

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 1



Ніжин – 2013

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молоді спорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 9 від 30.05.2013 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 1. – 297 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. В. Мачужак**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку 14.11.2013 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 26,86	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 34,41	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2013
© НДУ ім. М. Гоголя, 2013

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2013 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Білан Л.</i> Професійна педагогічна діяльність	8
<i>Велігура О. О.</i> До проблеми наступності в музично-естетичному вихованні дошкільників та молодших школярів	12
<i>Горбенко С. С.</i> Методологічні основи гуманістично спрямованого виховання особистості засобами мистецтва	16
<i>Карпенко А. П.</i> Виховне значення Богослужбового співу	20
<i>Красницька О. В.</i> Депривація як соціально-педагогічна проблема	24
<i>Лі Данься.</i> Теоретичні основи формування виконавської культури майбутнього вчителя музики	29
<i>Мельник О. П.</i> Когнітивно-орієнтаційний компонент досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики	32
<i>Мен Фаньцзюань.</i> Критерії діагностики сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів	36
<i>Паньків Л. І., Василенко Н. А.</i> Жанри української фортепіанної музики у контексті розвитку світової культури	40
<i>Пархоменко О. М.</i> Структура діяльності балетмейстера-педагога у різножанрових хореографічних колективах	44
<i>Пахомова Г. А.</i> Сприймання музики молодшими школярами як психолого-педагогічна проблема	48
<i>Плющик Є. В.</i> Змістова характеристика поняття "інноваційне мислення вчителя музики"	53
<i>Пономарьова О. М.</i> Методологічні засади підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України	56
<i>Сверлюк Л. І.</i> Соціокультурний концепт хорового виконавства	61
<i>Сверлюк Я. В.</i> Концептуалізація компетентнісного підходу в диригентсько-оркестровій освіті	66
<i>Федюра С. А.</i> Хорове виконавство на сучасному етапі	71
<i>Харицька С. В.</i> Пошуково-інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх учителів	75
<i>Харківська А. А.</i> Критерії оцінювання якості програми інноваційного розвитку ВНЗ	79
<i>Холоденко В. О.</i> Сутність, зміст та структура творчої активності особистості	84

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Арсеньєва Н. Б.</i> КСН "БЕЗПЕКА" як засіб навчання курсантів-вертольотчиків основ безпеки польотів у МПП	89
<i>Блушвілі Нана.</i> Діти та метод TPR	96
<i>Глушаниця Н. В.</i> Методичні засади формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у майбутніх бакалаврів з авіоніки у процесі фахової підготовки	102
<i>Золотарьова О. О.</i> Сучасні технології естетичного виховання молодших підлітків на уроках мистецтва	109
<i>Конопля В. О., Бурчак С. О.</i> Методичне забезпечення елективного курсу "Фрактали"	112
<i>Михалюк А. М.</i> Педагогічні умови ефективного формування виконавської культури студентів у процесі вивчення фортепіанних творів українських композиторів	118

Роговська Є. В. Патріотична свідомість майбутнього вчителя музики: етапи формування	122
Рудик Я. М., Струк Р. А. Методика підготовки тестів успішності з дисципліни "Слюсарна справа"	127
Спіліоті О. В. Педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики	133
Тепла О. М. Використання свідомо-практичного методу у навчанні української мови як іноземної	137
Циганюк Л. І. Педагогічні умови формування основ художньої свідомості підлітків у дитячих музичних школах	140
Цюрк І. О. Новітні технології навчання в диригентській підготовці майбутнього вчителя музики	144
Чурикова-Кушнір О. Д. Інноваційні технології навчання майбутніх учителів музики у ВНЗ	148
Шевчук М. О. Невербальна мова як засіб емпатійного спілкування вчителя з учнями в умовах суб'єкт-суб'єктної парадигми	152
Щербакова Н. М. Шляхи формування пізнавальної самостійності учнів	156

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Бодрова Т. О. Аксиологічні орієнтири підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін	160
Вергунова В. С. Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів музики: теоретичні та практичні аспекти	165
Горбенко О. Б. До питання формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва	169
Заплішний І. І., Боровик В. В., Кузьменко П. І. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності	173
Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури	177
Комиссаренко Е. В. Формирование готовности к аналитической деятельности выпускников инженерных факультетов агротехнологических университетов средствами высшей математики	183
Костриця Н. М. Інтегративний підхід до структурування знань у контексті гуманітарної підготовки фахівців-аграрників	188
Мишедченко В. В. Використання музично-дидактичних ігор на уроках музики в початковій школі	192
Неретін В. О. Організація самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя в умовах мистецького навчання	196
Новосадова С. А. Музично-теоретична підготовка у формуванні творчої самостійності майбутнього вчителя музики	199
Пастушенко Л. А. Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики	203
Полозенко О. В. Психологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах професіографічного й аксіологічного підходів	207
Пришупа Ю. Ю. Основні компоненти формування професійної компетенції майбутніх архітектурних дизайнерів	213
Стратан-Артишкова Т. Б. Синтез мистецтв у композиторсько-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва	217
Фурсикова Т. В. Особливості підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки у професійній діяльності	221

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Біла Н. Л., Штурман Н. О. Інструментальне музикування у системі музичного виховання Карла Орфа	225
Благінін В. М. Просвітницька діяльність директора Новгород-Сіверської гімназії І. І. Халанського	228
Ген Цзинхен. Основи формування співацької культури особистості в історичному аспекті	231
Гладченко М. М. Етапи формування стратегічних варіантів і прийняття рішень як складові частини процесу стратегічного менеджменту у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу	235
Кауунник О. А. Ніжинська вокальна школа: віхи розвитку, представники	240

Ковнер В. В. Фактори виховного впливу сім'ї на формування особистості (за матеріалами просвітницько-педагогічної діяльності товариства "Знання" в Україні)	246
Кресан Н. П. Стан розвитку дистанційної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії, Ізраїлю, України	250
Лимарсева Ю. М. Роль запитань у формуванні свідомого ставлення до навчання у практиці педагогів ХІХ століття	256
Лукашова Н. І. Непересічна постать визначного педагога і вченого-хіміка в історії розвитку кафедри хімії Гоголівського вишу	260
Мачача Ю. М. Проблема роздільного навчання на матеріалах з'їздів з проблем освіти жінок (початок ХХ ст.)	265
Михайленко О. В. Вимоги до навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр права" у коледжах США	270
Раструба Т. В. Вітчизняна педагогічна думка останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття про особистісно орієнтоване мистецьке навчання та виховання	276
Стець Г. В. Музичне виховання в Україні: ретроспективний аналіз	281
Тарнавська Т. В. Дослідницькі університети світу: досвід спільної роботи	287

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Bilan L. L. The profession of a teacher	8
Veligura O. O. On the problem of succession in musical-aesthetical education of preschoolers and junior schoolchildren	12
Horbenko S. S. Methodological foundations of humanistic upbringing by means of arts	16
Karpenko A. P. The educative role of liturgical singing	20
Krasnyts'ka O. V. Deprivation as a socio-pedagogical problem	24
Li Dan'sia Theoretical foundations of forming performance culture in future teachers of music	29
Mel'nyk O. P. The cognitive-orientating component of future music teachers' experience of music education	32
Men Fan'tsyuan' Diagnostic criteria of levels of intonation-imaginative thinking in junior schoolchildren	36
Pan'kiv L. I., Vasylenko N. A. Genres of Ukrainian piano music in the context of world culture development	40
Parkhomenko O. M. The structure of a choreography teacher's work in multi-genre dance groups	44
Pakhomova H. A. Music perception by junior schoolchildren as a psycho-pedagogical problem	48
Plyuschik Y. V. The content characteristic of the concept "music teacher's innovative thinking"	53
Ponomariova O. M. Methodological foundations of arts specialist preparation in higher education of Ukraine	56
Sverlyuk L. I. Socio-cultural concept of choral singing	61
Sverlyuk Y. V. Conceptualization of competency approach in Kapellmeister education	66
Fedyura S. A. Modern choral singing	71
Kharyts'ka S. V. The search-and-information competency as a component of professional competence of prospective teachers	75
Kharkivs'ka A. A. Criteria for assessing the quality of the program of innovative development of a higher educational institution	79
Kholodenko V. O. The essence, content and structure of creative activity	84

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Arsenyeva N. B. Computerized system "BEZPEKA" as a tool for teaching helicopter pilots cadets flight safety in international airspace	89
Bluashvili N. Children and TPR	96
Hlushanytsia N. V. Methodological foundations of forming foreign language professional-communicative competence for bachelor's degree in avionics during professional training	102
Zolotariova O. O. Modern technologies of aesthetic education of junior teenagers in art lessons	109
Konoplia V. O., Burchak S. O. Methodological support for the elective course "Fractals"	112
Mykhalyuk A. M. Pedagogic conditions for effective formation of performance culture in students in the process of studying piano music by Ukrainian composers	118
Rogovs'ka Y. V. Patriotic consciousness of the future music teacher: stages of formation	122
Rudyk Y. M., Struk R. A. A method of designing achievement tests in "Metalworking"	127
Spilioti O. V. Pedagogical conditions of forming musical-intonation thinking of would-be music teachers	133
Tepla O. M. Use of a consciously practical method in teaching Ukrainian as a foreign language	137
Tsyganiuk L. I. Pedagogic conditions of forming the elements of artistic consciousness in teenagers in children's music schools	140
Tsiuriak I. A. State-of-the-art technologies of teaching in Kapellmeister education of future music teachers	144
Churikova-Kushnir O. D. Innovative technologies in higher education of future music teachers	148
Shevchuk M. O. Non-verbal language as a means of teachers' empathic communication with students in conditions of person-person paradigm	152
Shcherbakova N. M. Ways of forming cognitive independence of students	156

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Bodrova T. O. Axiological benchmarks in preparation of prospective arts teachers	160
Vergunova V. S. Forming the experience of value attitude toward the art of music in prospective music teachers: theoretical and practical aspects	165
Horbenko O. B. On the problem of developing future music teachers' instrumental performance	169
Zaplishnyi I. I., Borovyk V. V., Kuz'menko P. I. Peculiarities of professional pedagogical preparation of prospective teachers for health-improving activities and physical education	173
Knyazheva I. A. Methodological preparation of prospective teachers of pedagogical disciplines in the framework of MA courses	177
Komissarenko E. V. Formation of preparedness for analytical work of engineering graduates from agrotechnological universities by means of higher mathematics	183
Kostrysia N. M. Integrative approach to arranging knowledge in the context of humanitarian training of agrarian specialists	188
Mishedchenko V. V. Use of didactic music games during music lessons in primary school	192
Neretin V. O. Organization of self-education of prospective teachers in conditions of artistic education	196
Novosadova S. A. The role of musical-theoretical education in the formation of future music teachers' creative independence	199
Pastushenko L. A. The integration principle in the formation of music teachers' professional competence	203
Polozenko O. V. Psychological training of future specialists of agrarian sector on the basis of profессиographic and axiological approaches	207
Pryshupa Y. Y. The main components of professional competence formation of future architectural designers	213
Stratan-Artyshkova T. B. Synthesis of arts in the process of composer-performer training of future music teachers	217
Fursykova T. V. Peculiarities of preparing visual arts teachers for using computer graphics in their professional activity	221

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Bila N. L., Shturman N. O. Playing musical instruments in Carl Orff's system of musical education	225
Blagin V. M. Educational work of the Director of Novgorod-Seversky Classical School I. I. Halans'kyi	228
Gen Tszynhen Foundations of forming the culture of singing in historical aspect	231
Gladchenko M. M. Stages of the development of strategic options and decisions as components of the process of strategic management at higher educational institutions in the European Union countries	235
Kavunnyk O. A. Nizhy's school: development and its representatives	240
Kovner V. V. Factors of educational influence of a family on personality formation (based on materials of educational activities at the "Znannya" Society)	246
Kresan N. P. The State of the Development of Distance Education Teaching in Higher Educational Establishments of Great Britain, Israel, Ukraine	250
Lymareva Y. M. The role of questions in the formation of conscientious attitude towards studying in educational practices of the 19th century	256
Lukashova N. I. Outstanding figure of the remarkable teacher and chemist in the history of the Department of Chemistry at Gogol Higher School (Dedicated to the 95th birth anniversary of O. M. Baram)	260
Machacha Y. M. The problem of separate education according to materials of conventions on the problems of women's education (the beginning of the 20th century)	265
Mykhailenko O. V. Requirements for curriculum of educational level "Master of Laws" in law colleges of the USA	270
Rastruba T. V. Ukrainian pedagogical thought on personality-oriented artistic education at the end of the 20th – the beginning of the 21st century	276
Stets' G. V. Musical education in Ukraine: retrospective analysis	281
Tarnavska T. V. World's research universities: joint work experience	287

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 315.7:378

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Білан Л. Л.

