених механічних проторених рефлексорних умовних зв'язків, які будуються за принципом «стимул (нотний знак) – реакція (натискання клавіші)» як суто переміщувальний акт на рівні просторового поля «С» до ієрархічних циклічних екстероцептивних та інтероцептивних умовних зв'язків з метою закріплення багаторівневої координаційної структури сукцесивної послідовності звуковисотних інтонавальних ритморухів. Наслідками визначеного переходу є виникнення специфічних «функціональних органів» як структурно-функціональної основи пам'яті і навчання [10, с. 99] у вигляді феномену «інкрустація» – одухотворення предмета (В. Зінченко) внаслідок того, що музикант ніби вкладає душу у звучання інструмента (С. Фейнберг) через кожний виконавський порух або входження інструмента у «схему тіла» (М. Старчеус).

Сутність педагогічного керівництва становленням другої якісної зміни процесу автоматизації ігрових рухів – «переключення управління з боку зорової на пропріоцептивно-тактильну систему» [10, с. 214] – визначалося у формуванні м'язового і тактильного відчуттів правильно виконаної сукцесивної послідовності ігрових рухів, їхньої «внутрішньої картини» (Ю. Гіппенрейтер) або «внутрішньої сутності» (Я. Мільштейн) внаслідок налагодження внутрішнього «периферичного кільця» (О. Шульпяков) управління виконавською діяльністю та в онтогенетичному переході й еволюції обмеженої модально-специфічної природи ігрового руху до полімодального робочого «функціонального органу» мозку (О. Леонтьєв).

Результати визначеного переходу віддзеркалювалися в актуалізації у руховій пам'яті студентів пластичного динамічного стереотипу рухових навичок (А. Бірмак) або «кінетичної мелодії» ігрових рухів (М. Старчеус), яка відображує ритм м'язових напружень за просторовими, силовими і часовими параметрами [7, с. 145]; у м'язовій диференціації і координації ігрових рухів (Й. Гат, Г. Прокоф'єв, А. Шнабель та ін.); у звуженні зони м'язової іррадації [6, с. 161]; у сенсibiliзації – зниженні порогів чутливості м'язового і тактильного відчуттів та у взаємодії і трансформації останніх зі слуховими, зоровими і ритмічними відчуттями, яка спонукала виникнення «специфічних комплексних відчуттів» (О. Крестовніков).

Це призводило до становлення поряд із ведучим зовнішнім слуховим перцептивним і смисловим контролем за результатом відтворення ігрових рухів внутрішнього кінестетичного фонового тонічного контролю-зчитування [4, с. 10]; інтенсифікації диференційованого гальмування, яке є в основі відбору виконавських прийомів (А. Брейтбург); загострення чутливості нервів на кінчиках пальців (Р. Брейтгаупт); формування феноменів «рука (пальці), яка чує і говорить» (С. Савшинський, Г. Ципін та ін.), «мудрість руки» і «рухова інтуїція» (В. Бардас), «мудрість тіла» (В. Клименко) чи «живої руки» (Л. Баренбойм), яка віддзеркалюється у переживанні ступеня вокальної («вагомої», за термінологією Б. Асаф'єва) «напруженості» інтервалів під час інтонування мелодії (Ф. Блуменфельд); максимально вільного, темпометроритмічно рівного й економного відтворення ігрових рухів на основі відпрацювання «інерції» апікатурних формул (Г. Коган). При цьому ми керувалися неоднозначними відношеннями між двома підструктурами рухової дії, за якими, з одного боку, без забезпечення відповідної кінетичної мелодії не можна домогтися відтворення смислової мелодії, з іншого боку, зміна кінетичної мелодії не руйнує смислову мелодію рухів [7, с. 145].

Сутність педагогічного керівництва становленням третьої якісної зміни процесу автоматизації – «переключення всередині однієї і тієї самої аферентаційної системи з більш грубих на більш тонкі механізми управління» [10, с. 214] – відображалася в онтогенетичному висхідному переході безперервного управління побудовою музично-ігрових рухів від робочого темпу до авторського. Педагогічне керівництво зумовлювалося активізацією вміння «швидко мислити» (І. Гофман) і грати «близько» (Є. Ліберман); силою, рухливістю й урівноваженістю ритму процесів збудження та гальмування, які зумовлюють межу бігкості (С. Клецов); лабільністю нервових процесів рухового апарату (А. Бірмак); свідомим аналізом, диференціацією та регуляцією тактильно-м'язових і ритмомоторних чуттєвостей; накопиченням сенсомоторними рівневими системами мозку «фонотеки» технічних формул-заготовок; спрацюванням між собою сенсорних корекцій «чистоти», точності і бігкості координаційного рівня «С» управління виконавською діяльністю [1, с. 190]; знаходженням динамічно усталеної траєкторії – стандартної «рухової форми» (О. Шульпяков) або «зони» (В. Григор'єв) варіативних ігрових рухів відповідно до звуковисотного ритмічного малюнку фрази, яка надає їм ознак легкості, невимушеності і пластичної стереотипності.

Сутність педагогічного керівництва становленням четвертої якісної зміни процесу автоматизації ігрових рухів – «об'єднання окремих рухів у єдине органічне ціле, що реалізується як інтегрований цілісний процес у вигляді навички» [5, с. 9] – полягало в оптимізації функціонування (збільшенні обсягу, швидкості, багатоплановості) дійового мислення [5, с. 7] студентів унаслідок мисленнєвого об'єднання в одному вольовому цілеспрямованому сенсомоторному імпульсі-наказі цілого ряду окремих, раніше розрізнених рефлексорних умовних сигналів, що відповідали сукцесивній послідовності ігрових рухів. Практична апробація вказаної якісної зміни сприяла не тільки швидкому запам'ятовуванню нот (А. Орендліхерман), але і розвитку виконавської бігкості та моторності (Т. Беркман, С. Клецов, Г. Коган, С. Савшинський та ін.).

Планомірне вирішення практичних завдань ґрунтувалося на:

- специфічних принципах роботи кори головного мозку, розроблених С. Клецовим: принцип умовного зв'язку, індукції і локалізації збудження у часі та просторі;
- принципах побудови рухів і управління технікою гри: поступовості і послідовності технічного розвитку (Я. Мільштейн); періодичного ритму (Ф. Ліст); свідомого формування рухових навичок (Т. Беркман); від внутрішнього – «приведення у стан готовності тіла» до зовнішнього – реального виконання, «гетерогонії» цілей (К. Мартинсен); повільно і голосно (Г. Нейгауз); технічного варіювання (В. Юзлова); аналізу – «пристосування» важкості до «власних можливостей» (Ф. Бузоні); економності і свободи гри та пластичності рухів (Є. Ліберман, І. Левін, А. Шнабель та ін.); фізіологічному принципі Л. Оборіна – знати свій організм і свої фізичні можливості; узагальнення і переносу ідентичних елементів або виконавських умінь (В. Григор'єв, С. Савшинський, О. Шульпяков та ін.);

– психофізіологічних принципах управління рухами: повторення без повторення, рефлекторного кільця управління, сенсорних корекцій (М. Бернштейн); одночасного збігу еферентного й аферентного збуджень (П. Анохін); редукції чи найменшого зусилля (М. Йоффе); ймовірного прогнозування (І. Фейнберг) тощо.

Одним із найголовніших принципів практичного впровадження зазначених якісних змін процесу автоматизації ігрових рухів був «принцип сенсорних корекцій» М. Бернштейна. Зумовлюючись політональними гранями зворотних зв'язків, він перетворював ігровий апарат студентів на керовану систему і сприяв налагодженню механізмів управління виконавськими діями. Дієвість цього принципу віддзеркалювалася у вмінні студентів вносити корективи у реальне звучання на основі його порівняння як «акту пам'яті» (І. Сеченов) з попереднім і майбутнім розвитком ідеального внутрішньо-слухового образу (Л. Арчажнікова, Ф. Блуменфельд, В. Муцмакер та ін.) чи вмінні симультанно вести цілими синтезованими комплексами сенсорні корекції на різних ієрархічних рівнях управління ігровими рухами (В. Григор'єв, О. Шульпяков, Д. Юник та ін.).

Поряд із цим, указаний принцип «найменшого зусилля» М. Йоффе ми асоціювали з поступовим збільшенням імовірності отримання результату за мінімалізації часу та енергетичних витрат. Його активізація полягала в тому, що у процесі навчання еластичність і енергія рухів збільшується, а амплітуда (траєкторія), зайві елементи, сила, скутість та інші їх параметри редукуються – знижуються або мінімалізуються.

Особлива увага під час практичної реалізації стадії чорнової роботи психомоторики приділялася онтогенетичному переходу безперервного управління виконавським процесом від робочого темпу до авторського. Наша позиція зумовлювалася негативним характером навчання, коли учні починають виконувати музичний матеріал в одному темпі, а закінчують в іншому, що призводить до закріплення у руховій пам'яті метроритмічно нестабільного «динамічного стереотипу» ігрових рухів [7, с. 144].

Проходження визначеного переходу ґрунтувалося на низці закономірностей, серед яких: межа пальцевої бігкості обмежується здатністю слуху сприймати чергування звуків (А. Алявдіна); під час виконання твору у повільному і швидкому темпі кінетична мелодія різна, а смислова – незмінна, саме тому рухові навички, сформовані у повільному темпі, неможливо механічно перенести у швидкий темп (М. Старчеус); завчасний нелогічний стрибкоподібний перехід від «робочого» темпу до «авторського» та власне метроритмічні антихудожні мимовільні прискорення чи заповільнення і м'язове напруження ігрового апарату у процесі автоматизації ігрових рухів призводять до «загравання» музичного матеріалу, нерівності та нервовості виконання, неможливості пасажем «увійти в пальці», закріплення ритмічно-нестабільного динамічного стереотипу пальцевих комбінацій.

Вказана практична реалізація вимагала тренування інерції рухів [16, с. 95], швидкісного «слухоміркування» (Є. Ліberman) і диференційованого процесу гальмування під час повільної гри з концентрованою увагою (А. Брейтбург, С. Клецов, В. Петрушин та ін.); використання «п'ятипалої аплікатури» (Ф. Ліст, Ф. Бузоні) та прийому «стакато в легато» (Ю. Бай); володіння ритмікою і часовими співвідношеннями рухів (Д. Юник) або «словником» технічних фонів, сенсорних корекцій і автоматизмів.

У навчальному процесі ми використовували такі методи, прийоми і засоби музичної виразності, як «ланцюжок», «напівланцюжок», «спрямовуючий рух», «пульс вісімки», вагова гра, поступове розширення масштабу метричної пульсації [6]; гра «по частинах» (Г. Коган) кожною рукою окремо та вербалізація нот пасажу, який важко засвоюється (М. Лонг, Л. Розман, К. Черні та ін.); метод психологічного експерименту, технічного фразування, технічного групування, технічних «фактурних» варіантів, «штучного навантаження», ритмічного варіювання і чергування цілісного виконання твору з різноманітними аналітичними способами праці (Ф. Бузоні, О. Гольденвейзер, А. Семешко, В. Юзлова та ін.); метод гри у повільному темпі форте чи з динамічними нюансами (виразно) як своєрідному «збільшуваному склі» (М. Грінберг,

Е. Гілельс, С. Майкапар, Л. Оборін та ін.); метод свідомого пошуку, побудови та мнемічного закріплення ігрових рухів і рухових навичок (Л. Арчажнікова, Т. Беркман, С. Фейнберг та ін.); метод ідеомоторного тренування (М. Старчеус); метод раціоналізації уявлень – мисленнєвого перегрупування одиниці пульсації (Г. Коган); перехід від неминучого, стихійного і закономірного методу «проб і помилок» на основі управління виконавським процесом *post factum* до методу свідомого цілеспрямованого випереджувального слухомоторного уявлення-передчуття-іннервації побудови ігрових рухів на основі управління виконавським процесом *ante factum* (В. Подуровський, С. Савшинський, Н. Сулова та ін.).

Так, у практичній роботі над п'єсою «Політ джмеля» М. Римського-Корсакова (див. нотний приклад № 2) ми спостерігали, що студент не володів стійкою артикуляцією і здатністю технічно рівно виконувати рух ритмоодиниць найменшого масштабу – хроматичну «дрібну пальцеву техніку» (Г. Ципін) у звуковому і ритмічному відношенні.

Для вирішення визначених суперечностей проходження автоматизації ігрових рухів ми пропонуємо використовувати метод «технічних варіантів» і метод «темпових варіантів» (В. Григор'єв, Я. Зак, Г. Нейгауз, Л. Оборін та ін.). Перший полягає у вивченні технічних формул і комбінацій (гам, акордів, арпеджіо, етюдів) на проблемний вид техніки, відборі певного інструктивного матеріалу і створенні (конструюванні) спеціальних вправ (екзерсисів) у вигляді своєрідного «perpetual mobile» чи технічних прийомів (Л. Арчажнікова, Б. Кременштейн, С. Фейнберг та ін.). Застосування методу «темпових варіантів» зумовлене тим, що зміна темпу впливає на динаміку побудови і внутрішню координаційну структуру музично-ігрового руху (М. Бернштейн, Г. Коган, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.). Це, у свою чергу, вимагало варіювання темпу під час становлення третьої якісної зміни процесу автоматизації ігрових рухів з метою перевірки технічних і мнемічних ефекторних можливостей студентів.

Підкріпленням проходження стадії чорнової роботи психомоторики були мнемічна фіксація енграм матриць координаційних рівнів «А» і «В» управління виконавською діяльністю, які забезпечують виконання чорнової техніки складного руху [5, с. 9]; актуалізація тісних інтеграційних циклічних умовних зв'язків-асоціацій між ідеальним опорним художнім образом, внутрішнім слухомоторним образом-проектом, що породжує ефекторний імпульс-наказ, когнітивними знаннями, досвідом, другою сигнальною системою – виконавським мисленням і семантичною характеристикою внутрішньої «чорнової» роботи психомоторики, відчуттям часу і ритму, м'язовим і тактильним чуттями та зовнішнім реальним перцептивно-звуковим відображенням і зовнішньою просторово-часовою біодинамічною картиною ігрових рухів; ефект випереджувальної «іннервації» (В. Бардас) роботи м'язових синергій; повне налагодження функціонування внутрішнього інтероцептивного кільця управління предметно-

чуттєвими виконавськими діями та, відповідно «внутрішнього перцептивного тонічного пропріорецептивного контролю» [7, с. 142-144].

Становлення рефлексивно-стабілізуючої стадії актуалізації рухової мнемічної активності майбутніх учителів музики зумовлювалося впровадженням у навчальний процес третьої педагогічної умови розвитку рухової пам'яті – активізації усвідомленої професійної рефлексивної діяльності студентів у процесі інструментальної підготовки [5, с. 15], що не було предметом дослідження у даній статті.

Отже, наведені закономірності, принципи, методи і прийоми сприяли організації доцільного педагогічного керівництва руховою мнемічною активністю студентів, яка детермінувала розвиток рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. О построении движений / Николай Александрович Бернштейн. – М. : Полиграфкнига, 1947. – 255 с.
2. Вопросы музыкальной педагогики : сб. статей / ред.-сост. В. И. Руденко. – М. : Музыка, 1986. – Вып. 7. – 160 с.
3. Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания. / под общ. ред. М. Г. Соколова. – М. : Музыка, 1965. – Вып. 1. – 246 с.
4. Гусак В. А. Значення автоматизації як універсальної природної психомоторної здібності у функціонуванні рухової пам'яті педагога-музиканта / В. А. Гусак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. № 11 – С. 7-16.
5. Гусак В. А. Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В. А. Гусак. – К., 2011. – 22 с.
6. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підручник / Микола Андрійович Давидов. – К. : Музична Україна, 2004. – 290 с.
7. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Евгений Павлович Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 138-148.
8. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – 3-е изд. – М. : Музыка, 1979. – 182 с.
9. Коган Г. М. У врат мастерства : психол. предпосылки успешности пианистической работы / Г. М. Коган. – М. : Сов. композитор, 1977. – 341 с.
10. Малхазов О. Р. Психология та психофізіологія управління руховою діяльністю / Олександр Ромуальдович Малхазов. – К. : Євролінія, 2002. – 319 с.
11. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен ; ред. Г. М. Когана. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
12. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз; ред. Д. В. Житомирского. – Изд. 5-е. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
13. Фейнберг С. Е. Мастерство пианиста / Самуил Евгеньевич Фейнберг. – М. : Музыка, 1978. – 207 с.
14. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 318 с.
15. Чхаидзе Л. В. Об управлении движениями человека. / Леван Владимирович Чхаидзе. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 136 с.
16. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / Олег Федорович Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 126 с.

The article deals with the problem of development of locomotory memory of future music teachers and significance of pedagogical supervising in this process. The author examines specific, conformities to law, stages, principles, methods and ways of mnemonic activity introduction in the process of playing a musical instrument.

Key words: *locomotory memory, mnemonic activity, of playing a musical instrument, process of automation, playing movements.*

УДК 372.878:7.071.4

Завалко К. В.*

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті визначено зміст категорії «інноваційність суб'єкта» (вчитель музики), розкриті особливості формування інноваційності майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Ключові слова: інноваційність, майбутній вчитель музики, інструментально-виконавська підготовка.

Модернізація системи сучасної освіти України орієнтується на європейські стандарти, зокрема, у сучасному освітньому просторі велика увага надається підготовці конкурентоспроможних фахівців, їх духовному збагаченню та розвитку креативності особистості. Тому в педагогіці вищої школи все більше уваги приділяється вихованню фахівця, здатного до постійного самовдосконалення, активної педагогічної творчості. Адже сучасна школа вимагає підготовки майбутніх учителів здатних самостійно вирішувати дидактичні завдання, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення.

Підготовка майбутнього вчителя музики до музично-педагогічної діяльності була предметом уваги дослідників на всіх етапах розвитку вітчизняної музичної педагогіки (Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Л. Безбородова, Л. Горюнова, А. Козир, Г. Падалка, Л. Рапацкая, О. Ростовський, О. Щолокова ін.).

В той же час, питання розвитку інноваційності вчителя музики лишаються поза увагою дослідників.

Зважаючи на вищезазначене, мета статті полягає у висвітленні змісту категорії «інноваційність суб'єкта» (вчитель музики), у розкритті особливостей формування інноваційності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки.

Інноваційність суб'єкта Р. Яголковський розглядає як його здатність на когнітивному та поведінковому рівнях забезпечити появу, сприйняття, а також можливе доопрацювання і реалізацію нових оригінальних ідей [8]. Є. Бикова розуміє під «інноваційністю» особистісну якість, що сприяє генерації, реалізації нових ідей, яка базується на відкритості, толерантності та гнучкості мислення [3].

У науковому дискурсі виокремлюються три основні підходи до визначення інноваційності суб'єкта залежно від ступеня сприйняття ним інновацій (Gauvin and Sinha [9]) та розглядають інноваційність як:

- здатність суб'єкта бути першим у взаємодії з інноваціями;
- фактор, що підвищує ймовірність того, що суб'єкт буде інноватором;
- фактор, що прискорює прийняття суб'єктом нових технологій.

В той же час, на думку деяких авторів, інноваційність припускає здатність суб'єкта черпати ідеї ззовні системи та привносити їх всередину, а також уміння ефективно представляти ці ідеї (Grewal, Mehta, and Kardes [10]; Larsen and Wetherbe [12]). До особистісних чинників, що впливають на основні характеристики інноваційності суб'єкта відносяться: прагнення до новизни; чутливість до протиріч, нового досвіду; схильність до ризику; креативність; готовність до відбору інформації; незалежність суджень; відкритість досвіду; обізнаність тощо [8, с.89].

Практика реалізації та впровадження інновацій в освітній процес нерідко зазнає певних труднощів, що можуть бути зумовлені як організаційними (ригідність існуючої структури,

* © Завалко К. В., 2012

її несприйнятливості до нових ідей і рішень тощо), так і психологічними (стереотипність мислення вчителя, консервативні установки педагогічного колективу тощо) причинами. У контексті подолання зазначених труднощів особливу важливість набуває гнучкість мислення вчителя як учасника інноваційного процесу. У зв'язку з цим деякі вчені виділяють окремий вид мислення – “інноваційне мислення”, частина авторів уподібнюють його “гнучкому” і творчому та визначають як здатність адаптувати свої плани в умовах середовища, що постійно змінюється (Harrison and Horne [11]).

Узагальнений образ інноваційного типу особистості представлено у роботі Г. Герасимова та Л. Плюхіна [4]. У запропонованій моделі налічується сім описових характеристик інноваційної особистості: потреба в змінах, уміння відійти від традицій, визначаючи перспективні точки розвитку; наявність творчого мислення; здатність знаходити ідеї та можливості їх оптимальної реалізації; системний та прогностичний підхід до відбору і організації нововведень; здатність орієнтуватися в стані невизначеності і розраховувати допустимий ступінь ризику; готовність до подолання постійно виникаючих перешкод; розвинена здатність до рефлексії та самоаналізу.

Екстраполюючи ознаки інноваційної особистості на майбутнього вчителя музики, зазначимо, що ряд характеристик професійно-педагогічної діяльності вчителя музики можуть бути віднесені до педагогів будь-якої спеціальності, але для вчителя музики, як представника професії типу “людина – людина” в поєднанні з типом “людина – художній образ”, набувають особливої значущості такі ознаки: багатоплановість; емоційна насиченість; творчий характер; діалогова форма взаємодії суб'єктів освітнього процесу тощо.

Грунтуючись на думці дослідників у сфері професійної діяльності вчителя музики, наголосимо, що її специфіку визначає сама музика як мистецтво і відносини в системі “музика – дитина – вчитель” (Л. Горюнова). Характеристика музично-педагогічної дійсності в контексті “дитина, музика, викладання музики в їх взаємодії” (Е. Абдуллін) дозволяє найбільш яскраво уявити специфіку професії вчителя музики, яку визначають:

- особливості її “суб'єкта” (особистість учня як суб'єкт своєї власної діяльності з саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання);
- особливості “об'єкта” (музика і методика її викладання);
- “продукт” (цілісна особистість школяра, яка характеризується такими інтегративними якостями, як музична культура, духовна культура, творчість, креативність, музикальність, естетична свідомість) [1, с. 47].

Саме тому, “інноваційність” вчителя музики розуміємо як особистісну якість, що сприяє сприйняттю, модернізації та реалізації нових ідей у процесі музичного навчання та виховання учнів. Інноваційність вчителя музики ґрунтується на відкритості, толерантності та гнучкості мислення, спрямованості на полісуб'єктну взаємодію, здатності до рефлексії з самоаналізу та безпосередньої кореляції з креативністю особистості.

Важливою складовою фахової підготовки майбутніх учителів музики є інструментально-виконавська підготовка, яка залучає студентів до виконавських традицій, норм музичної культури, до художньо-естетичних цінностей та, разом з тим, має значні резерви не лише для вияву індивідуальності, самостійності, творчої активності, а й розвитку інноваційності майбутнього вчителя музики.

Зміст поняття “інструментально-виконавська підготовка” трактується Т. Тімашевою як багатокомпонентний, цілісний процес художньо-творчого розвитку студентів, спрямований на оволодіння ними певною системою музично-теоретичних та практично-виконавських знань, умінь і навичок, формування музично-естетичного досвіду та виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйманні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічний розвиток індивідуально-творчих здібностей, а також готовність до індивідуалізації в інструментально-виконавській діяльності [7].

До основних завдань інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики П. Косенко відносить:

- розвиток музично-творчих здібностей студента (музичний слух та пам'ять, відчуття ритму, рухо-моторний комплекс, художньо-образне мислення, фантазія, уява тощо);

- набуття досвіду концертмейстерської роботи (акомпанування хоровому та сольному співу, спів під власний супровід, уміння читати з аркуша й транспонувати партію акомпанементу, підбирати на слух мелодії та супровід пісень, оволодіння уміннями аранжування, гри в ансамблі тощо);
- опанування формами та методами роботи позакласної музично-виховної роботи з учнями (лекції-концерти, заняття з дітьми в групі продовженого дня, гурткова робота тощо);
- розвиток навичок самостійної роботи студента над музичними творами та здатності аналізувати якість свого виконання, оволодіння методикою навчання гри на музичному інструменті;
- освоєння репертуару, включеного до шкільних програм зі слухання музики (вміння виконувати фрагменти творів, зосереджуючи увагу дітей на найбільш виразних та важливих моментах, давати словесний коментар);
- оволодіння основними напрямами світової та вітчизняної інструментальної музики (бароко, класицизм, романтизм тощо) у виконавському аспекті;
- формування умінь грамотно, технічно, стилістично правильно та художньо виразно виконувати сольну інструментальну програму [5].

Відзначимо, що створення при загальноосвітніх школах центрів естетичного виховання значно розширює й одночасно поглиблює вимоги до інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців, зокрема посилюються вимоги до їх методичної підготовки, оволодіння інноваційними методами і формами музичного розвитку школярів.

Інструментально-виконавська підготовка здійснюється на заняттях з основного та додаткового музичного інструмента, акомпанементу та імпровізації (концертмейстерського класу), оркестрового класу та інструментального ансамблю. Повноцінну підготовку студентів забезпечують міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами як хорове диригування, сольний спів, вокальний ансамбль, шкільний пісенний репертуар, історія музики, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, аранжування, методика музичного виховання тощо.

У процесі технологічного та практичного втілення “художнього образу твору” (Г. Нейгауз) майбутньому вчителю музики доводиться детально вивчати й поелементно проробляти його “багатопланову систему засобів, що сприяють відтворенню музичного образу” (Л. Мазель): інтонаційну гнучкість і виразність мелодичної лінії, логіку й урівноваженість метро-ритмічної та функціонально-гармонійної структур, точність і ясність виконавських штрихів, насиченість та конкретність поетичних образів і настроїв. Такий процес вимагає здійснення певних “інтелектуальних операцій”: зіставлення, поєднання, узагальнення, інтеграції тощо. Музикантом такі операції здійснюються вже з “цілими комплексами, тому інтелектуальні операції є тим вирішальним чинником, без якого конкретні звукокомплекси не можуть бути змістовно осмислені й художньо інтерпретовані з поєднаних звукоелементів” або “системами звуковідношень” [1, с. 78]. Безпосередньо процес виконавства сприяє розвитку гнучкості мислення, креативності та рефлексії, що є важливими чинниками інноваційності особистості.

Автори доповіді Римському клубу “Немає меж навчанню” (Дж. Боткін, Е. Ельманджра, М. Маліца) охарактеризували основні типи навчання, розуміючи його в широкому сенсі слова як процес збільшення досвіду –індивідуального та соціокультурного. До цих типів навчання відносяться: “підтримуюче навчання” та “інноваційне навчання”.

“Підтримуюче навчання” – це процес і результат такої навчальної (а в результаті й освітньої) діяльності, що спрямований на підтримку, відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи.

“Інноваційне навчання” – це процес і результат такої навчальної та освітньої діяльності, що стимулює внесення інноваційних змін в існуючу культуру, соціальне середовище. Такий тип навчання (і освіти) крім підтримки існуючих традицій стимулює активний відгук на виникаючі як перед окремою людиною, так і перед суспільством, проблемні ситуації. Важливо

відзначити, що перший з них пов'язаний з ретрансляцією, відтворенням соціального досвіду, другий – з творчим пошуком на основі наявного досвіду і його збагаченням.

У сучасній науково-педагогічній літературі все більшого поширення набуває орієнтація саме на “інноваційне навчання”; в той же час в практиці навчальних закладів переважає “підтримуюче навчання”. Хоча інноваційні процеси є закономірністю в розвитку сучасної музично-педагогічної освіти, майбутній вчитель музики під час навчання у вузі не приділяє належної уваги формуванню інноваційних якостей. В першу чергу, це зумовлено тим, що урок, під час якого педагог повідомляє, передає знання, формує вміння та навички, є традиційним. Тому виникає необхідність впроваджувати інноваційні методи та форми роботи зі студентами.

Виявлення особистісних корелятивів інноваційності майбутніх учителів музики, виділення характеристик, які становлять психологічне наповнення (зміст) досліджуваного феномена і складення портрету інноваційної особистості, відбувалося під час спеціального дослідження зі студентами магістратури НПУ ім. М. П. Драгоманова. Дане спостереження засвідчило, що існуючі методики дослідження інноваційності (M. Kirton, Follax and Bhate та ін.) є обмеженими щодо вивчення інноваційності вчителя музики та потребують модифікації відповідно до мистецького спрямування.

В той же час, пілотне дослідження дозволило розробити проект програми розвитку «інноваційності» майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. Запропонована програма містить вісім практичних занять. Основний акцент робиться на контекстному навчанні (А. Вербицький), поєднанні інструментального сольного та ансамблевого музикування.

Виконавська та педагогічна діяльність інструменталіста ніколи не буде вдалою, а знання ґрунтовними, без належної теоретичної підготовки, яка формується системою загальномузичних знань (понять, термінів, історії художньої культури та музичного мистецтва), а також інструментальних знань (історії музично-виконавського мистецтва, специфічної (фортепіанної термінології та аплікатури, теорії (формування виконавської майстерності) [6]. Викладач має допомогти студентові усвідомити цей факт, спрямовуючи майбутнього вчителя на самостійне поглиблення теоретичної бази як запоруки майбутнього професійного успіху.

Зазначимо, що одним з найбільш істотних факторів розвитку інноваційності є мотиваційно-психологічний, оскільки без усвідомлення необхідності розробки та впровадження інновацій на всіх рівнях освітньої системи, прогрес сучасної мистецької освіти неможливий. Тобто для того, щоб інноваційний освітній процес був ефективним, необхідно, щоб його учасники мали певні установки, якості та цінності, які цьому будуть сприяти.

На нашу думку, оптимально забезпечують формування інноваційності студентів такі основні напрямки роботи: розвиток творчого виконавського потенціалу; включення студентів у концертно-творчу діяльність; використання нетрадиційних форм роботи. Пропонуємо поєднувати різні напрями виконавсько-педагогічної діяльності для опанування інноваційними формами роботи такими як: групові методи навчання гри на інструменті, розробка та апробація факультативних програм музичного навчання та виховання відповідно до спрямованості учнів на музичну евритмію, елементарне музикування, музично-театральну діяльність та хоровий спів.

Проте головним моментом формування інноваційності є усвідомлення майбутнім учителем для себе сенсу інноваційних процесів. У цьому випадку велика роль відводиться рефлексії – здатності людини до аналізу вражень, переживань, власного розвитку, і тому в якості домашнього завдання студентам пропонуємо аналізувати свою роботу на семінарі та відзначати позитивні й негативні сторони методів роботи, які використовувались [2].

Отже, формування інноваційності майбутнього фахівця буде успішним лише за тієї умови, коли процес інструментально-виконавської підготовки та його результати отримують

особистісне значення для студента. Для інструменталіста це любов до свого інструмента та музичного мистецтва взагалі, бажання вдосконалити свій професійний рівень, який передбачає розвиток музичного мислення, самостійності, інтелектуальної активності, виконавської техніки та культури, естетичного смаку та широти світогляду, готовність до музично просвітницької роботи. Це також любов до педагогічної професії, дітей, бажання передати накопичений художньо-творчий досвід іншим людям.

Підсумовуючи, зазначимо, що модернізація та актуалізація естетичної складової музичної освіти школярів обумовлює ряд вимог щодо підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема, необхідність формування інноваційності як запоруки професіоналізму. Інноваційність вчителя музики є особистісною якістю, що сприяє сприйняттю, модернізації та реалізації нових ідей в процесі музичного навчання та виховання учнів. Інструментально-виконавська підготовка майбутнього фахівця повинна сприяти формуванню його інноваційності відповідно до сучасних умов та вимог суспільства.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э. Б. Теория и методика музыкального образования школьников: программа-конспект высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин. – М., 1996. – 334 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Л. Л. Бочкарев. – К., 1989. – 40 с.
3. Быкова Е. С. Возможности развития инновационности студента в образовательном процессе высшей школы / Е. С. Быкова // Сборник научных трудов SWorld. Педагогика, психология и социология. – Одесса : Черноморье, 2011. – Т. 20. – С. 43-46.
4. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Плюхин. – М., 1998. – 215 с.
5. Косенко П. Б. Актуальні питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики (гітариста) / П. Б. Косенко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – № 18. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – Ч. 1. – С. 202-212.
6. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен. – М. : Музыка, 1977. – 220 с.
7. Тімашева Т. М. Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики у системі вищої педагогічної освіти / Т. М. Тімашева // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 6. – С. 115-117.
8. Яголковский С. Р. Психология креативности и инноваций / С. Р. Яголковский. – М. : Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2007. – 157 с.
9. Gauvin S. Innovativeness in industrial organizations: A two-stage model of adoption / S. Gauvin, R.K. Sinha // International Journal of Research in Marketing, Vol. 10, Issue 2, June 1993, pp. 165-183.
10. Grewal R. The role of the social-identity function of attitudes in consumer innovativeness and opinion leadership / R. Grewal, R. Mehta, F.R. Kardes // Journal of Economic Psychology, № 21, 2000, pp. 233-252.
11. Harrison Y. One Night of Sleep Loss Impairs Innovative Thinking and Flexible Decision Making / Y. Harrison, J.A. Horne // Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 78, Issue 2, May 1999, pp. 128-145.
12. Larsen T.J. An exploratory field study of differences in information technology use between more- and less-innovative middle managers / T.J. Larsen, J.C. Wetherbe // Information & Management, Vol. 36, Issue 2, August 1999, pp. 93-108.

In the article give the definition of the category «innovativeness of the subject» (music teacher). The peculiar features of the formation of innovativeness of future music teachers in the process of instrumental training are revealed.

Key words: *innovativeness, the future teacher of music, instrumental and performing training.*

УДК 786.2(073)(075.8)

Казарцева Т. С.*

СУТНІСТЬ НОВИЗНИ МЕТОДИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКО-ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ” В ПОЕТАПНОМУ ФОРМУВАННІ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті обґрунтовується сутність новизни методичної концепції дисципліни “методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару” (МВА ПР) в поетапному формуванні основ педагогічної майстерності та педагогічні умови впровадження інтегрованого підходу в навчально-виховний процес ВНЗ культури і мистецтв I–II рівнів акредитації.

Ключові слова: методико-виконавська підготовка, інтегративний спецкурс, педагогічна майстерність.

Інтегративній сутності змісту мистецької освіти в наукових дослідженнях приділяється все більше уваги. Проблема інтегративного навчання, тобто вивчення одночасно спорідненого матеріалу з різних основ наук, визначення змісту та перспективності інтеграційних процесів в мистецтві, викладання фахових дисциплін, означення інтегративних якостей особистості вчителя музики, реалізація професійної діяльності педагога-музиканта на сьогодні є дуже актуальними.

Дослідження проблеми інтегративного навчання чітко прослідковуються у низці наукових праць відомих вчених-педагогів: Н. Гуральник, Н. Кічук, Т. Корольової, З. Левчук, С. Ліпської, Л. Лузіної, І. Малашевської, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Хлебнікової, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.

Досліджуючи становлення вітчизняної фортепіанної педагогіки, Н. Гуральник авторитетно обґрунтовує, що в контекстності фортепіанного навчання, в універсальних навчальних можливостях та виконавській варіативності інструмента фортепіано “... криється багатозначна інтеграційна сутність, яка проявляється навіть у самому процесі відтворення музики, в цілісності та взаємообумовленості психофізіологічного, ремісничо-піаністичного, інтелектуально-емоційного та художньо-творчого компонентів”. Дефініцію “фортепіанний клас” науковець розглядає “... як особистісно-діяльнісний концентр, в якому відбуваються процеси далекої і ближньої навчальної перспективи з інтеграційними процесами в змісті навчання” [2, с. 62–63].

Таким чином, фортепіанне навчання в мистецьких закладах I–II рівнів акредитації набуває значення науково-педагогічного феномену. Це дозволяє аналізувати і тлумачити зміст процесів, що в ньому відбуваються, з нових позицій. Новий погляд на інтеграційні процеси в методико-виконавській підготовці студентів-піаністів пов’язаний з ретроспективним осмисленням тенденцій становлення музичної освіти та її розвитку (Матеріали Всеукраїнських науково-практичних конференцій “Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи”, 2001–2011 рр.) [3].

У контексті обґрунтування сутності новизни методичної концепції дисципліни МВА ПР у поетапному формуванні основ педагогічної майстерності студентів-піаністів ми дотримувались трактування поняття інтеграції в загальнонауковому її розумінні як об’єктивного процесу об’єднання диференційованих раніше елементів у нову якість з ознаками цілісності. Це і визначило мету даної статті – окреслити практичну актуальність проблеми інтегративного навчання (вивчення одночасно спорідненого матеріалу з різних основ наук) у навчально-виховному процесі ВНЗ культури і мистецтв I–II рівнів акредитації.

* © Казарцева Т. С., 2012

Мета передбачає вирішення таких **завдань**: 1) визначити зміст та перспективність інтеграційних процесів в фортепіанній педагогіці у взаємозв'язку з іншими дисциплінами спеціального циклу; 2) окреслити інтегративні якості особистості вчителя музики.

Традиційна дисциплінарна модель реалізації змісту фортепіанного навчання в мистецьких ВНЗ I–II рівнів акредитації, зокрема в музичних училищах, забезпечувала підготовку поколінь фахівців відповідно до вимог часу. Вивчаючи методичні системи яскравих особистостей музичної освіти різних періодів її становлення (О. Алексєєв, В. Барвінський, Л. Баренбойм, Г. Нейгауз, Г. Коган, С. Савшинський, М. Фейгін, Б. Яворський), знаходимо продовження історично усталеного у фортепіанній педагогіці принципу інтегрованого підходу до навчального процесу [1; 6].

Сучасний рівень викладання методики потребує подачі студентам матеріалів на високому науковому рівні та змістовному узагальненні, а також вимагає дослідницького підходу до аналізу проблем інструментального виконавства. В цілому такий підхід дозволяє сформувати основи педагогічної майстерності майбутнього педагога-піаніста. Адже, відомий майстер фортепіанної педагогіки М. Фейгін справедливо підкреслював, що прагнення звести всі педагогічні проблеми до оволодіння інструментом заважають встановленню тісного зв'язку конкретної методики з естетикою і педагогічною теорією.

Так, О. Щолокова зазначає: “Нового прочитання потребує викладання мистецьких дисциплін радянських часів. Те ж саме стосується й вивчення зарубіжного досвіду, організації мистецької освіти учнівської молоді. В цьому напрямку є лише поодинокі дослідження”. Далі авторка наголошує, що принцип гуманізації може реалізуватися шляхом збагачення змісту, методів і форм навчання, виховання, де передбачається більш глибока індивідуалізація навчального процесу, урахування досвіду і рівня досягнень студентів, за “... надання їм більшої самостійності у становленні власних суджень. Результатом такої діяльності стає творча особистість” [9, с. 13].

Результати аналізу професійної підготовки студентів музичних училищ до майбутньої педагогічної діяльності зумовили виявити ряд суперечностей між існуючими вимогами щодо фортепіанної підготовки і низьким рівнем практичних навичок в процесі навчання як основи удосконалення педагогічної майстерності. Цим і обумовлюється актуальність створення програми-конспекту з дисципліни “Методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару” для студентів III–IV курсів музичного училища.