У статті проаналізовано зміст, сутність, основні функції та особливості педагогічної діяльності як одного із видів професій типу "людина – людина".

Ключові слова: професійна педагогічна діяльність, педагог, навчання, виховання.

В статье проанализировано содержание, сущность, основные функции и особенности педагогической деятельности как одного из видов профессий типа "человек – человек".

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность, педагог, обучение, воспитание.

The author of the paper analyzes the content, essence, main functions and peculiarities of teaching as a "person – person" type of occupations.

Key words: professional pedagogical work, teacher, instruction, education.

Процеси модернізації освітньої діяльності в контексті формування єдиного європейського освітнього і наукового простору висувають до вищої освіти України нові вимоги та завдання, виконання яких повинне забезпечити ґрунтовність теоретичної підготовки, професійну орієнтованість практичних умінь та навичок студентів. Водночас від досконалого, творчого виконання педагогом професійних функцій на рівні мистецтва залежать не лише професійні знання, уміння та навички майбутніх фахівців, а й створення оптимальних соціально-педагогічних умов для становлення особистості кожного з них, забезпечення високого інтелектуального рівня розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення.

Питання якості та продуктивності здійснення професійної педагогічної діяльності відображаються у дослідженнях сучасних науковців, зокрема Т. Волобуєвої, Н. Журавської, О. Коваленко, М. Кузьміної, Г. Мешко, О. Пономарьова, О. Романовського та ін. Однак більшість названих авторів звертають увагу на те, що педагог повинен володіти не лише фаховими знаннями, а й мати власний практичний досвід та набути педагогічної майстерності, не розкриваючи інших функцій професійної педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим метою статті є аналіз поняття, структури, особливостей, функцій та рівнів продуктивності професійної педагогічної діяльності, а також розкриття ролі професії педагога у сучасному суспільстві.

Педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших до молодших поколінь накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [3, с. 6].

Педагогічну діяльність здійснюють не лише педагоги, а й батьки, громадські організації, керівники підприємств і установ, різні групи, а також засоби масової інформації. Така діяльність називається загальнопедагогічною, тобто такою, яку здійснює кожна людина стосовно самої себе, своїх студентів, друзів, колег тощо.

Педагогічна діяльність як професійний вид діяльності здійснюється в спеціально організованих в Україні освітніх установах:

- дошкільних навчальних закладах (ясла, ясла-садочки, дитячі садки, дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) компенсуючого типу, будинки дитини, дошкільні навчальні заклади (дитячі будинки) інтернатного типу, дошкільні навчальні заклади

(ясла-садки) сімейного типу, дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу, центри розвитку дитини);

- середніх навчальних закладах (загальноосвітні середні школи трьох ступенів);
- навчальних закладах для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації (школи-інтернати, дитячі будинки, санаторні навчальні заклади, спеціальні загальноосвітні школи, школи і професійно-технічні училища соціальної реабілітації);

- закладах позашкільної освіти (палаці, будинки, центри, станції дитячої та юнацької творчості, студентівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, бібліотеки, оздоровчі та інші заклади, громадські організації, товариства та фонди);

- професійно-технічних навчальних закладах (професійно-технічне училище (відповідного профілю), професійне училище соціальної реабілітації, вище професійне училище, професійний ліцей, професійно-художнє училище, художнє професійно-технічне училище, училище-агрофірма, училище-завод, центр професійно-технічної освіти, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсний комбінат, навчальний центр);

- вищих навчальних закладах (технікум, коледж, інститут, консерваторія, академія, університет);

- закладах післядипломної освіти (академії та інститути підвищення кваліфікації, перепідготовки та вдосконалення фахівців, відповідні підрозділи вищих навчальних закладів, організацій та підприємств).

Професійна педагогічна діяльність передбачає спеціальну освіту, тобто оволодіння системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання функцій, пов'язаних із певною професією. Людину, яка професійно займається педагогічною діяльністю, називають вихователем, учителем, викладачем, педагогом, що, як правило, залежить від закладу, в якому вона працює (вихователь – у дитячому садку; учитель – у школі; викладач – у технікумі, училищі, вищому навчальному закладі) [5, с. 14]. Педагог (родове поняття щодо всіх названих вище) – фахівець, який має спеціальну підготовку і професійно здійснює навчально-виховну роботу в різних навчально-виховних системах [6, с. 23].

Завдання і зміст навчання та виховання всебічно розвиненої особистості зумовлюють такі функції педагога:

- інформативну (викладач транслює певну інформацію);
- розвивальну (розвиває мислення, уяву, мову вихованців);
- виховну (формує переконання, систему ставлень, готовність до налагодження стосунків з оточенням);
- орієнтувальну (орієнтує в різноманітній інформації, моральних цінностях);
- культурологічну (сприяє засвоєнню культурних надбань суспільства, загальнолюдських ідеалів, системи цінностей, формуванню базової культури особистості);
- мобілізаційну (мобілізує на виконання вправ, завдань, справ);
- стимулювальну (шукає шляхи переведення студента на позицію суб'єкта власної життєдіяльності, щоб студент "хотів" вчитися, розвиватися, виховуватися);
- конструктивну (конструює навчальні та позааудиторні заняття, різноманітну самостійну роботу і спілкування тощо);
- комунікативну (спілкування зі студентами, їх батьками, колегами по роботі);
- організаційну (організовує студентів, інших викладачів, батьків, самого себе, позакласні заходи тощо);
- соціалізуюча (готує студента до встановлення взаємних стосунків з реальним соціальним середовищем, яке не завжди ідеально організоване);
- управлінську (керує діяльністю студентів, спрямовує в необхідному напрямі, привчає їх до самоврядування);
- діагностичну (володіє інформацією про стан студента, визначає рівень, недоліки та прогалини в знаннях, вихованості, готовності до взаємодії із соціальним оточенням);
- дослідницьку (досліджує особистість студента, студентський колектив, навченість і вихованість студентів);
- прогностичну (передбачає зміни, що відбуваються зі студентами, студентським колективом, прогнозує їх динаміку на основі виявлення й аналізу певних тенденцій);

- психотерапевтичну (надає студенту вчасну психологічну допомогу, спрощує, а не ускладнює життя студента, запобігає виникненню в його житті конфліктів, пом'якшує або компенсує негативні впливи, допомагає жити у злагоді з оточенням та у згоді із самим собою);
- рекреаційну (створює умови для ефективного навчання, вчасного відновлення фізичних та психічних сил студента);
- здоров'язберігальну (сприяє збереженню і зміцненню фізичного, психічного, духовного здоров'я студентів);
- коригувальну (вносить зміни в діяльність студентів, загалом у педагогічний процес та його результати, виправляє недоліки);
- методичну (аналізує рівень власної роботи, використаних методик, визначає їх ефективність, виявляє та усуває недоліки, накреслює перспективні зміни, розробляє нові методичні підходи та прийоми власної діяльності і діяльності студентів) [4, с. 11].

Основними видами педагогічної діяльності, яка здійснюється у цілісному педагогічному процесі, є викладання і виховна робота.

З моменту виникнення педагогічної професії за педагогом передусім закріпилась виховна функція. Педагог – це вихователь, наставник, у цьому його громадянське і людське призначення, тому виховна робота є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища і управління різноманітними видами діяльності вихованців [4, с. 4].

Ускладнення процесів суспільного виробництва, розвиток способів пізнання і бурхливе зростання наукових знань суспільства спричинили потребу у спеціальній передачі знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим із галузі "чистого" виховання в педагогічній професії виділилась відносно самостійна функція – навчальна.

Термін "навчання" в сучасній дидактиці трактується як "цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності педагога (викладання) та навчально-пізнавальної діяльності вихованця (учіння), що спрямований на досягнення поставлених навчально-виховних завдань" [2, с. 32].

"Викладання" – передача педагогом вихованцям обсягу знань, а також керівництво їх навчально-пізнавальною діяльністю, вихованням та розумовим розвитком [2, с. 34]. Процес викладання включає планування й організацію учіння, виховання і розвиток особистості, а також контроль та корекцію пізнавальної діяльності вихованців.

Поступово викладання стало видом виховної діяльності, спрямованим здебільшого на управління пізнавальною діяльністю вихованців. Водночас успішність навчання значно залежить не тільки від сформованості у вихованця пізнавального інтересу, а й від досвіду творчої діяльності і ставлення до навчальної діяльності в цілому, тобто не лише від викладання, а й від виховної роботи. В свою чергу, ефективно вирішення виховних завдань залежить від викладання, позитивних змін у свідомості вихованців, які проявляються в емоційних реакціях, поведінці і діяльності. "Навчання, що виховує" і "виховання, що навчає" (А. Дістервег) воєдино злиті в цілісному педагогічному процесі, який має місце в діяльності педагога за будь-якою спеціальністю.

У сучасних умовах педагог має бути тільки "транслятором" соціокультурного досвіду, йому необхідно піднятися до рівня, що полегшує вихованцю "створення і творення образу світу в собі" як тієї дійсності, в якій він зможе повністю реалізувати свої внутрішні можливості.

Педагогічна діяльність являє собою виховну і навчальну взаємодію педагога і вихованця, спрямовану на [створення умов](#) для його особистісного, інтелектуального та діяльнісного розвитку, що одночасно виступає як основа саморозвитку та самовдосконалення.

М. Кузьміна у працях переконливо доводить, що специфічною характеристикою професійної педагогічної діяльності є продуктивність, що має п'ять рівнів прояву:

1. (Мінімальний) репродуктивний – педагог вмiє переказати те, що знає сам; непродуктивний.
2. (Низький) адаптивний – педагог умiє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; малопродуктивний.

3. (Середній) локально-моделюючий – педагог володіє стратегіями навчання вихованців знань, навичок, умінь, з окремих розділів навчальної дисципліни (тобто формувати педагогічну мету, видавати результат і відбирати систему і послідовність включення вихованців у навчально-пізнавальну діяльність); середньопродуктивний.

4. (Високий) системно-моделюючий – педагог володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь вихованців на заняттях в цілому; продуктивний.

5. (Вищий) системно-моделюючий діяльність і поведінку студентів – педагог володіє стратегіями перетворення своєї дисципліни на засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку; високопродуктивний.

Предметом педагогічної діяльності є організація навчальної діяльності студентів, спрямованої на освоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи і умови розвитку.

Способами освоєння соціального досвіду в педагогічній діяльності є пояснення, показ, спільна творча діяльність, безпосередня практика навчання, тренінги [1, с. 23].

Продуктом педагогічної діяльності виступає сформований у вихованця індивідуальний досвід у всій сукупності аксіологічних, морально-етичних, емоційно-смилових, предметних, оціночних складових.

Результатом педагогічної діяльності як виконання основної її мети є розвиток вихованця: його особистісне, інтелектуальне вдосконалення, становлення його як особистості, суб'єкта навчальної діяльності. Результат діагностується відносно якостей студента на початку навчання і по його завершенні у всіх аспектах розвитку людини.

Висновки. Отже, педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, в якій за допомогою різних засобів впливу на вихованців реалізуються завдання навчання й виховання. Професія педагога вирізняється серед інших насамперед способом мислення її представників, почуттям обов'язку і рівнем відповідальності. Основна її відмінність від інших професій типу "людина – людина" полягає в тому, що викладач належить і до тих, хто перетворює, і до тих, хто керує. Маючи за мету своєї професійної діяльності становлення і перетворення дитини, педагог покликаний управляти процесом її інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, формуванням її внутрішнього світу. Завдання викладача – керувати учінням, а не вчити, керувати процесом виховання, а не виховувати, і чим глибше він усвідомлює свою основну функцію, тим більше самостійності, ініціативи, свободи надає студентам. Відтак, стрижень педагогічної праці – в управлінні всіма процесами, які супроводжують становлення дитини, і тому професійну педагогічну діяльність все частіше називають "педагогічним менеджментом", а самого педагога – "менеджером виховання, навчання, розвитку".