Розкриваючи можливості використання синергетичної парадигми як основи модернізації змісту вищої освіти і досліджуючи феномен художнього світовідношення, О. Олексюк у висновках зазначає про доцільність “... виділення системоутворюючих компонентів інтегративного знання, з яких складаються світоглядні рівні освоєння картини світу: світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння”. На її думку, у контексті зазначеного, способи діяльності синкретично зливаються, взаємно ототожнюються форми практичної діяльності, відповідно: пізнання світу, його ціннісне осмислення, творче перетворення і спілкування. І в цьому випадку “... світовідношення стає інтегративним елементом змісту мистецької вищої освіти” [7, с. 22].

Разом з тим, за О. Олексюк, синергетична парадигма орієнтує “на модернізацію існуючих і створення принципово нових інтегративних курсів, блоків навчальних предметів, їхніх варіативних модулів, що створюють базу для переходу до якісно нового опису процесів в освітніх системах” [7, с. 22].

Дидактичними умовами інтеграції є: наявність спільних цілей та завдань навчання, спільних об'єктів для засвоєння, використання єдиних понять та термінів, забезпечення єдиної логіки засвоєння навчальної інформації, що уможливить забезпечення інтеграції в системі споріднених дисциплін, зокрема фахових (фортепіано, фортепіанний ансамбль, камерний ансамбль, виконавська практика, методика, МВА ПР, АВС).

Класифікувати інтеграцію як педагогічну проблему дозволяє визначеність характеристик інтеграції. Тому, у створенні програми-конспекту МВА ПР автором-укладачем використано систематизацію характеристик, розроблену І. Козловською, згідно з якою:

- *цільові характеристики* дозволяють окреслити мету інтеграції, її результати (формування професійних умінь, наближення музично-педагогічної мети, завдань навчання до наповнення змісту професійної діяльності);
- *до змістових характеристик* належить логіко-змістова структура інтегративних процесів (елементи, рівні, масштаби та форми інтеграції);
- *структурні характеристики* інтегративних процесів відображають їх певну поетапність: I курс “Вступ до спеціальності”, II курс “Методика навчання гри на фортепіано”, “Основи психології та педагогіки”, III–IV курси “МВА ПР” і педагогічна практика, II–IV курси – факультатив “Вдосконалення індивідуальних здібностей”.
- *процедурні характеристики* дозволяють встановити шляхи здійснення інтеграції [4].

Таким чином, ми мали врахувати визначені напрями фортепіанної підготовки, які об’єднали б у собі суб’єктно-мотиваційний, процесуальний та творчий компоненти [8].

Такий підхід зумовив впровадження організаційно-методичної системи як механізму удосконалення рівня методико-виконавської підготовки в поетапному формуванні основ педагогічної майстерності студентів-піаністів III–IV курсів.

В основу моделі покладено взаємозалежність та взаємодію процесуальної та особистісної структур: зовнішнього навчально-виховного впливу та внутрішнього самовпливу (самовдосконалення, самокорекція, самопізнання, самореалізація, саморефлексія).

Ми поділяємо думку О. Щолокової, що перспективи розвитку студентів визначаються “...модернізаційними процесами, які спрямовані на створення нових освітніх стандартів, оновлення навчальних програм і дидактичних матеріалів, перегляд форм і методів навчання. Їх концептуальні положення характеризуються поглядами, згідно з якими у центр освітньої системи ставиться забезпечення саморозвитку і самовдосконалення суб’єктів у процесі оволодіння знаннями та вміннями, що дозволяє перейти на новий тип мислення і нові способи перетворення дійсності” [9, с. 14].

Мистецька педагогіка, зокрема фортепіанна – це педагогіка цінностей, основним змістом якої є постійні величини духовної культури людства і, як цілісна система, інтегрує вітчизняні традиції із сучасними інноваційними освітніми тенденціями, сприяє цілісності та системності підготовки студентів у ВНЗ культури і мистецтв I–II рівнів акредитації, ціннісному й смислово наповненню змісту навчання.

В зв’язку з цим, основною педагогічною умовою удосконалення методико-виконавської підготовки студента-піаніста стає подолання суперечності між необхідністю інтеграції дисциплін та реальним станом, де кожний викладач надає знання по своєму предмету і не навчає їх комплексному застосуванню. Змістові аспекти апробовано у ВНЗ культури і мистецтв I–II рівнів акредитації 2001–2011 рр. (м. Івано-Франківськ, Харків, Київ, Львів, Луганськ, Северодонецьк, Чернівці).

Оновлена навчальна програма-конспект “Методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару” із спеціальності “Музичне мистецтво” спеціалізації “Фортепіано” призначена для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I–II рівнів акредитації на основі базової та повної загальної середньої освіти [5, с. 5–12].

Навчальна програма-конспект позначає всебічні грані педагогічної роботи викладача-піаніста і розкриває призначення дисципліни, її місце у системі підготовки фахівця. Програма укладена на основі освітньо-професійної програми підготовки молодшого спеціаліста і відповідає державним стандартам вищої освіти.

Дисципліна включає 2 кредити, 3 кредити ECTS, що складає 108 годин, з них аудиторних – 72 години, практичних – 72 години, самостійна робота – 36 годин. Програма розрахована на вивчення дисципліни протягом 3-х семестрів, має три розділи. Заняття практичні та самостійні.

Форми підсумкового контролю визначаються навчальним планом. III–IV курси, V, VI, VII семестри – заліки; IV курс, VIII семестр – державний іспит “Основи педагогічної майстерності”.

Важливим завданням викладачів (для оптимізації педагогічного процесу, його змісту, методів, організаційних форм діяльності) є прогнозування і створення ситуацій, за яких у студентів було б науково обгрунтоване розуміння ідеальної моделі “Я – педагог дитячої школи естетичного виховання (ДШЕВ)”.

Результати наших досліджень, критичний аналіз, перевірка практикою раніше запропонованих форм і методів контролю знань студентів з дисципліни МВА ПР, засвідчують про можливість та ефективність реалізації модульної системи та рейтингового контролю знань в організації навчального процесу.

У процесі розробки *алгоритму* діяльності викладача з віднайдення форм системи контролю (тестові завдання, анкети, технологічні картки-завдання, контролюючі програми тощо), слід ширше залучати самих студентів, навчально-пізнавальна діяльність яких спрямована під час контролю на оцінювання власних знань (*самоконтроль*) та знань своїх товаришів (*взаємоконтроль*).

Дисципліна “Методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару” (МВА ПР) належить до циклу дисциплін професійно-практичної підготовки. В системі спеціальних дисциплін МВА ПР вивчається з опорою на знання студентів із методики навчання гри на фортепіано, історії фортепіанного виконавства, історії української музики, світової музичної літератури, психології, педагогіки тощо і *свідчить про інтегративний характер цієї дисципліни*, вимагає від студентів оперування поняттями з різних галузей наукових знань: історії, філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики тощо.

Мета дисципліни – підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності як “вчителя музики” (Г. Нейгауз) шляхом усвідомленого розуміння теоретичного музичного матеріалу; емоційного сприймання та виконання педагогічного репертуару для учнів-піаністів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (ПСМНЗ); широко застосовувати асоціативні зв’язки між музичними творами, творами інших мистецтв та життєвими явищами; вільно і професійно використовувати спеціальну музичну термінологію у роздумах, висновках та узагальненнях щодо прослуханого чи виконаного твору; самостійно і творчо використовувати набуті знання, вміння та навички, креативні здібності в музично-педагогічній діяльності, реалізуючи високий рівень художнього мислення у творчому самовиявленні.

Завдання дисципліни – сприяти формуванню особистісно-ціннісного ставлення студентів до процесів, що відбуваються у вітчизняній музичній педагогіці на різних етапах її становлення; засвоєнню методико-виконавських знань, розвитку вміння здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичних явищ і процесів; стимулювати творчу активність, спрямовану на виявлення та актуалізацію цінного практичного досвіду в галузі музичної культури та освіти, його екстраполяцію у власну пошуково-дослідницьку та музично-педагогічну практику майбутнього вчителя музики.

Вивчення студентами дисципліни МВА ПР передбачає *оволодіння знаннями*, а саме:

- цілісний підхід до історії фортепіанної педагогіки;
- принципи періодизації процесу розвитку української музичної педагогіки та особливості розвитку фортепіанної методики на різних історичних етапах;
- сучасні тенденції розвитку фортепіанної педагогіки і методики в Україні;
- основні методи психолого-педагогічного дослідження на основі процесів музично-педагогічного діагнозу.

Набуті знання дають змогу *сформувати вміння*: виявляти зв’язки між процесами розвитку музично-педагогічної, філософської та художньо-естетичної думки; формулювати особистісно-професійну позицію стосовно різних музично-педагогічних явищ і процесів, аргументувати

власні погляди для вирішення сучасних проблем художньо-педагогічної практики у методико-виконавському аналізі педагогічного репертуару.

Вивчення педагогічного репертуару ДШЕВ у взаємозв'язку з іншими дисциплінами спеціального циклу (методика, педагогіка та психологія, педпрактика, спеціальність, конц-клас, фортепіанний ансамбль, вдосконалення індивідуальних здібностей), спричиняє набуття навичок самостійної роботи з текстом, розвиток умінь методично грамотно аналізувати музичні твори в залежності від рівня складності художнього змісту твору, його структурних закономірностей, виконавських прийомів, а також виконавсько-методичну доцільність його вивчення учнями-піаністами.

Автор-укладач наголошує на принциповій позиції – вивчати ПР за розділами, які рекомендовані в орієнтовно-тематичному плані і надають студенту бачення перспектив поетапного формування й розвитку всього комплексу знань, умінь, навичок учня ДШЕВ (донотний період навчання, 1–4 кл., 5–6 кл., 7–8 кл.). Крім того, вивчаючи ПР, студент повинен оволодіти навичками планування роботи з учнем із врахуванням диференційованого підходу, складаючи індивідуальну програму на півріччя для різних за здібностями й підготовкою учнів. А також вміння виявити комплекс музично-професійних і психологічних даних учня, об'єм та рівень засвоєння ним виконавських навичок у відповідності до вимог програми. Тому, на нашу думку, доцільно ознайомити студента із структурою музично-педагогічного “діагнозу” як показника педагогічної майстерності.

В основу структурування дисципліни МВА ПР покладено гуманістичний, проблемний та монографічний підходи.

Змісту дисципліни притаманна відкритість (для розширення і поглиблення) та варіативність (вилучення тих чи інших тем, введення нових, заміна тощо) відповідно до обсягу загального бюджетного часу, відведеного на вивчення навчальної дисципліни.

Структурування змісту дисципліни зумовило його *орієнтовно-тематичний план*, що конкретизує кількість годин на практичні заняття з кожної теми, а також на самостійну роботу. Обсяг часу передбачений навчальним та робочо-навчальним планом.

Відповідно до сучасних вимог ВНЗ I–II рівня акредитації (коледжі культури і мистецтв, музичні училища) в процесі розробки дисципліни до його змісту було введено комплекс практичних завдань, спрямованих на активізацію самостійної роботи студентів, підібрано низку усних *експрес-запитань*, тем для письмових *бліц-опитувань*, які спрямовані на перевірку вміння студентів швидко орієнтуватися в навчальному матеріалі й передбачають лаконічні відповіді.

Більш розгорнутих та аргументованих відповідей потребують міні-твори есе, різні види письмових робіт, що спрямовані на виявлення професійної позиції студентів стосовно тих чи інших музично-педагогічних явищ і процесів, а саме: варіанти комплексної контрольної роботи, “твір-роздум”, “моя професія”, “викладач очима студентів”, “моя перша зустріч з учнями музичної школи, їхніми батьками”, “мої перші сходи до педагогічної майстерності” тощо.

З метою активізації інтелектуальної діяльності студентів завдання для практичних занять (семінар, колоквиум) розроблялись із наголосом на самостійно-творчий компонент. Наприклад, до змісту практичних робіт входить моделювання гіпотетичних (уявних) відкритих тематичних уроків на різних етапах музично-технічного розвитку учнів ДШЕВ, підбір педагогічного репертуару, враховуючи їхню психолого-педагогічну характеристику, рівень музичних здібностей, фортепіанну підготовку.

При вивченні та закріпленні тем, присвячених сучасному розвитку фортепіанної педагогіки, студенти мають здійснювати порівняльний аналіз репертуарних збірників, навчально-методичних посібників, авторських шкіл, новітніх методичних напрацювань, що функціонують в Україні; порівнювати вітчизняний і зарубіжний досвід з визначенням власної професійної позиції тощо.

Для поточного контролю і самоконтролю навчально-пізнавальних досягнень студентів розроблено навчальні тести, мета яких – виявлення знань та вмінь студентів з фортепіанної педагогіки та методики.

В програмі подається орієнтовний перелік сучасних навчально-методичних посібників, а до основних тем з фортепіанної педагогіки і методики – в наявності список навчально-методичної літератури.

Таким чином, визначення цільових, змістових, структурних та процедурних характеристик фортепіанної підготовки студентів ВНЗ культури і мистецтв I–II рівнів акредитації уможливило подальшу розробку теоретичних основ та педагогічного моделювання для діагностики практичного впровадження інтегративного спецкурсу “Основи педагогічної майстерності”. Вважаємо, що новий, інтегративний за своєю специфікою спецкурс, певним чином узагальнить знання студентів-піаністів із музично-теоретичних та фахових дисциплін, допоможе сформулювати особистісний вимір завдань в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. / Л. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 288 с.
2. Гуральник Н. П. Новый взгляд на интеграційні процеси в класі фортепіано. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 59–66.
3. Казарцева Т. С. Інтерактивні технології методичного забезпечення педагогічної практики у вимірах спецкурсу “Основи педагогічної майстерності”. – Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи: матеріали VI Всеукр. нау к.-практ. конф. (Луганськ, 23–25 берез., 2011 / відп. ред. Колеснікова В. В. – Луганськ, 2011. – С. 196–200.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): монографія / За ред. С. Гончаренка. / І. М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
5. Методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару. Програма-конспект для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I–II рівнів акредитації / спеціальність “Музичне мистецтво”, спеціалізація “Фортепіано”. Казарцева Т. С. // ДМЦНЗКМ України, відп. за вип. Г. Д. Ремезова. – Івано-Франківськ : НАІР, 2011. – 144 с.
6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240 с.
7. Олексюк О. М. Синергетична парадигма і модернізація змісту мистецької освіти. – Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин: Вид. НДУ імені М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 20–23.
8. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць.– К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15–20.
9. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (Київ, 26–27 квітня 2007 р.). – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4. (9). – С. 11–15.

The article deals with the validating essence of novelty of methodical conception of discipline of MPA PR in the stage-by-stage forming of bases of pedagogical trade and pedagogical terms of introduction of computer-integrated approach is grounded in the teaching and educational process of HEE of culture and arts of the I–II levels of accreditation.

Key words: *methodically-performance preparation, integrative special course, pedagogical trade.*

УДК 78.03.071.4

Каплієнко-Ілюк Ю. В.*

РИСИ ТВОРЧОСТІ ДЖ. Б. МАРТІНІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КЛАВІРНОЇ СОНАТИ XVIII СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються особливості сонатного циклу в творчості видатного теоретика, композитора і педагога Болонської Філармонічної академії – падре Джованні Баттіста Мартіні.

Ключові слова: італійська музика, творчість Мартіні, сонати Мартіні, клавірне мистецтво XVIII ст., старовинна соната.

В історії Болонської Філармонічної академії вагоме місце займає постать відомого теоретика, композитора й історика музики Джованні Баттіста Мартіні. Саме йому академія зобов'язана своїм розквітом. М. Шагінян пише: «Болонья була містом чудового університету, декількох академій та великих вчених; вона була містом людини, що глибоко цінувався всім музичним світом Європи, теоретика та знавця музики, вченого мужа, отця Мартіні ... У отця Мартіні був якби центр всієї музичної культури Італії, до нього приїздили, як до болонського «папи» музики у своєрідний музичний Ватикан, на поклін та благословення, представитись та попросити протекції, а головне – вступити до нього на навчання» [3, с. 221-222]. Він очолював академію протягом декількох десятиліть (1758–1781), а його учнями були видатні композитори другої половини XVIII століття: Й. К. Бах, Н. Йоммеллі, К. Глюк, В. Моцарт, А. Гретрі, Й. Мислівечек, М. Березовський та інші.

Падре Мартіні був композитором, який писав не тільки церковну музику, але й світську. Його творчий доробок вміщує широкий композиторський матеріал, що гарно вписувався в музичний контекст свого часу і вміщував різноманітні музичні жанри того періоду.

Творчість Мартіні є актуальною і тепер, оскільки зосереджує величезний досвід майстра не тільки як знаного педагога, але й як талановитого композитора, творча спадщина якого довгий час була мало відомою та недостатньо дослідженою. Таким чином, мета даного дослідження – розкриття особливостей творчості падре Дж. Б. Мартіні на прикладі клавірних сонат 1742 року та аргументація їх значення у контексті розвитку жанру передкласичної доби.

Сонати Дж. Б. Мартіні представляють зразок клавірного мистецтва Італії XVIII століття, яке розглядається найчастіше під кутом періоду, що готує класичну сонату та її гомофонну фактуру. Італійська культура мала величезний вплив на формування особливостей різних композиторських шкіл, серед яких була й німецька. Принципи поліфонічного мислення, що йдуть від Монтеверді і Фрескобальді та отримали втілення в творчості А. Кореллі, А. Вівальді, набувають нового значення в творах Й. С. Баха. Зі свого боку німецька музична культура, як вказує В. Протопопов, «...також відобразилась в творах італійських композиторів XVIII століття» [1, с. 309]. Клавірні сонати падре Мартіні є прикладом такого твердження. В сонатах інших італійських авторів, таких як Галуппі, Парадізі, Чимароза, відсутнє поліфонічне викладення, що є ознакою наступного періоду в еволюції сонати. Мартіні же у своїх дванадцяти сонатах 1742 року не тільки зберігає ознаки поліфонічного стилю, але й ставить їх на перший план, відображаючи основи італійського клавірного мистецтва, властиві музиці першої половини XVIII століття.

Сонати Дж. Мартіні утворюють два збірники: 12 сонатних циклів 1742 року та 6 сонат, що вийшли на п'ять років пізніше (1747 р.). В першому збірнику сонат, як зазначає Вл. Протопопов, зберігаються ознаки поліфонічного стилю, на відміну від другого, де відсутні поліфонічні частини [1, с. 310] та демонструється своєрідний перехідний етап до норм гомо-

* © Каплієнко-Ілюк Ю. В., 2012

фонно-гармонічного стилю. Кожен цикл зі збірника 12 сонат Мартіні складається з прелюдії, алегро (фуга), адажіо та одної чи двох п'єс у вигляді старовинних танців (алеманда, куранта, сарабанда, жига). Аналіз циклу сонат Мартіні 1742 року [4] дозволяє зробити наступні висновки:

1. Дж. Б. Мартіні, будучи представником італійської культури XVIII століття, писав твори, які стали основою для появи зразків класичного періоду музичного мистецтва. Його композиторська творчість – своєрідне явище синтезу минулого і сучасності, сьогодення та майбутнього. Приклади в галузі клавірного мистецтва, чим являються збірники сонат Мартіні, наводять приклади поєднання традицій італійської музики та німецької культур. Взаємопроникнення національних шкіл – невід'ємна частина композиторського стилю митців того часу. Адже, при всій оригінальності та самостійності творчих концепцій різних народів, спостерігаються загальні тенденції розвитку та взаємний вплив найкращих здобутків.

Мартіні створив цикл сонат, що спирається на досягнення його попередників (А. Кореллі та Д. Скарлатті), а також виходить за межі їх традицій. Академізм його композиторської школи, пов'язаний з тяжінням до поліфонії, нерідко долається невідворотнім наступом нового стилю, адже діяльність Мартіні, зокрема – педагогічна, була спрямованою не лише на затвердження старих нормативів, але й на їх використання в новітньому мистецтві. Тому мартінівські цикли сонат – своєрідна точка перетину, де сплелися ознаки різних стилів, жанрів та форм. Такого роду синтетичний сонатний тип виник на основі різновидів тріо-сонати: церковної та камерної. З одного боку, прагнучи використати можливості поліфонічного стилю, композитор вводить фуговані частини та відповідні прийоми розвитку, що характерно для сонати *da chiesa*, а з іншого – поява жанрових танцювальних п'єс, притаманних для сюїти, пов'язує зразки Мартіні з сонатою *da camera*. В збірнику сонат 1742 року спостерігається тенденція до підкреслення ознак жанрового типу камерної сонати, тим самим затверджуючи прагнення до світського начала в музиці. Наголошуючи на універсальності своїх творів, композитор вносить коментар в назву сонат, призначаючи їх виконання і на органі, тобто в церкві, і на чембало, тобто на світських концертах. Отже, сонати Мартіні були написані для одного виконавця, що було не характерним для італійської музики, але стало традицією німецької композиторської школи. Як зазначає Вл. Протопопов, «редактор сучасного німецького видання сонат Мартіні Л. Гофман-Ербрехт характеризує збірники Мартіні як явища німецької та італійської музики бахівського часу» [1, с. 310].

2. Цикли сонат Мартіні містять по п'ять частин, які будуються за принципом фактурного, тематичного, формоутворюючого та жанрового контрасту. Тональність протягом циклу залишається незмінною, сприяючи загальній єдності та цілісності. Мислення композитора спрямоване на сприйняття мажоро-мінорної тональної системи, проте, підкорюючись вимогам середньовічних трактатів, Мартіні нерідко реалізує свої задуми в одному з церковних ладів.

Починаються сонати, у переважній більшості, прелюдією, що займає позицію вступу до наступної частини – *Allegro* у формі фуги, якій належить першорядна роль у циклі. В II частині найбільш втілено поліфонічний принцип мислення композитора; *Adagio* – повільна, лірична частина, що створює контраст оточенню стрімких та рухливих *Allegro*; заключні частини вносять характерні особливості, пов'язані з жанровою характеристикою старовинних танців. Таким чином, загальна архітектоніка збірника сонат 1742 року спрямована на подолання ознак церковної сонати, та затвердження принципів будови камерної, з її якісно новими характеристиками.

3. В сонатному циклі Мартіні велике значення приділяється частинам з певним жанровим навантаженням. Поряд з прелюдією, відмітимо наявність таких назв, як алеманда, куранта, сарабанда, жига, гавот, менует, сициліана, арія і навіть *balletto*. Прелюдії нерідко нагадують тип фактури й будову прелюдій та інвенцій Й. С. Баха, де в одних синтезуються контрастні елементи різних типів викладення, а в інших – домінує поліфонічна фактура з

яскравою імітаційністю та типовим мелодичним розвитком (рух по акордових тонах). Вплив народно-пісенного мистецтва проявляється й у введенні в сонату сициліани (III частина сонати № 9), наближуючи даний жанровий різновид до зразків А. Кореллі, В. Ф. Баха, Г. Генделя та Д. Скарлатті.

4. Особливості формоутворення в сонатах Мартіні безпосередньо пов'язані з використанням старовинних структур. Вони набули перехідного значення, започаткувавши основу для появи форм класичного зразка. Однією з найбільш вживаних в сонатному циклі стала старовинна двочастинна форма, яку композитор використовує для втілення різних образних характеристик, емоційних станів та жанрових сфер. Старовинна сонатна форма використана Мартіні в двох варіантах другої частини: в одному випадку увесь матеріал експозиції повторюється, але зі зворотнім тональним співвідношенням (соната № 3 – гавот), в іншому – початок розробки будується на активному розвитку тематичного матеріалу експозиції, а перехід до репризи починається з побічної партії, викладеної в основній тональності (Adagio з 4-ї сонати). Такий тип форми характерний для клавірних сонат Д. Скарлатті. Мартіні створює також своєрідну синтетичну структуру, в якій поєднуються ознаки старовинних двочастинної та сонатної форм. Так, наприклад, в менуеті сонати № 9 дві контрастні теми складають єдиний двочастинний куплет з повторенням розділів цілого, а використання типового тонального кола вказує на ознаки тричастинної сонатної форми. В той же час, Мартіні закладає передумови виникнення куплетно-варіаційної форми. Даний підхід демонструє своєрідне використання форм, створюючи власний її різновид, який нерідко не вкладається ні в які зазначені норми. Це призводить до виникнення вільних форм прелюдій в циклі, які відрізняються імпровізаційністю й свободою конструкції та впливають на особливості музичної лексики композитора.

Варіації часто стають формою фінальних частин циклу (арії чи менуету) та представляють собою зразок, в якому тема не виділяється окремою структурою, а відмічається першим варіантом. У Мартіні варіаційність будується за принципом ладо-тональних змін (арія з 4-ї сонати), жанрово-метричних трансформацій (V частина з 7-ї сонати) та фактурних, мелодичних й гармонічних перетворень (менует сонати № 10).

У формі рондо створені фінали 11-ї та 12-ї сонат, а також подібну структуру мають й частини парного менуету з 9-го циклу. Навіть при відсутності змін тематизму, контраст між рефреном та епізодами (куплетами) посилюється з кожним проведенням, що так само як і у варіаціях стає прогресивним елементом композиторського стилю. Стійкість та незмінність рефрену відтіняється різноманітними перетвореннями в епізодах, в яких Мартіні проявляє себе справжнім майстром поліфонічного письма.

5. Першорядного значення в циклі набуває фуга, яка в збірнику 1742 року стає формою другої частини, являючись своєрідним смисловим центром сонати. Відмітимо, що Мартіні вказує лише темпове позначення (Allegro), не використовуючи слова «fuga». Яскрава та відверта поліфонічність впливає на розвиток інших частин, де спостерігаємо велику кількість імітаційних прийомів та різних форм контрапункту. Виразний та чітко окреслений тематизм Мартіні вміщує риси бахівських тем (сонати № 1, 3, 5, 6). Даний факт пояснюється Вл. Протопоповим «єдністю інтонаційних джерел поліфонічної музики, зокрема фуг, першої половини XVIII століття» [1, с. 310-311]. Проте, не можна зменшувати художніх цінностей та самостійності творів Мартіні, теми яких відрізняються індивідуальним колом інтонацій та частою потенційною спрямованістю в бік гармонії. Цільний, співучий та художньо яскравий тематизм Мартіні, що несе в собі традиції Палестини, Фрескобальді, Монтеверді, відрізняється його трактовкою. У Баха теми розвиваються на фоні контрастного матеріалу, виконуючи сонатні закономірності тонального плану композиції. Мартіні же рідко виходить за межі тематичних інтонацій, знаходячи різноманітні можливості для їхнього розвитку та трансформації. Звертають увагу і зміщення структури по вертикалі, що з середини розширює діапазон теми. Особливого виду набувають перетворення у подвійних

фугах (№ 11), де тематичні утворення в процесі одночасного звучання взаємодоповнюють в результаті вертикальних перестановок складного контрапункту. Тональний план, створений вступами теми, визначає різні види структур: від традиційної тричастинності до рондальної (№ 10, 11) та з рисами сонатності в формі (№ 9, 12). Багатоголосся в фугах Мартіні є досить нестабільним, що відрізняє його від бахівського: при витриманому, в більшості випадках, триголоссі, контури поєднань дещо розмиті та деформовані. Фактура сплітається з тендітних мелодичних утворень, які постійно перериваються та несподівано виникають знову. Часті дублювання та паралелізм консонансів нерідко збагачують музичну тканину гармонічним колоритом.

6. В основі розвитку тематизму полягають різні методи перетворень. Імпровізаційність з вільними мелодичними та гармонічними фігураціями, яскраво представлена в прелюдях Мартіні, потрапляє в інші форми циклу. Це сприяє наскрізному розвитку деяких інтонаційних зворотів (пасажні звороти з сонати № 4, приховане двоголосся в 5-й сонаті, імпровізаційні елементи 10-ї сонати), ладо-тональних структур (мінорна домінанта в мажорному циклі 12-ї сонати), ритмічних фігур (тріолі в 6-й сонаті). Найбільш яскраво представлена варіаційність, що набула відображення, перед усе, у формі варіацій та була притаманною й іншим формам циклу. Так, наприклад, прийом перевикладення з елементами ладо-тонального та мелодико-ритмічного варіювання стає у Мартіні ознакою структури старовинної двочастинної форми.

7. В основі деяких тематичних і нетематичних утворень полягають звороти, що спираються на вчення про музично-риторичні фігури. Так, широко розповсюдженою в творчості композиторів того часу стала риторична фігура *passus duriusculus*, яка знайшла відображення й в творчості падре Мартіні. Низхідний хроматичний хід проявляється в прихованому двоголоссі теми сонати № 5, нагадуючи типові звороти бахівських тем, та криється в звуках басового голосу Adagio з 11-ї сонати.

8. У сонатах Дж. Мартіні синтезувались досягнення як поліфонічної музики, так і гармонічного стилю. Гармонія, при всій її зовнішній простоті, відрізняється достатньою складністю акордики та засобів розвитку. В результаті вільного використання голосів виникають складні вертикальні споруди, що більше пов'язані з поліфонічним мисленням композитора. Часте використання неакордових звуків сприяє ускладненню вертикалі, а багаточисельні секвенції, тональні та модулюючі, допомагають появі незвичних утворень. Іноді композитор збагачує гармонічний зміст яскравими еліптичними зворотами у вигляді зв'язки між частинами, в основі якої – модуляційний перехід (прелюдія з сонати № 9). Мартіні часто користується й домінантовим органом пунктом, який розміщує в заключних каденціях своїх фуг, що пов'язує їх структуру з гармонічним розвитком у Баха. Тональний план більшості сонат стабільний, композитор рідко виходить за межі тональностей діатонічного споріднення, користуючись тимчасовим використанням сфери основних функціональних груп. Але трапляються і виключення, пов'язані з виникненням відхилень навіть у далекі тональності. Характерне для Мартіні і тоніко-домінантове співвідношення розділів та паралельний мажор в мінорних частинах циклу, що передвіщає логіку тонального розвитку головної та побічної партії сонатної форми. Зустрічаємо у Мартіні й розімкнення на межі форм (сонати № 5, 10), спричинене завершенням на нестійкій домінантовій функції, що готує появу основної тональності наступної частини. Це сприяє унеможливленню самостійного виконання частин сонати по причині їх фрагментарності та пов'язує їх стиль з особливостями старокласичної форми, що суттєво відрізняється від сонат класичного зразка. Мартіні неодноразово наводить зразки ладової перемінності, яка зустрічається і на рівні зіставлення частин циклу (G-dur та g-moll сонати № 10), і в результаті ладових змін між розділами форми (варіації з сонати № 10), і в середині розвитку твору. В загальному тональному розвитку своїх композицій Мартіні користується академічною формулою тонального плану (T-D-S-T), яка була в основі багатьох музичних форм того часу.

9. В основі формування музичної тканини сонат Мартіні – поліфонно-гомофонна фактура. Різноманітні прийоми викладення пов'язують деякі частини сонат з прелюдіями, інвенціями та сюїтами композиторів епохи бароко. Окремі прелюдії ґрунтуються на хоральних сильних долях такту, виражених акордами, з подальшим заповненням гармонічними фігураціями. Інвенційний тип розвитку, характерний і для бахівської фактури, пронизує велику кількість сонат збірника 1742 року (сонати № 1, 4, 7, 11, 12) та сприяє утворенню складних імітаційних й канонічних форм. Так, наприклад, в заключній частині сонати № 3, на фоні вільного гармонічного голосу, Мартіні презентує канон з активним модуляційним розгортанням. Проведення теми з октавною імітацією та характерними тональними зрушеннями спричиняють утворення складної канонічної фуґи, зразок якої виникає в IV частині 4-ї сонати.

Види фактури у Мартіні відповідають різним жанрам його музики та жанровим контрастам всередині циклічних творів. Полегшена фактура танцювальних частин, що засновується на принципах гомофонного складу, збагачена елементами поліфонічних прийомів. Вона демонструє вільне володіння багатоголоссям, в якому спостерігаються несподівані зміни в бік збільшення або зменшення кількості голосів. Це впливає на загальну нестабільність багатоголосся Мартіні, хоча помічається й тенденція до триголосся, що полягає в основі майже всіх сонат збірника 1742 року; виключення – чотириголосся, представлене в III частині 5-ї сонати, де музична тканина насичується елементами поліфонії, підкреслюючи відносну самостійність голосів.

Отже, гомофонно-гармонічна фактура сонат Мартіні тісно пов'язується з прийомами розвитку поліфонічних форм: поряд з великою кількістю паралелізму недосконалих консонансів (терцій, секст та децим) в типовому триголосному викладі (1+2 чи 2+1), що є ознакою гармонічного складу, впевнено проступає поліфонія з її прагненням до самостійності голосів, прихованим двоголоссям, комплементарною ритмікою, імітаціями, канонічними секвенціями та прийомами складного контрапункту.

10. В циклічних творах Мартіні закладені й основи «великої поліфонічної форми», що були розвинені та досягли апогею в творчості класиків. Адже принципи будови сонатного циклу, в якому важливу роль відіграють поліфонічні прийоми та форми, можна порівнювати з конструктивністю сонатно-симфонічних зразків композиторів класичної школи.

Таким чином, збірник сонат Мартіні 1742 року демонструє талант майстра не тільки з позиції засвоєння традицій минулих поколінь та їх розвитку у представників тогочасного музичного мистецтва, але й прокладає шлях для творчого зростання майбутніх композиторів, при чому як західноєвропейської, так і східнослов'янської культури.

Список використаних джерел

1. Протопопов В. Западноевропейская музыка XVII – I четверти XIX века / В. Протопопов // История полифонии. – М. : Музыка, 1985. – Вып. 3. – С. 309–318.
2. Розеншильд К. К. История зарубежной музыки / К. К. Розеншильд. – 3 изд., доп. – М. : Музыка, 1973. – Вып. 1 : До середины XVIII века. – 536 с.
3. Шагинян М. Йозеф Мысливечек / Мариэтта Шагинян. – 4-е изд. – М. : Мол. гвардия, 1983. – 320 с. : нот. ил. – (Жизнь замечательных людей : ЖЗЛ : сер. биограф. : осн. в 1933 г. М. Горьким). – Библиограф. – Вып. 9. – С. 318–319.
4. Martini G. B. Sonate D'Intavolatura per l'organo, e'lCembalo / G. B. Martini ; Il Sig. Conte Cornelio Pepoli Musotti. – Amsterdam : Michele Carlo Le Cene, 1742. – 105 p.

This article discusses the features of the sonata cycle in the works of eminent theorist, composer and teacher of the Bologna Philharmonic Academy padre Giovanni Battista Martini.

Key words: *Italian music, the works of Martini, Martini Sonata, clavier art of the XVIII century, old Sonata.*

УДК 784.4 (477) «19»

Маринін І. Г.*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АМАТОРСЬКОГО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ В ХХ СТ.

У статті подано матеріали про основні тенденції історичного розвитку аматорського народно-інструментального мистецтва України в ХХ ст..

Ключові слова: аматорське мистецтво, народна творчість, ансамблево-оркестрове виконавство.

Аматорське мистецтво пліч-опліч протягом ХХ ст. досить стрімко розвивалось поруч з професійними (академічними) формами виконавства, з одного боку, і традиційними (фольклорними) – з іншого. Зародження аматорського народно-інструментального виконавства, розквіту різноманітних ансамблево-оркестрових форм їх функціонування в Україні було спричинене здобутками багатьох талановитих сподвижників народно-інструментального мистецтва за суттєвої уваги і підтримки на той час державних владних установ. Вони своєю активною організаційною та художньо-творчою діяльністю змогли підняти аматорське мистецтво на новий якісний рівень виконавства і суттєво наблизити його до професійного.

Однак, сучасні реалії сьогодення з цілеспрямованим прагненням державних управлінських структур до оптимізації культурно-освітніх закладів, обмеження їх у повноцінній аматорській мистецько-творчій діяльності – з одного боку, а з іншого – “інерційно-згасаюче” функціонування аматорських народно-інструментальних колективів та їх значне кількісне зменшення змусило культурологів, мистецтвознавців по-новому оцінити феномен аматорського руху в ХХ ст.

Дослідження аматорського народно-інструментального виконавства України, його форм, пріоритетних напрямів та тенденцій віддзеркаленні в наукових розвідках відомих вітчизняних та зарубіжних науковців Р. Безуглої, А. Гуменюка, В. Гуцала, П. Іванова, О. Ільченка, О. Каргіна, В. Лапченка, Ю. Лошкова, Є. Юцевича, Є. Безп’ятова та ін.

Так, у післявоєнні роки мистецтвознавці-дослідники народно-інструментальної практики Є. Юцевич і Є. Безп’ятов у праці “Оркестр народних інструментів” (1948 р.) [10] опрацювали методику навчання нотної грамоти в аматорському творчому колективі та основних прийомів звуковидобування на різноманітних народних інструментах, а також сформували ряд вимог до диригентсько-виконавської роботи керівника аматорського народно-інструментального колективу.

Інший відомий український музикознавець, учений-фольклорист та етнограф А. Гуменюк в окремому розділі “Інструментальні ансамблі, оркестри та капели бандуристів” своєї праці “Українські народні музичні інструменти” (1967 р.) [2, с. 149–235] систематизує матеріал про дуети, тріо, квартети, а також капели бандуристів, аматорські та професійні оркестри різного складу.

Дослідник шкільного народно-інструментального музикування В. Лапченко у науково-методичному посібнику “Інструментальні ансамблі в початкових класах” (1969 р.) [8] сприяє розумінню проблеми вдосконалення методики роботи керівників аматорських дитячих народно-інструментальних колективів та використання народних інструментів у загально-освітній школі.

Знаний митець, мистецтвознавець, диригент Національного оркестру українських народних інструментів України, народний артист України Віктор Гуцал у низці наукових праць значно розширив проблематику народно-інструментального виконавства (в тому числі й аматорського) і збагатив її новими методичними розробками. У репертуарно-методичному

* © Маринін І. Г., 2012

посібнику “Грає оркестр українських народних музичних інструментів” (1978 р.) [3] В. Гуцал розкриває відомості про формування інструментального складу, створення оркестрових груп, особливості репертуару українського народного оркестру, надає змістовні методичні поради керівникам аматорських колективів.

Вагомий науковий доробок у дослідженні аматорського руху в Україні вніс Перекоп Іванов – відомий бандурист, конструктор народних інструментів. У праці “Оркестр українських народних інструментів” (1981 р.) [4] на основі вивчення основних тенденцій розвитку кращих аматорських та професійних народно-інструментальних колективів він намагається донести своє власне бачення щодо складу українського народного оркестру мішаного типу, досліджує процес формування оркестрових груп, пошуки їх колористичних та виражальних можливостей.

Наявність великої кількості аматорських народно-інструментальних колективів вимагала наукового підходу до вирішення організаційно-педагогічних та художньо-творчих завдань, які поставали перед їх керівниками. Нові аспекти теоретичного осмислення сучасного аматорського народно-інструментального ансамблевого виконавства України розглянуті у дисертаційних дослідженнях другої половини ХХ ст.

Так, у монографічному дослідженні “Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності” (1996 р.) [5]. О. Ільченко акцентує увагу на впровадженні раціональної системи роботи над музичним твором та оволодіння технологією оркестрового виконання. Дослідник науково обґрунтовує художні засади та особливості аматорського колективного музичного виконавства, створення системи пізнавально-технологічної і художньо-творчої діяльності оркестрантів-аматорів у процесі роботи над музичним твором. Монографія О. Ільченка має велике значення для диригентів-практиків, керівників музично-інструментальних колективів аматорського мистецтва. Він підкреслює особливу значимість “...розвитку масового музичування, народно-інструментального виконавства як феномену народної культури”, що “... дає змогу залучати до активної художньо-творчої діяльності велику кількість людей, знайомити їх “зсереди” з кращими зразками музичної спадщини і сучасною музикою...” [5, с. 96].