Література

1. Волобуева Т. Б. Методическая компетентность учителя (учебник педагога-исследователя) : методич. пособие / Т. Б. Волобуева. – Донецк : Каштан, 2007. – 206 с.
2. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукові дослідження у вищій школі : навч. посіб. для студентів, магістрів, аспірантів і викладачів ВНЗ / С. У. Гончаренко. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
3. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. ; Національний технічний університет "Харківський політехнічний ін-т". – Х. : НТУ "ХПІ", 2007. – 228 с.
4. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.
5. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко та ін. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 123 с.
6. Хатунцева С. М. Адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : монографія / С. М. Хатунцева ; Бердянський держ. пед. ун-т. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. – 175 с.

УДК 37.015.311:78:37.046"5/11"

ДО ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Велігура О. О.

У статті висвітлюється проблема наступності і перспективності в музично-естетичному вихованні дошкільників та молодших школярів, уточнюються зміст ключових понять, розкривається авторське бачення цієї проблеми.

Ключові слова: наступність і перспективність, безперервне виховання, психологічна готовність дітей до школи.

В статье освещается проблема преемственности и перспективности в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников и младших школьников, уточняется содержание ключевых понятий, раскрывается авторское видение этой проблемы.

Ключевые слова: преемственность и перспективность, непрерывное воспитание, психологическая готовность детей к школе.

The article highlights the problem of succession and perspective in musical-aesthetical education of preschoolers and junior schoolchildren, specifies the contents of key notions and offers the author's view of this problem.

Key words: succession and perspective, continuous education, psychological readiness for school.

Постановка проблеми. Держава зробила низку вагомих кроків для здійснення реформування національної освіти в Україні, прийняла "Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки". Проте, щоб забезпечити повноцінне втілення у практику прийнятого закону, необхідно розв'язати актуальні проблеми, зокрема реалізувати неперервність освіти, яка забезпечить організаційну та змістову єдність, наступність і взаємозв'язок усіх її ланок [5]. Об'єктивна необхідність у здійсненні такого підходу зумовлюється вимогами вищезазначених концептуальних положень, які наголошують на неперервності освіти. Сьогодні окреслене питання має велику соціальну значущість, оскільки держава визначила завдання охоплення суспільним дошкільним вихованням усіх дітей дошкільного віку й створення передумов для поступового переходу до навчання молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема наступності в освіті надзвичайно широка й багатогранна і в наш час є об'єктом досліджень у різних галузях науки: філософії, психології, педагогіці, естетичному і музичному вихованні. Філософський аспект наступності розглядають у своїх наукових працях такі вчені, як Є. Баллер, Г. Ісаєнко, Б. Кедров та ін. У педагогіці проблему наступності розглядали вітчизняні науковці, а саме: А. Амонашвілі, Н. Гуткіна, О. Кравцова, С. Ладивір, О. Панько, І. Підласий, О. Савченко; і зарубіжні: Я. Коменський, Й. Песталоцці та інші. Вони виділяють кілька умов для створення комфортного клімату першокласників, а саме: створення емоційного клімату, побудова навчального процесу з урахуванням психофізіологічних особливостей шестирічних першокласників, наявність необхідного обладнання, врахування індивідуальних особливостей дитини тощо. Психолого-педагогічні основи наступності обґрунтували зарубіжні психологи: Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Люблінська й українські: Я. Коломінський, Г. Костюк, Г. Люблінська та інші; наступність у естетичному вихованні присвячені праці науковців: О. Ароніної, Р. Афанасьєвої, С. Максимової, О. Чекунової; у роботі дитячого садка і школи: у підготовці дітей до навчання Я. Коменський, В. Кузь, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, К. Ушинський та ін.; проблеми розвитку дошкільників, педагогічні умови формування його готовності до навчання у школі досліджували вітчизняні науковці: Л. І. Божович, Л. А. Венгер, О. Л. Венгер, Ю. З. Гільбух, Н. І. Гуткіна, О. В. Запорожець, Л. О. Кондратенко, В. К. Котирло, С. О. Ладивір, Н. А. Побірченко, О. П. Усова, В. В. Холмовська і зарубіжні

Р. Брандт, Г. Вітцлак, Л. Зонтаг, М. Саймон, Й. Шванцар, С. Штребел та ін.; проблеми наступності, перспективності в роботі дитячого садка і школи розкрито у працях І. Дичківської, Л. Іщенко, Л. Калмикової, В. Киричок, К. Крутій, Г. Лещенко, Н. Луцан, Н. Манжелій, Т. Мантула, А. Михайлова, С. Уфимцева, Т. Фадєєва, О. Чепка, та ін.

Проблема наступності музичного виховання дошкільників і молодших школярів вбачає як цілісність цього процесу, так і конкретизацію поставлених завдань: розвитку культури музично-естетичного сприйняття (О. Єременко, Є. Назайкинський, С. Науменко, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Самсонідзе та інші), активізації музично-творчої діяльності дітей (С. Акішев, Л. Горюнова, О. Зіміна, О. Юдіна), вихованні у дітей музично-інтонаційного слуху (Т. Дорошенко, С. Колесніков, М. Красильнікова, Г. Тарасов та інші), використанні комплексної дії мистецтв у системі музичного виховання дітей (Н. Аніщенко, Л. Масол, Г. Шевченко та інші), музичному вихованні шестирічних першокласників (Г. Мартянова).

Мета статті полягає у тому, щоб науково обґрунтувати сутність поняття "наступність" у музичному навчанні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У науці існують різні підходи до визначення поняття "наступність".

У філософській енциклопедії термін "наступність" трактується як зв'язок між різноманітними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у зберіганні тих чи інших елементів цілого чи окремих сторін його організації при зміні цілого як системи [8].

У філософії наступність базується на відносній стійкості основних принципів розв'язання вагомих проблем онтології, гносеології, соціології, етики й естетики. Зазначена наука неперервність сучасної освіти розглядає, з одного боку, як спосіб включення особистості в суспільне життя, з іншого, трактує її як спосіб самореалізації особистості; визначає наступність як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого, і при будь-яких змінах. Сутності окресленого питання присвячені філософські дослідження Е. А. Баллера, який зробив визначення: "Преимственность – это связь между различными этапами и степенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т. е. при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преимственность тем самым обуславливает устойчивость целого" [8].

Наукові дослідження С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна та інших виявили, що наступність в освіті передбачає врахування й оптимальне використання вікових і психологічних можливостей дітей, а також ампліфікації, самоцінності кожного вікового періоду. Психологія трактує наступність як безперервний процес виховання і навчання дитини, який має загальні і специфічні цілі для кожного вікового періоду.

Л. Виготський вважає, що провідною функцією наступності є забезпечення так званого ліричного розвитку дитини упродовж перехідних вікових періодів, адже наступність допомагає адаптаційно, без наслідків пройти крізь кризи психічного розвитку особистості. Реалізувати наступність двох освітніх ланок: дошкільний навчальний заклад – початкова школа дозволяє обов'язкове відвідування дитячого садочка з метою цілісного, поступового й гармонійного всебічного розвитку дитини й подальшого вдосконалення всіх отриманих знань, умінь і навичок у початковій школі.

За В. В. Давидовим, принцип наступності виражає реальний факт, що при побудові шкільних навчальних предметів для початкової школи зберігається зв'язок з тим типом знань, які дитина отримала до школи" [3]. Отже, наступність необхідно вирішувати як комплексний підхід.

Наступність є одним із пріоритетних напрямків модернізації сучасної освіти. У сучасній педагогіці існує багато визначень зазначеного поняття в навчанні, проте автори стверджують, що наступність передбачає певну послідовність засвоєння дітьми знань, оволодіння вміннями й навичками, способами діяльності. За визначенням Н. Є. Мойсеюк, "принцип наступності та безперервності означає проходження ряду етапів, протягом яких поступово ускладнюються й урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, які загалом складають цілісну систему

характеристик особистості. Починаючи з перших років життя дитини, процес виховання є безперервним, нескінченним, він триває протягом усього свідомого життя людини" [4, с. 394]. Так, З. Онишків під поняттям наступності в роботі дошкільної і початкової ланок систем освіти розуміє таку систему, яка спрямована на підготовку дитини до умов шкільного навчання та врахування того рівня її розвитку, з яким вона прийшла до школи, опора на нього [6, с. 96]. Науковець А. Богуш вважає, що перспективність – погляд знизу вгору, обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями навчання та виховання учнів початкової школи, це той показник, який дає змогу визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості і вихованості дитини [2, с. 58].

Г. М. Аквілева і З. А. Клепіна виділяють три взаємопов'язані елементи в цьому понятті: необхідний зв'язок і співвідношення між частинами освітньої галузі на різних етапах навчання; взаємозв'язок методів, прийомів, форм навчання; певні послідовно зростаючі вимоги до результативності навчання, виховання і розвитку [1, с. 95]. Даний принцип дає можливість поступово збільшувати об'єм понять і способів дій, а також утворювати у школярів цілісне уявлення про наукове знання даної галузі; впливає на мотивацію учіння, тобто активізувати пізнавальну діяльність учнів, поступово збільшуючи навантаження на школярів.

Музичне навчання є органічною складовою єдиної системи неперервної освіти. Водночас цьому процесові властива предметна специфіка, індивідуальні характеристики, зумовлені цільовою спрямованістю, змістом, методикою й технологією функціонування всіх компонентів даної системи.

Проблема наступності в музично-естетичному вихованні набуває сьогодні стратегічного, соціально-педагогічного значення та аксіологічного змісту. Варіативність і різноманітність вихованих систем, що враховують специфіку певного виховного закладу, його традиції, тенденції й перспективи розвитку, зумовлюють необхідність теоретичного обґрунтування та практичної реалізації в навчально-виховний процес ДНЗ і початкової ланки ЗОШ.

Так, під наступністю ми розуміємо поступовий, безперервний процес формування співацьких навичок, рівень їх сформованості відбувається поетапно, кожен з етапів має свої цілі і більш високий, якісний рівень.

На нашу думку, щоб забезпечити безперервність і наступність навчання дошкільників і молодших школярів, необхідно:

- створити сприятливі умови для успішної адаптації першокласників;
- використовувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, спрямований на урахування психофізіологічних особливостей дітей, їх голосового апарату та можливостей співацького голосу відповідного віку;
- коригувати навчальні програми, створювати "наскрізні" програми та методики навчання дітей з урахуванням вікових особливостей кожної дитини; шукати цікаві й різноманітні форми творчої діяльності з дітьми (поступово формувати у них музичний смак, здатність, насамперед, слухати й сприймати музичні інтонації, не нав'язливо формуючи співацькі навички, використовуючи комплекс вправ; створення мелодій, поспівок казкових героїв; написання музичних казок; театралізація дитячих пісень та ін.);
- тісно співпрацювати з батьками, оновлювати форми роботи з ними.

Висновки. Таким чином, реалізація принципу наступності в музично-естетичному вихованні дітей передбачає застосування і взаємозв'язок різноманітних форм, методів виховання, їх варіативність залежно від вікових та індивідуальних особливостей школярів; урахування рівня розвитку дитячого колективу; єдність мети, завдань та змісту виховання; співпрацю школи, сім'ї, громадськості та неперервності виховного процесу; упровадження ефективних педагогічних технологій; постійно коригувати та вдосконалювати виховну роботу. Її ефективність досягається шляхом комплексного підходу до забезпечення зазначених умов, що передбачає розробку наскрізної програми, організаційно-методичну роботу з педагогами та батьками, сукупність методичного забезпечення процесу виховання особистості.

Література

1. Аквилева Г. Н., Клепина З. А. Методика преподавания в начальной школе : учеб. для студ. профобразования пед. профиля / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 240 с.
2. Богуш А. М. Наступність дошкільної і початкової ланок освіти як педагогічна проблема / А. М. Богуш // Наукові записки Тернопільського навчального педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія "Педагогіка". – 2006. – № 2. – С. 58–61.
3. Давыдов В. В. Принципы обучения в школе будущего / В. В. Давыдов // Хрестоматия по возрастной и пед. психологии / под ред. И. И. Ильсцова, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ "КДНК", 2003. – 615 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
6. Онишків З. М. Навчально-виховний комплекс "дошкільний навчальний заклад – початкова школа": шляхи забезпечення наступності / Зб. наук. праць: педагогічний дискурс. – Тернопіль, 2011. – Вип. 10. – С. 372–375.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 367 с.
8. Философская энциклопедия : в 5-ти т. – М. : Сов. энциклопедия, 1967. Т. 4. – 1967. – 591 с.