Інший науковець, Р. Безугла у дисертаційному дослідженні “Баянне мистецтво в музичній культурі України” (2004 р.) [1] вичерпно висвітлює значимість і роль баянного мистецтва в соціокультурних процесах другої половини ХХ століття. У праці розкривається сутність, природа, характерні особливості і соціальні функції баянного мистецтва, визначається його місце в музичній культурі України. Авторка торкається опрацювання типології інфраструктур соціокультурного функціонування українського баянного мистецтва (в тому числі й аматорського), в рамках яких змінюється “культурний образ” інструмента, його технічні характеристики, музичний репертуар. Заслуговує на увагу ґрунтовний аналіз автором впливу ідеологічних, політичних та економічних чинників, що мали вплив на розвиток баянного мистецтва в певних соціокультурних ситуаціях.

Мета статті полягає у створенні цілісної панорами тенденцій розвитку аматорського народно-інструментального виконавства в Україні в ХХ ст. Для досягнення вище окресленої мети передбачається виконання таких завдань:

- 1) проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки розвитку “масовості” та просвітницького й естетично-виховного спрямування аматорського руху в народно-інструментальній галузі музичного мистецтва в Україні;
- 2) з'ясувати соціально-політичні аспекти впливу на розвиток аматорства у народно-інструментальному ансамблево-оркестровому виконавстві;
- 3) окреслити роль початкової, середньої та вищої ланки освіти у формуванні рівня аматорського народно-інструментального виконавства.

Дослідження аматорського народно-інструментального мистецтва України ХХ ст. – це, насамперед, спроба виявлення особливостей і провідних тенденцій розвитку в досліджуваній період.

Аматорське мистецтво належить до народної художньої творчості, де, як і у фольклорі, суб'єктом художньої діяльності є не професіонал, а людина, що творить безкорисливо, тобто у вільний час і не отримує за це матеріальних винагород. На відміну від фольклору аматорське мистецтво є нетрадиційною соціально-культурною формою народної творчості.

На початку 20-років ХХ ст. визначаються тенденції щодо появи перших організованих форм аматорства. Нормативні документи радянської влади сприяли активному створенню великої кількості аматорських гуртків, різноманітних ансамблів (дуети, тріо, квартети), оркестрів народних інструментів (оркестри баяністів) тощо.

Надзвичайно значного поширення у довоєнний період набули народно-інструментальні ансамблі, капели і ансамблі бандуристів, баяністів, домрово-балалаєчних, “неаполітанських” та українських оркестрів. А згодом, у цей же період особливого статусу набули народно-інструментальні ансамблі, капели і ансамблі бандуристів, домрових та домрово-балалаєчних оркестрів. Підкреслюючи ріст масового аматорського руху у народно-інструментальному виконавстві в Україні, мистецтвознавець П. Іванов наводить статистичні дані кількісного зростання народно-інструментальних колективів і наголошує на тому, що «...в республіканській олімпіаді-огляді художньої самодіяльності 1930 року брали участь чотири оркестри народних інструментів» [4, с. 25]. А в 1936 році у Всеукраїнській музичній олімпіаді “...виступило вісім оркестрів домрово-балалаєчного складу, неаполітанський ансамбль і один оркестр українських народних інструментів” [4, с. 25].

За повоєнні роки у Радянському Союзі, паралельно з відбудовою народного господарства, бурхливо розвивалась масова художня самодіяльність. Незважаючи на те, що започаткований культурологічний процес аматорського народно-інструментального руху був заполітизованим і заідеологізованим, очевидним було те, що мистецтво у ті часи дійсно було масовим. Воно було популярним як серед селянських і робітничих верств населення в кожному селі, колгоспі, на фабриці, заводі, в освітніх навчальних закладах і клубних установах, так і серед інтелігенції. Розвитку самодіяльної художньої творчості трудящих надавалася особлива роль і підсилювалося партійними нормативними документами, зокрема постановою ЦК КПРС “Про міри подальшого розвитку художньої творчості”, яка передбачала “...масову участь робітників, колгоспників, інтелігенції, студентської, учнівської і армійської молоді у художній творчості...” [7, с. 13]. Чисельна кількість (понад сто артистів) самодіяльних гуртів вимірювалася шестизначними цифрами. Адже, народні музичні інструменти, що набули широкої популярності (особливо баян, гармошка) стали основними виразниками народної музики, народного мелосу. Таким чином, можна констатувати, що за короткий проміжок часу вбудувалася досить потужна та широка розгалужена система музично-естетичного виховання та просвітницької діяльності аматорських народно-інструментальних колективів.

Відкривалися факультети і кафедри народних інструментів у консерваторіях та музичних училищах. Пізніше, у 60-і роки навчальні відділення народних інструментів були відкриті в усіх інститутах культури та культурно-освітніх училищах. Таким чином, з'явилася велика кількість спеціалістів-керівників в галузі оркестрово-інструментального виконавства. Один із дослідників самодіяльного мистецтва російський мистецтвознавець А. Каргін зазначає: “Кількість вузів, що займалися підготовкою керівників самодіяльних театрів, хорів, оркестрів, студій та ін. виросло більше чим у 3 рази” [6, с. 11]. У 80-ті роки ХХ століття у Радянському Союзі було “...17 вузів культури, 3 філіали, 11 культурно-освітніх факультетів у вузах мистецтв і педагогічних інститутах, 139 культурно-освітніх училищ, які забезпечували підготовку керівників художньої самодіяльності” [6, с. 11]. Одночасно, упродовж 50-80-их років стрімко розвивалась система самодіяльних оркестрів народних інструментів. Такі колективи створювалися на заводах, шахтах, фабриках, потужних радгоспах та колгоспах. Ці установи надавали великий фінансовий ресурс розвитку масової художньої самодіяльності і тому мали змогу купляти і, навіть виготовляти на замовлення музичні інструменти. Народній оркестри за чисельністю перевищували 80–100 учасників. Таке явище носило масовий характер. Про масове поширення

ансамблево-оркестрового виконавства в Україні красномовно свідчить те, що на Республіканському фестивалі самодіяльного мистецтва у 1970 році "...серед переможців заключного конкурсу-фестивалю були 53 оркестри народних інструментів мішаного складу, 36 капел і ансамблів бандуристів, 2 оркестри і 3 ансамблі сопілкарів, оркестр і ансамбль цимбалістів, 2 оркестри і 9 ансамблів баяністів..." [4, с. 27].

Щодо жанрового поділу структури оглядів, то тут існував попередній (відбірковий) етап. Представники Будинків народної творчості їздили у відрядження і "на місцях" вибирали ті колективи, які вважалися "гідними" для участі у заключних гала-концертах, на яких були означені гурти не тільки якогось одного жанру (у нашому випадку – народно-інструментального), але й всіх інших жанрів художньої самодіяльності.

Однак, окрім позитивного в тенденції "масовості" та заохочення учасників творчих колективів аматорського руху, спостерігаються й недоліки. Управлінські владні структури досить жорстко контролювали й обмежували репертуарні доробки таких колективів. Відчувалося нав'язування виконання тих чи інших творів політико-ідеологічного спрямування (твори на революційну тематику, про В. Леніна, про Комуністичну партію тощо), обмежувалась їх свобода вибору.

Традиції Всесоюзних оглядів певним чином продовжуються й у пострадянський період. У сучасній Україні, відповідно до Указу Президента України від 23.10.99 № 1387/99 "Про Всеукраїнський огляд народної творчості" [9], огляди проходять спочатку в областях, а потім кращі колективи виступають у Києві в Національному палаці культури і мистецтв "Україна". Зараз вони мають назву "Звітні концерти областей України". Кожна область намагалася показати себе з найкращого боку, тому у виступах окрім колективів народної творчості беруть участь професіонали – звучать оперні арії, виступають муніципальні колективи тощо.

На сьогодні характерною рисою розвитку народно-інструментального жанру є спільна творча діяльність аматорів і професіоналів в одному й тому ж колективі. Таке поєднання необхідне, адже практично не можна собі уявити можливість виконання віртуозного складного твору одними лише аматорами. Проте воно доцільне з просвітницького боку, оскільки артисти-аматори, які грають у цьому творі порівняльно нескладні партії, є учасниками виконання таких "класичних" шедеврів.

У 80-ті роки минулого століття, особливо під час перебудови, і після неї, жанр починає зазнавати скорочення фінансування та зменшення державної уваги і підтримки аматорських ансамблево-оркестрових колективів. У 90-ті роки ця тенденція ще більше загострюється і набирає стихійного характеру некерованості в утриманні подібних аматорських колективів, через економічну кризу, а відтак і руйнацію народного господарства (заводів, шахт, колгоспів, радгоспів). Досить виразно прослідковується стрімка тенденція зникнення оркестрів народних інструментів різних типів. Пов'язано це, передусім, не тільки із браком коштів щодо зарплатні керівникам, скільки неможливістю відновлення інструментарію. До кінця ХХ ст. масово закриваються фабрики музичних інструментів, а ті інструменти, що залишилися в колективах, знаходяться на межі свого фізичного зносу.

Якщо у другій половині ХХ ст. у мистецьких навчальних закладах (консерваторіях, інститутах культури, музичних училищах, культурно-освітніх училищах) випускали групи народників – керівників народно-інструментальних колективів чисельністю по 20–25 чоловік, то на сьогодні така цифра знизилась втричі і становить – 8–10 осіб. А відтак, "ланцюгова реакція" зменшення кількості підготовки таких фахівців природно відбивається на кількості народно-інструментальних колективів та якості їх виконавства.

Таким чином, естетично-виховна спрямованість аматорства, професійної освіти та просвітницької творчості, зокрема в галузі народно-інструментального мистецтва, були зумовлені підтримкою владних структур. Їх підтримка упродовж майже всього ХХ ст. вирішувала фінансові проблеми функціонування академічного народно-інструментального мистецтва, впливала на формування музично-естетичних смаків молоді та інших верств населення, забез-

печувала культурно-просвітницький характер їх творчо-виконавської діяльності. Однак, така аматорська творчість в досліджуваний період була повністю підконтрольною з боку держави, що великою мірою обмежувала її свободу.

Проведений аналіз аматорського народно-інструментального виконавства в ХХ столітті дає змогу виявити проблематику даного явища і накреслює подальші шляхи для локалізації негативних тенденцій, зумовлених “викликом” сьогодення. Безперечно, їх всебічне вивчення і глибокий аналіз стануть предметом сучасних досліджень культурологів і мистецтвознавців.

Список використаних джерел

1. Безугла Р.І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття). Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. мист-ва: спец. 17.00.01. / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2004. – 200 с.
2. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти. – К., 1967. – 244 с.
3. Гуцал В. Грає оркестр українських народних музичних інструментів. – К., 1978. – 168 с.
4. Іванов П. Оркестр українських народних інструментів. – К., 1981. – 110 с.
5. Ільченко О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності: монографія / Відп. ред. А.П. Лашенко.– К., КДІК, 1994. – С. 27.
6. Каргин А. Работа с самодеятельным оркестром русских народных инструментов. // – М. : Музыка, 1982. – С. 11.
7. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Т. 13. – С. 13.
8. Лапченко В. Інструментальні ансамблі в початкових класах: методичний посібник. – К. : Музична Україна. – 153 с.
9. Указ Президента України «Про Всеукраїнський огляд народної творчості». – К., – № 1387/99, 23 жовтня, 1999. (сайт Президента України).
10. Юцевич Є., Безп'ятов Є. Оркестр народних інструментів. – К. : Мистецтво, 1948. – 115 с.

The article deals with the materials about the basic historical progress of amateur art trends in Ukraine in the period of the 20th century.

Key words: *amateur art, folk creation, ensemble orchestral execution.*

УДК 37.016:784

Мартинюк Л. В.*

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі вдосконалення музично-виконавської підготовки в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. У роботі охарактеризовані зміст та структура музично-виконавського процесу, визначені можливості створення комплексної системи художньо-творчого розвитку учнів.

Ключові слова: *музично-виконавська діяльність, творчі здібності, слухове виховання, образні уявлення, підліток.*

Гармонійний розвиток творчої особистості в процесі музично-виконавської підготовки є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки сьогодення, оскільки сучасна освіта орієнтується на гуманізацію, на відродження національно-історичних традицій, на формування людини з високим рівнем духовності, здатної зберігати й примножувати культурні надбання нації. Вирішення цієї проблеми пов'язане із залученням кожного школяра до реальної

* © Мартинюк Л. В., 2012

співтворчості та до інтелектуального діалогу у процесі засвоєння мистецьких цінностей, що відбувається головним чином під час опанування музичного інструмента, творчо-пошукового процесу пізнання й інтерпретації музичних творів. Слід зазначити, що багатоскладова комплексна природа виконавського мистецтва, його традиції та особливості функціонування в сучасному музичному житті суспільства зумовлюють змінність поглядів педагогів-музикантів різних поколінь на виконавську діяльність і наповнюють новим змістом процес музично-виконавської підготовки. Загальними завданнями модерної музично-виконавської підготовки є розвиток любові до музичного мистецтва, осмисленості сприйняття та здібності до емоційного відгуку на нього, забезпечення всебічного оволодіння музично-виконавськими навичками й уміннями, які дозволяють учням виконувати музичні твори різних стилів і жанрів, розкривати їх художньо-образний зміст, висловлюючи при цьому своє ставлення та проявляючи власне розуміння.

У наш час існують ґрунтовні методичні системи навчання гри на музичних інструментах (зокрема фортепіано, баяні тощо), розвитку слухо-творчої сфери та музичного мислення, оволодіння інструментально-технічними навичками тощо. Ці питання висвітлені в працях відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів-музикантів (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Т. Беркман, Т. Воробкевич, О. Гольденвейзер, Й. Гофман, Б. Землянський, Г. Коган, Н. Любомудрова, В. Макаров, К. Мартінсон, Б. Міліч, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, Р. Савицький, С. Савшинський, Т. Смірнова, А. Стоянов, Є. Тимакін, С. Фейнберг, Г. Ципін, О. Щапов, Б. Яворський).

Предметом дослідження є теоретичні основи музичного виконавства (В. Белікова, О. Бодіна, М. Давидов, Я. Мільштейн, В. Москаленко), педагогічні умови формування творчих здібностей та музично-естетичної культури (Л. Баренбойм, М. Барінова, О. Грисюк, Н. Гузій, Г. Мартянова, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова), розвиток творчої активності учнів шляхом залучення їх до різних видів музичної діяльності (Б. Асаф'єв, В. Бабій, Д. Кабалевський, Г. Рігіна, Н. Терент'єва, В. Тушева). Суттєвий внесок у педагогічні пошуки зробили й дослідження з музичної психології (Д. Богоявленська, Л. Бочкарьов, С. Науменко, В. Петрушин, С. Рубінштейн, Б. Теплов).

У сучасних науково-педагогічних працях, присвячених питанням змісту, форми та методів музичної освіти й виховання (А. Король, Т. Кротова, Л. Кузьминська, М. Матковська, В. Рагозіна, В. Холоденко та ін.), проблема гармонійного розвитку творчої особистості посідає одне з чільних місць. По-різному визначаючи структуру творчого процесу та характеризуючи прояви творчості в їх різновидах, дослідники встановлюють тісний зв'язок між розвитком інтелектуально-пізнавальної сфери, загальної культури особистості та її творчим потенціалом, підкреслюючи важливість не лише результатів творчості, а насамперед тих змін, котрих зазнає суб'єкт творчої діяльності. У зв'язку з цим головним завданням постає така організація роботи, за якої учень міг би якнайкраще розвивати свої здібності, бути задоволеним результатом діяльності, отримувати насолоду від спілкування з музикою. Традиційна методика навчання гри на музичних інструментах в більшості випадків спрямована на технологічну односторонність розвитку учнів; засвоєння теоретичної інформації відбувається переважно відокремлено, без тісного зв'язку з виконавським процесом. Це заважає практично застосовувати знання, а засвоєний учнями протягом року репертуар та оволодіння виконавською майстерністю обмежує їх музично-естетичні враження, не створює можливості для мистецької самореалізації в процесі інтерпретації музичних творів. Ускладнення програмних вимог від класу до класу, без зв'язку з життєвим виконавським досвідом школярів, відсутність їх власного творчого ставлення до музично-виконавської діяльності призводить до того, що вони припиняють навчання в позашкільних спеціалізованих мистецьких закладах і не бажають продовжувати музичну освіту. А відтак – не орієнтуються в музичному просторі та не стають справжніми поціновувачами мистецтва. Тож традиційний зміст і технології музично-виконавської підготовки в умовах навчально-виховного процесу позашкільного спеціалізованого закладу не відповідають

сучасним вимогам і потребують забезпечення комплексного впливу всіх складових системи музичної освіти. Наразі, важливість дослідження особливостей процесу музично-виконавської підготовки зумовлюється тим, що їх розуміння визначає методичні прийоми та форми роботи викладача позашкільного закладу, передбачає цілеспрямоване вмотивоване прагнення до використання найбільш ефективних педагогічних технологій, прогнозування шляхів його подальшого удосконалення.

Мета статті полягає у визначенні концептуальних позицій щодо підвищення ефективності музично-виконавської підготовки в умовах позашкільної спеціалізованої освіти завдяки застосуванню інтегративної технології навчання, де провідним фактором є систематичне, послідовне засвоєння учнями музично-теоретичної інформації та технологічних художньо-виконавських умінь, формування естетичного ставлення до музики, комплексний розвиток загальних, музичних, творчих здібностей.

До переліку закладів позашкільної спеціалізованої освіти в галузі культури та мистецтва входять дитячі музичні школи та школи мистецтв (початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади). Процес навчання тут ґрунтується на засадах органічної єдності музичного виховання, що являє собою цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей особистості; виховання емоційного відгуку на музику, розуміння й глибокого переживання її змісту; музичної освіти, котра розглядається як процес засвоєння знань, умінь та навичок, отриманих під час навчання та необхідних для музичної діяльності, що створює найкращі можливості для становлення творчої особистості.

Погляди на розвиток музично-виконавської діяльності пройшли довгий шлях свого розвитку і починаються, власне, з становлення музичної педагогіки, яка знайшла своє відображення у клавірних посібниках. Особливий вплив на клавірне виконавство мала теорія афектів, яка виникла ще у давнину, розроблялася в епоху Відродження і отримала широке розповсюдження у XVII-XVIII століттях. Вона стала підґрунтям для естетичних висловлювань з питань виконавства. Свідченням цього можуть бути висловлювання Ф. Е. Баха, який вважав, що головне завдання виконавця – донести до слухачів ті афекти, які містяться в музичному творі, при цьому, відзначав автор, "...музикант може розчулити слухачів тільки у тому випадку, коли буде зворушений сам, тому він повинен вміти перейнятися тими афектами, які хоче збудити у слухачів" [1]. Вищезгадані посібники залишились привабливими для нашого часу тим, що були спрямовані на виховання різнобічного, творчо мислячого музиканта. Ця ідея була глибоко прогресивною й надихала діяльність багатьох музикантів наступних часів. Природно, що у різні історичні етапи її конкретне розуміння змінювалось і наповнювалось новим змістом.

Згодом у вітчизняній і західноєвропейській теорії та методиці остаточно сформулювалося переконання, згідно з яким слуховий фактор є головним, визначальним у музичному виконавстві. У правильному ігровому процесі слухові уявлення виконавця є первинними, а рухо-моторний акт – вторинним. Останні дослідження дозволяють розуміти розвиток музичного слуху як удосконалення трьох його критеріїв: точності, швидкості і сили сприймання та відтворення ладових звуковисотних співвідношень. Цю думку прекрасно сформулював Г. Коган: "Перше завдання педагога-музиканта, наскрізний стрижень його роботи полягає в тому, щоб навчити слухати, виховати вухо, виробити в учнів інтонаційно і тембрально тонкий слух" [2]. Таким чином, принцип "слухового виховання" був проголошений у музичній педагогіці домінуючим, але, на жаль, він не став керівництвом для всіх викладачів. В системі масової інструментальної педагогіки поки що не створились умови для повноцінного музично-слухового виховання учнів в процесі виконавської діяльності. Це зумовлено тим, що викладачі намагаються скоріше добитися від учнів успіхів в грі на інструменті, не враховуючи їх формального характеру. В цьому випадку учні розвиваються хоч і швидко, але в них виховуються навички пасивного сприйняття і відтворення змісту музичних творів. Педагогічні пошуки повинні бути спрямовані на формування інтонаційно-чуттєвого слуху в

поєднанні з руховими здібностями як основи виконавської майстерності учнів того вікового періоду, коли цей процес буде найбільш результативним. Ми вважаємо, що таким періодом є підлітковий, характерний виходом дитини на нову соціальну позицію, в якій формується її свідоме ставлення до себе як члена суспільства. Але підлітку ще досить складно розібратися в соціальному житті, яке його оточує, особливо в умовах нинішнього українського суспільства, коли різко звузилося поле загально визнаних і однозначно сприйнятих морально-естетичних норм і цінностей. Поділяючи думку В. Москалець, яка вважає, що "...однією з істотних ознак розвитку мислення в підлітків є сполучення абстрактності з образністю, що вказує на особливу їхню чутливість до художніх образів-символів, схильність до активного, творчого їх усвідомлення" [5], ми вважаємо, що саме у підлітків надзвичайно розвинені уявлення, фантазія та елементи творчості, які ґрунтуються не стільки на власному досвіді, скільки на розвиненій фантазії дітей перехідного періоду.

Зазначимо, що важливим показником оцінки музично-виконавської діяльності підлітків є творчий компонент. Будь-яке музикування як фактор творчої діяльності дитини проявляється у пізнавальних процесах (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уявлення), у потребнісно-мотиваційній та емоційній сферах. Насамперед, сприймання та відтворення в процесі виконання музичних образів не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань. Безумовно, не можна нав'язати учневі конкретний образ, не порушивши законів його художнього бачення. Педагог, знаючи зміст твору, може передбачити його вплив, але він не в змозі знати, який саме суб'єктивний образ виникне у дитини. О. Мелік-Пашаєв справедливо зазначав, що "...вкласти в учня особливе ставлення до життя так само неможливо, як і неможливо відчувати за нього" [4].

Виконавська діяльність передбачає не тільки проникнення у виразно-сміслову сутність музичної мови, але й усвідомлення конструктивно-логічних принципів побудови матеріалу, вміння розбиратись у нотному тексті музичного твору, у стильових та жанрових ознаках, в особливостях будови, створюючи на його основі власний виконавський задум. Об'єктивне розуміння музичних явищ у цілому або окремого художнього твору потребує залучення знань із різних галузей, що допоможе сформувати всебічне й цілісне уявлення про зміст музичного твору та ефективно здійснювати музично-виконавську діяльність.

Цілісне пізнання творів мистецтва, осягнення їх емоційно-образного змісту, розуміння нотного тексту як засобу передачі художньої інформації, оволодіння основами виконавської техніки та здатність адекватно вирішувати художні задачі спирається на міцну музично-теоретичну базу. Тож основою музично-виконавської діяльності виступають теоретичні знання, які утворюють раціональний рівень музичної свідомості учня-підлітка. Опанування учнем музичного твору – процес тривалого формування художньо-звукових уявлень та технічних навичок, в якому грамотне прочитання авторського тексту шляхом художнього й аналітичного пізнання поступово переростає в його творчу інтерпретацію, що потребує смислового й оцінного ставлення до нього в єдності теоретичного (раціонального) та почуттєво-образного (емоційного) рівня його пізнання.

Отже, успіх у навчанні більше пов'язаний із умінням вільно, осмислено читати музичний текст, яке досягається розвитком слухових і рухових уявлень на основі зорового сприйняття та аналізу всіх його елементів у взаємозв'язку; засвоєнням ідейно-естетичної, змістової та емоційної інформації художнього твору. Є. Ліберман наголошує, що "...з перших кроків необхідно прищеплювати учням навички одночасного емоційного та інтелектуального підходу до читання тексту. Читання тексту – це читання контексту!" [3]. У той же час С. Савшинський звертає увагу на те, що "...на початковому етапі навчання часто відбувається неусвідомлене, безсистемне накопичення навичок, що гальмує подальшу плідну роботу та залишає виконавця на "механіко-фонетичній стадії сприйняття нотного тексту", де нота є лише знаком до піаністичної дії. Дослідник закликає залучати учнів до вдумливого, творчого вивчення

музичних творів, підкреслюючи, що в такому разі успішне вирішення художньої задачі стане позитивним фактором стимулювання музично-виконавської діяльності” [7].

Зважаючи на сказане вище, зазначимо: музично-виконавська діяльність, основана на перетворенні, систематизації та на узагальненні учнями глибоких свідомих знань музично-теоретичного матеріалу, потребує комплексу розумових і супутніх технічних операцій, спрямованих на виявлення зафіксованого в нотному тексті музичного твору виразного потенціалу та на реалізацію його в звучанні, вимагає володіння широким спектром художньо-естетичної, музично-історичної інформації, спеціальними вміннями й навичками. Ця діяльність стає можливою тільки в результаті впливу всієї системи освіти та виховання, багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів життєдіяльності підлітків та завжди пов'язана з творчістю. Її об'єктом виступає конкретний музичний твір, глибоке проникнення в зміст якого висвітлює знання особистості автора, його стилю та характерних ознак творчості, самого процесу творення, пошук засобів виразності, поєднання музичного образу з історико-культурним контекстом, знаходження власних шляхів для сприймання, оцінки та інтерпретації.

Отже, за роки навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, чия специфіка зумовлена діалектичною єдністю загальної (музичне виховання) і спеціальної (професійної) освіти, учні повинні отримати різнобічні та змістовні знання в процесі роботи над музичним твором; зрозуміти об'єктивні закономірності музичного мистецтва; розвинути загальні, музичні й творчі здібності; розширити художню компетенцію, сформувати свої естетично-оцінні судження; бути здатними до самореалізації в творчому процесі інтерпретації музики. Тож педагогічні пошуки повинні спиратись на принципи інтеграції змісту освіти, на створення необхідної моделі цілісної системи навчання, яка забезпечить спрямування комплексу методів педагогічного впливу на формування особистості майбутніх носіїв та творців високої духовної культури через їх безпосередню участь у мистецькій творчості.

На нашу думку, вирішити існуючі в предметній системі музичного навчання протиріччя між розрізненим засвоєнням знань та необхідністю їх синтезу, комплексного застосування на практиці може інтегративна технологія навчання. Саме вона створює цілісність змісту освіти, достатню для усвідомленого навчання гри на музичному інструменті, допомагає встановленню внутрішніх зв'язків у процесі пізнання мистецтва. Ефективність музично-виконавської підготовки в такому випадку залежить не тільки від якості викладення кожного окремого предмета, а насамперед – від взаємозв'язку та взаємоузгодженості їх змісту, оптимального врахування навчально-виховних задач, зумовлених специфікою кожного, відповідної побудови та відбору матеріалу. Виховання музиканта на основі синтезу спеціальних та музично-теоретичних дисциплін дозволяє подолати відставання теорії від практики, ліквідувати розрив між слуховим та моторним засвоєнням музичного твору, виховувати творчу особистість. Систематичне та послідовне засвоєння учнями музично-теоретичної інформації й технологічних художньо-виконавських умінь, формування естетичного сприймання та особистісного ставлення до музичного твору дозволяє здійснювати навчання таким чином, щоб вузлові моменти музичного матеріалу засвоювались учнями одночасно й паралельно при виконанні різних творчих завдань. Плідний зв'язок музично-виконавських і теоретичних дисциплін виявляється в єдності методології виконавської творчості та принципів роботи над музичним твором: від початкового сприйняття й осягнення його змісту до наступного поглиблення й конкретизації при виконанні, та на заключній стадії – до втілення свого виконавського задуму.

Розвиваючи художнє та музичнє мислення, викладач активно залучає учнів до різних видів музичної діяльності, поглиблює теоретичні знання протягом всього періоду навчання, намагаючись “...не тільки донести до учня так званий “зміст” твору, не тільки зацікавити його поетичним образом, але й надати йому докладний аналіз форми, структури в цілому та в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фактури, прищепити йому ту самостійність мислення,

методів роботи, самопізнання та вміння досягати мети, які називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність” [6].

Теоретичні знання, набуті учнями, повинні бути пов’язані з їх музично-слуховим досвідом та з практичними навичками; у такому разі вони здійснюють безпосередній вплив на ефективність опанування музичного інструмента, дозволяють впевнено почувати себе в процесі виконання.

Отже, активне залучення учнів до різних видів творчої діяльності підвищує ефективність музично-виконавської підготовки, оволодіння музичними творами будь-якого жанру.

Застосування слухо-аналітичної роботи над музичним репертуаром, планомірного та систематичного поповнення знань на основі музично-теоретичного аналізу творів, організації поетапної роботи над виконавськими проблемами, переважання проблемного викладу матеріалу із використанням нетрадиційних та інтегрованих уроків сприяє активізації виконавської діяльності, творчо-пошуковому процесу інтерпретації творів, підвищує чутливість учнів до власного виконання. Узагальнення та систематизація музичної інформації, в свою чергу, покращує якість набутих виконавських навичок, стимулює зацікавленість у надбанні музично-теоретичних знань, забезпечує творчу активність у всіх видах музичної діяльності, дає потужний запал для розвитку творчої індивідуальності.

Таким чином, реформування освітнього процесу вимагає відповідних змін у змісті, формах, у методах роботи викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, передбачає пошук нових інтегративних технологій, спрямованих на формування творчої особистості майбутніх носіїв та творців високої духовної культури. Значним підґрунтям для цього стає розуміння особливостей процесу музично-виконавської підготовки учнів і забезпечення внутрішніх зв’язків у процесі пізнання музичного мистецтва, поглиблення духовно-творчих орієнтацій та перенесення акценту з вивчення музичних творів на їх використання як засобу художньо-творчого розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Вопросы методики начального музыкального образования. – Сб. статей / ред. сост. В. И. Руденко, В. А. Натансон. – М. : Музыка, 1981. – 230 с.
2. Коган Г. М. Вопросы пианизма. Изб. статьи. / Г. Коган. – М. : Музыка, 1968. – 460 с.
3. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. / Е. Я. Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 236 с.
4. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. / А. А. Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
5. Москалец В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи. / В. П. Москалец. – Львів : Світ, 1994. – 107 с.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
7. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. / С. Савшинский. – М. : Музыка, 1964. – 186 с.
8. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и воспитания // Проблемы музыкального мышления. / А. Н. Сохор. – М. : 1974. – С. 59-64 с.

The article is devoted to the problem of perfection of musically and performance training in the conditions of the out-of-school specialized education. Content and structure of musical and performance process are described. Certain possibilities of creation of the complex system of artistically creative development of students are defined.

Keywords: *musical and performance activity, creative capabilities, auditory education, vivid presentations, teenager.*

УДК 785 (477)

Нелюбов Р. М.*

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ КОЛЕКТИВНОГО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИКУВАННЯ

У статті розглядаються проблеми та висвітлюються перспективи самодіяльних оркестрів народних інструментів. Також обґрунтовано ідею колективного музикування як передумови творчих проявів оркестрантів.

Ключові слова: самодіяльний оркестр народних інструментів, народно-інструментальне колективне музикування, керівництво оркестром, музично-естетичне виховання, творчі здібності.

В умовах духовного відновлення суспільства, відродження національної культури України, важливе значення надається естетичному розвитку особистості, оволодінню цінностями і знаннями у всіх сферах мистецтв. У реалізації цього відповідального завдання значна роль належить педагогічному керівництву процесом музичного виховання, у тому числі і фахівцям, які працюють в галузі дитячо-юнацького народно-оркестрового виконавства.

Колективне народно-інструментальне виконавство, як складова музичного мистецтва, є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Якщо зміст культури особистості становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то народно-інструментальна музика є інтонаційно-тембральним засобом вираження цих цінностей.

Народно-інструментальне колективне музикування є одним із найдемократичніших видів мистецтва, яке володіє багатим арсеналом засобів ідейно-емоційного впливу на слухачів, різноманітними формами концертної діяльності та участі в масових святах. Успішний розвиток цього жанру в художній самодіяльності пов'язаний із залученням у самодіяльні оркестри народних інструментів молодого поповнення і організації широкої мережі юнацьких оркестрів. Гра в оркестрі є також формою організації дозвілля дітей і підлітків, виховання їх громадських та естетичних почуттів. Тому самодіяльні оркестри народних інструментів можуть стати головним резервом професійних.

Методика роботи з учнями та студентами має цілий ряд особливостей: психофізіологічних, педагогічних і музично-естетичних. Важливим є визначення основних навчально-виховних завдань для керівників студентських колективів, надання їм конкретних методичних порад щодо вирішення багатьох проблем.

Відомо, що формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку емоційної сфери учнів, художньо-творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду тощо. Ефективність цього процесу значною мірою визначається якістю педагогічного керівництва, яке має спрямовуватися на створення оптимальних умов для музичного розвитку особистості, забезпечення глибокого осягнення оркестрантами усіх складових навчальної програми: колективної та індивідуальної форм музичного навчання і спілкування; міжпредметних зв'язків і взаємодії різних видів мистецтва. Саме тому, в загальній проблемі виховання оркестрових виконавців особливо важливою є ланка проблеми керівництва процесом навчання. Її суть полягає у необхідності теоретичного і практичного дослідження процесу заняття й результату його сприймання вихованцями. Однією з головних тенденцій у даній проблемі є питання передбачуваних і стихійних (непередбачуваних) умов, які можуть сприяти або перешкоджати процесу навчання і виховання. Оскільки ефективність керівництва навчальним процесом залежить передусім від особистості керівника, особливого значення набуває вдосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх керівників самодіяльних оркестрів народних інструментів.

* © Нелюбов Р. М., 2012

Дослідженням різних аспектів становлення і розвитку професійних і самодіяльних оркестрів народних інструментів займалися низка вчених (педагогів, музикантів, мистецтвознавців, фольклористів тощо). Праці Є. Бобровникова, Є. Бортника, Л. Гайдамаки, В. Гуцала, О. Незовибатька, І. Скляра, Г. Хоткевича, Л. Черкаського присвячені вивченню історії народного музичного інструментарію, шляхам його удосконалення. У наукових розвідках А. Гуменюка, П. Іванова, В. Комаренка, Мих. Лисенка, С. Марцинковського, Л. Носова розглядаються питання виникнення та формування українського оркестру народних інструментів. Є. Безп'ятов, В. Воєводін, О. Ільченко, В. Комаренко, І. Розумний, Є. Юцевич висвітлювали методiku роботи з народним оркестром, особливості його функціонування. В. Дейнега, Л. Дращиця, В. Гуцал, Д. Пшеничний порушували питання щодо створення репертуару для українського народного оркестру та специфіки виконавської діяльності. Попри значну кількість праць, присвячених проблемам даної сфери, помітно не вистачає комплексних досліджень, у яких було б простежено передумови виникнення, становлення, розвиток та культурно-історичну еволюцію оркестрів народних інструментів.

Метою статті є висвітлення проблем та перспектив колективного музикування у самодіяльних оркестрах народних інструментів, а також умов творчих проявів оркестрантів.

Оркестрове виконавство є одним із найефективніших засобів відтворення творів музичного мистецтва. У наукових та енциклопедичних виданнях поняття «оркестр» (від грецького слова *orchestra*) трактується як майданчик перед сценою в давньогрецькому театрі. У сучасному розумінні оркестр – це великий колектив музикантів, які грають на різних інструментах і разом виконують музичний твір, написаний для цього інструментального складу. Оркестром також називають сукупність музичних інструментів, на яких грають учасники колективу. Оркестри між собою відрізняються за інструментальним складом (однорідні і мішані) і за призначенням у музично-виконавській практиці (військові, естрадні та ін.) [4].

Головною категорією народно-оркестрового виконавства є поняття «оркестр народних інструментів». Оркестр народних інструментів – колектив виконавців на народних інструментах, які використовуються в автентичному або реконструйованому вигляді та історично побутують у культурі певного етносу. Принцип організації оркестру народних інструментів пов'язаний з національними особливостями музичної культури певного народу [1].

Народний оркестр, на відміну від симфонічного чи духового, не є інтернаціональним, єдиним і постійним щодо інструментарію, оскільки формується переважно за національними ознаками. У ньому використовуються музичні інструменти, які нація вважає невід'ємною частиною своєї духовної культури, своїми національними музичними інструментами.

Слід наголосити, що основною особливістю, яка вирізняє оркестр від будь-якого інструментального ансамблю, є групи однорідних інструментів, або їх ще називають сім'ями оркестрових інструментів. Сім'я музичних інструментів – це об'єднання всіх різновидів певного музичного інструмента (враховуючи основного представника). Вони об'єднані за основним конструктивним принципом і, як правило, ці інструменти однохарактерні за звучанням, але різні за розміром і регістровим розміщенням діапазону. Інструменти, з яких утворюються головні оркестрові групи, називаються основними, а ті, які не входять до цих груп, мають назву епізодичних [2].

На сьогодні в Україні побутують два типи оркестрів народних інструментів – струнно-смичковий і струнно-щипковий. Струнно-смичковий оркестр народних інструментів називають українським, а струнно-щипковий – академічним. Як бачимо, дослідники визначають назву оркестру саме за провідною групою колективу (струнно-смичкова або струнно-щипкова).

Історія створення і формування українського оркестру народних інструментів досить складна. Дослідження особливостей інструментального складу оркестру показало, що струнно-смичкові інструменти не завжди були провідною групою оркестру. Тому єдине, що

можна стверджувати, що український оркестр народних інструментів, як і аналогічні оркестри народів світу – це колектив виконавців на найбільш характерних для українського народного побуту музичних інструментах. Складовими оркестру народних інструментів обох типів є кваліфіковані виконавці, народний музичний інструментарій і репертуар. Обидва різновиди народного оркестру мають великі художньо-виражальні можливості. Інструментальний склад забезпечує використання всього музичного діапазону та розподіл теситурних можливостей, самостійність застосування оркестрових груп, різноманітну шкалу динамічних відтінків, технічну досконалість виконання.

Інструментальний склад оркестру народних інструментів відповідає принципу ефективного використання всіх музичних інструментів, які побутують в Україні. Кожен з типів народного оркестру є самобутнім інструментально-колеристичним ансамблем, у якому народний інструментарій відображає найглибші людські почуття, філософські думки і є фольклорним джерелом, яке живить українську оркестрово-виконавську культуру. Художні можливості народного оркестру визначаються кількісною стороною, різноманітністю наявного інструментарію з багатою палітрою тембрових сполучень, рівнем виконавської майстерності. Якість виконання оркестрової музики залежить від професійності колективу, але в оркестрі народних інструментів на неї впливає ще й інструментальний склад.

Основою українського оркестру народних інструментів є група струнно-смічкових інструментів. Її склад повністю збігається зі складом аналогічної групи в симфонічному оркестрі. Дерев'яні духові, струнно-щипкові (кобзи, бандури), ударні інструменти, цимбали та баяни тут застосовуються епізодично. Вітчизняні вчені визначають головні темброві характеристики українського народного оркестру: наявність чотирьох контрастних груп музичних інструментів; збалансованість оркестрових груп та автономність засобів художньої виразності; темброві характеристики струнно-смічкової групи та дерев'яних духових інструментів аналогічні із симфонічним оркестром; група кобз може виконувати основну мелодичну функцію або функцію акомпанементу; група бандур та цимбали надають звучанню специфічної колоритності; баяни розширюють темброві можливості, посилюють загальну звучність оркестру; група ударних інструментів доповнює виражальні можливості оркестру [4, с. 32].

Основною групою в академічному оркестрі народних інструментів є група струнно-щипкових інструментів (домровий секстет). До її складу входять шість різновидів чотириструнної домри (кобзи): перші та другі домри, альти, тенори, басы, контрабасы. Група балалайок складається з п'яти різновидів: прими, секунди, альти, баса, контрабаса і застосовується епізодично, головним чином у функції акомпанементу. Група баянів включає шість інструментів: ріссоло, перший, другий баян, баритон, бас, контрабас. Вона розширює технічні можливості оркестру як у високому, так і в низькому регістрах, використовується епізодично. Академічний (струнно-щипковий) оркестр має великі виконавські можливості, багатотемброву палітру, різноманітні можливості модифікації колориту звучання. На думку дослідників, основними тембровими характеристиками струнно-щипкового типу оркестру є: наявність чотирьох основних контрастних груп музичних інструментів, склад яких створює численні варіанти тембрових співставлень; кожна оркестрова група має досить виражальних засобів для виконання як окремого епізоду звучання, так і цілої частини музичного твору; конструктивні й акустичні дані інструментів дозволяють досягати різноманітних динамічних градацій, не втрачаючи тембрового забарвлення; головна домрова (кобзова) група має рівноцінне звучання як при мелодичному, так і при гармонічному викладенні музичного матеріалу; група балалайок може виконувати як самостійні художні завдання, так і основну акомпануючу функцію; група баянів збагачує тембровий контраст відносно струнно-щипкових інструментів, збільшує віртуозні можливості, посилює загальну звучність оркестру; використання різноманітного арсеналу групи

ударних інструментів забезпечує її рівноцінність з іншими оркестровими групами; дерев'яні духові інструменти, бандури та цимбали доповнюють темброво-виражальні можливості оркестру [4, с. 33].

Таким чином, сучасний оркестр народних інструментів – це раціонально сформований колектив, що характеризується удосконаленим музичним інструментарієм, жанрово-стильовою різноманітністю репертуару, значними художньо-виражальними можливостями і національним колоритом звучання.

Поряд із професійними оркестрами народних інструментів у народно-оркестровому виконавстві існують і навчальні оркестри подібного типу. Це колективи, які функціонують при музичних академіях, університетах культури, музичних училищах, училищах та коледжах культури тощо. Навчальні оркестри є творчими лабораторіями, у яких здійснюється експериментальна робота щодо формування інструментального складу, оновлення репертуару. Завдяки систематичній чітко спланованій навчально-виховній роботі підвищується виконавська майстерність оркестрантів. Творчій діяльності навчальних колективів притаманна орієнтація на професіоналізм зі збереженням найкращих академічних традицій оркестрового жанру.

Яскравим прикладом навчального колективу є оркестр народних інструментів Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського (створений у 1930 р.).

Провідною групою колективу є струнно-щипкові інструменти (кобзи: прими, альти, тенори, баси, контрабаси). До його складу також входять група балалайок, бандури, цимбали концертні, група духових інструментів – сопілка, флейта, баяни, група ударних інструментів. Оркестр має великі виконавські можливості та багатотемброву палітру звучання.

Ще одним навчальним колективом, творча діяльність якого привертає увагу музичної громадськості, є оркестр українських народних інструментів Львівської державної музичної академії імені М. В. Лисенка (створений у 1970 р.). Провідною групою оркестру є струнно-смічкові інструменти. До його складу також входять: сім'я сопілок, кларнети, епізодично – флейти, бандури, цимбали концертні, група ударних інструментів. Звучання оркестру характеризується стрункістю, злагоженістю, багатством тембральної палітри.

Дослідження і практичний досвід роботи останніх років свідчить про те, що педагогічні можливості самодіяльної художньої творчості з огляду на низку об'єктивних і суб'єктивних причин використовуються не в повному обсязі. Тому виникає цілком закономірна потреба в коригуванні (уточненні) принципів і методів керівництва самодіяльними народно-інструментальними колективами. Особливої актуальності зазначена вище проблема набуває в суперечності між якісним вирішенням художньо-виховних задач і розвитком індивідуального виховання. Наслідки цієї проблеми пов'язані з недостатньою теоретичною методично-практичною базою та недосконалістю процесу виховної роботи в самодіяльних оркестрах народних інструментів, консерватизмом організаційних форм тощо. Зазвичай, навчальні програми переписують з колишніх радянських посібників не беручи до уваги сучасні вимоги. Це і є головною проблемою самодіяльних оркестрів народних інструментів.

З метою підвищення соціально-педагогічної ефективності та розвитку колективного народно-інструментального виконавства необхідно запровадити методіку організації навчально-пізнавальної та соціально-культурної діяльності, яка спирається на динаміку зацікавленості народно-інструментальною музикою, враховуючи соціально-психологічні та психофізіологічні характеристики учасників, орієнтуючись на виявлення і розвиток індивідуальних здібностей кожного вихованця.

В даному випадку колективне народно-інструментальне виконавство постає як поліфункціональне явище, як синтез мистецтва, виховання та соціосупільної діяльності. Дана

система, по-перше, максимально відповідає природі художньої самодіяльності; по-друге, сприяє розвитку індивідуальності учасників, дозволяє найповніше реалізовувати пізнавальну, комунікативну і ціннісно-орієнтаційну активність студентів у навчальному, виконавському, соціально-організаційному та репродуктивно-творчому аспектах життєдіяльності оркестру народних інструментів; по-третє, стимулює інтерес студентів до гри у самодіяльному оркестрі народних інструментів.

Методика роботи з самодіяльним оркестром народних інструментів включає в себе: формування стійкої зацікавленості студентів до колективного музикування у оркестрі народних інструментів; поетапну реалізацію бажання студентів до пошуку себе і самоствердження у всіх видах колективної діяльності з урахуванням психофізіологічних характеристик студентів та їх індивідуальних здібностей; інтенсифікацію навчально-виховної роботи на ґрунті використання прогресивних методик, дозволяючи збільшити об'єм та якість колективного музикування; організацію багатовекторного і багатопредметного оркестрового життя та соціокультурної діяльності, з пошуково-творчими елементами, включаючи різноманітні види і жанри разом з формами внутрішнього та зовнішнього напрямів роботи; створення позитивного мікросередовища з метою створення психологічного комфорту в музичній діяльності студентів.

Таким чином, педагогічне керівництво навчальним процесом має специфічний характер, оскільки керівник-викладач має не тільки знати методи керівництва, а й володіти педагогікою як мистецтвом, бути артистом, який прищеплює у дітей любов до музичного інструмента, ансамблю, оркестру і музики в цілому, наповнює їх естетичною радістю, впливає на них передусім власною майстерністю гри на музичному інструменті тощо. Сила образного слова педагога, яке супроводжує навчальний процес, має вирішальне значення для виховного впливу в творчому колективі.

Отже, орієнтація навчальних колективів на репертуар українських композиторів, певна стабільність інструментального складу, злагоженість оркестрового звучання, компетентне керівництво оркестром є запорукою високої виконавської майстерності оркестру і наближенням його за своїми характерними ознаками до професійного.

Список використаних джерел

1. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): підруч. [для вищ. та серед. муз. навч. закл.] / М. Давидов. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 420 с.
2. Дейнега В. Музичний інструментарій як показник специфіки оркестру народних інструментів / В. Дейнега // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2002. – Вип. 22. – Кн. 8. – С. 119–129.
3. Ільченко О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності: монографія / О. Ільченко / Відп. ред. А. Лащенко. – К. : КДІК, 1994. – 116 с.
4. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. Келдыш]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
5. Черкаський Л. Українські народні музичні інструменти / Л. Черкаський. – К. : Техніка, 2003. – 264 с. – (Народні джерела).
6. Юцевич Є. Оркестр народних інструментів / Є. Юцевич, Є. Безп'ятов. – К. : Мистецтво, 1948. – 110 с.

In this article the problems are examined and the prospects of amateur orchestras of folk instruments are illuminated. The idea of collective playing as pre-conditions of creative displays of bandsmen is also reasoned.

Key words: *amateur orchestra of folk instruments, folk-instrumental collective playing, guidance by an orchestra, musically-aesthetic education, creative capabilities.*

УДК [378.147:371.3]:78.071.1

Никон О. К.*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТА

Стаття присвячена проблемі впровадження в навчальний процес підготовки музиканта сучасних методів навчання, які ґрунтуються на формуванні компетенцій майбутнього викладача. В статті розглядається інтерактивна модель навчання з дисципліни “Методика викладання фахових дисциплін” для студентів спеціальності “Музичне мистецтво”, форми і методи проведення практичних занять за інтерактивною технологією.

Ключові слова: *інтерактивні технології навчання, інтерактивна взаємодія, практичне заняття-конференція, практичне заняття-дискусія, дидактична гра, рольова гра, тренінг.*

В сучасному вищому навчальному закладі значна увага приділяється організації навчального процесу в умовах кредитно-трансферної системи, розробці програм підготовки фахівців за новітніми технологіями, кінцевий результат яких – формування знань, умінь і навичок, зазначених у освітньо-кваліфікаційних характеристиках. Нові форми організації навчального процесу диктують і нові методи роботи зі студентами, а саме, інтерактивну модель навчання, яка передбачає взаємодію викладача і студента, впровадження таких форм практичних занять як дидактичні, рольові ігри, дискусії, диспути тощо.

Проблеми, які стоять перед викладачами вищої школи, широко обговорюються на сторінках преси, в дослідженнях науковців та в педагогічних колективах вузів. Так, Г. Падалка визначає методологічні орієнтири, якими слід керуватись у виборі методів мистецького навчання. Це – гуманістична спрямованість, національна основа мистецької освіти, особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання, забезпечення системності, мистецького навчання [3, с. 63].

У працях Г. П'яtkової, Е. Пехоти, О. Глотова розроблені сучасні інтерактивні технології та методика їх застосування у вищій школі. Об'єктом досліджень Г. Козлової, Т. Клубнікової є компетентнісний підхід до навчання студентів. Автори доводять, що вирішення цього завдання “...забезпечить впровадження освіти, орієнтованої на компетенції”, тому що саме вони “...стають відправною точкою у складанні навчальних планів, формуванні методик навчання і системи діагностики якості освіти” [1, с. 83]. Такий підхід до підготовки фахівців впроваджений зі спеціальностей економіко-управлінського профілю. Він може бути підґрунтям для розробки програм з інших напрямків підготовки, в тому числі мистецьких. Вивчення сучасних методик викладання напряму музичного мистецтва є предметом досліджень Я. Сверлюка, В. Буцяк, Н. Цюлюпи та інших. Незважаючи на значну кількість досліджень цієї проблеми, особливості впровадження в навчальний процес інтерактивних методів навчання у підготовці музикантів залишаються маловивченими.

Метою статті є висвітлення проблеми впровадження в навчальний процес підготовки музиканта сучасних методів навчання, які ґрунтуються на формуванні компетенцій майбутнього викладача. В статті розглядається інтерактивна модель навчання з дисципліни “Методика викладання фахових дисциплін” для студентів спеціальності “Музичне мистецтво”, форми і методи проведення практичних занять за інтерактивною технологією.

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співвідношення, взаємонавчання (колективне, групове), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу викладачу стати справжнім лідером студентського колективу. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного

* © Никон О. К., 2012

учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти вчать бути демократичними, спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [4].

Такі підходи до навчання не є новими у методиках викладання фахових дисциплін для студентів спеціальності “Музичне мистецтво”, таких як спеціалізований вокал, диригування, ансамбль, хоровий та оркестровий класи та інші. Забезпечення діалогової взаємодії викладача зі студентами є домінуючою та специфічною умовою в процесі навчання музиці. Навчальний процес в системі музичної освіти можна визначити як організоване спілкування між тими, хто має високий рівень знань і тими, хто їх здобуває. В результаті такої взаємодії відбувається засвоєння знань, набуття необхідних для майбутнього митця вмінь і навичок, засвоєння і створення мистецького досвіду, і від того, на яких засадах побудовано таку взаємодію, залежить успішність навчання [2].

Специфіка і зміст навчання музиканта диктує і форму організації пізнавальної діяльності – інтерактивну, яка має конкретну, передбачувану мету створити для студента комфортні умови навчання. Очевидно, що розробка навчальних програм з даних дисциплін за вимогами кредитно-трансферної системи організації навчального процесу має свої особливості – особисто-орієнтований підхід на засадах діалогової взаємодії викладача і студента.

Розглянемо як застосовуються інтерактивні методи навчання з дисципліни “Методика викладання фахових дисциплін”, що читається для студентів спеціальності “Музичне мистецтво” у Рівненському державному гуманітарному університеті. В таблиці дана структура програми, тематика, визначені питання для обговорення, форми проведення занять, види поточного контролю, оцінка роботи студентів за 100-бальною шкалою, компетенції, які формуються.

№	Тема заняття	Питання для обговорення	Форма проведення занять	Вид поточного контролю / кількість балів	Компетенції, які формуються
1	Основні засади Болонської декларації 2 год – лекційні, 2 год – практичні	1. Цілі Болонської декларації 2. Загальна характеристика ECTS 3. Принципи впровадження ECTS у ВНЗ 4. Вимоги до впровадження ECTS у ВНЗ 5. Призначення кредитів ECTS	Лекція, робота в малих групах (МГ) в інтерактивному режимі, дискусія	Оцінювання за результатами роботи студентів / 0-10 балів	Ознайомлення з основними засадами Болонської декларації, загальною характеристикою ECTS, принципами впровадження в навчальний процес, її ключовими документами
2.	Оновлення змісту фахової підготовки музиканта за вимогами кредитно-трансферної системи організації навчального процесу. Інтерактивні технології навчання. 2 год – лекційні, 4 год – практичні	1. Які особливості впровадження ECTS в підготовці музиканта? 2. Які вимоги до складання програм з фахових дисциплін 3. Модульно-рейтингове оцінювання знань студентів	Лекція, дискусія	Оцінювання за результатами роботи студентів / 0-10 балів	Ознайомлення з особливостями впровадження ECTS в підготовці музиканта, вимогами складання програм та модульно-рейтингового оцінювання знань і навичок студентів
		4. Чому інтерактивне заняття? 5. Структура інтерактивного заняття	Мінілекція, міжгруповий діалог	Оцінювання за результатами роботи студентів / 0-10 балів	Усвідомлення особливостей інтерактивного заняття. Уміння визначити структуру інтерактивного заняття
		6. Як провести інтерактивне заняття з методик викладання фахових дисциплін за визначеною структурою	Практичне заняття-конференція	Оцінювання за результатами роботи / 0-10 балів	Здатність провести інтерактивне заняття з методик викладання фахових дисциплін

3	Сучасні принципи музичного навчання. Пріоритетні тенденції сучасної музичної освіти 2 год – лекційні 2 год – практичні	1. Методологічні засади мистецької освіти 2. Перспективні напрямки музичної освіти 3. Сучасні принципи музичного навчання	Лекція / дискусія	Оцінювання за результатами дискусії / 0-10 балів	Усвідомлення сучасних принципів та пріоритетних тенденцій музичного навчання
		4. Методи музичного навчання	Дидактична гра	Оцінювання за результатами роботи в МГ / 0-20 балів	Уміння працювати сучасними методами навчання з фахових дисциплін
4	Взаємини вчителя і учня – сучасний погляд на проблему 2 год – лекційні 2 год – практичні	1. Типи взаємин вчителя і учня	Лекція, тренінг	-	Усвідомлення особливостей професійної діяльності виклад.
		2. Розробка комунікативних аспектів навчальної стратегії з мистецьких дисциплін	Рольова гра “Педагогічна майстерність”	Оцінювання за результатами участі в грі / 0-15 балів	Здатність до досягнення діалогових засад взаємодії вчителя і учня. Розрізняти види тренінгових вправ і вміння застосовувати їх на практиці
5	Розвиток індивідуальності учня – основа сучасних методик викладання фахових дисциплін 4 год – практичні	1. Музичні здібності дітей 2. Розвиток індивідуальності учня 3. Розробка індивідуального плану учня за умовною характеристикою	Міні лекція Практичне заняття “Снігова куля”	Оцінювання за результатами рольової гри / 0-15 балів	Уміння визначити музичні здібності учня Здатність визначити план дій для розвитку індивідуальності учня Уміння розробити індивідуальний план учня
6	Форми організації музично-педагогічного процесу 6 год - практичні	1. Форми організації музичних занять в системі спеціалізованої музичної освіти 2. Специфіка уроків мистецтва, структура, вимоги до проведення 3. Педагогічні умови навчання 4. Педагогічна оцінка результатів навчання	Мінілекція. Рольова гра “Відкрите заняття”	Оцінювання за результатами роботи	Ознайомлення зі специфікою структури та вимогами до проведення занять. Уміння працювати з учнем. Уміння професійно формулювати свої думки

Ця навчальна дисципліна покликана сформувати у студентів знання сучасних методів викладання фахових дисциплін, вміння оперувати ними в своїй професійній діяльності. Прослухавши лекції, студенти на практичних заняттях приступають до обговорення тем. Ефективному засвоєнню матеріалу сприяє форма організації навчального процесу, яка базується на методах інтерактивного навчання. Для роботи зі студентами пропонуються різні форми проведення відповідно до їх тематики та мети: дискусії, дидактичні, рольові ігри, тренінги [5].

Кожне заняття розроблено за схемою:

- а) тема заняття;
- б) мета заняття;
- в) надання необхідної інформації;

- г) інтерактивна вправа;
- д) підбиття підсумків оцінювання результатів навчання;
- е) рекомендована література.

Розглянемо, як приклад, практичні заняття за темою “Оновлення змісту фахової підготовки музиканта за вимогами кредитно-трансферної системи організації навчального процесу. Інтерактивні технології навчання”. На дану тему відводиться 2 години лекційних, 4 години практичних занять. Зазначимо, що в процесі лекції були розглянуті питання: особливості впровадження ECTS в підготовці музиканта, вимоги до розробки програм, модульно-рейтингове оцінювання, структура інтерактивного заняття, інтерактивні технології навчання. Програмою дисципліни передбачено 2 практичних заняття – дискусія та практичне заняття-конференція.

Заняття 1.

Мета: усвідомлення активної і інтерактивної моделі навчання, визначення форм і методів інтерактивного навчання.

Надання необхідної інформації та методичних рекомендацій до проведення дискусії.

Перед тим, як застосувати таку форму занять викладач повинен підготувати студентів: навчити їх висловлювати свою думку, аргументувати її, ставитись толерантно до своїх партнерів.

Питання для дискусії:

1. Сутність активної та інтерактивної моделі навчання.
2. Чому інтерактивне заняття?
3. Які форми інтерактивних занять можна застосовувати у викладанні фахових дисциплін?
4. Які інтерактивні методи характерні для фахових програм?

Важливо, щоб ці запитання були визначені напередодні, щоб дати студентам можливість озброїтись необхідною інформацією.

Інтерактивна вправа – дискусія.

Це – центральна частина заняття, метою якої є засвоєння навчального матеріалу. Усвідомлення студентами отриманих результатів досягаються за допомогою дискусії. На даному занятті використовуємо таку популярну нині форму взаємодії як “снігова куля”, яка “...допомагає організації особистісно зорієнтованого навчання” [4, с.11]. Вище зазначені питання обговорюємо спочатку індивідуально, а потім у парі з поступовим збільшенням кількості учасників, намагаючись висловити якомога більше думок. В процесі дискусії студенти під керівництвом викладача доходять до спільної думки щодо значення інтерактивної моделі навчання, форм і методів навчальної діяльності, які можуть бути застосовані у викладанні даної дисципліни. В кінці заняття викладач обов’язково підводить підсумки та оцінює результати роботи студентів.

Заняття 2.

Мета: вміння застосовувати інтерактивні технології на практиці. Ми обираємо форму взаємодії – практичне заняття-конференцію.

Надання необхідної інформації, методичні рекомендації до проведення практичного заняття-конференції.

На практичному занятті-конференції студенти “перевтілюються” в дослідників конкретної проблеми – як провести інтерактивне заняття з “Методики викладання гри на музичних інструментах”, “Методики викладання постановки голосу”, “Методики викладання дисциплін аудіо технічного циклу”. Студентів розділяють на дослідників-доповідачів, опонентів, учасників конференції. Викладач може бути координатором-споглядачем. Головне завдання – підготувати студентів до участі у конференціях різного рівня. Виступи учасників оцінюються колективно.

Інтерактивна вправа – практичне заняття-конференція.

1. Оголошення тематики доповіді.
2. Розподіл ролей.

3. “Доповідачі” виступають з повідомленнями, де повинні бути висвітлені:

- а) назва дисципліни;
- б) тема;
- в) правильно обраний інтерактивний метод для конкретного виду занять, що визначається його метою, особливостями матеріалу;
- г) структура заняття, кожний його етап і доцільність використання групової взаємодії;
- д) проблема для розв’язання та шляхи її вирішення.

4. “Опоненти” обговорюють повідомлення спільно з “доповідачем” та групою, оцінюють результати обговорення.

Метою такої взаємодії є трансформація теоретичних знань у практичний аспект, усвідомлення основних закономірностей професійної діяльності викладача. Окрім того студенти вчаться професійно висловлювати свої думки, набувають навичок у проведенні інтерактивного заняття, уміння обрати його структуру та методи викладання [4].

В процесі вивчення методики за запропонованою технологією є можливість для педагогічної імпровізації, а саме – відповідно до обраної тематики можливість обирати інші методи інтерактивної взаємодії. Наприклад, практичні заняття з вищезазначеної теми можна проводити також у формі рольової гри, яка передбачає розподіл ролей учасників на викладача та учнів, за методом “портфоліо” та за допомогою техніки акваріуму. Ці аспекти ще досліджуються автором.

Підсумовуючи все вищезгадане, відзначимо, що використання інтерактивних методів навчання у вивченні фахових методик ефективно впливає на формування компетенцій викладача, сприяє всебічному розвитку особистості, здатну професійно діяти в сучасних умовах. Практичне заняття, що базується на основі інтерактивних методик, дозволяє за невеликий проміжок часу показати студентам практичне використання інтерактивних методів викладання з фахових дисциплін.

Однак, проблеми, що розглядаються в дослідженні потребують всебічного вивчення і вдосконалення. Така робота передбачає чітке обґрунтування і визначення критеріїв модульно-рейтингового оцінювання знань студентів, що, безперечно, надалі стимулює їх навчальну роботу.

На нашу думку, такий підхід активізує студентів, викличе зацікавленість у вивченні дисципліни.

Список використаних джерел

1. Козлова Г., Кублікова Т. Компетентісний підхід до навчання студентів і викладачів // Вища школа. – 2011. – № 4 – С. 83-93.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання фахових дисциплін / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Освітні технології: [навчально-методичний посібник / заг. ред. Пехоти О. М.]. – К. : А.С.К., 2001. – 77 с.
4. П’яткова Г. П. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Г. П. П’яткова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – 120 с.
5. П’ятакова Г. П., Глотов О. Л. Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі: методичний посібник [для студентів та магістрантів гуманітарних спеціальностей] / Г. П. П’яткова, О. Л. Глотов. – Тернопіль: Studia metodologica, 2002. – 20 с.

The article is devoted to the problem of introduction in the educational process of studying musicians contemporary methods of teaching which based on the forming of competence of the future teaches. The interactive model of studying subject “Methods of Teaching Specialized Disciplines” for students of “Music Art”, forms and methods of conducting practical training using interactive technology are represented here.

Key words: *interactive technologies, interactive interaction, practical training-conference, practical training-discussion, didactic play, role play, training.*

УДК 378.016:78

Олексюк О. М.*

ДУХОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ І ЦІННОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовуються принципи педагогіки духовного потенціалу особистості. Розкривається сутність духовних детермінант і цінностей компетентісно орієнтованої вищої мистецької освіти. Пропонується психолого-педагогічний аналіз мистецької компетентності особистості.

Ключові слова: духовні детермінанти, духовні цінності, компетентісний підхід, вища мистецька освіта.

Реалізація компетентісного підходу у вищій мистецькій освіті зумовлюється радикальними змінами, що відбуваються в сферах духовного виробництва і в професійних структурах. Аналіз основних тенденцій розвитку вищої мистецької освіти в Україні свідчить про те, що в сучасних умовах активізується процес пошуку нових стратегій і інноваційних технологій.

Разом з тим загальний кризовий стан соціуму і багатогранний прояв новітніх процесів у сфері освіти висвітлюють одну з головних причин втрати чіткого визначення мети у вихованні, що складається у відсутності методологічно обґрунтованої концепції, в основі якої були б чіткі орієнтири для духовного становлення підростаючого покоління. Пошук шляхів реалізації компетентісного підходу, модернізація загальної освітньої парадигми та вибору оптимальних технологій духовного становлення особистості реально можливий за умови розвитку окремого напрямку в педагогічній науці – педагогіки духовного потенціалу особистості.

Широта і багатоаспектність педагогіки духовного потенціалу особистості робить необхідним поглиблений, проблемно спрямований методологічний аналіз духовних домінант компетентісно орієнтованої вищої мистецької освіти. Доцільно розкрити передумови, що детермінують здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості (С.Кримського). Для цього необхідно розрізняти «три світи» людини – світ природний, світ соціальний і світ культурно-смысловий.

Важливе значення для правильної постановки питання про природну детермінацію духовності має концепція вчених-космістів, видатних дослідників духовного світу людини (В. Вернадського, В. Соловйова, М. Бердяєва, П. Флоренського та ін.), лейтмотивом творчості яких є ідея всеєдності як методологічна основа пізнання природи і людського суспільства в їх взаємодії.

Ідея всеєдності сьогодні відіграє важливу роль у вихованні світогляду людини нового неосферного типу цивілізації, загальна сутність якого полягає в тому, що будь-яка людська діяльність повинна бути одухотвореною і піднесеною, здійснюватися у відповідності з універсальними законами Природи і Космосу. Разом з тим методологічні закономірності діалогу «Людина-Природа» екстраполюються на діалог «Людина-Суспільство», оскільки гармонізація життя на Землі передбачає перетворювальні дії не окремої людини, а всього соціального співтовариства. Це обумовлює потребу у виявленні детермінацій духовності, пов'язаних з соціокультурними комплексами, які, в кінцевому підсумку, визначають форми її об'єктивізації в культурі суспільства. Взаємодію соціуму з природними об'єктами неможливо розглядати без синергетичної методології, бо одна з найбільш фундаментальних ідей її полягає в тому, що духовний світ, народжений разом з розумом, – це результат біфуркації, разом з якою виникли закони суспільного життя.

* © Олексюк О. М., 2012

Розкриваючи роль діалогічних відносин у пізнанні світу й людини, М. Бахтін [1] виходить з так званого “діалогічного мінімуму”, сутність якого в тому, що «вищим архітектонічним принципом світу вчинку є конкретне архітектонічно значиме протистояння «я» і «іншого». Цим смисловою єдністю світу не порушується, а сходиться до рівня «подієвої єдності». Фундаментальне методологічне значення має концепція універсального діалогу для розуміння розвитку механізмів духовності. Діалог, в розумінні М. Бахтіна, співвідноситься з поняттям “діалектика”. Якщо діалектика є способом пізнання явищ дійсності, в їхньому розвитку і саморусі, то діалог – це загальний спосіб освоєння духовно-ціннісних основ буття. Вищі сфери цінностей – пізнавальні, естетичні та моральні – займають найвище ієрархічне місце в прошарках буття і відповідають принципу єдності Блага, Істини, Краси. Автор об’єднує “цінності дійсного життя і культури” (наукові, естетичні, етичні, релігійні та соціальні), “все просторово-часові і змістовно-сміслові цінності” з трьома «емоційно-вольовими центральними моментами»; “я - для - себе”, “інший - для - мене”, “я - для - іншого”. Світ пізнання, естетичний світ, світ вчинку М. Бахтіна вважає найвищими проявами світопорядку.

Отже, розгляд детермінант духовності свідчить, що для реалізації компетентнісного підходу принциповим є вихід за межі освіти, тобто аналіз освітніх процесів і феноменів в загальному контексті сучасної соціокультурної трансформації з урахуванням організаційних зв’язків трьох світів людини - природного, соціального і культурно-сміслового. Цінності визначають зміст ствердження людини в світі, підтвердження їх вільного розвитку в культурно-історичному просторі.

Мета статті – теоретичне обґрунтування духовних детермінант і цінностей компетентнісно орієнтованої вищої мистецької освіти та окреслення шляхів формування мистецької компетентності особистості як ключової.

Цінності – одна з найбільш стабільних характеристик особистості, її духовності. Вони завжди пов’язані з еталоном, на який орієнтована людина в своєму житті, з ідеалом, успадкованим нею. Духовні цінності немовби “програмують” діяльність людини на тривалі періоди, визначають генеральну лінію поведінки і її окремі вчинки. У цьому сенсі вони виступають найважливішим фактором організації компетентнісно орієнтованої мистецької освіти.

Викладені вище підходи свідчать про те, що важливими компонентами духовних сил особистості є не тільки спрямованість та ціннісно-сміслову організацію особистості, а й її компетентність, що виявляється в здатності набувати нові знання та вміння, вирішувати завдання, важливі для професійної діяльності, і в цілому для буття. Ключова компетентність відображає загальний рівень інтелектуального, морального та естетичного розвитку особистості, включаючи досвід створення смислів культурно-історичної спадщини різних епох. Разом з тим духовні сили особистості проєктують закономірності психічних процесів, сприйняття, творчої діяльності, завдяки яким можна розробляти групи предметних компетенцій.

У контексті досліджуваної проблеми неабиякий інтерес становить концепція Д. Леонтьєва [2]. Ґрунтуючись на теоретичних і експериментальних працях сучасних психологів, автор обґрунтовує сутність художньої компетентності і виділяє три аспекти, що утворюють її системну єдність. Перший аспект – когнітивна складність картини світу реципієнта, здатність до сприйняття багатовимірності та альтернативності мистецтва. Другий аспект – це володіння специфічними мовами різних видів і жанрів мистецтва, набором кодів (Ю.Лотман), що дають змогу дешифрувати інформацію в художньому тексті і перевести зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і смислів. Третій аспект впливає з діяльності природи художнього сприйняття і являє собою ступінь оволодіння системою вмінь і навичок, що визначають здатність особистості здійснювати адекватну текстові діяльність із розпредметнення. Отож, психологічна структура мистецької компетентності відіграє, згідно з Д. Леонтьєвим, основну роль у виявленні духу часу і творінь рук людських. Це дає підстави вважати, що при харак-

теристиці мистецьких компетентностей як ключових важливо враховувати структуру духовного потенціалу особистості студента і визначати чинники, пов'язані з його соціокультурною детермінованістю.

Залучення людини до цінностей створює духовний образ життя. В індивідуальному плані він позначає певний комплекс мистецьких компетенцій, які дозволяють їй самореалізовуватися, здійснювати самостійну, внутрішньо мотивовану діяльність. В процесі самореалізації особистості виявляється сукупність тих її цінностей, які потенційно здатні поширюватися в навколишньому середовищі.

Для характеристики самого соціального середовища, яке взаємодіє з індивідом, можна використовувати поняття “духовний простір”. Це та частина соціального світу, на яку особистість поширює свої духовні цінності, саме в ній реалізується духовний потенціал як своєрідний поведінковий репертуар людини, який зумовлює певні рамки проявів її духовності. Зростання духовного потенціалу призводить до духовного багатства, тобто досвіду, накопиченого людиною в процесі самореалізації духовних якостей.

Вища мистецька освіта нерозривно пов'язана з наповненням її духовним змістом, що проявляється, *по-перше*, в тому, що відібрані в ході навчальної діяльності взірці спілкування перетворюються в її норми, які є своєрідними зліпки з моральних досягнень соціуму, ритуалів і звичаїв, що складаються століттями.

По-друге, визначальною нормою процесів навчання і виховання стає вплив на них особистості вчителя, який виконує різні ролі: майстра, духовного наставника, чуйного співрозмовника тощо. Учитель формує в учнів уявлення про духовність як через зміст свого предмета, так і через власну поведінку, спілкування з вихованцем. Від позиції вчителя в значній мірі залежить змістовна спрямованість індивідуального “Я” учня (залежна від чужої волі, зовнішніх впливів або націлена на власне духовне поле), що фокусує в своїй самореалізації сутність духовності, її головний сенс.

По-третє, мистецьку освіту формує нормативна модель особистості. Вона завжди реалізує свою мету в конкретній гуманітарній обстановці, надаючи учням можливість духовних пошуків у науці, мистецтві, філософії, релігії, історії та визначаючи горизонти свободи особистості. Ця модель формує зміст і характер процесу соціалізації, допомагає людині визначатися на конкретних етапах життєдіяльності.

По-четверте, сама атмосфера мистецької освіти не тільки створює особливий духовний світ, в якому здійснюється процес навчання, а й сприяє його взаємодії з іншими сферами духовного життя. Таким чином, формується потреба в постійній освіті (самоосвіті), як рушійній силі духовного оновлення особистості.

Отже, у виховному процесі важливо враховувати систему духовних цінностей, організувати ситуації їх психологічного переживання. Виходячи з визначення виховання як процесу становлення системи цінностей особистості, важливо підкреслити: в історії культури співвідношення цінностей має безліч конфігурацій. Тим не менше, більшість дослідників вважають, що в аксіологічній тріаді “Істина-Добро-Краса” ієрархії не може бути, вищі духовні цінності рівнозначні для визначення родового сенсу життя.

У сучасній філософії освіти відродження принципу пріоритету вищих духовних цінностей пов'язане з системою філософських принципів субстанційної єдності і діалогової згоди, що впливають з аналізу природних, соціальних і культурних детермінант духовності. Виходячи з цих принципів, ми, з одного боку, маємо підпорядковувати свою діяльність вищим духовним цінностям, а з іншого боку – знайти свій шлях до цих цінностей і реалізовувати його у своїй діяльності. Такий шлях духовного виховання автор пов'язує з концепціями гуманізації освіти, що включають потребу у вихованні учнів на основі вищих духовних цінностей і охоплюють не тільки відносини між людьми, а й їх взаємини з явищами природи, особливо живої, з Космосом. Мова йде про те, що у новій універсальній культурі відносини з Космосом

мають формуватися на основі таких вищих духовних цінностей, як Істина, Добро, Краса, а також – християнській тріаді – Віра, Надія, Любов.

Шлях осягнення духовності освіти – це виховання індивідуальності через відкриття простору інтелектуальних, моральних, естетичних пошуків, через самознаходження, самовираження, самореалізацію індивідуального “Я” в духовності людської культури. Інституції освіти безпосередньо звертаються до внутрішнього світу людини. Невипадково, древні називали освіту “cultura animi” (культура духу). Видатний біолог і гуманіст П.Тейяр де Шарден писав: «На землі не можна очікувати ніякого прогресу ... без примату і тріумфу особистісного начала, що увінчує собою дух ...» [3, с. 32]. Він любив повторювати афоризм Дж. Хакслі про те, що людина – це еволюція, яка усвідомила сама себе.

Компетентнісний підхід орієнтує на усвідомлення пріоритетів вищих духовних цінностей, що, по суті, є одним з найголовніших напрямків сучасної духовної еволюції людини. Аналіз змісту природного, соціального і культурно-смыслового детермінацій духовності уможливує виявлення методологічних орієнтирів педагогіки духовного потенціалу особистості, яка виступає як реальна альтернатива традиційної освіти. Упроваджуючи в освітній процес вищої школи, компетентнісний підхід сприяє переходу до неklasичної моделі, що ґрунтується на новому типі постнеklasичної раціональності. Духовне «Я» суб'єкта співвідноситься із загальнокультурним потенціалом – базовими духовними цінностями. Від ступеня сформованості ціннісного ядра особистості залежить те, чим насправді стануть сформовані мистецькі компетентності особистості. У той же час не можна не погодитися з думкою відомих учених (зокрема, О. Вербицького, О. Єрмакова) щодо основної причини негативних моментів у процесі впровадження компетентнісного підходу. Це насамперед відсутність визнаної науковим і педагогічним співтовариством психолого-педагогічної теорії, понятійний апарат і принципи якої дозволили б встановлювати єдину наукову мову професійного спілкування для всіх, хто зайнятий у сфері інновацій і побудувати продуктивну траєкторію руху освіти на шляху науково обґрунтованої змістовної, а не формально-організаційної реалізації ідей компетентнісного підходу. Це протиріччя виявилось характерним і для загальної, і для вищої мистецької освіти. Так, зокрема, деякі вчені піддають сумніву коректність поняття «художньо-естетична компетентність», аргументуючи свою позицію самодостатністю мистецтва і його можливостями у формуванні світосприйняття особистості. Дискусії з приводу обсягу і сутності понять “естетичне” і “мистецьке” були актуальними для естетики 70-х рр. і вирішені на користь поняття «естетичне» як включає в себе «мистецьке».

На нашу думку, сьогодні доцільно розглядати мистецька компетентність як ключову в системі мистецької освіти. Мистецька компетентність відображає духовний потенціал особистості, її здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, готовність створювати творчий стиль життя і діяльності на основі досвіду використання мистецьких компетенцій.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник АН СССР, Науч. совет по философским и социальным проблемам науки и техники ; Ред. кол. : И. Т. Фролов / отв. ред./ и др. / М. М. Бахтин. – М. : Наука, 1984-1985. – 383 с.
2. Леонтьев Д. А. Художественная компетентность как характеристика личности // Эмоции, творчество и искусство. Тезисы докладов международного симпозиума. – Пермь, 1997. – С. 64-65.
3. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. / Тейяр де Шарден П. – М. : Наука, 1987. – 240 с.

In this article the principles of pedagogy of spirit potential of the individual are grounded. The essence of spiritual values and determinants of competence-oriented higher art education are revealed. A psychological and pedagogical analysis of artistic competence of the individual is proposed.

Key words: spirit determinants, spiritual values, competence approach, higher art education.

УДК 78.071.2:378.134

Онищук В. І.*

ДИРИГУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкривається сутність дисципліни диригування, яка формує професійні навички майбутнього керівника інструментального колективу, сприяє інтелектуальному розвитку студента, виховує в ньому любов до своєї професії.

Ключові слова: диригування, виховання високопрофесійного диригента, формування професійних навичок, інструментальний колектив, навчання в інституті мистецтв.

Виховання високопрофесійного диригента – одна із складних проблем сьогодення, яка зумовлена тим, що серед інших професій диригентське мистецтво є чи не наймолодшим, хоч і має свою багатовікову історію.

Диригування є однією із важливих навчальних дисциплін формування майбутніх фахівців-диригентів, керівників творчих колективів, сприяє розвитку їх інтелектуального рівня та особистісних якостей.