УДК 37.015.31:[316.42-056.87:7]:165

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Горбенко С. С.

У статті актуалізовано проблему методології становлення особистості засобами мистецтва гуманістичної орієнтації. Розглядаються ідеї сутності людини, особливості її естетичного і духовно-морального виховання.

Ключові слова: загальнолюдські цінності, гуманістичний підхід, естетичні почуття, свідомість, духовний потенціал, моральність, афективно-емоційна сфера, творіння мистецтва, внутрішній світ людини, катарсис.

В статье актуализирована проблема методологии становления личности средствами искусства гуманистической ориентации. Рассматриваются идеи сущности человека, особенности его эстетического и духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, гуманистический подход, эстетические чувства, сознание, духовный потенциал, нравственность, аффективно-эмоциональная сфера, творения искусства, внутренний мир человека, катарсис.

The article addresses the problem of methodology of personality formation by means of art with humanistic orientation. The author considers ideas of the essence of man, peculiarities of aesthetic and spiritual education.

Key words: universal values, humanistic approach, aesthetic feelings, conscience, spiritual potential, morality, affective-emotional sphere, works of art, inner world, catharsis.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В нинішніх умовах існування освітнього середовища склалася негативна ситуація з вихованням особистості. Про це свідчать занепад шкільного, сімейного виховання, зниження рівня духовної культури і морально-естетичної вихованості учнів загальноосвітніх навчальних закладів, розповсюдження споживацького ставлення до життя, підліткової дезадаптації, правопорушень, асоціального характеру поведінки тощо. Значну роль у виправленні становища, яке склалось, відіграє мистецтво, гуманістична спрямованість змісту та якості духовно-морального, естетичного виховання учнів загальноосвітніх закладів освіти, діяльності вчителів циклу мистецьких дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Принцип гуманізму знайшов повноцінне відображення і розвиток у вітчизняній філософсько-педагогічній думці, зокрема у працях Г. С. Сковороди, І. Я. Франка, Т. Г. Шевченка, П. Д. Юркевича та ін.; в дослідженнях сучасних філософів (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.). Гуманізмом пройняті праці зарубіжних учених (Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм). З кінця 80-х рр. ХХ ст. ідеї гуманізму стрімко поширились у виховній теорії і практиці (Ш. О. Амонашвілі, Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. Берулава, М. В. Богуславський, Є. В. Бондаревська, С. І. Подмазін, В. В. Серіков, Є. М. Шиянов); естетичному та духовному вихованні (Т. І. Власова, З. Гіптерс, О. М. Олексюк, О. М. Отич, Г. М. Падалка, Н. В. Поліщук, О. Я. Ростовський, В. П. Сергєєва, Д. В. Чернілевський, О. П. Щолокова та ін.).

Метою статті є обґрунтування методологічних ідей виховання учнів на основі антропологічного підходу, набуття досвіду художньої культури та створення відповідного середовища в процесі систематичного і цілеспрямованого ознайомлення з творами мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гуманістична орієнтація освіти має на меті втілення у практику пріоритетів загальнолюдських цінностей, здобутків національної і світової культури. У цьому зв'язку актуалізується проблема духовних,

естетичних і моральних вимірів життєдіяльності дитини. Адже сутність нової освітньої парадигми полягає у зверненні не тільки до інтелекту, але й до емоцій; пробудження, збагачення, наповнення новим смислом людських переживань. "Гуманістична концепція, – вважає академік І. А. Зязюн, – передбачає особистісний підхід до науки, до людини і намагається знайти істину на шляхах пошуку сенсу людського буття, самоактуалізації творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності мислення і переживань, управління людиною, власним розвитком. Успішним і ефективним розвиток молодшої людини буде лише тоді, коли освіта, навчання і учіння супроводжуватиметься позитивними емоціями і почуттями" [6, с. 11–12]. Чуттєвій природі людини, естетичному почуттю належить особливе місце, адже, спираючись на них, людина орієнтується у світі прекрасного і потворного. Тому метою гуманістично орієнтованого виховного процесу є не тільки розум, практичні навички, але й душа, почуття, тілесне і духовне здоров'я, смисли життя, стратегії поведінки і конкретні вчинки учня.

Людина, пропускаючи "світ мистецтва" крізь себе, крізь свої почуття та емоції, збагачується новими відчуттями, уявленнями та ідеями. Так, через мистецтво людське входить безпосередньо у світ людини. Г. Гегель вказував, що мистецтво – це "повернення людини всередину самої себе, сходження до свого особистого почуття, завдяки чому мистецтво відкидає усяке обмеження... і його новим святом стає *Humanus* – глибини і висоти людської душі як такої, загальнолюдського в радостях, стражданнях, в прагненні, діяннях і долях..." [3, с. 113]. За висловом Ф. Достоєвського, "мистецтво – це спосіб знайти Людину в людині". Ці положення ми розглядаємо як методологічні у контексті наступних ідей:

1. Ідея сутності людини та її формування як особистості. На початку III тисячоліття в усьому світі відбувається переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття, а значить, і мети виховання. А. М. Алексюк пише, що "з філософсько-методологічних позицій у визначенні педагогічних умов і способів практичної реалізації мети виховання суттєве, а то й вирішальне значення для педагога має, насамперед, розуміння сутності людини. Вона є головною передумовою ефективного виховання... Без такого розуміння виховання перетворюється на стихію" [1, с. 302]. У філософській антропології людина розглядається як істота незалежна, самостійна, здатна до самовизначення, здійснення індивідуального вибору та самореалізації і творчо впливає на об'єктивну реальність.

Культурологізаторські концепції розглядають людину, в першу чергу, як релігійну, моральну чи правову істоту. Сюди ж можна віднести визначення людини як *homo ludens* (людина, що грає), яка абсолютизує в ній здатність до гри, до освоєння світу за допомогою мистецтва. З метою визначення сутності сучасної людини Мераб Мамардашвілі ввів поняття "розмірність людського можливого". Це поняття має на увазі, що сутність людини можна розуміти не як потенційну безкінечність, а те, що постійно змінюється, само складається людиною. Це не те, що існує як приховане, раз і назавжди дане.

Для характеристики людини, ступеня реалізації її сутності використовується поняття "особистість", яке виступає динамічною, цілісною системою інтелектуальних, соціально-культурних і морально-вольових якостей людини, виражених в індивідуальних особливостях її свідомості й діяльності. Процес формування особистості передбачає самостійність та еволюцію матеріальної і духовної діяльності на основі вільно обраних принципів і відповідальності. Така діяльність стає єдністю універсально-людського та неповторно-індивідуального.

2. Ідея набуття досвіду існування в художній культурі. Однією з фундаментальних проблем в теорії і практиці педагогіки є проблема виховного, розвивального впливу мистецтва на особистість. "Саме мистецтво є найінтенсивнішим засобом освоєння тезаурусу цінностей і смислів людського буття, забезпечуючи при цьому їхню конкретно-наочну репрезентацію і безпосереднє переживання сучасною людиною. Мистецтво визначає "міру байдужості" (А. С. Канарський) до світу універсальних цінностей і смислів, а отже, робить культурний досвід людства частиною внутрішнього досвіду сучасної людини" [5, с. 54].

Відмітимо, що мистецтво не тільки збагачує слухача, глядача, читача знаннями, оцінками, прогнозами, але й допомагає краще пізнати і оцінити самого себе, служить його самопізнанню, самовираженню. Аристотель вважав, що твори

мистецтва облагороджують людину тим, що через "катарсис" душі звільняють її від негативних пристрастей, з його погляду катарсис – мета мистецтва. Суть його була усвідомлена таким чином, що втілений у мистецтві світ людини, життя характерів і пристрастей хвилює слухача чи глядача до глибини душі, і це естетично пережите потрясіння знаходить розрядку в переживанні очищення, морального удосконалення і гармонії. Художній твір, на думку мислителя, викликаючи в душі етичні почуття і переживання, справляє на людей перетворювальний вплив [2, с. 63]. Але для цього потрібен відповідний естетичний досвід, формування якого слід починати на ранніх етапах розвитку особистості.

Головним набутком людей, кінцевим підсумком життєвих шляхів окремих особистостей, колективів і цілого людства є культура. Найважливішим досягненням Гегеля є розробка проблеми культури як системи форм, що забезпечують виховання людського в людині. Однією з таких форм є мистецтво, яке виступає засобом власного творчого розвитку людини, бо в процесі художньої діяльності індивід створює для себе щось нове, а значить, ця діяльність постає як творча, спрямована на самозмінення, саморозвиток особистості. Вже у первісному змісті терміна "культура", який означав зміни у природі під впливом людини, було підкреслено важливу особливість культури – її людський фактор, висловлено ідею впливу людини та її діяльності на навколишній світ. В процесі спілкування з творами мистецтва учні набувають досвіду художньої культури, формуються їх потреби і здібності до освоєння світу цінностей мистецтва.

В контексті особистісно орієнтованої освіти можна виокремити основні критерії художнього розвитку особистості в процесі спілкування з мистецькими творами. Це *художня свідомість, почуття та художня діяльність*, які у своїй взаємодії створюють всю систему загальних естетичних якостей. Роль особистісно орієнтованого освітнього процесу в художньому розвитку дитини визначається створенням педагогічних умов, що забезпечують можливість кожної дитини на усвідомлення основ різних видів мистецтва, суб'єкт-суб'єктні стосунки з учителем, незалежно від природних здібностей учня з опорою на допомогу та підтримку педагога.

3. *Ідея створення духовно-морального виховного середовища.* Гуманістично спрямований мистецько-виховний процес потребує взаємодії духовного і морального. Сутністю духовно-морального є пробудження внутрішньої реальності нашого існування, внутрішнє прагнення пізнати, відчутти та ототожнити себе з цією реальністю і тим самим перетворити себе на нову особистість. Вихователь у цій ситуації повинен працювати з духовним потенціалом, який із самого початку закладено в душі кожної дитини, він допомагає зрозуміти силу її духу, свої людські можливості.

В останні роки значно зріс інтерес до вивчення ролі середовища в освітній практиці та його впливу на виховання особистості. Реалізувати гуманістичні завдання можна лише в межах такої організації середовища перебування учнів, де реально використовуються нові підходи, різноманітні способи спільної діяльності педагога і учня, діалогове спілкування, які приводять до становлення особистісних новоутворень. Сутність духовно-морального середовища полягає в тому, що воно відображає ідеї та цінності сучасної освітньої парадигми, включає процеси розвитку і саморозвитку культури дитини, педагогічної культури вчителя і батьків, відображає особливості їх взаємодії. Таке середовище являє собою сукупність різноманітних умов: інформаційних, комунікативних, інтерактивних, психолого-педагогічних, технологічних, методичних. Це зміст, форми, засоби, методи, досвід творчої діяльності відповідно до особистих потреб учня.

Відомий російський критик XIX ст. А. О. Григор'єв вважав, що мистецтво є моральним за своєю органічною природою. Не мистецтво має вчитися у моральності, а навпаки, моральність повинна вчитися в мистецтва [4]. Слушною в цьому контексті є думка Ж. Марітена – французького мислителя неотомістської орієнтації [7], який висловив думку про те, що за умови утворення мистецтвом та мораллю двох автономних світів вони все ж не можуть взаємно ігнорувати один одного. Вчений пояснює це тим, що людина присутня в обох цих світах одночасно як інтелектуальний творець і моральний діяч, суб'єкт актів, у яких вирішується його доля. Це говорить про те, що моральність безпосередньо й опосередковано присутня в змісті художнього твору, вона визнає його через специфіку мистецтва, його ціннісні

орієнтації. Коли художній твір позбавлений високих цінностей, основ справжнього мистецтва, то він не досягає і моральної сили впливу, тобто виховної мети.

"Духовність" і "моральність" пов'язані з мотиваційною сферою: зовнішні вияви (моральність) і внутрішні вияви (духовність). Між духовністю і моральністю, безсумнівно, існує глибокий зв'язок, що й служить причиною недостатньо чіткого їх розрізнення в науково-педагогічній літературі. "Духовність, – за висловом Т. І. Петракової, – це найвище, кінцеве, вище, до чого прагне "особистість", а В. П. Сергеева наголошує, що "співвідношення між духовним станом людини і її діяльністю можна виразити формулою "дух творить собі форми" – це має принципове значення для розуміння специфіки духовно-морального виховання, тому дух може реалізовуватися не тільки в духовній практиці, але й в реальних людських вчинках, творіннях культури, у високому емоційному переживанні" [8, с. 17]. Духовне виховання спрямоване, в першу чергу, на смислотворчу діяльність, а моральні якості можуть виступати як показник напрямку і рівня духовного становлення учнів, є основою їх оцінки і самооцінки. Середовищем, у якому відбувається цілеспрямоване духовно-моральне виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу, є зміст, засоби, форми, методи мистецької діяльності та їх відповідність вільному особистісному розвитку дитини.

Висновки. Чим ближче стоїть людина до усвідомлення своєї сутності, тим більшою мірою вона знаходить себе, відчуває особистість не тільки в собі, а й в інших. Історія свідчить, що освоєння світу людиною не може здійснюватись без опори на духовно-моральні, естетичні виміри, інакше виникає криза людяності, гуманності, культури. Причому ці феномени не можна підмінити високим інтелектом чи ерудицією. Вони виявляються в різних формах, на різноманітних рівнях і формуються різними засобами, найбільш ефективним з яких є мистецтво, яке застосовується в навчально-виховному процесі у вимірі нової особистісно орієнтованої парадигми.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Аристотель. Поетика / Аристотель. – К. : Мистецтво, 1967. – 136 с.
3. Гегель Г. Эстетика / Г. Гегель // Гегель Г. Сочинения : в 4 т. – М. : Искусство, 1977. Т. 2. – 336 с.
4. Григорьев А. О. Эстетика и критика / А. О. Григорьев. – М. : Искусство, 1980. – 496 с.
5. Даренський В. "Мова" мистецтва як феномен екзистенційного діалогу / В. Даренський // Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ. Філософія. – Дрогобич : Вимір, 2005. – С. 54–63.
6. Зязюн І. А. Емоційно-почуттєве в освітніх технологіях і педагогічній творчості / І. А. Зязюн // Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах : науково-метод. збірник. – Харків, 1996. – С. 10–13.
7. Маритен Ж. Ответственность художника / Ж. Маритен // Самосознание европейской культуры XX века: мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе : сб. статей. – М. : Политиздат, 1991. – 365 с.
8. Сергеева В. П. Духовно-нравственное воспитание как основа становления личности / В. П. Сергеева // Воспитательная работа в школе. – 2011. – № 8. – С. 13–22.

УДК 783:378.015.31

ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ БОГОСЛУЖБОВОГО СПІВУ

Карпенко А. П.

У статті автор висвітлює основні принципи богослужбових піснеспівів – слово і традиція, що допоможе глибше усвідомити виховне значення духовної скарбниці нашого народу. При цьому значна увага відводиться висвітленню значення духу богослужбового співу: дух внутрішнього діяння, дух любові, дух споглядання, дух творчого змісту, дух вдосконалення. За мету ставилось намагання професійного освоєння традиційної духовної музики, для подальшого використання майбутніми вчителями музичного мистецтва цієї інформації в професійній діяльності.

Ключові слова: Богослужбовий спів, Слово Боже, принципи богослужбового співу, дух богослужбового співу.

В статье автор освещает основные принципы богослужбных песнопений – слово и традиция, что поможет глубже осознать воспитательное значение духовной сокровищницы нашего народа. При этом значительное внимание отводится освещению значения духа богослужбного пения: дух внутреннего деяния, дух любви, дух созерцания, дух творческого содержания, дух совершенствования. В качестве цели была поставлена попытка профессионального освоения традиционной духовной музыки, для дальнейшего использования будущими учителями музыкального искусства этой информации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Богослужбное пение, Слово Божие, принципы богослужбного пения, дух богослужбного пения.

The article highlights the main principles of liturgical chants – the word and tradition that will help to better understand the educational value of our nation's spiritual riches. Considerable attention is focused on the role of the spirit of liturgical singing: the spirit of internal deed, the spirit of love, the spirit of contemplation, the spirit of creative content, and the spirit of betterment. The aim is to attempt to master traditional religious music professionally for future use by prospective music teachers in their professional activity.

Key words: liturgical singing, the Word of God, principles of church singing, the spirit of liturgical singing.

Актуальність. В ситуації оновлення нашого життя авторитет духовно-морального джерела закономірно зростає, воно починає усвідомлюватися як єдина сила, що здатна перебороти рутинність та байдужість. Але є ще багато симптомів духовного невігластва суспільства, в тому числі і в освіті.

Відмова від вічних цінностей на користь потреб сьогодення призвела до зниження ролі цілісного знання і до підміни його людськими уявленнями про явища в світі, тобто моделями. В усьому світі вченими, педагогами, митцями ведеться пошук способів підвищення духовної культури підрастаючого покоління, відродження духовних сил людей.

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти вимагають професійного, ґрунтованого підходу до використання творів духовної скарбниці у навчально-виховному процесі, висуваючи вимогу виховувати високодуховну особистість з опорою на загальнолюдські цінності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (І. Горожанкіна, А. Омельченко, І. Григорчук, В. Рашковська, О. Ростовський, Л. Остапенко, О. Олексюк, М. Ткач, Л. Москальова, Л. Орновська, І. Ковровський) засвідчив про зацікавленість науковців до проблеми розвитку духовності особистості. Інтерес до православної спадщини, що простежується в наукових дослідженнях останнього часу, ставить в основу звернення сучасника до минулого, створеного попередніми поколіннями, викристалізованого часом. Зокрема, В. Рашковська відмічає як тенденцію сьогодення те, що "відроджуються старі й з'являються нові концепції про значення й місце православ'я в культурно-художньому житті Давньої Русі, в розвитку нашого суспільства, в освіті" [2, с. 47].

Як продовження цієї дискусії в праці "Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва" О. Олексюк та М. Ткач є важливою, в нашому аспекті, думка про те, що "саме повне злиття людини зі світом під час сприйняття творів мистецтва дає змогу особистості знайти вищий сенс свого існування, співвіднести своє життя зі "світом всесвітнього духу", з вічністю, з Богом. Як специфічна форма духовної активності особистості, художнє світовідношення фокусує смислотвірчі установки й орієнтири людини, виражені в творах мистецтва" [1, с. 47].

Отже, **метою** нашої статті стало зосередження уваги та окреслення принципів богослужбових піснеспівів, їх виховного значення, а також виявлення форм роботи вчителями музичного мистецтва в процесі освоєння зразків духовної музики в навчальному процесі.

Духовну, богослужбову музику не можна розглядати тільки як частину музичної культури взагалі. Культурна музика сама по собі вже є ціле, з якого історично та генетично походять всі відомі жанри і типи музики, все музичне багатство сучасної культури. Але розчуті звучання цього первинного джерела крізь товщу нашарувань в існуючому жанровому розмаїтті надзвичайно складно. Те саме можна сказати і про культуру взагалі, бо терміни "культ" і "культура" споріднені не тільки лінгвістично, але і генетично.

Принципи богослужбового співу – це слово, яке супроводжується мелодією, і це традиція, що дає орієнтири, як через спів зробити богослужбове слово новим способом життя. І якщо ці принципи мають пряме відношення до творення культури людства, то богослужбові співи вносять в неї той благодатний зміст, який оживає в нас розумінням Справи Божої на землі і створенням умов для духовно-морального зростання людини.

Як відомо, богослужіння в Божих храмах і будинках віруючих супроводжується співом. Богослужіння виявляє нам ту благодатну стихію, де втілилось Слово Боже, бажає послужити спасінню людей через блага слово і де люди, у відповідь, служать Богові через слово. При цьому вони славлять Бога не неживими і бездушними інструментами, а найблагороднішим, природним інструментом – людським голосом. Словом вони висловлюють конкретні, логічно виражені ідеї, з яких складені молитви, подяки, повчання, екзегеза, проповідь, а музичний елемент цих богослужбових текстів надає емоційне забарвлення, сприяє промальовуванню цих ідей на скрижальях людського серця.

І коли в православний храм входить музична стихія у вигляді слова, сполученого з музичним звуком, то це слово розповідає про Головне в нашому житті і пояснюється, чому, у зв'язку з музикою, з'явилося той чи інший настрій і якими конкретними ідеями воно викликане. Спів самого священика, що здійснює богослужіння, співуче читання псаломщиком богослужбових текстів, або ж спів, що здійснюється хорами і богомольцями в храмі, – все підпорядковане тому головному богослужбового Змісту, яке притаманне тексту, присутнє у звуках, насичує їх, зітхає, стогне, тріумфує в них, надихаючи співаючих так само, як воно надихало спочатку самих піснетворців і духовних композиторів.

Таким чином, богослужбові співи Православної Церкви є однією з форм самого богослужіння. Йти на богослужіння завжди означало йти на спів. Запрошення до всенощної або до обідні в монастирях завжди супроводжувалося словами: "Час співу і молитви час!" Причому прихід до храму вимагав від молільників певної установки уваги на майбутній спів. Суть цієї установки в тому, щоб людина приготувалася слухати його не одним зовнішнім слухом, але і слухом своєї душі і свого духу. Бо належить йому почути не одні звуки і мелодії, а всі богослужбові співи так, щоб вони опанували душею і щоб душа заспівала разом з усіма. Але і цього мало: необхідно, щоб від цього співу захвилювалась духовна глибина людини, яка молиться, прозирає і творить. І по цьому хвилюванні включилася в храмову молитву, духовно прозріла в слова пісень і стала творчо вслухатися в музичні звуки. Саме тоді церковний спів здійсниться як богослужіння і стане мистецькою подією. Яке незліченне багатство духовного змісту відкриється тоді людині, які світлоносні потоки сенсу увійдуть в душу людини, що співає, які літургійні образи і події захоплять його і які молитви особистого прозріння та подяки збагатять її дух!

Словесно-музична стихія змушує по-іншому – піднесено і мудро – переживати особливу, об'єктивну, живу і благодатну реальність, притаманну храму як "Божого

Дому" і "воріт Небесних". Увага прикута до слова і мелодії, душа вражена! Благодатна сила проникає всередину, як світло в серцевину дорогоцінного каменю, і тягне нас до нового способу життя, що зв'язує нас в єдину Вітчизну подобою духовного укладу. Як же хочеться тоді "прив'язати обтяжений човен свій до корабля отців наших, щоб вони спрямували нас до Христа".

Служби церковні незвичайно багаті співами різного змісту і різних музичних форм. Вони включаються між молитвословами, читаннями, супроводжують виходи духовенства і наводять наші думки на головну тему свята або пам'яті святого. В цих співах укладені в поетичній, догматично бездоганній формі найважливіші істини православної віри. Отримуючи основні віроповчальні знання на богослужінні, ми одночасно маємо змогу глибше відображати їх у своїй пам'яті через емоційне тлумачення чутних і сприйманих текстів за допомогою нерозривно пов'язаних з ними мелодій.

Таким чином, слово, озвучене музичним елементом, – як перший принцип богослужбового співу – входить в душі людей і, відкриваючи їм нові горизонти сенсу життя і подвигу, виховує їх у дусі церковності і людяності.

Другий принцип богослужбового співу – традиційність виконання. Якщо церковною традицією називати ті ситуації та моменти церковного життя, в яких Бог являє Себе людям і залишається з ними, то в Таїнствах Церкви, у всіх видах молебних співів, Таїна втілення Сина Божого і плоди спасіння набувають слова і співають для того, щоб їх розумний сенс ніс людям зцілення і мудрість.

Словесно-музична атмосфера храму створює тоді благодатні умови, в яких ми покликані перерости самих себе і вийти за межі видимого світу. Тут Господь кличе нас до "більшого", і, відмовляючись стати "великими", ніж ми зараз є, ми творимо гріх.

Як вже було згадано, богослужбові співи мають пряме відношення до культури людей. Воно несе кожній людині, причетній до творення культури, особливий благодатний зміст, спрямовує нас на шлях живої таємничої доцільності, сприяє наживання благодаті Духа Божого, що оживляє у нас розуміння Справи Божого на землі. Це розуміння тоді стає значущим для нас, коли Справою Божою ми освячуємо свої справи, виходимо з Нього, як із завдання, і йдемо до Нього, як до мети.

У чому ж суть цього Духу, що творить піднесену людську культуру?