Дослідження проблеми формування диригентських навичок та інших аспектів диригентської підготовки завжди було в полі зору низки відомих музикантів-педагогів, відомих диригентів, мистецтвознавців. Наприклад, науковці І. Маркевич, К. Ольхов, О. Поляков розглядають розподіл диригування на “мистецтво” та “керування”, доводять тезу доцільності розгляду діяльності диригента як поліфункціональної; комунікативний зв’язок з виконавським колективом досліджує М. Багріновський; питання про пластичний бік диригентського висловлення, позицію у встановленні непохитного зв’язку диригентської пластики з художнім образом твору та взаєморозуміння диригента й оркестрантів науково обґрунтовують Е. Ансерме, Ю. Домаркасі, М. Канерштейн, Дж. Кахідзе, М. Колесса, С. Кондрашев, Ф. Коробов, А. Пазовський, Б. Смірнов, Г. Макаренко. Особливий підхід до мануальної техніки пропонує О. Поляков, що розглядає її як мову диригування. Професійні навички диригента, його особистісні якості, музична та загально-гуманітарна освіченість, поза якими не може здійснитися виконавська інтерпретація стали предметом дослідження Л. Гінзбурга, Г. Деханта, О. Іванов-Радкевича, Е. Лайнсдорфа, Г. Макаренка, К. Ольхова, А. Пазовського, Л. Сідельнікова, М. Римський-Корсакова, Є. Рубахи, В. Фуртвенглера, Г. Шерхена та ін.

Зокрема, О. Іванов-Радкевич вважає, що “...якщо вже для сформованого музиканта головним завданням в процесі навчання диригуванню є набуття спеціальної техніки диригування, то для молодого виконавця, який тільки починає своє музичне життя, диригування є перш за все засобом його музичного виховання. Центр ваги в заняттях з диригування переміщається в такому випадку із засвоєння специфічних технічних знань і умінь в сторону розвитку загальної музикальності в самому широкому розумінні цього слова” [2, с. 11-12].

М. Канерштейн зазначає, що “...при наявності різних підходів до тих або інших питань викладання не виключена можливість узагальнення основних принципів методики, виявлення загального, що неминуче повинно зблизити викладання педагогів різних шкіл, різних напрямів. Кінцевою метою педагога, його основним завданням є виховання диригента - музиканта, який відповідав би високим вимогам сучасного ... мистецтва” [6, с. 5-6].

На думку відомого педагога, диригента, фундатора Української диригентської школи М. Колесси “...диригування – це таке ж саме виконавське мистецтво, як спів, гра на скрипці, кларнеті чи будь-якому іншому інструменті. І разом з тим диригування суттєво відрізня-

* © Онищук В. І., 2012

ється від решти видів виконавського мистецтва: якщо музиканти–виконавці мають справу з бездушним інструментом (фортепіано, скрипка, флейта, арфа та ін.), на якому вони грають краще чи гірше в залежності від якості інструменту і від своєї майстерності, то диригент має перед собою багато різних індивідуальностей, хористів або оркестрантів, яких він повинен об'єднати в єдине ціле, в один згуртований колектив так, щоб він зазвучав під його керівництвом як добре настроєний інструмент” [3, с. 3].

На думку М. Римського-Корсакова, „...диригенти, хормейстери і акомпаніатори формуються із тих же інструменталістів і співаків... Озброєний умінням володіти одним або двома інструментами, здібний, тобто з природним сольфеджіо, зі знаннями елементарної теорії і поняттях про гармонію та інструментовку учень легко стане диригентом або хормейстером, якщо володіє для цього достатньою кмітливістю і моральними якостями” [8; с. 204].

Мета статті полягає у визначенні проблем та ефективних шляхів їх вирішення у процесі формування в студентів інститутів мистецтв професійних диригентських навичок.

Диригування – складний, багатогранний творчий процес управління колективом, який опирається на широкий комплекс диригентської техніки – складної системи жестів, яка включає в себе техніку рук, корпусу, голови, міміку, дихання, за допомогою яких диригент здійснює керування музичним колективом. Водночас, диригування – це складний психологічний процес, який включає в себе як внутрішні переживання, так і емоційну віддачу, уміння підпорядковувати своїй волі дії виконавців оркестру та розкривати ідейний, емоційно-образний зміст твору, його музичну красу, виховувати любов до цієї професії, формувати професійні якості виконавців тощо.

Звісно, що формування постаті диригента залежить від природних здібностей, але досягнути значного професійного рівня можливо музикантам з гарними музичними здібностями. Як правило, у яких добре розвинений музичний слух, відчуття ритму, такту, характеру твору, форми і стилю, музичного смаку та міри, пам'яті, фантазії, пластичності рук, а також наявності уміння володіти собою, швидко орієнтуватися в партитурі, бути дисциплінованими, ініціативними, наполегливими, ерудованими та високоосвіченими, тактовними в педагогічній діяльності та володіти прекрасними організаторськими здібностями. Лише за цих умов студенти в майбутньому можуть стати високопрофесійними вчителями-вихователями.

Диригування – один із найскладніших видів музичного виконавства, управління колективом музикантів (оркестром, ансамблем) у процесі вивчення та публічного виконання ними музичного твору. За визначенням І. Маркевича, „...диригування є ... мистецтво, наука і управління” [4, с. 116], яке складається із спеціально відпрацьованих схем жестів. Віддаючи належне мистецтву диригування, необхідно приділяти увагу теорії диригування, яка покликана пояснити цей феномен, перш за, все як управління. Диригування здійснюється за допомогою спеціальних дій, жестів, які передають інформацію від диригента до музикантів, виховують їх.

Учений К. Ольхов визначає диригування як „...своєрідний переклад музики на мову жестів, уміння за допомогою набутої техніки диригування, міміки впливати на колектив виконавців, передавати їм свої виконавські наміри” [5, с. 22].

Майбутній диригент – керівник оркестрового колективу з допомогою диригентських жестів має спілкуватися із музикантами-виконавцями, забезпечуючи ансамблеву злагодженість й технічну досконалість виконання, передаючи всі свої художні наміри і творчий задум композитора. Основним завданням диригента є уважне, максимально точно відтворення авторського задуму, уміння його реалізовувати.

У наш час майбутній диригент – це високоосвічена, з високим інтелектуальним рівнем загального та музичного розвитку, насамперед, володіє умінням пропагувати найкращі музичні зразки вітчизняної і світової музичної культури, розкривати зміст твору, бути професійним інтерпретатором, а також наставником-вихователем творчого колективу.

Важливою навчальною дисципліною у вихованні майбутнього диригента є «Методика викладання диригування», яка навчає студента теоретичним та методико-практичним засадам

постановки, вирішення художніх завдань, ознайомлення із усіма засобами та способами диригування, виховання естетичних якостей в музикантів-оркестрантів.

Теорію диригування можна порівняти із мовною грамотою. Для того, щоб навчитися добре писати і читати, потрібно знати правила правопису і практику їх використання. Для того, щоб навчитися професійно диригувати, потрібно знати не тільки теорію диригування, але і вміло її поєднувати з практикою. Знання теорії диригування не є самоціллю, а необхідною умовою вдосконалення диригентської практики. Існує думка, що теорія повинна йти попереду практики. У цьому контексті фундатор теорії диригування Г. Шерхен зазначає про необхідність першочергового засвоєння "... техніки диригування <...> до дрібних деталей, перш ніж ученя уперше стане за диригентський пульта" [9, с. 631].

Диригування – це один із найскладніших видів музичного виконавства. Однак, деякі музиканти вважають, що це не мистецтво і навчатись йому не потрібно, інші переконують, що цьому навчитися можуть тільки особливо обдаровані люди. Дехто вважає, що для диригування потрібно мати тільки диригентське обдарування, а техніка прийде сама по собі, завдяки практичним діям. Усі ці думки є хибними, однак, певною мірою, у них є раціональне зерно, оскільки є багато відомих диригентів, які не отримали свого часу професійної диригентської освіти і добре керували і зараз керують оркестрами чи хорами. Але це є рідкісний виняток. Для того, щоб стати за оркестровий пульта, потрібно пройти всю підготовчу роботу в класі з диригування, отримати певні диригентські практичні навички. Адже диригентом можливо стати лише у процесі систематичної, щоденної, кропіткої праці.

Майбутній диригент повинен опанувати низку навчальних дисциплін: елементарну теорію музики, сольфеджіо, гармонію, поліфонію, інструментування, читання партитур, методику роботи з оркестром, аналіз музичних творів, історію музики, педагогіку, етику, естетику, психологію, історію, літературу та інші дисципліни, які йому допоможуть орієнтуватися у складних питаннях, що виникають у процесі роботи. Ці та інші дисципліни студент – майбутній диригент професійно опановує у ВНЗ.

Багато хто із музикантів вважає, що диригування хором і оркестром мають велику розбіжність і специфічні особливості у техніці. Натомість, дослідник диригентської практики І. Разумний переконує, що "... дійсно, оркестри і хори відрізняються своєю специфікою, але різниці в техніці диригування <...> немає. Для кожного диригента потрібні правильна постановка диригентського апарату, вільний, пластичний рух рук, художня жестикуляція. Щоправда, жестикуляція в хоровій практиці вживається більш легка, на меншій амплітуді <...>" [7].

Підсилює цю думку М. Колесса у своєму підручнику „Основи техніки диригування” (1981) [3]. Він для наочності подає приклади із хорової літератури, але вважає, що теорією диригування "... можуть користуватись однаковою мірою і майбутні оркестрові диригенти, тому що теорія і техніка тактування загальні для хорового і оркестрового диригування” [3, с. 5].

Щоб підготовка в класі диригування була ефективною, необхідно щоб заняття відбувалися спочатку під супровід концертмейстера (фортепіано), а потім лише в оркестровому колективі. Час для занять студента в класі із концертмейстером чітко визначений і його необхідно навчитися раціонально використовувати та грамотно розподіляти, щоб за максимально короткий часовий відрізок відпрацювати основні завдання уроку й набути максимум знань, умінь та навичок диригування. Саме на таких заняттях в класі з диригування у майбутніх диригентів "... проявляється індивідуальність <...> й можна побачити справжнє злиття композиторської і виконавської думки” [1, с. 65-67].

Результативність підготовки майбутнього диригента значною мірою залежить від спільних дій викладача, студента і концертмейстера. Заняття в класі з диригування із концертмейстером передбачає основну мету – забезпечення студента навичками підготовчого, передрепетиційного етапу з оркестром. На цьому етапі навчання поведінка майбутнього диригента, його

робота за пультом, уміння демонструвати жестами покази та зняття фермат мають супроводжуватися поглядами в бік оркестрових груп або окремих солістів.

Специфіка роботи з творчим колективом вимагає від майбутнього диригента уміння:

- 1) спланувати репетицію;
- 2) підготувати нотний репертуар (оркестрова партитура і партії);
- 3) підготувати приміщення до занять;
- 4) встановити з ними творчий контакт;
- 5) чути оркестрову партитуру і корегувати помилки у процесі виконавства (точно і лаконічно давати зауваження і виправляти помилки).

Така практика диригентської підготовки має відбуватися згідно з планом. Тому необхідно, щоб у чітко визначений час на заняттях з «Оркестрового класу» працювали студенти-випускники над вивченням своїх власних оркеструвань і вдосконалювали професійні диригентських навички в роботі з творчим колективом.

Натомість ми не виключаємо використання сучасних технічних записуючих засобів в навчальному процесі. У цьому випадку вони можуть стати корисними у набутті практичних диригентських навичок, наприклад, швидко й позитивно реагувати на характер твору, його динаміку, темпові відхилення, інтерпретацію, художній образ та зміст тощо.

Підсумовуючи вищезазначене, слід констатувати, що висвітлення та акцентування на проблемних питаннях підготовки майбутніх диригентів в інституті мистецтв дадуть змогу покращити їх якість навчання. У цьому випадку велика відповідальність лягає на плечі як студента, який вирішив стати диригентом, присвятити себе диригентській професії, а також і на його педагога, який має обов'язок виховати майбутнього високопрофесійного диригента. Пройти курс диригування у навчальному закладі ще не означає, що майбутній диригент уже став професіоналом. Він лише отримує основи диригентської техніки, які потрібно буде надалі розвивати і вдосконалювати у процесі кропіткої творчої роботи з колективом.

Список використаних джерел

1. Гофман И. Фортепьянная игра. / Ответы на вопросы о фортепьянной игре. / И. Гофман. – М., 1961. – 224 с.
2. Иванов-Радкевич А.П. О воспитании дирижера. / А. П. Радкевич. – М. : Музыка, 1973. – 78 с.
3. Колесса Н. Ф. Основы техники дирижирования. / Н. Ф. Колесса. – К. : Музична Україна, 1981 – 208 с.
4. Маркевич И. Искусство дирижирования в наше время. – В кн. : Исполнительское искусство зарубежных стран.. – М., 1970. – Вып. 5. – С. 114-117.
5. Ольхов К. О дирижерском жесте и его элементах. – В кн. : Хоровое искусство. / К. О. Ольхов. – Л., 1967. – С. 42-75
6. Питання диригентської майстерності. / Упорядник М. Канерштейн. – К. : Музична Україна, 1980. – 284 с.
7. Разумный И. Г. Посібник з диригування. / И. Г. Разумный. – К. : Музична Україна, 1968. – 120 с.
8. Римский-Корсаков Н. А. Теория и практика (и) обязательная теория музыки в русской консерватории. / Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка. / Н. А. Римский-Корсаков. – М., 1963. – Т. 2. – 204 с.
9. Шерхен Г. Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика / Редактор-составитель, автор вступ. статьи, дополнений и комментариев Лео Гинзбург. / Г. Шерхен. – М., 1975. – 631 с.

The article deals with the essence of conducting discipline as a means of forming of professional skills of students of higher artistic educational establishments which improves the professional skills of a future conductor of the instrumental collective assists to intellectual development of a student, brings up love for to the profession.

Key words: *conducting, educating of high-professional conductor, forming of professional skills, instrumental collective, studies in the institute of arts.*

УДК.378.091.212:7.038.531

Савлук І. В., Врубель Г. Ф.*

МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ПУБЛІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті розглядається музичне виконавство з позиції публічної діяльності особистості, окреслюються характеристики слухацьких аудиторій, порівнюється музично-виконавське мистецтво з мистецтвом лектора, актора, педагога і висвітлюються засоби впливу на аудиторію у різних видах публічної діяльності.

Ключові слова: музичне виконавство, публічна діяльність.

Публічний виступ виконавця-інструменталіста є одним із основних параметрів музично-виконавської діяльності і за своєю суттю потребує граничної мобілізації емоційних, інтелектуальних, фізичних зусиль соліста, високого рівня музичної ерудиції та виконавської майстерності. Він підсумовує період напруженої підготовчої праці і є важливим та відповідальним результатом, який стимулює і визначає подальше професійне зростання фахівця. Разом із тим саме на момент публічного виступу у багатьох музикантів виникають різноманітні фобії, що вказують на проблему готовності до публічної діяльності.

Феномен публічного виступу виконавця-інструменталіста є предметом наукової уваги психологів Л. Бочкарьова, Л. Виготського, О. Готсдинера, В. Петрушина, Н. Рождественської щодо проблем співзалежності процесів уваги, уяви, пам'яті та самоконтролю у сценічній творчості та питання емоційної стійкості музиканта; мистецтвознавців Б. Асаф'єва, Б. Захави, Л. Мазеля, педагогів-музикантів І. Аксельруда, А. Алексеєва, Б. Бермана, Й. Гофмана, Г. Когана, С. Корлякової, Ю. Некрасова, С. Савшинського та інших у площині дослідження вдосконалення виконавської майстерності студентів-піаністів, особливостей виконавської психомоторики, вимог до музичного виконання як процесу художньої комунікації. У науковому доробку вказаних авторів підкреслюється, що виконавська діяльність – це різновид художньої творчості, який є органічним процесом комплементарного поєднання емоційного, мисленнєвого та технологічного компонентів інструментального виконання. В основі даного процесу знаходиться двоїстість самопочуття виконавця на сцені:

- з одного боку – це глибина проникнення в смисл художнього образу музичного твору, що виконується та проживання всієї палітри емоційних станів, які закладені в ній;
- з іншого – це творчий «розрахунок», необхідний для втілення виконавської інтерпретації, це постійний самоконтроль, який виражається в «слуханні себе немовби з боку» (в якості слухача та критика).

Мета статті полягає у розгляді музичного виконавства з позиції публічної діяльності особистості. Відповідно до мети ми визначили **завдання** – проаналізувати інтегративні засади смислів музичного виконавства, діяльності лектора, актора, педагога. Окреслене питання є достатньо вивченим науковцями минулого і сучасності, але художньо-виконавська практика виявляє проблему готовності педагога-музиканта до публічної музично-виконавської діяльності.

Провідною метою музичного виконавства є розуміння задуму композитора та втілення художнього образу музичного твору шляхом використання засобів музичної виразності. Висвітлена точка зору є спільною для представників музичної педагогіки різних часів. Не втратила вона своєї актуальності і нині та є об'єктом наукового інтересу В. Сраджева, І. Аксельруда, Л. Бочкарьова, Б. Бермана, С. Корлякової, Ю. Некрасова, та інших. На думку науковців завданнями виконавця у художньому втіленні музичного образу виступають:

- а) декодування нотного запису, котре передбачає уважне та вдумливе прочитування музичного тексту з осмисленням значення авторських та редакторських ремарок; візуальне уявлення динамічного та темброво-гармонічного плану твору;

* © Савлук І. В., Врубель Г. Ф., 2012

- б) інструментальне втілення нотного тексту, що здійснюється за допомогою віднайдення піаністичних прийомів, необхідних для образного, емоційного та виразного звучання музичного твору;
- в) створення власної інтерпретації, яка є узагальненням естетичних ідеалів, варіантів та стилів виконання, які творчо переломлюються у свідомості музиканта-виконавця, оскільки свобода розшифрування нотного тексту обмежується правилами та законами музичного мислення, жанровими та стилістичними особливостями епохи та композитора;
- г) сценічне виконання музичного твору, у змісті якого поєднуються три вектори діяльності: по-перше, презентація результатів власної праці та винесення їх на оцінку аудиторії; по-друге, створення емоційно-слухового контакту зі слухачами за допомогою художнього образу; по-третє, пропагування творів класичної музичної спадщини.

З урахуванням існуючих позицій стосовно художньо-педагогічної проблеми виконавської майстерності, а також сутності виконавської підготовки як творчого процесу, Ю. Некрасов виділяє компоненти структури виконавської майстерності, а саме:

- емоційний компонент – відображає суб'єктивне сприйняття і безпосередню реакцію виконавця на музичний твір із застосуванням власного емоційного досвіду;
- когнітивний компонент – передбачає наявність необхідних мистецтвознавчих знань, здатність до розкриття авторської концепції музичного твору, відтворення його жанрово-стильових та формоутворюючих ознак;
- аксіологічний компонент – характеризує уміння виконавця узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісними художньо-ціннісними орієнтаціями та уподобаннями, виявити власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів у процесі виконання;
- технологічний компонент – виражає міру володіння виконавцем складовими інструментальної техніки (якістю звуковидобування, побыжністю, особливостями виконання різних типів фактури тощо);
- самопрезентаційний компонент – відображає уміння виконавця до переконливого сценічного втілення власної інтерпретації; саморегуляції власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на сцені [5, с. 232].

Особливістю концертного виступу є взаємодія виконавця з аудиторією, тобто з конкретним оточенням, для якого готується виступ і в якому необхідно діяти музиканту-виконавцю. Процес такої взаємодії характерний також для лекторської, акторської та педагогічної діяльності. І щоб ця дія була ефективною, необхідно знати, вміти оцінювати аудиторію, її реакцію та відповідно будувати власний виступ.

За С. Івановою, кожна аудиторія – це складна діалектична єдність протилежностей, яка характеризується такими параметрами:

- а) формально-демографічні характеристики – стать, вік, національна належність, загальний рівень освіченості та культури тощо;
- б) мотивація слухання – інтелектуально-пізнавальні мотиви, естетичні, морально-дисциплінарні;
- в) готовність до сприймання – рівень знання предмета, загальна та професійна підготовленість до його сприймання, зацікавленість у проблемі;
- г) емотивна характеристика – загальний настрій аудиторії щодо предмета мови, можливе відношення окремих груп до нього та до самого оратора [3, с. 31-32].

Цікавим, на нашу думку, є підхід до публічного виступу викладений у праці Л. Жаркової «Майстерність публічного виступу», де пропонується уявити собі публічний процес як своєрідну систему управління, стан якої в цілому залежить від таких взаємодіючих у її складі підсистем, як *оратор – його промова – слухачька аудиторія* [2, с. 42].

Провівши аналогію з музичним виконанням, ми отримали наступні взаємодіючі підсистеми: *музикант-виконавець – художня інтерпретація музичного твору – слухачька аудиторія*.

Проте розділити даний процес на елементи можна лише умовно, оскільки всі вони виступають як неподільне ціле.

У дослідженні Н. Колотілової закономірності публічного виступу обумовлюються ще законами давньогрецької риторики, поєднуючи в собі:

- логос – як мисленнево-інформаційну складову змісту промови;
- етос – як носія морально-етичної складової публічного мовлення;
- пафос – як енергетичну почуттєво-емоційну складову виступу промовця [4, с. 12].

Ми спробували за аналогією відтворити зміст вказаних законів у контексті музичного виконання та отримали наступні тлумачення:

- логос відображає архітектонічний аспект музичного виконання, що ґрунтується на музично-історичній та музично-теоретичній інформації;
- етос відтворюється у художньому змісті музичного твору, під час емоційно-суггестивного впливу на аудиторію;
- пафос – є найяскравішою енергетичною складовою музичного виконання, оскільки музичне мистецтво – це мистецтво глибоких почуттів та емоцій.

Запорукою успішної публічної діяльності виступає психологічний стан особистості, до якого відноситься психічна та емоційна готовність, та фізичний стан. Особливо це стосується виконавської творчості, котра потребує великого зусилля волі, як в концертній, так і в домашній роботі. Вольовий початок у виконанні створює яскравість, динаміку, ритмічну організованість. Сам процес публічного виконання є величезним стимулом, і в той же час – ефективним засобом художньо-творчого розвитку студента-піаніста. Основа цього – в творчому спілкуванні виконавця та слухачів, спілкуванні дуже тонкому і емоційному на рівні суггестивного впливу на аудиторію. В цьому контексті публічний виступ музиканта поєднує в собі ораторську красномовність, педагогічну логічність та вивіреність, акторську майстерність.

Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. В цьому може допомогти система К. Станіславського, провідна ідея якої полягає в наступному: для досягнення найвагомішої естетичної впливовості, усвідомлення мистецької значущості поведінкової активності перед аудиторією слід відштовхуватися не від самопочуття, не від психічних станів, переважно непідвладних волі і свідомості, а від логіки фізичних дій. Правильне її здійснення може рефлекторно відтворювати й відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю [7, с. 93].

Специфіка театру (сценічна дія, фізична і психічна змістовність акторської творчості) дуже близька до педагогічної діяльності, адже між викладачем та слухачами створюється непомітний та нічим незамінний зв'язок, який сприяє успішності проведення будь-яких навчальних занять і, зокрема, лекцій, котрі також підпадають під різновиди публічної діяльності особистості.

Лекція одночасно вирішує два основних завдання:

- *когнітивне* - повідомлення нових знань, що розширюють культурний, науковий, суспільно-політичний кругозір слухачів;
- *світоглядне* - формування на основі отриманих знань світогляду, суспільної свідомості, ідейно-моральних принципів поведінки.

Спілкування музиканта-виконавця з аудиторією – не тільки взаємодія, а й боротьба. Зауважимо, що професіонал зобов'язаний бачити боротьбу навіть у тих взаємодіях, до яких це слово в повсякденному вживанні, здавалося б, не підходить. Виконавець бореться за ініціативу в концертному залі, за визнання, інколи в найважчих умовах. І чим конкретніше він бачить мету «наступу», тим переконливіша його ініціатива (і право на визнання) в розкритті власної художньої концепції, яка сприймається аудиторією.

Звичайно, боротьба художника за ініціативу не переслідує мети «повної перемоги» над слухачем, який аж ніяк не безініціативний. З цього випливають три основні вимоги до взаємодії виконавця і слухача (обміну інформацією):

- по-перше, для того, щоб музикант своєю художньою інформацією міг впливати на слухача, у нього повинна бути повна ясність про те, що він повідомляє аудиторії і про найкращі засоби досягнення мети;
- по-друге, виконавцю треба не тільки бачити засоби досягнення мети, але майстерно володіти ними, щоб слухач був у змозі сприйняти цю інформацію так, як вона задумана музикантом;
- по-третє, художню інформацію необхідно ставити в залежність від ступеня підготовленості сприймача, «передінформованості», від рівня його загальної музичної культури. Останнє не підвладне виконавцю, тому результативність його емоційного впливу на слухача залежить в основному від того, наскільки об'єктивно музикант враховує «передінформованість» аудиторії. Пасивність слухача, відсутність будь-якої було реакції – це своєрідний опір, неприйняття художньої інформації виконавця.

Для успішності публічного виступу слід враховувати особливості концертного виконавства, виділені О. Готсдинером:

- лаконізм творів, які виконуються (для утримання уваги аудиторії необхідний різноманітний характер, ритм, стиль кожного номера, оскільки багаторазова емоційна перебудова слухача допомагає йому краще сприймати музику);
- безпосереднє спілкування музиканта і публіки при виконанні творів, насичених достатньо складною образністю (сприймання творів подібного роду потребує від слухача максимальної зосередженості, необхідної для творчого уявлення);
- пріоритет музичної розповіді, як засобу художнього відображення дійсності (відображення дійсності на концертній сцені відбувається головним чином за рахунок емоційного втілення життєвих переживань) [2, с. 187-189].

Ми вважаємо доцільним особливо зупинитися на проблемі виразності мовлення у приналежності до музично-виконавського мистецтва, оскільки, саме за допомогою мовлення (словесного чи музичного) виконавець втілює авторський задум. З цієї точки зору музично-виконавське мистецтво має багато спільного з мистецтвом оратора, лектора, актора, оскільки:

- відтворення і літературного, і музичного тексту представляє собою інтерпретацію тексту в живому звучанні;
- читець і музикант передають текст за допомогою його інтонування, тобто зміни темпо-ритмо-тембро-динамічних і висотних характеристик звуку;
- засобом вимовляння музики і мови є артикуляція;
- словесне і музичне мовлення носять просторовий та процесуально-часовий (темпоральний) характер і тому не можливі без врахування часових закономірностей і таких понять, як метр, ритм і темп;
- читець і музикант в якості головного способу злиття та розділу музичного і мовного потоку на інтонації, фрази, речення, періоди використовують фразування.

Сам процес публічного виконання є величезним стимулом, і в той же час ефективним засобом художньо-творчого розвитку студента. Основа цього – в творчому спілкуванні виконавця та слухачів, спілкуванні дуже тонкому і емоційному на рівні сугестивного впливу на аудиторію. У такому спілкуванні велику виховну роль відіграє загострене під час публічного виступу почуття відповідальності.

Виконання «існує» тільки в даний момент, воно «одномоментне» та неповторне, і потрібно, щоб воно було найкращим. В цьому контексті публічний виступ музиканта поєднує в собі лекторську красномовність, педагогічну логічність та вивіреність, акторську майстерність.

Кожному з названих видів публічної діяльності особисті притаманні власні особливості, яка можна порівняти за наступними показниками:

- а) засобом впливу на аудиторію;
- б) характером впливу на аудиторію;
- в) взаємодією з аудиторією.

Порівнявши показники, ми відобразили їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Вплив на аудиторію у різних видах публічної діяльності особистості

діяльність вплив	Лектор	актор	педагог	музикант-виконавець
1	2	3	4	5
засіб впливу на аудиторію;	промова	зміст сценічної дії	вербальний виклад навчального матеріалу	інструментальне втілення художньої інтерпретації музичного твору
характер впливу на аудиторію;	вербально-емоційний, сугестивний	вербально-емоційний, сугестивний	вербально-емоційний, сугестивний	невербальний емоційний, сугестивний, художньо-образний
взаємодія з аудиторією	лектор виступає безпосереднім передавачем інформації	актор виступає художнім посередником у втіленні сценічного дійства	педагог виступає безпосереднім передавачем інформації	музикант – виконавець виступає художнім посередником між композитором художнім твором та аудиторією

Як бачимо, тільки процес публічної діяльності музиканта спирається на невербальні засоби впливу на аудиторію, що ставить перед виконавцем надзвичайно складні завдання, оскільки концертне виконання – за формою – монолог, а за змістом – діалог. Успішність сценічного виступу музиканта в цьому випадку залежить не тільки від виконавської майстерності, а й майстерності актора у арсеналі художніх засобів якого музична інтонація, музична логіка, музична архітектоніка.

Музичне виконавство передбачає:

- здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді;
- уміння виконавця до регуляції та коригування власного психічного стану в умовах сценічної діяльності;
- готовність до невербального, сугестивного, емоційного, художньо-образного впливу на слухачку аудиторію

Отже, музичне виконавство є творчим процесом, що відбувається як людинотворення, інтегруючи в еволюційну цілісність духовний і фізичний стан особистості музиканта-педагога-виконавця.

Список використаних джерел

1. Аксельруд И. Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: [учебно-методическое пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений]. / И. Э. Аксельруд. – Сумы, 1996. – 100 с.
2. Готсдинер А. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении) // [методические записки по вопросам музыкального образования]: [сб. статей] / [ред.-сост. А. Лагутин]. – М. : Музыка, 1991. – Вып. 3. – С. 189-196.
3. Жаркова Л. П. Майстерність публічного виступу: [методичний посібник] / Л. П. Жаркова – К. : Політвидав України, 1982. – 135 с.
4. Иванова С. П. Специфика публичной речи: [методическое пособие] / С. П. Иванова. – М. : Знание, 1978. – 126 с. (методика лекторского мастерства и ораторского искусства).
5. Колотилова Н. А. Риторика: [підручник] / Н. А. Колотилова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
6. Некрасов Ю. Єдність педагогічних та виконавських принципів навчання у роботі М. Грінберг // Теоретичні та практичні питання культурології. – Мелітополь, 2002. – Вип. X. – С. 81-92.
7. Станиславский К. С. Работа актера над собой // Собр. сочинений: в 8 т. – М. : Мысль, 1957. – 468 с.

In this article music performance activity is considered from the position of public activity of the person, the characteristics of the listener's auditoriums are outlined, music performance art is compared with the art of a lecturer, an actor, a pedagogue and the means of influence on the audience in different kinds of public activity are covered.

Key words: music performance, public activity.

УДК [78 : 37] (430) «18»

Сташевська І. О.*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ XVIII СТОЛІТТЯ

У статті на основі аналізу автентичних джерел виявлено позитивні й негативні тенденції розвитку теорії й практики музично-інструментальної освіти в Німеччині XVIII століття.

Ключові слова: музично-інструментальна освіта, Німеччина XVIII століття, музично-педагогічні публікації.

Теперішній стан теорії й практики музичної педагогіки нерозривно пов'язаний з уявленнями попередніх генерацій про можливості й способи передачі культурного досвіду в галузі музичного мистецтва. У зв'язку з цим актуальним для фахівців різних країн залишається дослідження процесу еволюції музично-освітніх традицій.

Огляд вітчизняних публікацій указує на те, що питання історичного розвитку музичної освіти в Україні привертає пильну увагу українських дослідників (Т. Гавриленко, Т. Грищенко, В. Кузьмічова, О. Михайличенко, О. Овчарук, А. Омельченко, Л. Проців, О. Цвігун й ін.). У значно меншій мірі в українському науковому просторі вивчено історію зарубіжної музичної педагогіки (Г. Ніколаї, О. Ростовський, І. Сташевська, С. Уланова й ін.).

Недостатньо вивченими, на наш погляд, ще залишаються публікації минулих століть, що відбивають актуальні проблеми свого часу в галузі музично-інструментального виконавства й педагогіки. Тому **метою** статті є виявлення на основі аналізу автентичних джерел позитивних і негативних тенденцій розвитку теорії й практики музично-інструментальної освіти в Німеччині XVIII століття.

Розвиток музично-педагогічної думки й практики в Німеччині XVIII століття було значною мірою детерміновано змінами філософсько-педагогічних уявлень, зокрема переосмисленням під впливом гуманістичних ідеалів сутності людини як предмета виховання, визнанням кожної особистості як вільної автономної істоти, найважливішими факторами формування якої є розвиток самостійного мислення й природних задатків.

У наслідок підвищення ролі інструментального музикування в бюргерській сфері й поширення нових естетичних і педагогічних поглядів навчання інструментальному виконавству стало окремим предметом музично-педагогічної рефлексії. Загальний підйом музичного життя на німецьких землях, підвищення потреб слухацької публіки призвели до загострення проблем професійної музично-інструментальної освіти. Відповідні музично-освітні інститути на той час ще були відсутні, тому можливості вирішення актуальних проблем музиканти-інструменталісти шукали в розповсюдженні музичного знання засобами публіцистики.

Прагнення педагогів у письмовій формі зафіксувати свої погляди з приводу цілей інструментальної підготовки, виконавської техніки, правил інтерпретації й імпровізації приводить до появи посібників із гри на різних інструментах, серед яких виділяються школи К. Ф. Е. Баха, Й. Кванца, Г. Тромлітца, Е. Флоршютца й ін. [2; 7; 11; 4]. З'являються навіть автодидактичні підручники для самоосвіти музикантів-любителів [3; 5; 6 й ін.].

Перелічені педагогічні публікації – це набагато більше, ніж школи для окремого контингенту музикантів (клавіристів, флейтистів, скрипалів тощо). Вони являють для сучасних дослідників особливу цінність як джерело пізнання специфіки музичного життя, музичних смаків, актуальних проблем любительської й професійної музичної освіти в минулому. Багато з цінних зауважень їх авторів, що самі були видатними педагогами, підходять для всіх категорій музичних професій.

* © Сташевська І. О., 2012

І до сьогодні актуальними залишаються їх рекомендації для педагогів, в яких простежується вплив естетичних та гуманістично-педагогічних ідеалів Нового часу, а саме: слухати музику в хорошому виконанні для формування гарного музичного смаку, підбирати репертуар у відповідності до музичного розвитку учнів, пояснювати навчальний матеріал доступно, від простого до складного, розвивати любов до музики й підтримувати інтерес учнів до музичних занять, вивчати сутність їх природи, природні задатки й придбані якості, враховувати індивідуальні й вікові можливості, розвивати самостійне творче мислення, надавати право вибору професії за своїми схильностями тощо. Важлива увага авторами музичних навчальних посібників XVIII століття приділяється формуванню слухового сприйняття і слухацької культури, співвідношенню музичної теорії і практики, почуттєвого й раціонального пізнання музичного досвіду.

Характерною рисою німецьких музично-педагогічних поглядів XVIII століття в галузі професійної музично-інструментальної освіти була їхня спрямованість на формування творчих навичок майбутніх музикантів. На практиці це реалізувалось на основі синтетичного характеру навчання: майбутні професіонали обов'язково здобували знання музичної теорії, навички композиції, імпровізації, розшифровки генерал-басу, технічного і виразного виконання, читання з листа й ін. Після переліку численних вимог до клавіриста, К. Ф. Е. Бах у передмові до своєї праці заявляє: "Хто, нарешті, у змозі перелічити всі вимоги, що пред'являються до клавіриста!" [цит за: 1, с. 41]. Й. Кванц прираховує до якостей професійного музиканта ще й знання в галузі інших наук і мистецтв та іноземних мов [7, с. 19].

Показовим в якості прикладу багатогранності професійних умінь музикантів минулого є й звернення до керівництва Марбурзького університету від 1775 року одного з претендентів на посаду концертмейстера з можливістю давати приватні уроки музики. У цьому зверненні музикант указує, що може забезпечити відповідні заняття з композиції, генерал-басу, гри на клавирі, скрипці, флейті, співу [9, с. 60]. На жаль, протягом подальших століть музична педагогіка втратила таку багатогранність підготовки музиканта-професіонала. Звичайно, спрямованість на творчий розвиток залишається, але ж, на що також указує й О. Алексеев [1, с. 7], для більшості сучасних випускників музичних навчальних закладів численні професійні вміння музикантів минулого є недосяжною вершиною.

Виникнення наприкінці XVIII століття протиріччя між технічною й виразною стороною музичного виконавства викликало актуалізацію проблеми формування музичного смаку як найважливішого завдання професійної й любительської музичної освіти. У музично-педагогічній літературі акцентується увага на пріоритеті художніх завдань перед технічними. Так, флейтист Йоганн Георг Тромлітц указує, що самий технічний віртуоз повинен бути, насамперед, музикантом, тому із самого початку треба вибирати гарного вчителя, котрий "окрім власного інструмента розуміє музику..." та знає мету своєї роботи [11, с. 4].

Розквіт концертного життя та бюргерського побутового музикування, формування нового типу музиканта – "вільного митця", для якого музично-педагогічна діяльність стає не додатковою роботою, як це було протягом минулих століть, а основною професією, велика затребуваність приватних учителів музики та тенденція комерціалізації сфери приватної музично-педагогічної практики детермінують розповсюдження випадків неякісного викладання й відвертого шарлатанства, у зв'язку з чим, у професійному колі актуалізується проблема професійної майстерності музиканта-педагога.

Наступні педагогічні якості, якими повинен володіти справжній музикант-педагог визначив Йоахим Йозеф Хан: 1) уміння пояснити чітко й зрозуміло, відповідно до методики, не мало, але також і не багато матеріалу за один раз, розпізнати легке від складного, щоб викладати спочатку перше, а потім – друге; 2) безкорисливу натуру, щоб однаково відноситись як до багатих, так і до бідних...; 3) вірність і дбайливість, щоб нічого не упустити з того, що може сприяти розширенню знань учня; 4) терпіння, милостивість і стриманість як у похвалі, так і в покаранні недбайливих та бешкетників [9, с. 147 – 148]. На думку відомого німецького музиканта епохи Просвіти Йоганна Карла Фрідріха Рельштаба, педагог в процесі музичного навчання мусить також враховувати

типи учнів у відповідності з їх передбачуваним музичним майбутнім: хтось стане музикантом-професіоналом, інший – любителем або домогосподаркою [8].

Йоганн Кванц у своїй “Школі гри на флейті” також висловив корисні поради для вчителя гри на музичному інструменті. На його думку, вміння самому добре грати ще далеко недостатньо для здібності передавати іншим те, що сам умієш; майстер, котрий не в змозі ясно й ґрунтовно пояснити будь-який матеріал, що тяжко дається учню, користується методами гри на слух і наслідуванням подібно тому, як дресирують птицю (папугу), лестить учню та дивиться крізь пальці на його помилки, на має терпіння, не бачить кінцевої мети у музичному рості учня, не може виховати гарного учня [7, с. 8].

Слід зауважити, що наведені приклади не є одиничними випадками уваги музикантів-інструменталістів до проблеми професійної педагогічної майстерності. Висловлення на цю тему можна знайти в багатьох тогочасних музичних навчально-методичних виданнях. Соціально-педагогічні проблеми в галузі приватної музичної освіти під критичною лупою відображались й у численних “музичних” романах, театральних п’єсах, картинах, карикатурах і сатирах. У різних варіантах протягом XVIII – XIX століть перероблявся мотив приватного вчителя музики – халтурника, шарлатана, спокусника й коханця дочки хазяїна дому й т. п. [10, с. 168 – 169].

Отже, аналіз методичних праць XVIII століття дозволяє визначити такі негативні й позитивні тенденції розвитку теорії й практики музично-інструментальної освіти в Німеччині тих часів: відсутність спеціальних навчальних закладів; комерціалізація “модного музично-педагогічного ринку”; посилення протиріччя між технікою та музичною виразністю в професійному й аматорському навчанні інструментальному мистецтву; конфронтація емпіричного й раціонального підходів до пізнання музичних явищ; актуалізація проблем співвідношення музичної теорії й практики, формування слухового сприйняття, слухацької культури й музичного смаку, професійної майстерності музиканта-педагога; акцентування уваги в публікаціях провідних педагогів на необхідності формування творчих навичок і багатогранності підготовки майбутніх музикантів, пріоритеті художніх завдань перед технічними в процесі інструментальної підготовки.