1. Дух богослужбового співу – це дух внутрішнього, потаємного, духовного діяння, спрямованого на виявлення в собі Царства Божого, яке всередині нас є (Лк. 17: 21). Тоді проникливий спів стосується душевно-духовного сховища людини і тягне його до спільного життя з цим Царством Істини, Добра і Каси.

2. Дух богослужбового співу – це дух любові. І оскільки Бог є любов (1 Ин. 4: 8), то Він – Першопричина всякої творчості. Любов'ю богослужбовий спів творить нову людину і змушує його "талант" вимовляти голос. Це – "талант" приймати, стверджувати і творити по любові і через це зливатися, духовно зростатися з улюбленим предметом. Талант любові зігривається силою художнього ототожнення і самовитрачення, коли людина віддає себе йому і приймає його в себе. Створивши нове, ми вступаємо в творчість і множимо отриманий "талант".

3. Дух богослужбового співу – це дух споглядання. Він вчить нас "дивитися" в чуттєво невидиме (2 Кор. 4: 18; Евр. 11: 27) і обіцяє нам, що чисті серцем, живуть у "світі" і "святості", що побачимо Господа лицем до лица. "Талант" споглядання наповнений вірою в те, що Бог відкриває Себе тільки оку нашого духу. Він є Світло (Ин. 9, 5), і може бути побачений і сприйнятий тільки внутрішнім, нечуттєвим зором. І тільки він, нетілесний зір, підносить нас до Бога. Бог відкриває Себе тому, хто звертає до Нього око своєї любові. І людський дух покликаний побачити Бога так, як око бачить світло. Природність, безпосередність, радість, подяка, заспокоєння цим баченням, надихаючи нас на творчість і творення, стане тим помноженням "талантом", який через богослужбові співи ми принесемо на вівтар християнської культури.

4. Дух богослужбового співу – це дух живого творчого змісту. Не норма, не абстрактне мірило, не "стара буква" цінуються в ньому, а наповнення живим і глибоким змістом духу. У богослужбовому співі "форма" перестає бути формою, а стає живим способом змістовного життя, чеснотою, мистецтвом, знанням, правотою – словом, повнотою і багатством боголюдського буття. Помножити талант щирості – значить бути в Духовному змісті, його у собі утримувати, ним себе будувати, ним вимірювати справи і події свого життя.

5. Дух богослужбового співу – це дух вдосконалення, згідно з заповіддю Божою: Будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний (Мт. 5: 48). Сприймаючи цей дух, ми входимо в атмосферу Божої досконалості, щоб виміряти їм свої справи і життєві обставини. І не тільки вимірювати, але і навчитися відрізняти "подобатися", "приємний", "що дає насолоду", "корисне" від того, що насправді добре, що об'єктивно – абсолютно – і саме тому істинне, моральне, художнє, справедливе. Не навчившись розрізняти ці два ряди цінностей, ми не зуміємо прилучитися до скоєного, домогтися його, послужити йому, вберегти його, насадити його в собі і в інших. Богослужіння нам створює всі умови для споглядання Досконалостей Божих і тим вручає нам "талант" особистого вдосконалення у співі і недосипанні, у живому досвіді гріха і почутті власних недоліків, в засудженні себе, покаянні та очищенні. Ось звідки в богослужбового життя дух відповідальності, самозвинувачення, каяття, дух старанності, сумлінності, праці, дисципліни, подвигу. У них реалізуються сили, множиться "талант вдосконалення" і дозволяється нам розкривати серця Христового Духа і з нього звертатися до споглядаючого сприйняття Бога і Божого світу. А це і означає творити християнську культуру.

Підводячи підсумок сказаному, відзначимо, що справжній богослужбовий спів, як і справжня молитва, дарує свободу нашим глибинним, справжнім почуттям, щоб вони піднялися зсередини нашого серця на поверхню, щоб від надлишку серця заспівали уста, щоб ці почуття увійшли в свідомість і стали частиною нашого релігійного досвіду. Тоді вони принесуть не тільки насолоду, вони принесуть покаяння, навернення до Бога і, головним чином, почуття глибокої і мужньої відповідальності за все, вкладене нами в життя суспільства. І плоди вкладення – любов, служіння, жертвовність – засвідчать оновлюючу силу богослужіння, роблячи богослужбові співи не мертвим повторенням служби, а життєстверджувальним і освяченим творчістю.

Висновки. Виховне значення духовної музики важко переоцінити, і нині, мабуть, це зрозуміло багатьом. Однак і недостатність власних знань у цій довгий час ніби забороненій сфері, і не визначення ще ідеї навчання духовної музики на рівні переважної світської освіти – це, та й багато іншого, активно заважає процесу наближення до розуміння пріоритетності духовних основ богослужбового співу у вихованні за допомогою музики як одного з головних особистісних початків.

На поверхні проблеми – майже цілковита відсутність науково обґрунтованих програм з освоєння духовної музики, притому для різного вікового рівня, відповідно – посібників, нотного матеріалу, навчальних аудіозаписів. Хоча за цим стоять положення більш глибокого рівня. Вони стосуються власне духовного виховання, правильний напрям якого неможливий без дотримання Закону Божого. Міркування з цього питання і реальний стан справ – як небо і земля.

На часі стоїть потреба вибудувати цикл шкільних програм з музики як програм, що спираються на духовні піснеспіви, в контексті відкритої або прихованої протидії самого середовища, навколишньої атмосфери побуту та масової "обробки шумом" під виглядом музики, колег, батьків, нарешті, засобів масової інформації.

Мабуть, тільки по зернятах зібрані досвідним шляхом практичні ідеї, підкріплені серйозною науковою школою, можуть стати фундаментом для створення державної концепції виховання-освіти за допомогою духовної музики, в якій своє головне місце повинна зайняти століттями пророцена міцна традиція хорових духовних молитовних співів.

Література

1. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
2. Рашковська В. І. Православна образотворча спадщина в розвитку духовності майбутнього вчителя : монографія / В. І. Рашковська. – Полтава : АСМІ, 2002. – 372 с.

УДК 37.013

ДЕПРИВАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Красницька О. В.

У статті здійснено теоретико-методичний аналіз депривації як негативного чинника повноцінного розвитку особистості; визначено види її проявів; здійснено характеристику впливу депривації на розвиток і соціалізацію особистості.

Ключові слова: депривація, психічна депривація, соціальна депривація, потреба, ізоляція.

В статтє осуществлено теоретико-методический анализ депривации как негативного фактора полноценного развития личности, определены виды ее проявлений; осуществлено характеристику влияния депривации на развитие и социализацию личности.

Ключевые слова: депривация, психическая депривация, социальная депривация, потребность, изоляция.

Theoretical and methodological analysis of deprivation as a negative factor of well-rounded development of an individual is carried out; types of its manifestation are determined; the influence of deprivation on the development and socialization of an individual is described in the article.

Key words: deprivation, psychosocial deprivation, need, isolation.

Феномен депривації в сучасних умовах реформування українського суспільства активно набуває значущості, оскільки виступає потужним гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості. Такий підхід є ключовим твердженням багатьох досліджень, які визначають депривацію як явище, що впливає на різні сторони людської особистості та означає позбавлення або обмеження людини в певних життєво важливих потребах упродовж певного часу.

Розуміння феномену депривації дозволяє краще побачити витоки багатьох психологічних і соціально-педагогічних проблем, а отже, і шляхи їх вирішення. Депривацію як механізм обмеження соціалізуючих процесів досліджувало багато вітчизняних і зарубіжних вчених: О. Алексєєнкова, Дж. Боулбі, І. Дубровіна, У. Голдфарб, Я. Гошовський, Г. Крайг, І. Лангмейєр, О. Максименко, З. Матейчек, Л. Міщик, В. Мухіна, А. Полянничко, А. Прихожан, Л. Просандєєва, М. Раттер, Н. Толстих, Д. Хебб, Р. Шпіц та ін.

У дослідженнях проблеми депривації можна виокремити чотири періоди:

1) Емпіричний, що починається приблизно з другої половини XIX ст. і триває до 30-х років XX ст. У цей час фактично тільки накопичують факти, без чіткого їхнього аналізу й систематизації.

2) Мобілізуєчий (30-ті та 40-ві роки XX ст.). Його початковою віхою стали праці так званої віденської школи: Т. Мюллер зі своїми співробітниками систематично вивчала психічний розвиток дітей у різних несприятливих умовах життя. Г. Гетер розглядає питання депривації ширше. Вона вела спостереження за дітьми, які проживали в поганих соціальних і економічних умовах, росли без сім'ї або були під опікою родичів та інших людей, а також виховувалися в дитячих закладах.

3) Критичний, який припадає приблизно на 50-ті роки XX ст. Суть його, на відміну від другого, у тому, що було з'ясовано існування низки ситуацій, у яких виникала депривація. Вивчати депривацію почали в умовах сім'ї. Кульмінацією цього періоду стала публікація Всесвітньої організації охорони здоров'я в Женеві в 1962 році під назвою "Відсутність материнської турботи". У ній розглянуто в різних аспектах результати досліджень депривації, проаналізовано класичні концепції з позиції методології дослідження. Депривація вийшла за вузькі межі, її стали розглядати з погляду сфер суспільного життя. Було зроблено висновок про негативний вплив технократизації суспільства на соціальну поведінку молоді, збільшення кількості соціальних відхилень.

4) Експериментально-теоретичний, який почався в 60-ті роки ХХ ст. Від попередніх відрізняється глибшим вивченням взаємодії між організмом і соціальним середовищем в умовах депривації. Розпочали інтенсивно вивчати невеликі групи в соціальних ситуаціях, за якими спостерігали і які контролювали. Зроблено висновок, що соціальне середовище впливає на організм не безпосередньо, а заломлюється крізь закономірності його розвитку [2].

Метою статті є здійснення теоретико-методичного аналізу депривації як негативного чинника повноцінного розвитку особистості; визначення видів її проявів; характеристика впливу депривації на розвиток і соціалізацію особистості.

У цілому "депривація" – поняття багатогранне і багаторівневе. Все ж таки у спробах його трактування на даний момент єдності між науковцями не спостерігається.

Так, О. Гаврилова відзначає, що термін "депривація" походить від латинського *deprivatio* – втрата, позбавлення; введений в науковий обіг соціологом С. А. Стауффер. Первинне значення поняття – позбавлення духовного обличчя бенефіція (тобто посади, що приносить дохід) – пов'язане з організаційною практикою католицької церкви. Далі термін був запозичений психологією, в якій депривація означає сенсорну недостатність [3, с. 15].

Д. Хебб розкриває її як специфічний стан, пов'язаний з біологічно повноцінним, але психічно недостатнім середовищем.

Л. Міщик трактує депривацію як психічний стан, виникнення якого обумовлено життєдіяльністю особистості в умовах тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей задоволення життєво важливих потреб. Поняття "депривація" є близьким, але не тотожним поняттю "фрустрація". Депривація – більш важкий, хворобливий й іноді особистісно руйнівний стан, що відрізняється високим рівнем жорсткості і стійкості порівняно з фрустраційною реакцією [4, с. 334]. При цьому, як зазначає О. Алексєєнкова, мова йде не про фізичні позбавлення, а про недостатнє задоволення саме психічних потреб (психічна депривація) [1, с. 7].

За Й. Лангмейєром і З. Матейчком, психічна депривація є психічним станом, який виник у результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливість для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб достатньою мірою і протягом достатньо тривалого часу [5, с. 18].

Важливо відзначити, що термін "психічна депривація" багатьма авторами використовується двояко: з одного боку, для позначення реального обмеження умов життя і функціонування, а з іншого, для позначення психічного стану, що виникає в результаті подібних обмежень. Крім цього, важливим уточненням у визначенні значення поняття "депривація" є також проведене деякими дослідниками розрізнення між ситуацією, коли людина з самого народження позбавлена певних стимулів, в результаті чого деякі значущі потреби взагалі не виникають, та ситуацією, коли потреба вже виникла, а потім предмет потреби став недоступний. Першу ситуацію іноді називають "привацією" тобто відділенням, а другу власне депривацією [6, с. 10].

Ситуації, які можна віднести до деприваційних, різноманітні і складні. Вони різні за якістю, тривалістю та інтенсивністю. Деприваційні умови по-різному впливають на дітей різного віку. Із віком змінюються потреби дитини, а також сприйнятливості до їх недостатнього задоволення. Деприваційні фактори рідко зустрічаються в ізольованому вигляді, зазвичай вони утворюють складну ієрархічну структуру і одна і та ж дитина страждає декількома формами депривації. Патогенність тих чи інших факторів, як зазначав В. М'ясищев, визначається не тільки об'єктивним характером травмуючої ситуації, але і суб'єктивним ставленням до неї особистості; вплив деприваційних умов значною мірою залежить від мотиваційної сфери та сфери потреб, конституціональних особливостей, від наявності психічних і соматичних порушень і т. д. Тому підхід до вивчення депривації, її проявів та наслідків орієнтує на дослідження ситуацій, які можна розглядати як найбільш значущі джерела депривації і виявлення "групи ризику" [7, с. 46].

У різних обставинах депривованими можуть бути різні потреби людини. При цьому до числа "основних (життєвих)" потреб Й. Лангмейєр і З. Матейчек включають:

- 1) потребу у певній кількості, мінливості і виді (модальності) стимулів;
- 2) потребу в основних умовах для дієвого вчення;
- 3) потребу в первинних суспільних зв'язках (особливо з материнською особою), які забезпечують можливість дієвої основної інтеграції особистості;

4) потребу суспільної самореалізації, яка надає можливість оволодіння різними суспільними ролями та ціннісними цілями [5, с. 19].

Психічний стан депривованої особистості виявляється в її підвищеній тривозі, почутті глибокої незадоволеності собою, своїм оточенням, своїм життям, втраті життєвої активності, в стійкій депресії, що переривається іноді сплесками неспровокованої агресії. У той же час у кожному окремому випадку ступінь деприваційного негативізму особистості різний. Вирішальне значення при цьому належить вияву та взаємодії двох основних факторів: рівня стійкості конкретної особистості, її деприваційного досвіду, здатності протистояти впливу ситуації; ступеня жорсткості, модифікаційної потужності і міри багатоаспектності деприваційного впливу.

Часткове обмеження можливостей задоволення якоїсь однієї з потреб, особливо у разі тимчасової деприваційної ситуації, за своїми наслідками менш небезпечно для особистості порівняно з випадками, коли вона потрапляє в умови тривалої і практично повної неможливості задоволення цієї потреби.

Деприваційний вплив на одну з потреб, яким би жорстким не був, часом може бути ослаблений завдяки повноцінному задоволенню інших основних потреб даної особистості [4, с. 334].

Вияви психічної депривації можуть охоплювати широкий діапазон змін особистості – від легких, що зовсім не виходять за межі нормальної емоційної картини, до дуже грубих уражень розвитку інтелекту й характеру. Психічна депривація може виявляти певну картину невропатичних ознак, а іноді – виражені соматичні особливості.

Різні форми психічної депривації в житті трапляються одночасно. Ізолювано виявити їх можна лише експериментально [2].

Існує декілька класифікацій видів депривації. Наприклад, Й. Лангмейєр і З. Матейчек аналізують чотири види психічної депривації:

1. Стимульна (сенсорна) депривація: знижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена мінливість і модальність.

2. Депривація значень (когнітивна): занадто мінлива, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого упорядкування і сенсу, яка не дає можливості розуміти, передбачати і регулювати те, що відбувається ззовні.

3. Депривація емоційного ставлення (емоційна): недостатня можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до будь-якої особи або розрив подібного емоційного зв'язку, якщо такий уже був створений.

4. Депривація ідентичності (соціальна): обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі [5; 1].

Л. Міщик виділяє рухову, сенсорну, материнську і соціальну депривацію [4].

Рухова депривація є наслідком різкого обмеження в рухах, викликаного або хворобою, каліцтвом, або такими специфічними умовами життя, які призводять до яскраво вираженої хронічної гіподинамії [4, с. 334].

Материнська депривація є результатом відділення немовляти від матері.

Соціальну депривацію Л. Міщик трактує як відхилення від реальних соціальних норм у суспільстві та в різних соціальних спільнотах, які відображають певний ступінь ізоляції індивіда від соціального кола та соціального середовища.

Депривація може бути наслідком незнання соціальних ролей. Така депривація впливає на перебіг соціалізації: депривований суб'єкт не підготовлений до відповідного виконання низки ролей, яких очікуватимуть від нього в суспільстві.

Люди з відхиленнями в поведінці зазнають серйозних труднощів у різних життєвих ситуаціях. Ці соціальні ситуації впливають на виникнення соціальної депривації. До таких життєвих ситуацій можна віднести: призупинення з різних причин уже створеного зв'язку між суб'єктом і його соціальним середовищем; дитину віддають до дитячого садка; зміна персоналу; перехід суб'єкта з одного закладу до іншого; розлучення батьків тощо [4, с. 335].

Залежно від форми соціальної депривації дослідники виділяють:

1) вимушену ізоляцію, коли група в цілому і кожен її член виявляються відірваними від соціального оточення незалежно від їх бажання або волі суспільства (наприклад, заблукала в тайзі експедиція);

2) примусову ізоляцію, коли незалежно від бажання людей суспільство свідомо відокремлює їх, ізолюючи в межах закритих груп (наприклад, засуджені в умовах різних виправно- і виховно-трудових установ і т. п.);

3) добровільну ізоляцію, коли люди за власним бажанням об'єднуються в межах закритих груп (сектанти, ченці, пустельники);

4) добровільно-вимушену, або добровільно-примусову, ізоляцію, коли досягнення якоїсь значущої для людей цілі пов'язано з неприємною, а нерідко і тяжкою необхідністю різко обмежити свої контакти зі звичним оточенням (наприклад, професійно-спеціалізовані навчальні заклади інтернатного типу, але при цьому в певному сенсі елітарного характеру – інтернати для особливо обдарованих дітей та підлітків, спортивні школи-інтернати, суворовські училища) [7, с. 47].

Л. Міщик та М. Варій виділяють наступні види депривації за змістом: емоційну, духовну, пізнавальну, психокультурну.

Пізнавальна депривація полягає в ізоляції (самоізоляції) людини від процесів розв'язання різних мисленнєвих завдань. Йдеться про "розумове навантаження", відсутність якого призводить до гальмування розумового розвитку або навіть його регресу. Розвивається розумова "лінь".

Психокультурна депривація полягає в довготривалому відчуженні особистості від засвоєння суто людських культурних цінностей, насамперед творів мистецтва, літератури, фольклору, звичаїв, обрядів, традицій тощо [2].

А. Полянничко досліджувала проблему соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітніх інтернатних закладів. Автор запропонувала свою класифікацію видів депривації (рис. 1) [8, с. 47].

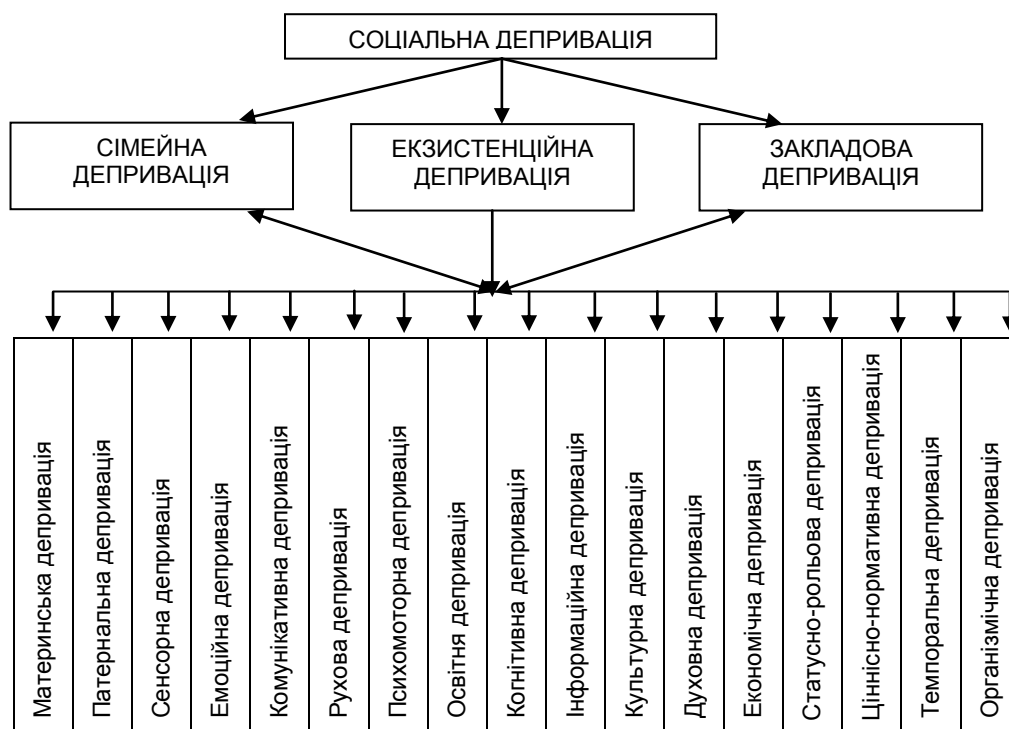


Рис. 1. **Складові соціальної депривації**

Ще одна типологія дозволяє визначити види депривації, виходячи з її тривалості. Отже, за тривалістю депривація буває:

- короткотривалою (робота водолаза протягом кількох годин на дні моря, відпочинок на безлюдному острові, хвороба тощо);
- затяжною (наприклад, перебування космонавтів на навколоземній орбіті);
- довготривалою (відсутність фізичного навантаження упродовж років, зречення світського життя шляхом самоізоляції в монастирі, членство в культових організаціях (сектах) тощо).

Більшість дослідників проблеми [1; 2; 3; 7; 8] відзначають, що будь-яка депривація має різні рівні розвитку: високий, середній, низький.

Високий рівень депривації наявний, коли ізоляція людини досягла повної замкнутості, тобто цілковито відсутня взаємодія її внутрішнього психічного із зовнішнім

психічним відповідного характеру; середній – коли взаємодія людини із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється рідко, час від часу та в малому обсязі; низький – коли взаємодія із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється систематично, хоча й не в повному обсязі та не активно [2].

Отже, депривацію ми будемо розуміти як бар'єр у засвоєнні людиною соціальних ролей, формуванні властивостей і якостей, необхідних для адекватного сприйняття соціальної реальності, її оцінки та прийняття свідомих рішень у конкретних ситуаціях. Не можна недооцінювати її вплив на становлення і соціалізацію особистості, адже вона виступає потужним гальмівним чинником і може виступати як наслідок впливу різноманітних складних життєвих ситуацій.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробці моделей подолання різних видів депривації у дітей.

Література

1. Алексеенкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации : учеб. пособие / Е. Г. Алексеенкова. – СПб. : Питер, 2009. – 96 с.
2. Варій М. Й. Психологія [Електронний ресурс] / М. Й. Варій. – Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/5582/104/>. – Назва з екрана.
3. Гаврилова Е. В. Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам с социальной депривацией средствами коррекционной ритмики в условиях школы-интерната : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Гаврилова Елена Викторовна. – Курск, 2006. – 180 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – 2-ге видання. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
5. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
6. Максименко Е. Г. Особенности функционирования механизмов психологической защиты личности в условиях родительской депривации : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Максименко Елена Георгиевна. – Донецк, 2008. – 189 с.
7. Николаева Ю. В. Психологические факторы адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Николаева Юлия Владимировна. – М., 2003. – 188 с.
8. Поляничко А. О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в мовах загальноосвітньої школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Поляничко Анжела Олександрівна. – Суми, 2011. – 264 с.

УДК 378.134:784

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Лі Данься

У статті розглядаються теоретичні основи формування виконавської культури особистості. Структура виконавської культури майбутнього вчителя музики представлена у вигляді двох напрямків: музично-виконавська діяльність та музично-виконавська свідомість. У структурі виконавської культури майбутнього вчителя музики виділені музичні утворення: наявність і розвиненість музичних задатків і здібностей; системність музичних знань; музична активність, що виявляється в уміннях і навичках; розвиненість емоційно-оцінного ставлення (оцінки, смаки, ідеали, погляди) і образного мислення, що дозволяє орієнтуватися в різноманітні музичних цінностей.

Ключові слова: виконавська культура, музичні утворення, майбутній вчитель музики.

В статье рассматриваются теоретические основы формирования исполнительской культуры личности. Структура исполнительской культуры будущего учителя музыки представлена в виде двух направлений: музыкально-исполнительское сознание и музыкально-исполнительская деятельность. В структуре исполнительской культуры будущего учителя музыки выделены музыкальные образования: наличие и развитость музыкальных задатков и способностей; системность музыкальных знаний; музыкальная активность, которая проявляется в умениях и навыках; развитость эмоционально-оценочного отношения (оценки, вкусы, идеалы, взгляды) и образного мышления, что позволяет ориентироваться в разнообразии музыкальных ценностей.