Поява в XVIII столітті публікацій, в яких почали робитися спроби теоретичного обґрунтування практики інструментального виконавства, ознаменувала, на нашу думку, зародження інструментальної дидактики в Німеччині та стала важливою передумовою кардинальних змін у системі західноєвропейської музичної освіти, що відбувалися протягом усього наступного – XIX століття та характеризувалися інтенсивними пошуками системного теоретичного оформлення музично-педагогічної парадигми, кардинального переосмислення підходів до організації професійної та аматорської інструментальної підготовки.

Особливо цінним для збагачення знань з історії зарубіжної музичної педагогіки вважаємо подальше вивчення й аналіз автентичних музично-педагогічних видань минулих епох, що є цінним джерелом пізнання специфіки музичного життя, музичних смаків, любительської та професійної музичної освіти в різних країнах і різні історичні періоди.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики / А. Д. Алексеев. – Киев : Муз. Україна, 1974. – 163 с.
2. Bach C. P. E. Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen / Carl Philipp Emanuel Bach. – Leipzig : Breitkopf & Härtel, 1957. – 358 s. – (Faksimile-Nachdr. der 1. Aufl., Berlin 1753 und 1762).
3. Eisel J. Ph. Musicus Autodidaktos : oder der sich selbst informierende Musicus / Eisel J. Ph. – Leipzig : Zentralantiquariat, 1976. – 108 s. – (Reprint der Ausgabe Erfurt, 1738).
4. Florschütz E. Vom Unterricht auf dem Klavier und Violine / Florschütz E. – 56 s. – Kassel : Bärenreiter, 1953. – (Faks.-Nachdruck der Aufl. Breslau, 1789).
5. Hiller J. A. Anweisung zum Violinspielen, für Schulen und zum Selbstunterrichte / Johann Adam Hiller. – Leipzig : Breitkopf, 1792. – 87 s.

6. Müller J. Ch. Anleitung zum Selbstunterricht auf der Harmonika / Johann Christian Müller. – Leipzig : S. L. Crusius, 1788. – 48 s.
7. Quantz J. J. Versuch einer Anweisung die flute traversiere zu spielen (1752) / Johann Joachim Quantz. – Kassel : Bärenreiter, 1953. – 334 s. – (Faks.-Nachdruck der 3. Aufl., Breslau 1789).
8. Rellstab J. C. F. Anleitung für Clavierspieler, den Gebrauch der Bachschen Fingersetzung, die Manieren und den Vortrag betreffend / Rellstab J. C. F. – Berlin : Selbstverlag, 1790. – 16 s.
9. Roske M. Studie zur Entwicklungsgeschichte des privaten Musikunterrichts / Michael Roske. – Wolfenbüttel und Zürich : Mösele, 1978. – 192 s.
10. Roske M. Umriss einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik / Michael Roske // Handbuch der Musikpädagogik : Instrumental und Vokalpädagogik / [hrsg. von Christoph Richter]. – Kassel, Basel, London, Bärenreiter, 1993. – Bd. 2. – S. 158 – 196.
11. Tromlitz J. G. Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen / Johann Georg Tromlitz. – Buren : Knuf, 1985. – 376 s. – (Reprint der Ausg. Leipzig 1791).

In the article, on the basis of the analysis of authentic sources positive and negative tendencies of development of the theory and practice of musical and instrumental tool education in Germany of the XVIII are revealed.

Key words: musical-tool education, Germany the of a XVIII century, musical and pedagogical publications.

УДК.378.091.212:78.071.2:005.321

Стотика І. Г., Власенко Е. А.*

ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЙНА НАСТАНОВА ЯК ПЕРЕДУМОВА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті розглядається проблема формування позитивної мотиваційної настанови у студентів факультетів мистецтв та художньої освіти, висвітлюються складові компоненти мотивації та настанови, визначаються групи мотиваційного ставлення студентів до музично-педагогічної діяльності

Ключові слова: мотивація, настанова, позитивна мотиваційна настанова, творча самореалізація.

Актуальність проблеми, що розглядається, детермінована вимогами сьогодення до підвищення результативності та конкурентоспроможності підготовки майбутніх фахівців вищої ланки педагогічної освіти. Разом з тим, сучасний стан профільного навчання потребує дієвої переорієнтації із засвоєння необхідного обсягу знань, умінь та навичок, визначених вузькими рамками окремого фаху, на становлення професіонала здатного до ефективного розкриття особистісного потенціалу та творчої самореалізації в майбутній діяльності. Після підписання Україною Болонських угод реалізація окреслених вимог набуває особливої значущості та потребує визначення напрямків їх виконання, одним з яких є формування у студентів педагогічно-мистецьких факультетів позитивної мотиваційної настанови на творчу самореалізацію в професійній діяльності.

Складність та багатогранність змісту формування позитивної мотивації зумовила наявність різноманітних підходів до вивчення сутності мотивації, практичних чинників формування, зіставлення мотиву і потреби, що відображено у науковому доробку Х. Хекхаузена, Г. Асмолова, М. Божович, С. Занюка, Є Ільїна, О. Леонтєва та інших, де мотивація розглядається як рушійна сила особистісного становлення та життєдіяльності.

* © Стотика І. Г., Власенко Е. А., 2012

Інший аспект дослідження мотивації ми споглядаємо у роботах представників гуманістичної психології А. Маслоу, Г. Мюррея, Г. Олпорта, К. Роджерса, де вона постає як складна ієрархічна система еволюції мотивів та потреб від найпростіших (задоволення фізіологічних та матеріальних потреб) до найскладніших (самореалізації та самоактуалізації особистості).

Цікавий ракурс вирішення проблеми формування позитивної мотивації учнів та студентів висвітлюється у наукових працях педагогічного та методичного спрямування, де акцентується увага на створенні у навчальному процесі позитивного середовища на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та студентів (Л. Андрусенко, В. Дяченко, О. Єрмакова, С. Крамаренко, О. Пехота).

Поняття “настанова” у дослідженнях науковців має декілька аспектів тлумачення, що обумовлене особистісним ставленням людини до певної діяльності. В цьому контексті розглядаються готовність суб'єкта до певної діяльності, що включає характер людської поведінки та її психічних процесів і спрямована на реалізацію актуальної потреби (Д. Узнадзе, М. Дяченко, І. Зязюн, Л. Кандибович, А. Рамошкене); схильність особистості до певної форми реагування у конкретних умовах, сформованої на основі індивідуального досвіду (Т. Завадська, О. Квірікашвілі, Г. Ципін); особистісна позиція, котра полягає у вибірковому відношенні особистості до поставлених перед нею цілей і виражається, відповідно, у вибірковій мобілізованості (С. Подмазін, С. Рубінштейн, Л. Попова,); роль, місце та значення настанови у формуванні та перебігу різноманітних процесів поведінки та діяльності (О. Квірікашвілі, Ш. Надирашвілі, Б. Тагаурі); роль смислової настанови в регуляції та розвитку індивідуального інтелекта (В. Москвіна);

При класифікації форм поведінки науковці також враховують їх диференціацію за потребами на екстерогенну та інтрогенну (Д. Узнадзе) та за внутрішніми предметними факторами настанови (Ш. Надирашвілі). У наукових пошуках вчених щодо особливостей та визначення установки у різноманітних процесах розвитку та діяльності особистості домінує конативний підхід, тобто установка вивчається невіддільно від поведінкової активності особистості.

Трьохвимірність настанови висвітлюється в концепції Ж. Годфруа, але даний підхід відрізняється від вищевказаного більш широким спектром розгляду настанов, до складу якого входять окрім поведінкового виміру (що визначає дієву реакцію суб'єкта, яка відповідає його переконанням та переживанням) також і характеристики внутрішньоособистісних проявів людини: по-перше, думок та переконань особистості відносно інших предметів та людей (когнітивний вимір); по-друге, позитивних, або негативних емоцій, котрі пов'язані з переконаннями і надають установці емоційного забарвлення (афективний вимір).

Ж. Годфруа визначає настанови як орієнтири, котрі дозволяють особистості в будь-який момент зустріти певну подію (повідомлення, людину) у “повній готовності” [1, с. 304].

Розуміння настанови саме як орієнтира найбільш прийнятне у контексті нашого дослідження, оскільки специфіка підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує не регламентованих “рецептів” виконання діяльності, а орієнтаційно-проективних цілей, яких прагне досягти студент у власному особистісно-фаховому розвитку, довільно обираючи індивідуальні способи та шляхи.

Механізм формування мотиваційної настанови ґрунтується на усталеному домінуванні потреби, яка не може бути задоволеною негайно, а відкладається на віддалений часовий проміжок, внаслідок чого породжується довгостроковий намір, котрий втілюється через екстеріоризацію пошукової активності (з внутрішньої у зовнішню). Позитивний результат досягається в практичній діяльності наступним чином: емоційна реакція, яка виникла у студента, викликана його прагненням задовольнити потребу детерміновану зовнішньою ситуацією, приводить до утворення певної настанови – з активної готовності до діяльного задоволення потреби, що виникла [2].

Використання настановчої регуляції у розвитку позитивного мотиваційного ставлення студентів до педагогічної діяльності та її значення для підвищення професійної майстерності майбутнього вчителя, і, зокрема, вчителя музичного мистецтва розглядали Т. Завадська, А. Рамошкене, О. Рудницька, І. Сипченко, О. Юдін та ін.

У дослідженнях А. Рамошкене перспективним шляхом формування позитивної настанови студентів вищих навчальних закладів на самостійну роботу виступає використання цілісного підходу до створення мотиваційного потенціалу індивіда, спрямованого на стимулювання зовнішніх і внутрішніх пізнавальних потреб у різних педагогічних ситуаціях [3, с. 11].

О. Рудницька, в контексті формування музичної культури майбутнього вчителя, розглядає як важливий інструмент корекції музичного сприйняття ієрархічну систему настанов, котрі, діючи у певному сполученні трьохрівневої системи настановчої регуляції, що відповідають наступним етапам процесу спілкування з музикою: передкомунікативному етапу – смислова настанова, що характеризує позитивне ставлення до стильового та жанрового розмаїття музичного мистецтва; комунікативному етапу – зворотньоспрямована настанова, яка керує осягненням твору “зсередини”; посткомунікативному етапу – зворотньоспрямована настанова, котра регулює готовність до самозмінення шляхом “стимулювання перспективного переосмислення студентами власної діяльності” [4, с. 20-30].

Порівнявши складові компоненти мотивації та настанови, ми можемо побачити їх подібність, що дозволяє розглядати мотивацію та настанову як взаємодоповнюючі поняття.

Таблиця 1

Складові компоненти мотивації та настанови

Мотивація:	Настанова:
1) інформаційний компонент – усвідомлення сукупності домагань, котрі викликають активність індивіда, визначають характер його діяльності;	1) когнітивний компонент – інформаційне осмислення об’єкта настанови, мети та мотивів навчальної діяльності;
2) емоційний компонент – система факторів, котрі детермінують поведінку індивіда, визначають його внутрішньо-особистісне відношення до процесів спілкування та діяльності	2) афективний (або емоційний) компонент - вияв відношення до об’єктів настанови (почуття задоволеності чи незадоволеності), емоційне забарвлення успіху (чи неуспіху) в досягненнях;
3) конативний компонент – процес формування мотивів, котрі стимулюють поведінкову активність на певному рівні [3, с.135-147].	3) поведінковий (або конативний) компонент–тенденція до реальних позитивних чи негативних дій у визначеній діяльності; мотиваційна спрямованість індивіда на навчальну діяльність [1. с. 304].

Мета статті – здійснити аналіз наукових досліджень мотивації та настанови, висвітлити особливості формування позитивної мотиваційної настанови у майбутніх педагогів-музикантів.

За нашим переконанням, формування у студента вищого педагогічного навчального закладу позитивної мотиваційної настанови відбувається з поступовим еволюційним насиченням – від смислової настанови на позитивне відношення до обраної професії, до складної ієрархії настанов на саморозвиток, самовдосконалення, розкриття креативного потенціалу, творчу самореалізацію в педагогічній діяльності.

Проаналізувавши напрями досліджень системи установок особистості, можна дійти висновку, що більшість науковців відводять їй допоміжну роль у формуванні чи розвитку окремих теоретичних та практичних аспектів конкретно визначених проблем. Але у процесі творчої самореалізації студентів педагогічно-мистецьких факультетів системне формування позитивної мотиваційної настанови має, на нашу думку, відігравати подвійну роль, виступаючи з одного боку – як початковий етап розкріпачення та реалізації творчого потенціалу майбутніх вчителів музики, з іншого – як засіб досягнення необхідного рівня професійного розвитку. Разом з тим, успішність формування позитивної мотиваційної настанови студентів-музикантів тісно пов’язана з особливостями їх мотиваційного відношення до обраного фаху.

За результатами нашого дослідження мотиваційне ставлення до обраної професії умовно розподіляється на декілька груп, серед яких домінують дві, що характеризують ставлення студентів до складових музично-педагогічної підготовки – музично-виконавської та психолого-педагогічної:

I група – ставлення до музично-виконавської діяльності – має позитивну, нейтральну та негативну форми прояву, а саме: – позитивна (П) – характеризується наявністю стійкого прагнення до удосконалення довузівської музично-виконавської підготовки; бажанням розширення вже набутого репертуару шляхом осягнення музичної спадщини минулого та освоєння особливостей сучасної музичної мови; сформованим потягом до самовираження у концертно-виконавській та конкурсній практиці; – нейтральна (Нт) – відрізняється адекватною самооцінкою власного рівня музично-виконавської підготовки та розумінням необхідності її цілеспрямованого удосконалення; небажанням розширення музичного репертуару; відсутністю стійкого прагнення до творчого самовираження у концертних та конкурсних виступах; – негативна (Нг) – відзначається небажанням студента покращувати рівень довузівської підготовки; основою даного ставлення є: по-перше – хибне уявлення про те, що викладач музичного мистецтва не обов'язково повинен добре володіти музичним інструментом (фортепіано, баяном, скрипкою тощо) у вік використання аудіо та відеозаписів, а також комп'ютерних технологій; по-друге, наявність неадекватної самооцінки власного рівня музично-виконавської підготовки як такого, що є достатнім для рівня вищого навчального закладу музично-педагогічного профілю (дана точка зору притаманна студентам, які вже мають спеціальну музичну освіту).

Полярні значення форм прояву ставлення майбутнього фахівця до складових музично-педагогічної діяльності знаходяться на протилежних кінцях одного вектора, а нейтральна – є перехідною у процесі трансформації мотиваційного відношення студента до обраного фаху від негативного до позитивного.

II група – ставлення до психолого-педагогічної діяльності – теж характеризується вищеназваними формами прояву, тобто: позитивна (П) – відрізняється прагненням до набуття знань з предметів психолого-педагогічного циклу, розширенням можливостей їх застосування, постійного підвищення педагогічної майстерності; нейтральна (Нт) – відзначається усвідомленням необхідності поглиблення знань у галузі педагогічних та психологічних наук; відсутністю стійкого прагнення до підвищення професійної майстерності; негативна (Нг) – характеризується сприйняттям знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу як “непотрібного додатку”, або неадекватним оцінюванням рівня вже набутих знань, умінь та навичок як достатнього, що не потребує подальшого розвитку.

Як бачимо, ставленню студентів до підготовки з дисциплін психолого-педагогічного циклу теж притаманна полярність форм прояву, а нейтральна форма визначає початок трансформації ставлення студента до праці педагога-музиканта з негативного до позитивного.

У процесі експериментального дослідження нами було виявлено наступне поєднання мотиваційних виражень ставлення студентів музично-педагогічних факультетів до обраного фаху:

- **позитивне-позитивне (ПП)** – відзначається яскраво вираженим прагненням змінити себе та навколишній світ за допомогою естетичної краси музичного мистецтва, котре поєднується з усвідомленням необхідності опанування складових професії майбутнього вчителя музики (музично-виконавських, музично-теоретичних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок) саме у їх синкретичному поєднанні;
- **позитивне-нейтральне (ПНт)** – характеризується наявністю стійкого бажання покращувати та розвивати музично-виконавську майстерність та нейтральним ставленням до досягнення необхідного обсягу психолого-педагогічних знань;
- **позитивне-негативне (ПНг)** – відрізняється прагненням удосконалення вже набутої музично-виконавської та виявленням бажання виступати в концертах та брати участь у конкурсах з виконавською спрямованістю, інші види творчого самопрояву, які вимагають застосування психолого-педагогічних знань та вмій не викликають позитивної реакції;

- **нейтральне-позитивне (НтП)** - відзначається емоційно-інертним ставленням до досягнення високого рівня виконавської майстерності у всіх різновидах музично-виконавської підготовки, порівняно з предметами психолого-педагогічного циклу.
- **нейтральне-нейтральне (НтНт)** – виявляється у малоініціативному, примусовому, нестабільному ставленні студентів до покращення набутих знань, умінь та навичок у музично-виконавській діяльності та пасивності у розширенні вже набутого обсягу психолого-педагогічних знань.
- **нейтральне-негативне (НтНг)** – характеризується пасивно-байдужим відношенням до музично-виконавської підготовки та небажанням поглиблення знань, умінь та навичок у галузі психології та педагогіки.
- **негативне-позитивне (НгП)** – відзначається небажанням студента працювати над подоланням недоліків власної музично-виконавської підготовки, але поза збагачення вже набутих знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу та методики викладання музично-естетичних дисциплін.
- **негативне-нейтральне (НгНт)** – виявляється у небажанні розширення знань, умінь та навичок у галузі музичного виконавства, емоційною інертністю у виконанні музичних творів та інертністю освоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу
- **негативне-негативне (НгНг)** – характеризується негативним та інертно-пасивним відношенням до необхідності професійного росту в усіх різновидах обраного фаху вчителя музики.

У процесі формування позитивної мотиваційної настанови на творчу самореалізацію у професійній діяльності у студентів факультетів мистецтв ми використовували, по-перше – коригування вже сформованих позитивних мотивів та настанов; по-друге – поступову трансформацію негативних мотивів та настанов до “нейтральних” та “позитивних”.

Підсумовуючи вказане вище, слід зазначити, що формування позитивної мотиваційної настанови на творчу самореалізацію у студентів педагогічно-мистецьких факультетів являє собою динамічний процес взаємодії педагогів та студентів, що проходить у своєму розвитку декілька взаємоперехідних етапів: адаптивно-мотиваційний (початковий), який потребує безпосереднього педагогічного керівництва з поступовою зміною його на опосередковане (на діяльнісно-мотиваційному (проміжному) етапі) та трансформацією у співтворчість (на креативно-мотиваційному (кінцевому) етапі).

Трансформація мотиваційних поєднань відношення студентів до музично-педагогічної діяльності ефективно проходить шляхом розвитку емоційної сфери, використання гнучкої репертуарної політики, залучення студентів до активної комунікації та концертно-виконавської діяльності для активізації спонукання майбутніх педагогів-музикантів до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності. Проте подальшого вивчення потребує методична складова забезпечення процесу творчої самореалізації студентів

Список використаних джерел

1. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. / Годфруа Ж; [пер. с франц Н. Н. Алипов, А. В. Пегелау, Т. Я. Эстрина]. – М. : Мир, 1992. – Т. 1, 1992. – 491 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Рамошкене А.Г. Педагогические условия формирования положительной установки студента на самостоятельную учебную деятельность (при изучении иностранных языков в неязыковых факультетах вуза): автореф. на соискание научн. степени канд.пед.наук: 13.00.01 “Теория и история педагогики” / А. Г. Рамошкене. – Вильнюс, 1990. – 24 с.
4. Рудницька О. П Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник]. / О. П Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 357 с.

The article considers the problem of forming of positive motivational setting for students of the art faculties and art education. It highlights the constituent components of motivation and determining groups of motivated attitude students toward the music and pedagogical activity

Key words: motivation, setting, positive motivational setting, creative self-realization.

УДК 78.087.62/67-027.542+786.2(045)

Циганюк Л. І.*

ПРОБЛЕМА УСВІДОМЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-СТИЛЬОВОЇ ОСНОВИ ПОЛІФОНІЧНОЇ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

У статті обґрунтовується актуальність проблеми усвідомлення національно-стильової основи поліфонічної музики, подаються методичні рекомендації щодо розвитку відчуття музичного стилю у дітей старших класів дитячих музичних шкіл.

Ключові слова: музичний стиль, національний музичний стиль, українська музика, поліфонічна музика.

На сучасному етапі свого розвитку фортепіанна педагогіка відходить від розгляду суто методичних та педагогічних рекомендацій щодо гри на фортепіано, а спрямована на заглиблення у внутрішні закони навчальної діяльності. На перше місце виходять питання глибокого, ґрунтовного пізнання виконавського мистецтва, всебічного виховання у фортепіанному класі, виховання на національних засадах, розвиток музичного мислення, формування художньої свідомості тощо. Однією з актуальних проблем сучасної фортепіанної педагогіки є формування відчуття музичного стилю в учнів дитячих музичних шкіл, оскільки саме стиль, поряд з жанром і художньою образністю, утворюють основу для виконавської інтерпретації музики.

Проблема усвідомлення національно-стильової основи музики особливо актуальна сьогодні щодо поліфонії, адже серед розмаїття фортепіанних поліфонічних творів (зокрема й українських композиторів) у педагогічному репертуарі музичних шкіл використовується здебільшого однотипний поліфонічний фортепіанний матеріал. Поліфонічна музика переважно сприймається учнями як прикра необхідність в їхньому навчальному репертуарі, тому дуже важливо розширити їхні музичні враження, розкрити перед ними усю красу і особливості поліфонічної музики, особливо національної, української, поліфонії.

Проблема музичного стилю, його сутності, класифікації широко представлена в працях учених кінця ХХ – початку ХХІ століття. У філософському контексті розгляд проблеми стилю знаходимо в працях Є. Соколова, О. Устюгової; у музикознавчому аспекті ґрунтовними є дослідження В. Медушевського, М. Михайлова, Є. Назайкінського, О. Опанасюка, С. Павлішина, С. Скребкова та ін.; стильові особливості українського музичного репертуару знаходимо в розвідках С. Мірошніченко, В. Шультіної, значна кількість наукових праць присвячена стильовим особливостям окремих композиторів (наприклад, стильові особливості творів Й. С. Баха – А. Радченко, Ю. Устименко). Поняття стилю активно розробляється в сучасному музикознавстві, та в галузі музичної педагогіки ця проблема висвітлена недостатньо, тому метою нашої статті є розкриття необхідності та механізмів забезпечення усвідомлення національно-стильової основи поліфонічної музики учнями в процесі навчання гри на фортепіано.

Мета статті – вирізнити й обґрунтувати практичну актуальність проблеми усвідомлення національно-стильової основи музики, зокрема поліфонічної. Основне завдання публікації – надати методичні рекомендації щодо розвитку відчуття музичного стилю у дітей старших класів дитячих музичних шкіл.

Щоб перейти до розгляду означеної нами проблематики, необхідно з'ясувати сутність і зміст логічного ряду понять: *стиль, музичний стиль, національний музичний стиль*.

Як відомо, слово «стиль» запозичене з давньогрецької мови. Паличці для письма на воскових дощечках відповідало в греко-латинській термінології слово *stylus*, і воно легко асоціювалося з почерком. Почерк, який можна взнати, – стиль слугував прото-

* © Циганюк Л. І., 2012

типом для поняття більш високого рівня – індивідуальності авторського слова, творчої манери [9, с. 10].

Є. Назайкінський визначає поняття музичного стилю як якість, яка дозволяє розпізнавати музичні творіння, що входять в ту чи іншу генетичну спільність (спадок композитора, школи, напрямку, епохи, народу тощо), яка дозволяє безпосередньо відчувати, визнавати, визначати їх походження і проявлятися в сукупності всіх без винятку якостей сприйнятої музики, об'єднаних в цілісну систему комплексу розпізнавальних характерних ознак [9, с. 20]. Він зазначає, що стиль – це почерк, тобто розпізнавальні характерні риси, що проявляються в самому тексті твору, в його організації, у доборі засобів музичної мови [9, с. 23].

Л. Мазель під музичним стилем розуміє систему музичного мислення, ідейно-художніх концепцій, образів і засобів їх втілення, що виникає в умовах певного соціально-історичного ґрунту і пов'язана з певним світоглядом [4, с. 15].

На думку В. Москаленко, музичний стиль є психологічно зумовленою специфічністю музичного мислення, яка виражається відповідною системною організацією ресурсів музичного мовлення в процесі створення, інтерпретування та виконання музичного твору [7, с. 88].

Поняття музичного стилю вміщує в себе досить широкий діапазон його інтерпретацій. Можна розглядати стиль окремого композитора, стиль окремих періодів його творчості, музичний стиль певної історичної епохи, національний стиль, жанровий стиль, стиль виконання тощо.

Отже, узагальнюючи наведені визначення, ми робимо висновок, що музичний стиль – це певний спосіб музичного мислення, зафіксований в музичних творах (в особливостях нотного запису, інтерпретації, виконання), зумовлений як індивідуальністю особистості (композитора, виконавця), її світоглядом, так і іншими чинниками, такими, як приналежність до певної народності, епохи, школи тощо.

Поняття національного в мистецтві є досить невизначеним та суперечливим. «Нація» (nation, від лат. natio – плем'я, народ) – багатозначне поняття, яке використовується для характеристики великих соціокультурних спільностей індустріальної епохи. Існує два основні підходи до розуміння нації: як політичної спільності громадян певної держави і як етнічної спільності з єдиною мовою та самосвідомістю. Наприклад, К. Дойч визначає поняття нації як групу, в межах якої рівень комунікативної активності значно вище, чим за її межами [3, с. 438]. Б. Андерсон вважає, що нація – це поняття уявлене, тому що представники навіть найменшої нації не будуть знати усіх своїх співвітчизників, та в уяві кожного житиме образ їх співпричетності [1, с. 22].

Попри багатозначність різних міркувань щодо поняття нації, ми будемо відштовхуватися від загальноприйнятого визначення, яке хоча й зустрічається у різних джерелах з більшими чи меншими змінами або доповненнями у інтерпретації, та все ж визначається певною сталістю визначення основного поняття: “Нація – це стійка спільність людей, що склалася історично, утворилася в процесі формування спільності їх території, економічних зв'язків, літературної мови, особливостей культури і духовних рис” [11, с. 398].

Для з'ясування сутності поняття національного стилю в мистецтві, зокрема в музичному, ми опираємось на загальне визначення нації, наведене вище, хоча ми не можемо брати до уваги такі ознаки національного, як спільність території та економічних зв'язків. Багато композиторів довго проживали за межами своєї рідної країни, та все-таки риси національного в музиці зберігалися. Ми також не погоджуємося з тими науковими концепціями, які заперечують існування національного в мистецтві, або взагалі – нації як такої (Б. Андерсон, П. Сорокін та ін.), а вважаємо, що саме мистецтво має значний вплив на формування національної свідомості людей. Так, ми погоджуємося з Б. Андерсоном, що протягом життя людина знає тільки невелику частину своїх співвітчизників, та значною мірою саме завдяки мистецтву в неї формується цей образ співпричетності, про який говорить учений.

Ми визначаємо поняття національного стилю в музиці як такого, що володіє певними відмінними рисами та якостями, які формуються на основі особливостей духовної культури та побуту певної національної спільності людей, на основі їх етнічної самосвідомості.

Щоб перейти до розгляду сутності поняття української поліфонічної музики, необхідно з'ясувати зміст таких понять, як українська та поліфонічна музика.

С. Мірошніченко вважає, що поняття української музики може трактуватися по-різному: як музика українського етносу, музика української нації, музика певної державної території (Україна); музика, яка володіє специфічними, чисто музичними особливостями (національний стиль) тощо [5, с. 229]. Вона визначає поняття національного (українського) стилю в музиці як музичний стиль, який володіє достатньо визначеними ознаками, що відображають особливості національного (українського) менталітету-мислення, який не залежний від території, економіки, ідеології і навіть мови спілкування [5, с. 232].

В. Шульгіна рекомендує розпочинати вивчення національної самобутності української музики з усвідомлення типових рис української нації, її менталітету. Аналіз характерних засобів виразності – мелодики, метру і ритму, ладо-гармонічної мови, поліфонії, прийомів розвитку – допомагає виявити самобутність української музичної культури. Так, мелодика і метроритм української професійної музики пов'язані з традиціями національного фольклору. Мелодійне багатство українського фортепіанного репертуару (мелодії споглядальні, пристрасні, епічні, жартівливо-танцювальні) має витоки у жанровому розмаїтті фольклору [13, с. 170-171].

Термін “поліфонія” перекладається як “багатоголосся”. У часи середньовіччя багатоголосна музика називалась контрапунктом, що буквально перекладається “точка над точкою”, і вміщувала в себе не тільки контрапункт, але й гармонію, тобто вони розвивались у взаємодії між собою. У сучасній науці термін “поліфонія” (від грец. *poli* – багато і *phone* – звук) пояснюється як вид багатоголосся, у якому окремі мелодії або групи мелодій мають самостійне значення і самостійний інтонаційно-ритмічний розвиток, зберігаючи рівноправність голосів та незбігання в різних голосах каденцій, цезур, кульмінацій, акцентів та ін. Поліфонія визначається одним із важливих засобів музичної композиції та художньої виразності, що забезпечує всебічне розкриття змісту музичного твору, втілення і розвиток художніх образів.

С. Мірошніченко зазначає, що існує доволі розповсюджений погляд на поліфонію як на комплекс універсальних, техніко-конструктивних структур, правил, прийомів, індиферентних щодо образно-емоційного змісту і однакових для усіх музичних культур. Поліфонію розуміють як теоретичне поняття, яке не має відношення до музичного змісту. Тому не може бути української і взагалі національної поліфонії, як немає, наприклад, національної нотографіки [5, с. 246]. Та все-таки, констатує вона, не потрібно бути спеціалістом, щоб відчувати відмінності італійської, французької, німецької та інших (в тому числі української та російської) композиторських шкіл [6, с. 221].

В українській музиці відчутна тенденція до поліфонізації гармонічної фактури [13, с. 176]. Творчо розвиваючи принципи народного багатоголосся, українські композитори, поряд з типовою підголосковою поліфонією, вводять елементи і форми класичної поліфонії: імітацію, канон, інвенцію, фугу – і це не суперечить природі української народної музики, тому що в народних піснях деякі інтонаційно важливі звороти підхоплюються іншими співаками, що вносить у музичний виклад елемент вільної імітації. Таким чином, у поліфонічних засобах розвитку музичного матеріалу сучасні українські композитори спираються на народне багатоголосся, долучаючи до нього надбання світової музичної культури [13, с. 178].

У другій половині ХХ століття було опубліковано багато поліфонічних творів українських композиторів. Це відомий цикл С. Павлюченка “Прелюдії та фуги для фортепіано”, поліфонічний цикл Ю. Щуровського “10 маленьких прелюдій та фуг”, “Вибрані прелюдії та фуги для фортепіано” В. Задерацького, “34 прелюдії та фуги” В. Бібіка, “12 прелюдій і фуг для фортепіано” О. Яковчука, “15 концертних фуг” А. Караманова. Означеними поліфонічними циклами українська поліфонічна музика не вичерпується. Є багато окремих поліфонічних творів, не об'єднаних у цикли, наприклад, канони Ю. Щуровського, Є. Юцевича, Ж. Колодуб, Л. Грабовського, М. Тіца,

“Прелюдія та fuga” для фортепіано Н. Нижанківського, fuga з “Партіти” Л. Шукраїло, fuga з циклу “Музики в старовинному стилі” В. Сільвестрова, фугета М. Шумського, поліфонічна п’еса “Юган” з циклу “Музичні портрети” О. Спіліоті та багато інших поліфонічних творів. Крім суто поліфонічних жанрів, українська фортепіанна музика насичена поліфонічним викладом фактури (взяти хоча б за приклад “Заколисну пісню” В. Барвінського).

Використання в навчальному репертуарі поліфонічної музики українських композиторів, етнічно близької учням, наблизить їх до кращого розуміння музичного поліфонічного матеріалу і полегшить сприйняття та засвоєння. Співучість української музики допоможе учням краще зрозуміти поліфонічну музику, засвоїти специфіку поліфонічного письма, особливості голосоведіння, адже світ українських музичних образів часто більш зрозумілий дітям, чим образи, наприклад, творів німецьких композиторів.

Звичайно, що у доборі репертуару учнів дитячих музичних шкіл потрібно уникати крайнощів, адже усвідомлення національної приналежності і виховання відчуття українського стилю в музиці можливе лише за умови взаємодії з іншими музичними стилями. Є. Назайкінський зазначає, що сам феномен національного може існувати тільки в системі націй, а для ізольованого народу він був би неможливим. Знайомство з іншими національними стилями і явищами поглиблює і зміцнює національне начало [9, с. 54].

Вирішення проблеми усвідомлення національно-стильової основи музики, зокрема поліфонічної, потребує значних педагогічних зусиль, адже формування відчуття музичного стилю має відбуватися комплексно, з одного боку – на основі формування естетичних оцінок, з іншого – активного формування та розвитку музичного інтелекту. Характер оцінної діяльності учнів, в свою чергу, змінюється в залежності від співвідношення між емоційним і раціональним фактором у їх розвитку. Якщо учням молодших класів більш притаманна емоційна оцінка художніх образів, то в учнів старших класів оцінна діяльність, крім емоційних відчуттів, починає ще підпорядковуватися раціональним міркуванням.

Процес залучення учнів до усвідомлення національно-стильової основи поліфонічної музики має свої особливості та етапи. Розпочинається він з перших кроків навчання гри на фортепіано. Дітям у молодшому шкільному віці, як вже зазначалось вище, притаманне переважання емоційної оцінки над раціональною, тому процес формування стильового чуття відбувається на основі досвіду (виконавського, слухового), який згодом виявляється у музичній діяльності, нібито на інтуїтивному рівні. У дітей підліткового віку (як правило, це діти 5-7 класів музичних шкіл) процес усвідомлення національно-стильової основи музики (зокрема поліфонічної) можна активізувати, підкріплюючи їхній слуховий та практичний досвід певним комплексом знань.

У навчальному плані дитячих музичних шкіл з п’ятого класу вводиться предмет “музична література”, в межах якого здійснюється ознайомлення учнів з творчістю різних композиторів, особливостями розвитку музичного мистецтва у різні епохи, стилями, притаманними тій чи іншій епосі тощо. Та практичний досвід вчителів гри на музичному інструменті (будь-якому) засвідчує, що ця інформація слабко засвоюється учнями і дуже швидко забувається ними. Причиною такого стану речей є відірваність музичної інформації від практичного досвіду учнів, а точніше – від власних виконавських дій.

Г. Нейгауз з цього приводу наводить слова Гете: “Мне ненавистно всякое знание, которое непосредственно не побуждает меня к действию и не оплодотворяет мою деятельность” [10, с. 167]. Тому ми переконані, що робота з усвідомлення стильових особливостей музики повинна відбуватися саме на практичних уроках гри на інструменті (в нашому випадку – на фортепіано). Загальновідомим у музичних колах є вислів Г. Г. Нейгауза, що “учитель игры на любом инструменте должен быть прежде всего учителем музыки, то есть её разъяснителем и толкователем, ... он должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано” [10, с. 148-149].

Найбільш розповсюджений спосіб залучення учня до усвідомлення національно-стильових особливостей музики – це робота безпосередньо під час вивчення певного твору. Для того, щоб досягти якості виконання того твору, який вивчається у певний момент, викладач подає учневі відомості про композитора або про особливості стилю виконання творів цього композитора чи жанру, епохи тощо. На жаль, спираючись на наші спостереження, можемо констатувати, що серед викладачів музичних шкіл зустрічається і такий стиль викладання, коли викладач домагається певного звучання твору (навіть стилістично виправданого), даючи конкретні вказівки щодо виконання, але не пояснюючи, чому потрібно виконувати саме так і які передумови (зокрема стилістичні) зумовлюють таку інтерпретацію.

У першому випадку учні отримують певні знання, але вони не мають системного характеру, в іншому – учень може проявляти себе під час виступів як здібний, часом навіть як талановитий піаніст, та в самостійній роботі над інтерпретацією музичного твору буде безпорадним. Подібний приклад наводить Г. Нейгауз, коли до нього приїхав навчатися в аспірантурі талановитий піаніст Е. Гілельс, який до того навчався у Б. Рейнґальд, яка все намагалася робити з ним на уроці під власним пильним наглядом замість того, щоб привчати його до самостійності, не розвивала на достатньому рівні його музичне мислення, а також не знайомила його з музикою взагалі, незважаючи на його неабияку сприйнятливність і талант [10, с. 147-148].

Виходячи зі вищесказаного, ми пропонуємо деякі методичні рекомендації щодо забезпечення усвідомлення учнями старших класів дитячих музичних шкіл національно-стильової основи музики, зокрема поліфонічної. На нашу думку, цей процес не повинен носити стихійний, епізодичний характер, а підпорядковуватися певній етапності, яка, звичайно, може бути досить умовною і варіюватися у процесі роботи.

На першому етапі ми рекомендуємо звернути більшу увагу на емоційно-слухове осягнення музики певного композитора, або епохи. Потрібно познайомити учня зі значною кількістю творів певного стилю. Для цього викладач може підготувати певний перелік творів для прослуховування учнями вдома, а також у класі. Слухання разом з викладачем, як правило, дає кращі результати, викладач може звернути увагу учнів на певні моменти, дати їх прослухати ще раз, обговорити їх з учнями тощо. Звичайно, задля економії часу, класні прослуховування можуть організовуватися не для одного учня, а для усіх учнів класу викладача, які знаходяться на приблизно одному рівні музичного розвитку, наприклад, для учнів п'ятих класів. Беручи до уваги необхідність виконання програмових вимог музичної школи, звісно, що необхідність економно використовувати час – це те, що часто дуже стримує педагога у його намаганнях повноцінно музично розвивати своїх вихованців. Тому, якщо об'єднати свої зусилля з одним (або більше) зі своїх колег, то можна організувати час від часу сумісні прослуховування музики для учнів.

Ознайомлюючись з уроками видатного педагога Б. Яворського, знаходимо, що він великого значення надавав слуханню музики з урахуванням певних ознак та особливостей конкретного стилю. Він вважав слухання музики основою усієї системи музичного виховання. За Б. Яворським, заняття зі слухання музики мають передбачати організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції мають вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи. Великого значення він надавав під час слухання музики усвідомленню схем звукового і музичного побуту часу, епохи [2, с. 54-55].

У процесі вивчення твору Б. Яворський надавав важливого значення представленню загальної історичної та культурної панорами. Причому, “знайомство з фазоєпохою” повинно було, на думку Б. Яворського, не слідувати за розбором, а передувати йому [2, с. 70].

У контексті окресленої проблематики привертають увагу методичні рекомендації Є. Назайкінського. Він пропонує низку методів здійснення порівняльної стильової характеристики творів. Вона може здійснюватися за принципом контрастних співставлень або співставлень

музичних творів за подібністю, а також пропонує використовувати метод слухової експертизи (розпізнавання стилів кількох музичних творів) [9, с. 73-74].

Слухання музики – це прекрасний спосіб накопичення музичних вражень учнів, але кращого ефекту можна досягнути, якщо поєднувати його з ескізним розучуванням творів певного композитора (або епохи). Г. Нейгауз з цього приводу висловлюється так: “Ученик, которий знаєть пять сонат Бетховена, не тот, которий знаєть двадцать пять сонат, здесь количество переходит в качество” [10, с. 26]. Якщо буде можливість відвідати концерт і послухати у “живому” виконанні музику того стильового напрямку, на який у певний момент звертає більшу увагу вчитель, – це також буде мати неабияку користь для учнів.

На цьому етапі розпочинається формування свідомого відчуття стилю, виділення характерних інтонацій, настроїв, засобів музичної виразності, що утворюють певний стиль. При використанні ескізного способу ознайомлення з творами певного стильового напрямку формується розуміння особливостей викладення нотного запису, фактури тощо.

На наступному етапі відбувається інтелектуальне осягнення особливостей певного стилю. Якщо вчитель має за мету донести до учня стиль певного композитора, то обов’язково потрібно розкрити не тільки особливості манери його індивідуального письма, а й передумови, які впливали на формування цього стилю. Це можуть бути особливості епохи, в яку жив і творив композитор, історичні події, які зумовлювали настрої у суспільстві, коли жив композитор, особливості особистого життя, які залишили свій відбиток на індивідуальній манері тощо. Викладач може допомогти учневі (або на перших етапах і взяти на себе домінуючу роль) у здійсненні стильового аналізу твору, визначити його форму, усвідомити стильову специфіку таких засобів, як мелодія, тембру, динаміки, гармонії. У процесі такої роботи в учня формуються конкретні стильові уявлення, які будуть мати визначальне значення у створенні внутрішньослухового образу та у виконавському його відтворенні. У подальшій музичній діяльності учень зможе самостійно використовувати набуті ним стильові уявлення у своїй музичній діяльності.

Як результат взаємодії емоційного осягнення творів певного стилю з інтелектуальним, здійснюється перехід на новий рівень емоційного осягнення стильових особливостей музики, більш глибокий і осмислений.

Отже, проблема усвідомлення національно-стильової основи поліфонічної музики є актуальною в сучасній музичній педагогіці. Осягнення стилістичних особливостей музичних творів повинне відбуватися на ґрунтовному вивченні українського музичного (зокрема, поліфонічного) мистецтва поряд з музичним надбанням композиторів інших країн. Домінуючу роль в реалізації усвідомлення учнями дитячих музичних шкіл національно-стильових особливостей музичного мистецтва відіграє емоційно-слухове осягнення музики, проте, більшої ефективності воно набуває у поєднанні з засвоєнням певного комплексу музично-теоретичних знань, реалізацією та закріпленням їх під час власних практично-виконавських дій.

Список використаних джерел

1. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму / Б. Андерсон. – К. : Критика. – 271 с.
2. Афанасьєв Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Афанасьєв, О. Джура. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 128 с.
3. Краткий словарь по философии. Более 1000 статей. / [авт.-сост. Н. Н. Рогалевич]. – Минск : Харвест, 2008. – 832 с. – С. 438-439.
4. Мазель Л. Строение музыкальных произведений: [учеб. пособ. для студ. высш. уч. заведений] / Л. Мазель. – М. : Музыка, 1960. – 465 с.
5. Мірошніченко С. В. Про національну ментальність української поліфонії / С. В. Мірошніченко // Українська тема у світовій культурі. Науковий вісник. – К. : Омега. – Л, 2001. – Вип.17. – С. 246-258.

6. Мирошниченко С. В. Психологические основания национальной полифонии // Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства: [зб.наук.праць] / С. В. Мирошниченко. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 220-233.
7. Москаленко В. Г. Творчий аспект музичного стилю / В. Г. Москаленко // Київське музикознавство: збірка статей. – К., 1998. – Вип. 1. – С. 87-93.
8. Музыкальная энциклопедия / Е. М. Царёва. [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/7263/Стиль
9. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Е. В. Назайкинский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
10. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: [записки педагога] / Г. Нейгауз. 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
11. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. Ожегов, Н. Шведова. 2-ое изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 992 с.
12. Опанасюк О. Про універсальні стилі в музичному мистецтві / Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць [Електронний ресурс] / О. Опанасюк. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 10. – С. 27-35. Режим доступу до статті: <http://www.loippo.lviv.ua/fusion/uploads/Opanasiuk/14.pdf>
13. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: [підручник] / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.

The topicality of the problem of realization of national-style basis of polyphonic music is grounded in the article, methodical recommendations as for the development of the sense of music style of children of senior forms of music schools for children are offered.

Key words: *music style, national music style, Ukrainian music, polyphonic music.*

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 378.147+373.6:7+371.134

Бадіца М. В.*

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито можливості образотворчого мистецтва щодо підготовки нової генерації працівників дошкільної освіти.

Ключові слова: креативність педагогічної системи, художньо-творчий метод, компетентнісний підхід, образотворче мистецтво, педагогічна культура.

Сучасний етап становлення української держави вимагає реформування всіх ланок освіти. Розвиток демократизації в суспільстві загострили перед наукою низку проблем.

Пріоритетним завданням педагогічної освіти є формування естетичної культури особистості. Процес реформування системи вищої професійної освіти актуалізує проблему формування образу студента як гуманної, духовної, культурної, творчої особистості на основі компетентнісного підходу. Реалізація ідеалу можлива за умови удосконалення системи вищої педагогічної освіти. Інтенсифікація та модернізація педагогічного процесу у вищому навчальному закладі орієнтована на творчо-інноваційний розвиток особистості шляхом синтезу традиційного та інноваційного; теоретичного та практичного на демократичних засадах.

Специфіка професійної діяльності вихователя потребує від нього єдності знань, умінь; готовності якісно конструктивно діяти; ціннісно ставитись до професійних здобутків; формувати цільові орієнтири.

На нашу думку, повнофункціональна особистість здатна до самоактуалізації, самоствердження, самореалізації в особистісному та професійному житті.

Останні тенденції освіти свідчать про широту інтересу науковців до мистецтва: ролі естетичних цінностей; формування досвіду, естетичної культури, естетичних потреб особистості до естетико-екологічної культури в процесі фахової підготовки [5]. Зміна концептуальних підходів до ролі мистецтва в освітньому середовищі та наявність суперечностей між потребою нового осмислення значення естетичної культури для становлення особистості та недооцінкою ролі предметів естетичного циклу дозволяє зануритись у проблему його потенційних можливостей в процесі професійного становлення майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Аналіз представлених досліджень дозволив встановити універсальність і багатоплановість проблеми. Вона становить інтерес для філософії освіти, психології, соціології, педагогіки. Зазначимо, що проблема прекрасного (естетичного) в освіті посідає особливе місце в поглядах філософів (В. Андрущенко, Д. Дзвінчук та ін.). Естетичну культуру особистості в контексті сучасної філософії освіти вони уявляють як здатність людини розпізнавати й переживати прекрасне й потворне, керуватися естетичними цінностями в практичній діяльності, створювати красу навколо себе [5]. Так, І. Предборська наголошує на необхідності організації культурних умов для зародження нового типу цивілізації, що сприяє реалізації принципу культурного самовизначення особистості. Необхідно підкреслити, що сутність мистецтва, на думку філософів, спрямована на естетизацію етичного (Т. Андрущенко).

* © Бадіца М. В., 2012

У наукових пошуках психологи також звертаються до проблематики художньої творчості (Є. Б. Єрмолаєва-Томіна, Є. П. Ільїн та ін.). Діяльність вони уявляють як форму відношення людини до світу, змістом якої є зміна та перетворення світу згідно з освоєнням і розвитком форм культури (Є. Г. Юдін). Вони вважають, що художні образи допомагають пізнати душу іншої людини та удосконалити свою (О. Л. Туриніна). Науковці наголошують, що для розв'язку творчих педагогічних завдань необхідний взаємозв'язок інтелекту та креативності. Єдність поглядів філософів, психологів полягає в наданні пріоритету природним здібностям людини та середовища, що є стимулом пробудження творчості особистості й самореалізації людини-творця.

Також над проблемами естетичного виховання працювали видатні українські педагоги (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. О. Роменець, О. П. Рудницька, В. О. Сухомлинський, та ін.).

В останні роки педагогічна наука приділяє багато уваги формуванню художньо-естетичної компетентності як складової духовності особистості. У площині педагогічного розмаїття поглядів чітко простежується методологічна позиція щодо формування художнього образу сучасності (В. Кардашов), творчої самореалізації старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу (Н. В. Громова); управління процесом розв'язання пізнавальних задач образотворчого характеру (Л. Т. Котлярова). Науковцями обґрунтована специфіка дитячої образотворчої діяльності: оволодіння основами мови образотворчого мистецтва (Т. С. Комарова, В. П. Котляр, О. В. Малицька). Дієвим для практичного використання студентами є багаторічний досвід роботи Т. Г. Казакової щодо формування зображувальної творчості дошкільників. У дослідженнях російських учених (Т. Г. Казакової, Т. С. Комарової, Л. О. Парамонової та ін.) розглядається розвиток власної творчості дитини, залучення її до мистецтва як пріоритетного напряму процесу формування й удосконалення творчих здібностей.

Підвищену зацікавленість педагогів викликає вивчення специфіки організації та протікання образотворчого процесу у вищому навчальному педагогічному закладі: формування художньо-графічних умінь майбутніх дизайнерів у процесі вивчення фахових дисциплін (Г. Є. Максименко), базових знань і вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів (І. М. Мужикова), творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності (Н. О. Єсіна). При цьому найбільш гостро обговорюється проблема інтеграції мистецької діяльності в процес формування педагогічної культури творчої особистості.

Методологічною основою представлених поглядів є ідея комплексного підходу, що будується на інтеграційній взаємодії мистецтв.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновки про відсутність загальної характеристики творчого потенціалу образотворчого мистецтва з позиції естетизації етичного в людині та суспільстві.

Мета статті – розкрити можливості образотворчого мистецтва щодо підготовки нової генерації працівників дошкільної освіти.

Інтенсивні зміни в житті вимагають використання ефективних засобів освіти, орієнтованих на формування цілісної творчої особистості. Вихідною тезою оновлення системи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є ідея про цінність і сенс буття особистості, здатної до мистецтва життєтворчості. Здатність до творчості формується культурою, що викристалізовується в межах мистецтва. Зокрема, В. П. Андрущенко наголошує, що творча особистість здатна реалізувати свій потенціал винятково через художню діяльність у сфері одного з видів образотворчого мистецтва.

Об'єктивною сутністю мистецтва є суспільні явища, процеси. Суб'єктивною – формування та розвиток особистості. Сформуванню цілісного образу людини-творця, «здатний безперервно творити світ культури» можливо в процесі художньо-образного освоєння дійсності

[5, с. 221]. На думку С. С. Гольдентрихта, образ в мистецтві представлений способом чи формою відображення естетичних відношень людини до оточуючої дійсності [2, с. 130-131]. Образ виступає як форма художньої діяльності лише в предметно-матеріальному існуванні, а процес його формування є способом відчувати, усвідомлювати, творити [2, с. 138-139]. «Відомо, що лише вихована чуттєва культура людини здатна зберегти її цілісність і внутрішню свободу, допомогти реалізувати внутрішній духовно-творчий потенціал, організувати свою життєдіяльність за законами краси» [5, с. 207].

Ми погоджуємось з думкою С. С. Гольдентрихта про те, що підійти до розв'язання проблеми естетичних взаємовідношень людини та суспільства неможливо без естетичної потреби відчувати, бачити, слухати, творити. На його думку, в художньому змісті ідея розкривається як образне освоєння митцем дійсності шляхом популяризації індивідуальних характеристик людини [2]. Проблема прекрасного підпорядковується меті виховання щасливої людини, що знаходить своє покликання в творчій праці (Г. Сковорода).

Отже, специфіка мистецтва представлена як бічний процес: художнє освоєння естетичних відношень людини та об'єктивних умов її професійної діяльності; творення змісту нового в мистецтві власного життя.

Цілком правомірним є твердження того, що мистецтво впливає на чутливість особистості, емоційно забарвлює та зацікавлює людину процесом, спрямовує особистість до творення, створює умови для реалізації людиною власних стратегій; інтегрує в собі різні сфери освіти, складовими яких є знання, уміння та навички. Але при цьому мистецтво творення має індивідуальний характер формування новоутворень особистості у вигляді образів і шляхів між аналізаторними системами [3, с. 208]. Тому, формування розуміння естетичного необхідно починати на ранніх етапах розвитку особистості. Одним із найбільш впливових сучасних видів художньої творчості став дизайн. Він вважається глобалізаційним, міжнародним явищем з проявом диференційованих національних та індивідуальних рис (В. М. Кардашов). Як зазначає В. П. Тименко, дизайн – це комплексна міжгалузева проектна діяльність, що забезпечує синтез сенсорного, вербального і структурного інформаційних аналогів з метою формування інформаційної культури особистості [4]. Він взаємодоповнює наукове та художнє пізнання у вигляді образів-понять до їх предметного моделювання та навпаки – від образотворення до поняттєвих систем й образно-емоційних уявлень (С. М. Пазиненко, В. П. Тименко). Науковцями доведено, що образотворче мистецтво вимагає від особистості здатності оперативно приймати рішення в нестандартних нерегламентованих умовах; надає можливості для реалізації творчого потенціалу особистості; перетворює діяльність у творчо-продуктивну.

Тому, сучасна професійна педагогічна освіта потребує творчих методів і прийомів навчання, що допоможуть розкрити особистості власні ресурси майбутнього професіонала.

Творчий метод – це сукупність вихідних принципів художнього відбору, оцінки й узагальнення явищ дійсності в творах мистецтва [1, с. 176]. «Художній метод – це спосіб творчого освоєння та переробки естетичних відношень дійсності в художні образи, красу мистецтва, спосіб ствердження відповідного ідеалу прекрасного» [2, с. 141]. Конструктивізм методів полягає у співіснуванні, взаємопроникненні, збагаченні один одного. Важливим у цьому відношенні є те, що художній метод діє як образний регулятор творчої діяльності.

Узагальнюючи зміст наукових понять, можна дати таке визначення художньо-творчому методу. **Художньо-творчий метод** виступає як суспільно-історична унікальність, що містить елемент новизни. На нашу думку він призначений для художньо-образного пізнання та відтворення світу згідно з вихідними принципами художнього відбору, оцінки й узагальнення явищ дійсності. Підкреслюючи важливість даного методу для професійної підготовки майбутніх

фахівців дошкільної освіти, ми наголошуємо на необхідності опанування студентами творчими вміннями образотворчого характеру. Креативність педагогічної системи представлена як динамічний процес її змін. Порівнюючи природу творчості та креативності, ми погоджуємось з думкою Л. Б. Єрмолаєвої-Томіної, що творчі потенції має кожна людина. Крім того, адаптаційні людські процеси вимагають формування необхідних навичок і вмінь. Тому, межі творчості окреслені певною галуззю діяльності. Вона вважає, що креативність як особистісна характеристика проявляється в усіх видах діяльності.

Доповнюючи погляди вченої, ми вважаємо, що саме дошкільля вимагає інтегрованого підходу до підготовки фахівця, здатного творчо працювати. На думку Л. Б. Єрмолаєвої-Томіної, креативна особистість уміє актуалізувати свою індивідуальну неповторність, гармонійно поєднати індивідуальні та суспільні інтереси в продуктах власної творчості.

Отже, творчий потенціал образотворчого мистецтва як креативна педагогічна система, забезпечує створення нового та виражається особистісним характером. Враховуючи специфіку структурного підходу, нами встановлено, що індивідуальна культура особистості є основою процесу. Індивідуальність творчого підходу проявляється в особливостях прийому та відображення інформаційного поля, що генерує творчі рішення (В. Химинець). Духовний потенціал стимулює свідомість до творчості, а в умовах творчої діяльності виникають джерела поповнення духовного потенціалу педагогічної культури.

Таким чином, ми переконані, що саме мистецтво забезпечує ефективність становлення суб'єктів творчої діяльності в єдності естетичного й етичного (форми та змісту). Власна царина естетичного в людині перетворює дійсність за законами краси, змінюючи її ставлення до світу. Відображення загальнолюдського в навколишньому утворює його красу.

Наведені результати дослідження не вичерпують усього комплексу проблем щодо розкриття можливостей образотворчого мистецтва в процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до творчої професійної діяльності. Вони вимагають подальшого наукового дослідження, зокрема розкриття педагогічної компетентності як показника якості менеджменту професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Громов Е. С. Природа художественного творчества / Евгений Сергеевич Громов. – М. : Просвещение, 1986. – 239 с. – (Кн. для учителя).
2. Гольдентрихт С. С. О природе эстетического творчества / Семён Семёнович Гольдентрихт. – М. : МГУ, 1966. – 239 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособ. для вузов / Людмила Борисовна Ермолаева-Томина. – [2-е изд.]. – М. : Академический Проект : Культура, 2005. – 304 с. – («Gaudeamus»).
4. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта : теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : [монографія] / Володимир Петрович Тименко. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 380 с.
5. Філософія освіти : [навч. посіб.] / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
6. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

The article exposes the possibility of arts in the training of new generation for pre-education scholars.

Key words: *creation of pedagogical system, artistic creative method, competent method of approach, imitative arts, pedagogical culture.*

УДК 376

Кузава І. Б.*

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкриваються особливості інклюзивного середовища та його роль у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Ключові слова: інклюзія, середовище, інклюзивне середовище.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні одним із можливих варіантів включення дитини з психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір є **інклюзія**, яка означає, що дитині з обмеженими можливостями надається право відвідувати загальноосвітній заклад, у якому створене необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні додаткові послуги, що приносять користь від спільного їх навчання зі здоровими однолітками. Поширення інклюзії тісно пов'язане з процесами демократизації суспільної свідомості, міжнародним визнанням за кожною людиною права на повноцінне життя та освіту.

Впровадження інклюзивного навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, передбачає створення для них спеціального освітнього середовища (оточення), яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б адекватні умови й можливості для отримання нею освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, ранньої соціалізації.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці існує досить чітке уявлення про середовище (І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С. Капиця, І. Пригожин, І. Стенгерс, В.А. Ясвін та ін.). Зокрема, згідно з системно-екологічним підходом, середовище або соціальне оточення розглядається як системне об'єднання сукупності різноманітних факторів, які взаємодіють один з одним та утворюють сукупність системного характеру [3, с. 23].

У загальній педагогіці під «освітнім середовищем» розуміють систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [6, с. 17].

У спеціальній педагогіці поширене поняття «корекційне середовище», під яким розуміють системне об'єднання медичних, психолого-педагогічних і соціальних служб, що сприяють саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку особистості [4]. Його метою є забезпечення умов для максимально можливої корекції та компенсації окремої чи комбінованої вади, здійснення профілактичних заходів через залучення кожної дитини до спеціально створеного реабілітаційного, розвивального та соціально-культурного середовища ДНЗ. Однак, як свідчить досвід, не завжди корекційне середовище може відповідати запитам батьків щодо соціалізації дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Тому постає завдання удосконалення цього середовища шляхом створення системи інклюзивної освіти, яка передбачає поєднання загальної та спеціальної освіти (наприклад, спільна продуктивна діяльність дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків тощо).

Мета статті – розкриття особливостей інклюзивного середовища, його змісту, структури та обґрунтування його ролі у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку.

* © Кузава І. Б., 2012

Створення інклюзивного середовища, в якому всі діти мають можливість брати активну участь в освітньому процесі, одержувати якісну освіту та успішно інтегруватись у суспільство, є ключовою проблемою ЮНЕСКО (Програма «Освіта для всіх»).

Для розгляду сутнісної характеристики інклюзивного середовища звернемося до аналізу понять «інклюзія» та «середовище».

Ідея спільного навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків в одному закладі належить визначному психологу, дефектологу ХХ століття Л. С. Виготському. Його проектна ідея – вчення про середовище як джерело психічного розвитку особистості. [1]. Він вважав, що дитина, яка потребує корекції психофізичного розвитку, потребує такого соціокультурного середовища, яке б враховувало «своєрідність шляху», використовуючи «інші способи та засоби» соціального та особистісного розвитку [1, с. 17]. Однак, реальне впровадження спільного навчання протягом останніх десятиліть відбувається за кордоном. Зокрема, про це свідчить поява такого терміну як «інклюзія», що в буквальному розумінні означає (англ. *inclusion* – включення, франц. *inclusif* – включаючий в себе, лат. *include* – заключаю, включаю) – процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя [2].

Важливе значення в теорії інклюзивної освіти займає діагностичне вивчення впливу середовища на розвиток дитини з психофізичними порушеннями. Адже кожен учасник інклюзії потребує створення умов для свого розвитку та освіти. З одного боку, здорові діти повинні навчитись приймати «особливих» однолітків, а з іншого – для дітей із обмеженими можливостями здоров'я мають бути створені спеціальні умови їх розвитку та освіти в інклюзивному середовищі.

Забезпечення повноцінного розвитку дитини передбачає єдність предметно-розвивального середовища та змістовного спілкування дорослих з дітьми. Тобто, середовище призводить до дійсних змін у людині, сприяє її особистісному розвитку. Тому дуже важливо управляти процесом взаємодії з середовищем, оптимально використовуючи його потенціал, що є актуальним і в процесі створення та діяльності інклюзивного середовища, що сприятиме ефективному включенню вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, реалізації своїх потенційних здібностей. у суспільство.

Однак, слід пам'ятати, що дитина з психофізичними вадами не може раптово включатись в освітнє середовище, оскільки інклюзивна освіта орієнтована на спільну діяльність батьків, вихователів, психологів і т.д. Крім того, інклюзивне середовище не повинне «нав'язуватись» освітньому закладу чийось рішенням, адже потребує комплексної готовності матеріально-технічних умов, людських та професійних взаємостосунків.

Як зазначає Т. Г. Зубарева, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців [3, с. 22].

Практика засвідчує, що взаємодія дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, зі здоровими однолітками сприяє їхньому когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. В інклюзивних групах взаємодія між вихованцями з особливими освітніми потребами та їх здоровими однолітками сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, внаслідок чого діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до допомоги.

Головне завдання інклюзивного середовища полягає у подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій.

Провідним принципом інклюзивного середовища є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуального підходу, гуманні стосунки з кожною дитиною, проведення занять у формі ігрової діяльності. [3, с. 12].

Сучасними зарубіжними ученими (Є. Л. Гончарова, Т. Г. Зубарева, О. І. Кукушкіна, М. М. Малофеев, О. С. Нікольська, Н. Д. Шматко,) визначено основні ознаки інклюзивного середовища:

- 1) культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей;
- 2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу у галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів та принципів життєдіяльності вихованців з обмеженими можливостями здоров'я щодо здійснення завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної структури навчально-виховного процесу;
- 3) задоволення освітніх потреб дітей з психофізичними вадами та врахування інтересів їх здорових однолітків;
- 4) створення умов для організації безбар'єрного освітнього процесу з урахуванням особливих потреб осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку;
- 5) створення індивідуально-орієнтованих програм з урахуванням внесення змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;
- 6) колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);
- 7) система діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), яка створена на базі навчально-виховного закладу за наявності відповідних фахівців і відіграє системно утворювальну роль щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини із психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї.

У психолого-педагогічній науці визначено основні компоненти інклюзивного середовища (безбар'єрне фізичне і психічне середовище, спеціальні умови навчання і виховання), а також критерії його успішного розвитку (збільшення в освітньому закладі не лише частки дітей з особливими потребами, але й їх здорових однолітків, рівні можливості в отриманні педагогічної корекції і психологічної підтримки для всіх вихованців, відкритість і доступність інклюзивного середовища як для дітей, так і для їх батьків).

Однак, як свідчить практика, для успішного створення інклюзивного середовища існують певні перепони практичної спрямованості, які включають архітектурну недоступність навчально-виховних закладів, неправильність при складанні навчальних програм, відсутність у педагогів підготовки щодо роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку тощо.

Тобто, інклюзивне середовище, де виховуються діти, які потребують корекції психофізичного розвитку, містить у собі низку базових компонентів, необхідних для їхнього повноцінного фізичного, психічного, естетичного та соціального розвитку, а саме:

- 1) нормативно-правове, фінансове та програмно-методичне забезпечення освітнього процесу;
- 2) організаційні, кадрові та культурно-інформаційні ресурси навчально-виховного закладу, його науково-дослідницький і духовно-моральний потенціал;
- 3) моніторингово-консультативний і корекційно-розвивальний компоненти.

А видатний німецький учений у галузі спеціальної педагогіки О. Шпек виділяє наступні умови успішного функціонування інклюзивного середовища:

- 1) взаємні зусилля з боку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та групи за обопільними змінами щодо їх зближення у процесі спільної життєдіяльності;
- 2) визначені вимоги до просторово-часової спільності, в яку включається дитина із особливими освітніми потребами;
- 3) створення освітнім закладом, де навчаються діти із психофізичними порушеннями, умов для інклюзії, соціальної інтеграції у різних сферах життєдіяльності (дозвіллевій, освітній, правовій тощо);
- 4) соціальне зближення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку та їх здорових однолітків;
- 5) збереження своєрідності, унікальності кожної дитини [5, с. 32].

На нашу думку, застосування даних умов у комплексі стане важливим фактором впливу на формування особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Зокрема, основою для створення інклюзивного середовища для дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, може слугувати розробка моделі безперервної освітньої вертикалі – ефективна співпраця кількох освітніх закладів, наприклад: центр розвитку дитини – дитячий садок – центр психолого-медико-педагогічного супроводу – школа. Така модель дозволить здійснити на практиці системний підхід щодо включення дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, у суспільство.

Отже, у своєму дослідженні під поняттям **інклюзивне середовище** розуміємо життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості у собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. Створення інклюзивного середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка [Текст] // Собрание сочинений. – Т. 5. – М., 1983.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
3. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Татьяна Гаспаровна Зубарева. – Курск, 2009. – 24 с.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М., 1997.
5. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание [Текст] / О. Шпек. – М., 2003.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

The article describes the features of an inclusive environment and its role in shaping the personality of preschoolers in need of correction of mental and physical development.

Key words: inclusion, environment, inclusive environment.

УДК 373.2.091.33

Пасічник А. В.*

РОЗВИТОК ЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНТЕРАКТИВНОМУ ТЕАТРИ

Статтю присвячено розвитку етичних уявлень як одного з аспектів морального становлення особистості дитини дошкільного віку. Проаналізовано основні причини порушення сприймання і розуміння старшими дошкільниками творів художньої літератури, що виступають засобом розвитку етичних уявлень. Обґрунтовано мультисенсорний підхід як чинник, що підвищує дію образів художньої літератури через включення різних аналізаторів. Розкрито один із специфічних методів мультисенсорної технології розвитку етичних уявлень – інтерактивний театр.

Ключові слова: моральний розвиток, етичні уявлення, художня література, мультисенсорний підхід, інтерактивний театр.

В умовах сьогодення, яке характеризується глобалізаційними тенденціями, стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх впровадженням в усі сфери життєдіяльності людини, високим динамізмом змін, мобільністю, інноваційними процесами, загальною напруженістю та асоціальними проявами, як ніколи гостро виступає моральна криза людства. У процесах глобалізації та інформатизації, що поволі перетворюють світ на єдиний простір, поступово відбувається втрата моральних орієнтирів, спостерігається модифікація моральних норм та ціннісного виміру; нівелювання моралі зумовлює економічні, соціальні і політичні зрушення у світі, що ставить під загрозу благополуччя кожного члена суспільства. Моральна криза суспільства негативно позначається і на моральному розвитку дитини, що підсилюється потужним впливом інформаційних технологій на тлі зниження виховної функції сім'ї, дефіциту спілкування та знанневоцентричної освіти. Результати таких тенденцій оплачуються суспільством нерідко «дорогою ціною», але з плином часу галас на рівні окремих гасел вщухає до наступної трагедії та потрясінь, утім в державі в цілому та в практиці освіти зокрема, питання морального розвитку не набуває пріоритету, відсутня реальна цілеспрямована і систематична робота з цього напрямку. В той час, як моральний розвиток особистості, що формується, має стати наріжним каменем освітнього процесу на усіх освітніх рівнях.

Як свідчать результати анкетування 81 вихователя дошкільних закладів столиці уже в дошкільному дитинстві спостерігаються негативні зрушення у становленні моральної сфери дитини. Так однією з найбільших труднощів у безпосередній роботі з дітьми 41 % анкетованих педагогів дошкільної ланки освіти назвали стан моральності дітей.

Розв'язання низки суперечностей даної проблеми представлено у сучасних наукових розвідках психологічної науки. Зокрема окреслено проблему розвитку моральної сфери особистості дошкільника в онтогенезі (Н. Мельникова, Л. Гладких, Р. Овчарова), проблему розвитку моральної поведінки (С. Заблоцька), проблему ціннісних орієнтирів дошкільника та умови їх функціонування (науковці лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України під керівництвом Т. Піроженко), залежність морального розвитку від конкретних соціально-педагогічних умов (О. Квашук, О. Осика) та ін. Однак, недостатньо висвітлена проблема розвитку етичних уявлень як першооснови морального становлення особистості дошкільника, відсутні роботи, в яких розвиток етичних уявлень виступає самостійним предметом дослідження.

На кожному етапі онтогенезу людська свідомість оперує своєрідним «матеріалом мислення». На етапі дошкільного віку дитина мислить образами, тож уявлення виступають основним матеріалом наочно-образного мислення. Таким чином, розвиток етичних уявлень як когнітивно-емоційних образів належних зразків поведінки у період дошкільного дитинства

* © Пасічник А. В., 2012

є найбільш ефективний шлях засвоєння суспільної моралі. Однак, результати емпіричного вивчення особливостей розвитку етичних уявлень дітей старшого дошкільного віку (вибірка становить 100 осіб) засвідчують, що рівень сформованості етичних уявлень у старших дошкільників не відповідає віковій нормі, адже переважають одиничні, фрагментарні образи. У той час, як узагальнені етичні уявлення про сукупність моральних якостей не сформувалося у жодної дитини, а за науковими даними, саме узагальнений когнітивно-емоційний образ виконує оцінювальну та регулятивну функцію поведінки. Так, узагальнений аналіз особливостей сформованості етичних уявлень про позитивні та негативні моральні якості: доброта-злість, чесність-брехливість, щедрість-жадібність, ввічливість-грубість, скромність-хвалькуватість, чуйність-жорстокість за принципом найбільш усвідомлених моральних якостей дітьми старшого дошкільного віку продемонстрував такий порядок: 1 ранг – уявлення про жадібність, 2 – злість, 3 – брехливість, 4 – доброта, 5 – чесність, 6 – щедрість, 7 – ввічливість, 8 – грубість, 9 – жорстокість, 10 – чуйність, 11 – хвалькуватість, 12 – скромність. Отже, найбільш усвідомленими дітьми є негативні моральні якості: жадібність, злість, брехливість. При чому порівняльний аналіз даних усієї вибірки за дихотомічним принципом демонструє наступну особливість – діти краще усвідомлюють негативні моральні якості, ніж позитивні, їх рівень засвоєння є вищим, яскравіше ця особливість простежується у дівчаток. В цілому дані описової статистики засвідчують, що відносна оцінка сформованості етичних уявлень про моральні якості людини у старших дошкільників перебуває у межах 40% від оцінки абсолютної.

Одна з причин такої картини – недостатня увага сім'ї та дошкільної освіти питанню становлення моральної особистості. Оцінка пріоритетності різних напрямів роботи з дітьми дошкільного віку за принципом їх значимості під час анкетування вихователів показує, що основна увага в столичних дошкільних навчальних закладах приділяється пізнавальному розвитку дитини, що зафіксовано в анкетах 39,5 % респондентів, ще 34,6 % анкетованих вихователів перевагу в роботі надають фізичному розвитку дошкільника і лише 23,4 % анкетованих педагогів вважають моральний розвиток пріоритетним напрямом в роботі з дошкільниками (рис. 1.).

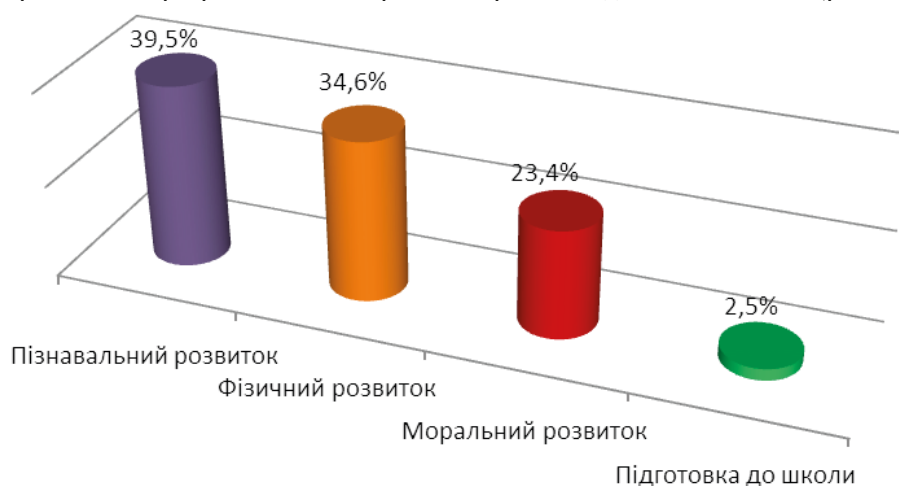


Рис. 1. Оцінка вихователями пріоритетності різних напрямів роботи з дітьми дошкільного віку

Таким чином, на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти розвиток інтелектуальної сфери дитини набуває тенденцій домінуючого аспекту освітнього процесу, як наслідок, сучасні діти перенасичені різного роду інформацією, проте не володіють простими життєвими істинами, які покладаються в основу спілкування і співіснування у соціумі. Тож, процес розвитку етичних уявлень як першооснови морального розвитку дошкільника вимагає пошуку ефективних психолого-педагогічних впливів, що забезпечать формування яскравих емоційно-когнітивних образів належних зразків поведінки та їх інтеріоризацію.

Аналіз наукової літератури з проблеми виявив, що ефективним засобом розвитку етичних уявлень є художня література. В ній представлено усі моральні якості, різноманітні моделі

поведінки, як відзначив під час виступу на Міжнародній науково-практичній конференції у Білорусі Яків Коломенський: «В літературі є все, що є у житті», адже література відображає саме життя і сутність людини. Художній твір дає можливість дитині простежити різні моделі поведінки і їх наслідки, що не завжди вдається у реальній дійсності. За рахунок співпереживання та постановки на місце героя, активності сприймання дитиною твору художня література сприяє накопиченню морального досвіду [1; 3; 5]. Однак, ефективність впливу художнього слова зумовлюється повноцінністю сприймання та розумінням прочитаного (у дошкільників – почутого, адже дана вікова категорія належить до слухачів, а не читачів). Л. Мосунова визначає повноцінним сприймання, що адекватне задуму автора, «не зовнішнє, фактуальне, а проникаюче до глибинного, прихованого змісту, – змістове сприймання» [5, с. 134]. Адекватне або повноцінне сприймання, за Л. Мосуною, полягає у вирішенні двох завдань: перше завдання – проникнення в авторську позицію і осмислення твору з авторської точки зору; друге завдання – досягнення повноцінного співпереживання художньому образу; за даними вченої, співпереживання виводить закладені автором факти, думки, почуття на рівень власного досвіду.

Утім, уже на початку пілотажного дослідження було з'ясовано, що процес сприймання художнього твору сучасними дошкільниками супроводжується рядом труднощів. Спостерігається тенденція різкого зниження інтересу до слухання творів художньої літератури, з перших хвилин розсіюється увага, діти важко сприймають інформацію на слух, як наслідок – швидко втрачається сюжетна лінія, порушується розуміння прослуханого. Аналіз наукової літератури та власних спостережень за дітьми дозволив виокремити ряд причин, що зумовлюють дані труднощі:

- падіння загальної читацької культури в суспільстві, відтак і в сім'ї – основним джерелом інформації як для дорослих, так і дітей став Інтернет, що автоматично підняло цінність комп'ютера в очах дітей. Казка на ніч чи книга, як дозвілля все частіше замінюються мультфільмами, тож не дивно, що на прохання назвати улюблену казку діти пригадують назви мультфільмів при чому сумнівного змісту («Шрек», «Покемони», «Сімпсони», «Маша і Ведмідь», «Качині історії», «Людина-Павук», «Том і Джері», «Корпорація монстрів» та подібні їм);
- перенасичення яскравими, динамічними картинками мультиплікаційних фільмів, що не вимагають довільності уваги і немовби притягують дитину до екрану;
- під час сприймання художнього твору дітьми працює переважно слуховий аналізатор, у той час як мислення дошкільників наочно-образне, що вимагає опори на наочне сприйняття;
- під час читання художнього твору дітям не враховуються їх індивідуальні особливості сприймання.

За особливостями сприймання навколишньої дійсності, тобто за провідною модальністю у сприйманні, вчені виділяють три типи осіб: візуали, аудіали, кінестетики [7]. Для візуалів першочергове значення мають зорові образи. Вони мислять картинками, якщо говорити про дітей дошкільного віку, то цій категорії притаманний саме образний тип мислення; кінестетики сприймають інформацію через дотик та емоційне підкріплення, а для аудіалів у засвоєнні інформації вирішальним є слух, проте вони реагують не лише на слово, але й висоту голосу, тембр, темп, інтонацію [2].

Таким чином виникла певна суперечність – з одного боку художній твір позитивно впливає на розвиток етичних уявлень, а з іншого виникають труднощі у сприйманні дітьми художньої літератури, в той час як для формування етичних уявлень необхідний яскравий та емоційний образ.

Тому, в результаті аналізу сучасних досліджень нами було обрано мультисенсорний підхід як чинник, що підвищує дію образів художньої літератури через включення різних аналізаторів, забезпечує наближення до того емоційного стану, який дитина переживає під час зустрічі з моральними дилемами у реальному житті. Мультисенсорний підхід розуміємо як систему впливів, що забезпечують активізацію різних органів чуття і способів сприймання інформації, комбінують зорові, слухові і тактильні елементи в ході сприймання. Використання

мультисенсорного підходу дозволяє активізувати всіх дітей, незалежно від їх типу сприймання, а використання методів, орієнтованих на різні канали сприймання дозволить утримувати увагу дітей, підвищувати їх інтерес. Система змісту, засобів, методів і прийомів, спрямованих на розв'язання завдань розвитку етичних уявлень об'єднаних мультисенсорним підходом утворила мультисенсорну психолого-педагогічну технологію розвитку етичних уявлень дітей дошкільного віку, що висвітлена у ряді попередніх публікацій [4; 6]. Одним із специфічних методів мультисенсорної психолого-педагогічної технології розвитку етичних уявлень дітей старшого дошкільного віку є інтерактивний театр.

Інтерактивний театр розглядаємо як гру за змістом художнього твору, яка потребує активного втручання дітей у зміст, спирається на творчу уяву та сформовані етичні уявлення і передбачає обов'язкову (задану дорослим) зміну характеру персонажів і подій твору. Використання інтерактивного театру сприяє активізації етичних уявлень, виходу емоцій, вербалізації образів, пошуку дитиною адекватних способів розв'язання моральних дилем. Під час гри задіяні різні органи чуття дитини: зоровий, слуховий, дотиковий, а також органи, що відповідають за рух і положення тіла у просторі. Таким чином вдається активізувати дітей з різним типом сприймання та розширити канали надходження інформації.

Для інтерактивного театру добираються твори, в яких яскраво представлено негативні людські якості і конфліктні ситуації, породжені негативними рисами характеру. Дитина допомагає казковому герою знайти позитивну модель поведінки, виявити позитивні моральні якості і позбутися власних недоліків. Змінюючи персонажа дитина фактично працює над собою, над подоланням власних моральних проблем, вчиться моделювати поведінку і знаходити вихід в подібних ситуаціях, набуваючи морального досвіду, що сприяє інтеріоризації базових етичних якостей.

За формою організації інтерактивний театр представлено у кількох видах: режисерська гра та інтерактивна драматизація. У режисерській грі (моно-гра) дитина виступає режисером, створює сюжет, переміщує іграшки та їх озвучує. Особливою популярністю у дітей користується режисерська гра на піску, що сам по собі притягує дітей; цей вид інтерактивного театру в ході дослідження визначено високоефективним. Інтерактивний театр на піску вивільняє почуття дитини, активізує її етичні уявлення, спонукає їх втілити в образи конкретних персонажів і стосунків між ними, «пропустити» їх через мислення, мовлення, уяву та емоції, забезпечує процес гри (а по суті доволі складної роботи) кожної дитини. Для інтерактивного театру на піску кожній дитині пропонується індивідуальна пісочниця (невеликий ящик блакитного кольору) та набір предметів, дрібних іграшок (персонажі казки та додаткові іграшки, декорації, які дитина обирає самостійно). Робота здійснюється у такій послідовності: після обговорення ідеї художнього твору, з'ясування причини ситуації, в якій опинилися герої (дитина має усвідомити, що не обставини, а риси характеру персонажа, його моральні якості стали причиною лиха, проблеми тощо), відбувається постановка завдання перед дітьми («придумати казку на піску про...», а потім показати її дітям), розглядання атрибутів, гра дітей у піску (сюжетоскладання), перегляд інтерактивного театру та обговорення результату.

В інтерактивній драматизації діти самі виступають акторами, виконавцями власне створеного сюжету – придуману казку розігрують за ролями, після чого обов'язково відбувається обговорення переживань дітей, різних моделей поведінки та їх взаємозв'язку з етичними якостями персонажів. На перших етапах використання даного методу самій грі передувало спільне сюжетоскладання. Пізніше, з набуттям досвіду гри в інтерактивній драматизації, діти за завданням дорослого імпровізували – учасники гри одночасно створюють та розігрують сюжет, що потребує навичок швидкої реакції і взаємодії з партнерами.

Отже, використання інтерактивного театру в комплексі з іншими специфічними методами і прийомами мультисенсорної технології забезпечує емоційно-практичний етап розвитку етичних уявлень дітей старшого дошкільного віку. Адже сформовані уявлення про етичні категорії, якості та норми дитина переосмислює, переживає та вправляється у їх застосуванні в уявній ситуації, що в сукупності позитивно впливає на процес інтеріоризації належних зразків поведінки.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку: монографія / А. М. Богуш, О. С. Монке. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. – 239 с.
2. Голикова Г. К вопросу о реализации аксиологического (ценностного) подхода в изучении литературного произведения в школе // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – № 19. – С. 141—145.
3. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1948. – № 9. – С. 34 – 41.
4. Інтелектуально обдаровані дошкільнята: підтримка та супровід / І. Карабаєва, Т. Яценко, А. Пасічник – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
5. Мосунова Л.А. Влияние адекватного восприятия художественной литературы на развитие личности подростка / Л.А. Мосунова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 4 (57). – С. 134 – 138.
6. Пасічник А.В. Розвиток етичних уявлень у дітей дошкільного віку: мультисенсорний підхід / А.В. Пасічник // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.- Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Випуск 6. – С. 133 – 140.
7. Пособие по использованию сенсорной комнаты [Электронный ресурс] / Т.Е. Браудо, Ю.А. Кириченко Е.А. Соловьева, М.В. Ряховска; под ред. профессора Е.Т. Лильина–Режим доступа:http://www.rehabmedical.ru/stati/posobie_po_ispolzovaniju_sensornojj_komnaty

The article is devoted development of ethics presentations as one of aspects of the moral becoming of personality of preschool child. Principal reasons of imperceptions and understanding of works of artistic literature senior under-fives as facilities of development of ethics presentations are analyzed. Multisensory approach is grounded as a factor, step-up influence of appearances of artistic literature by means of activation of the different ductings of perception. One of specific methods of multisensory technology of development of ethics presentations is exposed is an interactive theater.

Key words: *ethics presentations, artistic literature, multisensory approach, interactive theater.*

УДК 373.3.091.33-027.22:796

Савченко М.В.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми виховання самостійності на етапі дошкільного дитинства. Автором представлено модель виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. Розроблено і обґрунтовано компоненти моделі, визначені завдання, форми та методи її реалізації. Виділені педагогічні умови, спрямовані на впровадження експериментальної моделі.

Ключові слова: *самостійність дітей старшого дошкільного віку, ігрова діяльність, експериментальна модель, педагогічні умови, ігровий проект, карта логічних дій ігрового проекту, рольовий портрет, партнерські заняття, щоденник проекту.*

Одним із головних завдань сучасної освіти визначено виховання покоління громадян, що мають власну позицію, вміння та навички самостійного життя. Самостійність набуває нових форм та змісту на кожному віковому етапі (Л. С. Виготський), але найбільш оптимальним періодом для виховання самостійності визначено старший дошкільний вік. Розвиток мотиваційної сфери (В. С. Мухіна, В. Г. Нечаєва, Г. О. Широкова), формування вольових і моральних

* © Савченко М.В., 2012

аспектів поведінки у зв'язку із включенням у сферу колективної діяльності (Л. І. Божович, С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір), підпорядкування у ній соціально прийнятним нормам та правилам (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець) виступають умовами для виховання основ самостійності [2; 5; 7].

Серед засобів виховання самостійності в дітей дошкільного віку дослідниками виділяється гра (Л. В. Артемова, А. К. Бондаренко, Р. Й. Жуковська, К. І. Корзакова, З. В. Лиштван, С. О. Марутян, Д. В. Менджеричька, Р. М. Миронова, Н. Я. Михайленко, Н. І. Непомняща, В. Г. Нечаєва, П. Г. Саморукова, О. П. Усова та ін.). Означена якість проявляється у наполегливості під час реалізації мети гри, активності під час виконання рольових дій, бажанні бути обізнаним про роль та зміст гри, незалежності в процесі здійснення задуму. Бажання бути прийнятим у гру однолітками, отримати певну роль у ній змушують дитину діяти узгоджено з бажаннями інших, проявляються у відповідальності при дотриманні правил і вимог гри. Гра сприяє розвитку в неї пізнавального інтересу, заохочує до застосування на практиці вже засвоєних знань та вмій і пошуку нових; спрямовує на творче, нестандартне вирішення ігрового завдання, розвиває операціональність у виконанні ігрових дій [1; 3; 7].

У процесі побудови експериментальної моделі виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку, ми спиралась на думку О. П. Усової про те, що «розглядаючи гру як форму організації дитячого життя, можна організовувати в житті дітей такі види діяльності, які спрямують дитяче життя в цікавому для нас напрямку» [7, с. 342]. У зв'язку з цим, організація ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку проводилась шляхом використання методу ігрових проєктів.

Означений метод дозволяє урізноманітнювати педагогічний процес. Він може використовуватися не тільки з метою кращого опанування знаннями і розвитку інтелектуальної сфери взагалі, а також створює широкі можливості для соціального та психологічного розвитку особистості (Н. Б. Борисова, О. В. Ковшар, Н. В. Кузьміна, Є. С. Полат, І. В. Цветкова, Д. В. Чернилевський та ін.). Під час вирішення задач проєкту, робота в колективі надає можливість оволодіння комунікативними вміннями та навичками, застосування їх для опанування різних соціальних ролей, сприяє набуттю широких людських контактів, знайомству з різними культурами і різними точками зору на одну проблему (І. М. Богданова) [6].

Важливою особливістю методу проєктів є можливість врахування інтересів і потреб кожної дитини залежно від її віку та індивідуальних особливостей (В.В. Маршицька). Характерною рисою проєктів виступає їх спрямованість на вирішення будь-якого практичного завдання і створення певного продукту (О. І. Савенков). Це створює умови для залучення кожної дитини до цікавого їй виду діяльності, в якій вона поступово оволодіває способами здійснення цієї діяльності та виявляє бажання досягти поставленої мети чи очікуваного результату. Такі прояви самостійності в діяльності згодом переходять у самостійність особистісну, коли дошкільник проявляє власну ініціативу та активність у пошуку і засвоєнні нових знань (Л. Д. Морозова), критичність і незалежність при оцінюванні результатів діяльності, усвідомлює необхідність бути відповідальним за свою роботу (Л. А. Швайка).

На основі поглядів означених вчених та спираючись на результати констатувального етапу нашого дослідження, було визначено завдання формульовального етапу дослідження: 1) розробити модель виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності; 2) перевірити ефективність її застосування в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Для досягнення позитивних результатів у нашому дослідженні було виділено педагогічні умови, що сприяють вихованню самостійності в дітей старшого дошкільного віку, а саме: активність самих вихованців, цілеспрямований виховний вплив дорослих та мобільне предметно-розвивальне середовище.

Основними принципами побудови виховної роботи стали: принцип емоційної насиченості та комфортності для дітей в ігровій діяльності; принцип зв'язку змісту ігор з життям; принцип відкритості та довіри з боку дорослого; принцип співпраці батьків з педагогами з

метою досягнення спільних цілей; принцип активності і свідомості, що полягав у засвоєнні та осмисленні дорослими нових знань щодо виховання самостійності дітей в ігровій діяльності.

На основі аналізу науково-теоретичної бази дослідження та отриманих в ході констатувального етапу експерименту результатів було розроблено модель виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. Вона включала такі складові: етапи (інформаційно-ознайомлювальний, тренувально-ігровий, самостійно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний); завдання, форми та методи реалізації етапів та відповідні педагогічні умови.

Кожен етап моделі виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності передбачав реалізацію завдань через спеціально організовану, партнерську та самостійну діяльність дітей [4].

Дамо більш детальну характеристику означених етапів.

На *інформаційно-ознайомлювальному* етапі, у межах експериментальної роботи, вихователям було запропоновано реалізувати розроблені ними ігрові проекти в повсякденне життя старших дошкільників. Робота з дітьми спрямовувалась на зацікавлення їх темою проекту, діагностику рівня знань за темою гри, активізацію і мотивацію їх до участі в грі. Метою цього етапу було забезпечення умов для проведення ігрового проекту з дітьми (визначення тематики та сюжету гри, створення ігрового простору для їх розвитку, надання мобільності предметно-розвивальному середовищу групи, створення інформаційного поля гри); збагачення знань дітей (уточнення, поглиблення та систематизація уявлень і практичних дій дітей у життєвому аспекті); включення їх у процес забезпечення умов гри засобами зображувальної та трудової діяльності; залучення батьків до спільних ігрових проектів.

Для цього використовували методи: спостереження, екскурсії, бесіди за темою гри, демонстрація відеоматеріалів за темою ігрового проекту, бесіди з фахівцями, проблемні ситуації, показ способів виготовлення атрибутів для гри засобами зображувальної та трудової діяльності.

Результатом першого етапу формувального експерименту стали: збагачене предметно-розвивальне середовище групи. Так, батьками дітей, з якими вихователі організували сюжетно-рольову гру «Театр», були виготовлені предмети-замінники, що допомогли відобразити атмосферу театру в груповій кімнаті: сцена, куліси, костюмерна, перукарня. Ознайомлення дітей з театром, збагачення їх знань про театральні професії, створення ігрового простору для тематичної гри викликало жвавий інтерес дітей. Вже на першому тижні роботи з'явилися перші спроби дітей самостійно відобразити отримані враження за допомогою лялькового театру, нових атрибутів у грі. Діти виявляли обережність і відповідальність щодо атрибутики, костюмів, ляльок, особливо тих, у виготовленні яких брали безпосередню участь.

Тренувально-ігровий етап розробленої експериментальної моделі передбачав стимулювання подальшого ознайомлення з тематичним полем ігрового проекту; практичне використання дітьми самостійних рольових дій (відображення особливостей поведінки, притаманних персонажу дій, мовних штампів, зовнішнього вигляду, варіантів образу (веселий, сумний, злий тощо), використання атрибутів); залучення дітей до розподілу ролей ігрового проекту; безпосередня реалізація ролей ігрового проекту разом з вихователем у тренувальному режимі (у варіантах); залучення батьків до організації відповідних тренувально-ігрових дій у домашніх умовах; тренування ігрових дій в умовах створеного рольового міні-середовища; стимулювання і підтримка творчих проявів у реалізації ролі дитиною; сприяння налагодженню партнерської взаємодії в ігрових ситуаціях (самостійно домовлятися, справедливо розподіляти ролі, попереджати конфліктну поведінку або самостійно вирішувати конфліктну ситуацію в етично-прийнятій формі); з'ясування та вивчення правил гри.

Цей етап передбачав такі методи роботи з дітьми: обговорення плану логічних дій ігрового проекту; моделювання рольових портретів та карт ігрового проекту, вправління у навичках роботи за ними; вправління у навичках етично-морального вирішення конфліктних ситуацій у грі; вправління у навичках підготовки та відбору атрибутів до кожної ролі; заохочення творчих проявів дітей у грі; вправління у навичках розігрування рольових дій відповідно портретів;

тренування ігрових дій, взаємотренування; змагання; роз'яснення правил гри; безпосередня гра, організована вихователем.

На тренувально-ігровому етапі забезпечувався подальший розвиток у дітей різноманітних уявлень про дійсність та уміння використовувати їх для створення нових сюжетів, пов'язаних із грою. Була розроблена системна карта логічних дій ігрового проекту, в якій зазначалися елементи влаштування ігрового поля, опис рольових дій відповідно тематики гри. Так, до сюжету ігрового проекту «Театр», пов'язаних зі сценою і підготовкою до вистав, були виділені сюжетні лінії: «Гримерна кімната», «Робота костюмерної», «Майстерня по виготовленню декорацій та ляльок», «Естрадна студія», «Драматична студія», «Клас акторської майстерності», «Хореографічний клас». У «фойє театру» дітьми були влаштовані гардероб і каса. Згодом серед сюжетів, що обігрувалися, з'явилися сюжетні лінії «Зимовий сад при театрі» зі своїми працівниками, екскурсиводом; «Кафе» з відвідувачами; виставка дитячої творчості (на основі робіт дітей).

Результатом роботи на цьому етапі стали вміння набуті дітьми: самостійно організовують гру, спрямовують рольові стосунки; дотримуються правил гри; здійснюють партнерську взаємодію, розгортають сюжет.

Самостійно-діяльнісний етап зазначеної моделі було зорієнтовано на реалізацію самостійної ігрової діяльності дітей; стимулювання спрямованості дітей на життєтворчі прояви в грі, цілеспрямованість у реалізації ролі та змісту гри; підтримку інтересу дітей до ігор та бажання включатися у гру однолітків; стимулювання бажання грати разом і спільно користуватися атрибутами гри; розширення змісту ігрового проекту. З цією метою використовували такі методи роботи, як-от: гра, організована дітьми самостійно; вправління у навичках побудови діалогу за сюжетом ігрового проекту; заохочення до гри шляхом нагородження.

На цьому етапі педагог ставив за мету виховання у дітей цілеспрямованості та наполегливості в реалізації ролі та змісту гри, проявів активності та незалежності у виборі сюжетної лінії, стимулювання проявів творчості в ігровій діяльності. Для її реалізації системні карти логічних дій ігрового проекту було доповнено новими сюжетними лініями та мовними штампами.

Метою *оцінно-рефлексивного етапу* було стимулювання відповідального ставлення до гри, наполегливості в досягненні її результату, критичності щодо оцінки себе та інших учасників, адекватного сприйняття і висловлення взаємооцінки, вміння планувати подальші дії, розширюючи зміст сюжету; стимулювання проявів творчості дітей під час гри; підтримка ініціативи розвитку ігрового проекту, прагнення діяти без сторонньої допомоги, звертатися по допомогу дорослого лише у разі потреби. Серед методів роботи, що застосовувалися на цьому етапі, були виділені такі: обговорення результатів гри, вправління у навичках самостійної роботи з картою системних логічних дій ігрового проекту в плані її розширення новими сюжетними лініями, вправління у навичках виготовлення нових атрибутів.

Переважала групова форма організації роботи, спрямована на проведення святкових заходів, оформлення теки за результатами ігрового проекту разом з батьками.

На цьому етапі ігровий проект переходив на більш високий рівень розвитку дитячої гри. На основі наявних знань, отриманих вмінь та навичок планування, розвитку гри, діти виявляли самостійність при її організації. Вони навчилися обходитися без допомоги та керівництва боку дорослого, проявляли відповідальність щодо виконання правил гри, які обговорювались, та взятої на себе ролі в колективній грі, конфліктні ситуації вирішувались без втручання дорослого за допомогою вивчених мирилок. При цьому діти навчилися дослуховуватися до думок інших учасників гри, проявляти критичність щодо рівня оволодіння ігровими діями, роллю, розкриттям сюжетної лінії.

З метою підтримання інтересу дітей до гри на цьому ж рівні було доповнено та розширено карти системних логічних дій ігрового проекту новими сюжетними лініями.

На заключному етапі експериментальної роботи позитивні результати активності дітей стали явними. Наприклад, дошкільники самостійно підходили до карти-схеми сюжетно-рольової гри «Театр» і коментували зображення, обговорювали його один з одним, ставили запитання вихователю з означеної теми. Діти із задоволенням готували індивідуальні виступи з віршами,

танцями, загадками для участі в гри-концерті. Були зафіксовані прояви ініціативності у виборі казки для інсценізації. Вони самі обирали тему, розподіляли ролі, добирали костюми та атрибути, домовлялися між собою про послідовність дій і висловлювань. Самостійно організовували сюжетно-рольову гру в сюжетних центрах «Костюмерна», «Гримерна»: розподіляли ролі, вели між собою діалог відповідно до визначених рольових образів, правильно використовували копії інструментів та замісників, добирали деталі костюмів, ляльок; дотримувались. Під час підготовки сцени до вистав, концертів самі створювали глядацьку залу: за власним бажанням будували вантажну машину, перевозили стільці, розставляли їх, оглядали цілісність. Найбільш активні діти самі пропонували себе на роль ведучого концерту, вміли представити глядацькій залі дитину-артиста. Майже всі діти виявляли бажання брати участь у підготовці свят, концертів, виявляли активність у виконанні рольових дій, підготовці концертної програми, дотримувались встановлених правил, змісту сюжету, виявляли наполегливість у досягненні результату гри.

Отже, система ігрових проєктів, організованих в умовах групових кімнат дошкільного навчального закладу, дозволила реалізувати виділені нами умови виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. По-перше, вдалося активізувати та спрямувати в необхідному напрямку виховний вплив дорослих. Ефективність використання методу ігрових проєктів залежала від опанування цього методу педагогами. Крім педагогів, нам вдалося залучити до участі в проєктах батьків, які з інтересом поставилися до нашого експерименту, дізналися, з їх слів, багато цікавого для себе і відкрили заново для себе своїх дітей.

По-друге, організація творчих ігор у вигляді втілення розроблених ігрових проєктів, дозволила підвищити активність самих вихованців шляхом озброєння їх новими знаннями з теми, навичками ігрової діяльності, отримання соціального схвалення і підвищення власної зацікавленості до колективної справи.

По-третє, організація мобільного предметно-розвивального середовища в групі, спрямованого на проведення гри за темою проєкту, сприяла виникненню самостійної гри дітей, дозволила розгортати сюжети гри відповідно до вибору дітей, спрямовувала їх на прийняття самостійних рішень.

Список використаних джерел

1. Воспитание детей в игре: [Пособие для воспитателя дет. сада] / Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : Просвещение, 1983. - 192 с., ил.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. – М., 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
3. Карасьова К.В. Самодіяльні ігри дитини / К.В. Карасьова, Т.О. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
4. Крутій К.Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації? Монографія. – Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2009. – 176 с.: іл., табл.
5. Люблинская А.А. Активность и направленность дошкольника / Анна Александровна Люблинская // Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: уч. пособ. для студ. [ред. Д.И. Фельдштейн]. – 2-е изд, доп. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.
6. Метод проєктів у діяльності дошкільного закладу [укладач Л.А.Швайка]. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 203, [5] с.
7. Психология и педагогика игры дошкольника : Материалы симпозиума [ред. А.В. Запорожце, А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1966. – 352 с.

The results of research and experimental work according to the problem of the self-dependence development during pre-school age childhood are highlighted in the article. The model of self-dependence development among the senior pre-school age children in playing activity is presented by the author. The model components are worked out and proved, tasks, forms and methods of its realization are determined. Pedagogical conditions directed to the experimental model functioning are singled out.

Key words: self-dependence of senior pre-school age children, playing activity, experimental model, pedagogical conditions, playing project, logical activities map of playing project, role portrait, partners' lessons, project diary.

УДК 373.3.026.016:003-028.31

Шевчук Л.А.*

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ УЧНІВ 2 КЛАСУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

У статті розглянуто дидактико-методичні особливості групової роботи над текстом учнів 2 класу на уроках читання, запропоновано моделі співпраці школярів, дібрано завдання для виконання другокласниками у групах під час різних етапів роботи над текстом.

Ключові слова: *групова робота учнів, навчання учнів 2 класу, текст, робота над текстом, групова робота над текстом, особливості групової роботи учнів 2 класу, уроки читання.*

Постановка проблеми. Для сучасної школи пріоритетним є завдання навчити школяра самостійно знаходити, добирати та опрацьовувати інформацію як самостійно, так і в команді. Здійснити це можливо завдяки систематичній організації у навчально-виховному процесі групової роботи учнів над текстом. Впроваджувати співпрацю школярів над текстом необхідно у початковій школі, зокрема на уроках читання у 2 класі.

Мета статті полягає в розгляді дидактико-методичних особливостей групової роботи над текстом учнів 2 класу на уроках читання.

Аналіз наукових досліджень з проблеми виявив різноманітність думок щодо проблеми використання групової роботи у навчанні школярів. Так, загальні засади і структуру групової роботи учнів описують М. Виноградова, В. Дяченко, В. Котов, Х. Лійметс, Н. Мойсеюк, А. Морозов, І. Первін, О. Пометун, А. Сергієнко, І. Унт, І. Чередов, О. Ярошенко та ін.

Особливості організації групової роботи у навчально-виховному процесі початкової школи розглядає низка науковців та методистів: Л. Бондар, І. Гудзик, І. Дівакова, Є. Задоя, З. Кісарчук, Т. Кружиліна, А. Назаренко, З. Ольховська, І. Толмачова, І. Турро, Г. Цукерман та ін.

Впровадження групової роботи над текстом на уроках читання у 2 класі потребує врахування досліджень вчених у галузі лінгвістики, психології, лінгводидактики щодо сутності тексту, його сприймання та розуміння. Зазначені вище проблеми висвітлювали Д. Баранник, А. Брудний, Р. Гальперін, Г. Гранік, Л. Доблаєв, Н. Жинкін, М. Крупа, В. Кухаренко, Т. Ладіженська, Л. Лосева, Л. Мацько, В. Одинцов, М. Пентилюк, С. Рубінштейн, О. Савченко, Г. Солганик, З. Тураєва, Н. Чепелева та ін.

Разом з тим, варто зауважити, що проблема організації групової роботи над текстом на уроках читання у 2 класі є недослідженою.



Рис. 1. Складники методики групової роботи учнів над текстом

Групова робота учнів початкової школи – це організована вчителем спільна навчальна діяльність 2 або 4 (рідше 3, 5, 6) учнів одного класу, що передбачає взаємоконтроль, взаємодопомогу, взаємонавчання, однак може містити й елементи індивідуальної навчальної діяльності.

Групова робота має різні форми, залежно від вмісту індивідуальної діяльності (кооперативно-групова та індивідуально-групова), види – на основі ролі в взаємодії (керівник і виконавець або співвиконавці).

Під час об'єднання молодших школярів у групи необхідно враховувати їх індивідуально-типологічні особливості, що потребує взаємодоповнюючих властивостей темпераменту: сангвінік – меланхолік, холерик – флегматик; схожості особистісних орієнтацій і рис характеру тощо. У початковій школі більш доцільним є створення постійних (переважно гетерогенних) груп школярів. Разом з тим склад груп може періодично змінюватися (час від часу доцільно створювати гомогенні групи).

Організація групової роботи учнів має відбуватися з дотриманням структури, яка має такі етапи:

- а) підготовка до виконання завдань у групах (об'єднання учнів у групи, розподіл роздаткового матеріалу);
- б) повідомлення навчального завдання вчителем та короткий інструктаж;
- в) обговорення і складання плану виконання навчального завдання учнями груп, розподіл доручень;
- г) виконання школярами навчального завдання; спостереження вчителя і корекція роботи груп і окремих учнів;
- д) взаємоперевірка роботи учнями, виконання завдання у групі, підведення підсумків;
- е) звітування перед класом про отримані результати, доповнення і виправлення недоліків, формулювання остаточних висновків;
- є) оцінка роботи груп і кожного учасника).

Важливий аспект організації групової роботи – дотримання відповідних правил співпраці:

1. Виявляти взаємоповагу до інших учасників групи.
2. Брати участь в обговоренні, використовуючи правило піднятої руки (не перебивати один одного).
3. Вислуховувати думку кожного члена групи.
4. Працювати так, щоб не заважати іншим.
5. Звертатися за допомогою до товаришів та допомагати їм у випадку необхідності.

Розглядаючи процесуальний складник групової роботи учнів 2 класу над текстом на уроках читання, варто зазначити, що ми розробили та апробували такі моделі співпраці:

- 1) спільно-наслідувальна модель співпраці (гра «Вчитель – учень») – передбачає навчання учнем товариша (або товаришів) через наслідування;
- 2) спільно-контролювальна модель співпраці (гра «Виконавець – контролер») – містить контроль та корекцію учнем виконання навчального завдання товаришем;
- 3) спільно-індивідуальна модель співпраці (гра «Скарбничка») – передбачає елементи одночасної індивідуальної роботи;
- 4) спільно-рівноправна модель співпраці (гра «Партнери») – будується на партнерських стосунках школярів.

Перелічені вище моделі співпраці відрізняються між собою різним ступенем самостійності та взаємодопомоги. Зростання самостійності учнів характерне для такої послідовності: спільно-наслідувальна, спільно-контролювальна, спільно-індивідуальна, спільно-рівноправна модель співпраці.

Вибір моделі співпраці впливав на специфіку об'єднання учнів у групи:

- спільно-наслідувальної модель співпраці – гетерогенні групи;
- спільно-контролююча, спільно-індивідуальна моделі співпраці – гетерогенні або гомогенні групи;
- спільно-рівноправна модель співпраці – гомогенні групи.

На нашу думку, під час групової роботи учнів 2 класу над текстом доцільним є епізодичне використання таких інтерактивних форм взаємодії:

- «Мозкова атака» – діти вільно накопичують ідеї за певним завданням (наприклад, прогнозують зміст тексту за заголовком);
- «Триступенева інтерв'ю» – учні беруть інтерв'ю один в одного: один учень запитує, другий відповідає, третій записує;
- «Методика взаємних запитань» – два учні читають текст, зупиняючись біля кожного абзацу, та по черзі ставлять запитання один одному;
- «Думай сам – обговорення з партнером – обговорення у групі» – учні обдумують проблему самостійно, обмінюються думками спочатку у парах, а потім у групах;
- «Розворуши клас» – група обговорює відповідь на питання, далі один із учнів іде у сусідню групу і доповідає про результати обговорення;
- «Огляд галереї» – спочатку групи працюють над виконанням завдання та результати презентують на аркуші паперу, всі матеріали розкладають на столах; далі за сигналом учителя групи вивчають експонати, пишуть коментарі на «експонатах» виставки, після чого кожна група переглядає записи на експонатах, залишених глядачами.
- «Метод поміч» – інтерактивна система позначок у тексті, які школярі роблять під час читання. Під час співпраці у групах другокласників її використовують у спрощеному вигляді:
- «!» – нова для школяра інформація;
- «?» – інформація бентежить, викликає запитання, чи якщо читач хоче знати про щось більше.

Вибір форм, видів групової роботи, моделей співпраці зумовлювався рівнем підготовки учнів класу та особливостями навчального матеріалу.

В умовах використання перелічених вище моделей співпраці, з виростанням інтерактивних форм взаємодії учні 2 класу можуть працювати над текстами підручників з читання. Зокрема це прозові та поетичні твори: казки, оповідання, сюжетні та пейзажні вірші, народні та авторські загадки, скоромовки, народні пісні, щедрівки, колядки, лічилки, прислів'я, художньо-пізнавальні статті.

Співпраця учнів 2 класу у групах над текстами здійснюється на різних етапах їх опрацювання. Зокрема, під час підготовки учнів до сприймання оповідань, казок, віршів, науково-пізнавальних статей актуалізація знань другокласників містить взаємообмін думками у гетерогенних парах або групах із чотирьох учасників.

Змістовий аспект підготовки учнів до сприймання казок, оповідань, віршів здійснюється співпраця над складними для читання словами.

Під час підготовки учнів до сприймання тексту другокласники у групах із 2 або 4 учнів (гетерогенних або гомогенних, утворених із сильних школярів) епізодично здійснюють добір тлумачень (із запропонованих) до слів.

На етапі ознайомлення зі змістом тексту в гетерогенних парах в умовах спільно-навчальної співпраці учні 2 класу можуть час від часу читати незнайомі тексти казок, оповідань, українських дитячих пісеньок, колядок, оповідань.

На етапі виявлення емоційного сприймання учнями твору (текстів казок, оповідань, віршів) здійснюється взаємообмін думками між учнями у гетерогенних або гомогенних групах, утворених за бажанням другокласників.

У групах із 2, 4 (інколи – 6) учасників школярі перечитують текст різними способами: за реченнями, за стовпчиками (якщо це вірш), текст загалом, в особах. Для цього вчитель утворює гетерогенні групи або інколи дозволяє учням об'єднуватися за власним бажанням.

Завдання для удосконалення якостей читацької навички вчителі пропонують гетерогенним або гомогенним групам із слабких учнів (із 2, 4 учасників) під час роботи над текстами казок, оповідань, віршів, лічилок, прислів'їв, загадок.

1. Виконання завдань для розширення кута зору школярів (стовпчиків слів, розташованих у порядку збільшення довжини):

- а) читання пірамід слів;
- б) читання пірамід слів з прогресуючим віддаленням частин;

2. Читання слів, речень, абзаців з різноманітним утрудненням під час сприймання:

- а) читання слів за визначений проміжок часу (гра «Блискавка»);
- б) читання «перевернених» слів;
- в) читання речень, абзаців тексту, стовпчиків віршів, усього тексту (невеликого за обсягом), надрукованих різним кеглем або шрифтами;
- г) читання речень, абзаців, тексту загалом (невеликого за обсягом), частина букв яких відсутні або закриті механічними перешкодами;
- д) читання речень, стовпчиків віршів зі злитими словами у реченнях;
- е) читання слів з пропущеними буквами; речень, невеликого за обсягом тексту з пропущеними буквами у словах; речень, текстів із пропущеними словами;
- є) добір половин слів або речень; відновлення та читання слів із тексту з переплутаними складами, буквами у словах, тексту з переплутаними частинами.

4. Читання тексту та знаходження заданого слова, речення, абзацу:

- а) читання тексту та знаходження слова: заданого слова; найдовшого (або найкоротшого) слова; слова у якому є заданий склад; імені героя, слова за заданим номером рядка та порядковим номером у рядку; заданих розділових знаків;
- б) читання тексту та знаходження заданого речення.

Співпраця учнів у парах або більших групах використовується також для усвідомлення фактичного змісту тексту, смислового і структурного аналізу тексту. Зокрема, під час роботи над фактичним змістом тексту, для встановлення смислових зв'язків, наявних у тексті оповідань, казок, деяких сюжетних віршів та науково-пізнавальних статей учні 2 класу виконують завдання на знаходження у тексті відповідей на запитання, їх самостійне формулювання; опрацювання тестів; кубування (другокласники по черзі кидають кубик з питальними словами *хто? що? де? коли? куди? чому?*, придумують запитання за змістом тексту, на які відповідає товариш).

Доцільною є групова робота на уроках читання у 2 класі над персонажами творів: учні пригадують персонажів, виокремлюють зайвого героя, визначають, які дії здійснювали персонажі, добирають слова для характеристики героїв. Працюючи у групах школярі здійснюють добір до тексту заголовка. В умовах співпраці школярів у групах (2, 4 школярі) здійснюється робота над встановлення послідовності подій у тексті, за планом.

Робота над мовою творів передбачає впізнавання речень, які зустрічаються у тексті, добір пар слів.

В умовах технології «Акваріум» гомогенні групи сильних учнів готують та здійснюють вибірковий переказ тексту (переказ частини тексту до (або після) тієї частини, яку зачитав (розповів) учитель).

Творча робота учнів у групах над текстом містить завдання на прогнозування орієнтовного змісту тексту за заголовком, ілюстраціями; прогнозування змісту його наступної частини.

На завершальному етапі роботи над текстом в умовах співпраці відбувається обмін враженнями від прочитаного (виявлення особистісного ставлення читача до змісту прочитаного, висловлення оцінних суджень). Для обміну враженнями від прочитаного вчителі дозволяють другокласникам об'єднуватися у групи за власним вибором.

Отже, розроблена нами методика групової роботи над текстом у різній мірі охоплює різні етапи його опрацювання: мотиваційну і змістову підготовку до сприймання нового твору; первинне ознайомлення учнів з текстом і первинний аналіз; аналітичне читання (смисловий, структурний, художній аналіз тексту); удосконалення якостей читацької навички; формулювання висновку-узагальнення з прочитаного; виконання творчих завдань.

Під час організації групової роботи молодших школярів використовуються завдання, специфічні для текстів окремих жанрів. Наприклад, добір рим під час роботи над віршами тощо.

Висновок. Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що дидактико-методичні особливості групової роботи над текстом учнів 2 класу на уроках читання такі:

- використання спільно-наслідувальної, спільно-контрольовальної, спільно-індивідуальної, спільно-рівноправної моделей співпраці, епізодичне застосування інтерактивних форм взаємодії;
- специфіку групової роботи учнів над текстом визначають його жанрові особливості та особливості класу, що у свою чергу впливає на наповнюваність і склад груп, вибір форм або видів групової роботи, моделі співпраці тощо;
- співпраця учнів у групах над текстом на уроках читання у 2 класі використовується під час різних етапів його опрацювання – перевага надається завданням на вдосконалення техніки читання, поглиблення розуміння тексту, разом з тим, учні епізодично виконують окремі завдання під час, мотиваційної і змістової підготовки до сприймання нового твору; первинного читання тексту з метою ознайомлення зі змістом; формулювання висновку-узагальнення до прочитаного тексту.

Список використаних джерел

1. Канищенко А.П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі. / А.П. Канищенко, Р.В. Кириченко. – К. Національний університет імені М.П. Драгоманова, 2003. – 95 с.
2. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 63 с.
3. Морозов А.В. Деловая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / А.В. Морозов. – Издание 3-е дополненное и переработанное. – М.: Академический Проект, 2005. – 1040 с.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. — 192 с.
5. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: посіб. для вчителя / О.Я. Савченко. – К.: Освіта, 2006. – 348с.
6. Сергієнко А.А. Організація групової роботи навчальної діяльності школярів у процесі вивчення української літератури (9-11 класи): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)» / А.А. Сергієнко. – К., 2009. – 21с.
7. Чередов И.М. Методика планирования школьных форм организации обучения / И.М. Чередов. – Омск: Омский гос. пед. ин-тут им. А.М. Горького, 1983. –105 с.
8. Шевчук Л.М. Психолого-дидактичні особливості групової роботи учнів початкових класів / Л.М. Шевчук // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вип. 28. – С.113–119.

In the article the didactic and methodological features of group work on the text of the second form pupils during reading lessons have been reviewed, the models of pupils cooperation have been offered, tasks for work in groups of the second form pupils during different periods of work on the text have been chosen.

Key words: group work of pupils, the second form pupils study, text, work on the text, group work on the text, features of group work of the second form pupils, reading lessons.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Акуленко Катерина Юріївна – аспірант, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Асрян Лаура Лазарівна – викладач, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Бадіца Марина Володимирівна – викладач, Криворізький педагогічний інститут державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»,

Башавець Наталія Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, Одеський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі

Біліченко Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка

Вергунова Валерія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

Власенко Елеонора Анатоліївна – старший викладач, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Воєвутко Наталя Юріївна – старший викладач, Маріупольський державний університет

Вознюк Інна Михайлівна – старший викладач, Донецька державна музична академія імені С.С. Прокоф'єва

Вощевська Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Врубель Ганна Федорівна – концертмейстер, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Гнатенко Ольга Сергіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гнідець Уляна Святославівна – кандидат філологічних наук, доцент, Інститут гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка», Президент Центру Дослідження Літератури для Дітей та Юнацтва

Горбатюк Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Горбатюк Роман Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Горох Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Грицай Наталія Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

Гук Ольга Іванівна – викладач, Чернівецьке обласне училище мистецтв імені С. Воробкевича

Гуменюк Василь Васильович – викладач, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

Гурман Алла Вікторівна – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Гусак Владислав Анатолійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Дулєна Ілона Борисівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Думанська Тетяна Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ельбрехт Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, Краматорський економіко-гуманітарний інститут

Завалко Катерина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, докторант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Заліток Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського НАПНУ

Казарцева Тетяна Сергіївна – викладач-методист, Івано-Франківське музичне училище імені Дениса Січинського

Каньоса Наталія Григорівна – кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Каплиєнко-Ілюк Юлія Володимирівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Коваленко Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка

Ковтонюк Мар'яна Михайлівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Король Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Кузава Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кучинська Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мороз Іван Олексійович – кандидат технічних наук, доцент, професор Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Нелюбов Руслан Миколайович – директор Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв

Никон Олена Костянтинівна – доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Олексюк Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка

Онищук Володимир Іванович – викладач, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Орловська Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Панченко Григорій Денисович – кандидат педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Пасічник Алла Володимирівна – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

Савлук Ірина Віталіївна – концертмейстер, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Савченко Марина Василівна – викладач, Слов'янський державний педагогічний університет

Садовець Олеся Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Стотика Ірина Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ступак Оксана Юріївна – аспірант, Слов'янський державний педагогічний університет

Тимочко Ірина Богданівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Рівненський державний гуманітарний університет

Ткачук Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Хоменко Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет технологій та дизайну, докторант інституту вищої освіти України

Хролець Оксана Іванівна – методист навчально-наукового відділу, Рівненський державний гуманітарний університет

Циганюк Люція Ігорівна – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Цюра Світлана Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка

Чухно Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет

Шаран Руслан Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Шевченко Андрій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Шевченко Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Шевчук Лариса Миколаївна – науковий співробітник лабораторії сільської школи, Інститут педагогіки НАПН України

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічна освіта: теорія і практика

Випуск 11

Здано в набір 17.10.2012 р.
Підписано до друку 16.11.2012 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1211-5. Ум. Друк. Арк. 39.06. Обл. - вид. арк. 35,94
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276