Ключевые слова: исполнительская культура, музыкальные образования, будущий учитель музыки.

The article deals with theoretical foundations of forming the culture of performance. The structure of future music teachers' performance culture is presented in the form of two directions: musical performance activities and musical performance consciousness. In the structure of future music teachers' performance culture there are identified such musical formations as: faculties for music and their maturity; systemacy of musical knowledge; musical activity that manifests itself in skills; maturity of emotional evaluative attitudes (valuation, tastes, ideals, views) and imaginative thinking which allows to find one's way in the variety of musical values.

Key words: performance culture, musical formations, future teacher of music.

Проблема підготовки майбутніх педагогів є однією з актуальних у різноманітних сферах сучасного життя. Це обумовлено тим, що всі зміни, які відбуваються в суспільстві в цілому і у сфері освіти зокрема, сконцентровані на особі педагога, який є ключовою фігурою в соціальних процесах ХХІ століття. Завдяки діяльності педагогів реалізується державна політика в створенні інтелектуально-творчого потенціалу нації, розвитку науки і техніки, формуванню культури людини.

Осмислення сучасних процесів розвитку суспільства й освіти передбачає поглиблене розуміння ролі в них культури. Саме культура виступає, з одного боку, ефективним чинником творення і вдосконалення нашого багатогранного світу, а з іншого, формує в людині особистість.

Культура є тією сферою, в якій розвиваються творча індивідуальність та інтелектуальний потенціал, створюються умови для самореалізації і культуротворчості, відкриваються безмежні перспективи для самоудосконалення і саморозвитку людини. Найважливішою ланкою в забезпеченні такого розвитку виступає система освіти, орієнтована на проблеми культурного розвитку особистості, формування її духовності і пошук нових пріоритетів, що відображають прогрес загальнолюдської культури.

Освіта – значуща частина культури суспільства й особистості. Найважливіша функція освіти полягає в передачі вмісту культури, її сенсу наступним поколінням.

Суспільство зацікавлене у вихованні духовно багаті особистості, здатної цінувати, зберігати і привласнювати цінності культури. При цьому важливо, щоб людина не лише повторювала історичний досвід попередніх поколінь, що склався і побудований на основі культурних цінностей, але і доповнювала та поглиблювала його творчістю нового.

У новому тисячолітті в світовому освітньому процесі намітилися тенденції, які свідчать про значення системи освіти в контексті загальної і духовної культури особистості. Через це підготовка сучасного педагога пов'язана з формуванням у нього загальнокультурних особистих якостей, які включають формування виконавської культури.

Мета дослідження полягає у виявленні основних ознак і властивостей музичного виконавства як відносно самостійного явища виконавської культури.

Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музичної культури людини, є складною системою знань, пов'язаних з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства. Плідність і перспективність теорії музичного виконавства забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи. У галузі естетики й мистецтвознавства музично-виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухачка "співтворчість".

Готовність майбутнього педагога до вирішення завдань формування виконавської культури вимагає пильного розгляду цього поняття з точки зору змісту, сутнісних характеристик, структури.

У філософських і психолого-педагогічних працях розглядається роль культури в музичному розвитку особистості дитини (Е. Абдулін, Ю. Б. Алієв, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, М. Каган, Т. Комарова, В. Кудрявцев, Б. Неменський, О. Радінова, Р. Чумічева, Б. Юсов та ін.) і наголошується, що музичне виховання спрямоване, перш за все, на залучення підростаючого покоління до музичної культури.

В психолого-педагогічних дослідженнях культура розглядається з позицій особистісного і діяльнісного підходів, як внутрішнє джерело психічної активності та загального розвитку дитини (Є. Бондаревська, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Б. Ліхачов та ін.). Взаємодія дитини і культури, на думку Л. Виготського, складається як двосторонні стосунки: з одного боку, в процесі свого розвитку дитина опановує цінності культури, вони "встають" у її психіку, з іншого – відбувається "вростання" самої дитини в культуру.

Поняття "виконавська культура майбутнього вчителя музики" досить розповсюджене в методичній літературі і практиці виховання, проте наукових досліджень, присвячених цілісному теоретичному вивченню даного феномену, немає.

Проте у зв'язку з вивченням виконавської культури майбутніх вчителів музики часткове теоретичне осмислення проблеми відбивається в роботах Г. Грищенкої, О. Дороніної, І. Павлової, Я. Родь, Р. Тельчарової, М. Фадєєвої.

Розробкою цієї проблеми впродовж багатьох років займаються музикознавці, виконавці, педагоги та ін. У психологічних дослідженнях (Л. Бочкарьова, О. Йоркіної, Г. Когана, О. Юрченка та ін.) розглядаються особливості виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу. Питання психологічної саморегуляції розглядали С. Науменко, В. Петрушин, В. Подуровський, Б. Теплов та ін. Теоретичну базу дослідження складають праці з історії концертного виконавства (В. Ражніков, В. Стахов, Г. П'ятигорський та ін.); роботи, присвячені проблемам стилю і художньої інтерпретації (Л. Ауер, Ю. Єлагін, Г. Ципін та ін.).

Так, на думку М. Кагана, виконавство є "... повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга" [2, с. 348], але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва.

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуценка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилося на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як "вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності" [1, с. 39].

Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації та спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

За твердженням О. Бодіної, виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, дослідниця вказує, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їхнього семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця. Н. Корихалова характеризує дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об'єктивізм та суб'єктивізм, і відмічає, що всі проблеми у сфері музичного виконавства покладені в результаті на інтерпретацію музики [3, с. 156].

Науковці досліджують виконавську культуру в сукупності потреб особистості, її оцінних уявлень, смаків, загальних і спеціальних здібностей, творчої позиції, виробленої в процесі активного засвоєння культурних цінностей.

Категорія "виконавська культура особистості" в науковій літературі поки що не має досить чіткого визначення. У словниках і довідкових джерелах з філософії, психології, педагогіки, естетики, мистецтвознавства це поняття не розглядається. Серед близьких понять позначені такі, як "духовна культура", "художня культура", "естетична культура", "музична культура". При всій очевидній належності до єдиного термінологічного поля ці поняття мають як загальні, так і відмітні характеристики.

Саме між виконавською і музичною культурою особистості існує діалектичний взаємозв'язок, що дозволяє обґрунтовано ввести категорію виконавської культури, в якій виражається здатність сприймати і творити світ музики не лише за технологічними законами музичного мистецтва, але і відповідно до норм виконавського відношення, які доторкаються з красою, досконалістю, гармонією.

Додатками виконавської культури повинні виступати її ціннісно-творчі орієнтації людини, що виявляються в єдності здібностей, музичних знань і навичок, відчуттів, оцінок і переконань. Структуру виконавської культури майбутнього вчителя музики ми представляємо у вигляді двох напрямків, що включає:

- *музично-виконавська діяльність* як прояв людської активності у сфері практичного опанування цінностей музичної культури;
- *музично-виконавська свідомість* як спосіб ставлення до музики, це внутрішній ідеальний план музичної діяльності, сукупність особистісно-психологічних процесів, що відбуваються в людському мозку, за допомогою яких відбувається освоєння музичних цінностей і музична творчість.

Так, в системі якостей виконавської культури особистості можуть бути присутніми такі показники, як музично-творча активність, музично-виконавські оцінки, погляди і переконання, що складаються в процесі досвіду музичного сприйняття і творчості.

В цілому система виконавської культури особистості в нашій концепції представлена як міра освоєння музичної культури та особистісно-творчої самовіддачі. У структурі виконавської культури майбутнього вчителя музики ми виділяємо такі музичні утворення, як:

- наявність і розвиненість музичних задатків і здібностей;
- системність музичних знань;
- музична активність, що виявляється в уміннях і навичках;
- розвиненість емоційно-оцінного ставлення (оцінки, смаки, ідеали, погляди) й образного мислення, що дозволяє орієнтуватися в різноманітті музичних цінностей.

Таким чином, ми можемо говорити про те, що виконавська культура майбутнього вчителя музики – це багатовимірне, комплексне поняття, сукупність якостей внутрішньої музичної культури людини і музично-творчої діяльності.

Література

1. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 198 с.
2. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1970. – 440 с.
3. Корихалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корихалова. – М. : Музыка, 1979. – 208 с.

УДК 378.016: 786.2

КОГНІТИВНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Мельник О. П.

У статті розкрито проблему формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики. Розроблено й теоретично обґрунтовано компонентну структуру означеного феномену, яка складається з когнітивно-орієнтаційного, діяльнісно-емпіричного, креативно-праксеологічного та рефлексивно-аксіологічного компонентів. Розкрито зміст когнітивно-орієнтаційного компонента.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, музичне виховання, компоненти досвіду.

В статье раскрывается проблема формирования опыта музыкально-просветительской деятельности будущего учителя музыки. Разработана и теоретически обоснована компонентная структура указанного феномена, которая состоит из когнитивно-ориентационного, деятельностно-эмпирического, креативно-праксеологического и рефлексивно-аксиологического компонентов. Раскрыто содержание когнитивно-ориентационного компонента.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, музыкальное воспитание, компоненты опыта.

The article addresses the issue of formation of musical education experience of future music teachers. The author has worked out and theoretically substantiated the component structure of this phenomenon, which consists of cognitive-orientating, action-empirical, creative-praxeological, and reflexive-axiological components. The content of the cognitive-orientating component has been elucidated.

Key words: future teacher of music, music education, components of experience.

Постановка проблеми. В умовах модернізації національної освіти нового погляду заслуговує питання розгляду специфіки професії вчителя музики ХХІ століття, виокремлення її соціальної значущості й корисності. Зокрема, особливої уваги заслуговує проблема становлення компетентних фахівців, наділених творчою ініціативою та здатних гідно реалізовувати просвітницьке покликання обраної професії. Саме тому формування досвіду музично-просвітницької діяльності в майбутніх учителів музики стає одним із актуальних завдань сучасної мистецької освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітність наукових підходів щодо визначення структури досвіду зумовлена діалектичним зв'язком категорій "досвід" і "діяльність". Найвідомішими в науковій літературі, що розкривають структурні складові означеного феномена, є: теорія діяльності О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, діяльнісна концепція досвіду В. Іванова, концепція динамічної функціональної структури особистості К. Платонова. У педагогіці найбільш розповсюдженим є підхід до визначення структури досвіду відповідно до структури процесу навчання (Ю. Бабанський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Маркова, В. Сластьонін, Т. Шамова, А. Щербаков, Д. Ельконін та ін.).

Для нашого дослідження визначальною є точка зору В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна. Основними складовими соціального досвіду, на їхню думку, є чотири елементи: *знання, досвід способів діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, до своєї діяльності*. Автори підкреслюють, що означені елементи перебувають у тісній взаємодії, а зв'язки, що утворюються між ними є тотожними із зв'язками елементів змісту освіти. Їхню позицію підтримує Б. Неменський, підкреслюючи значущість такої структури для системи викладання дисциплін художнього циклу у школі. Також у методичних працях

Е. Абдулліна простежується схожість змістових елементів музичного навчання із вищезначеною структурою соціального досвіду.

Той факт, що формування досвіду музично-просвітницької діяльності студентів має відбуватися у процесі навчання, тобто у процесі набуття соціального досвіду, дає змогу розглядати перший з них як невід'ємну частину останнього, що відбиває його структуру та зміст.

Отже, згідно із вищевказаним, у змістовому аспекті досвід музично-просвітницької діяльності, як частина соціального досвіду, являє собою взаємозв'язок комплексу музично-педагогічних знань, способів здійснення, творчого втілення музично-просвітницької діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до цієї діяльності, музичного мистецтва взагалі. У структурному аспекті означений феномен можна представити у вигляді чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів: *когнітивно-орієнтаційного, діяльнісно-емпіричного, креативно-праксеологічного та рефлексійно-аксіологічного*.

Метою статті є розкриття змістового наповнення *когнітивно-орієнтаційного* структурного компонента досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Виділення когнітивно-орієнтаційного компонента означеного феномену базується на тому положенні, що наявність певної сукупності знань про об'єкт і способи діяльності є передумовою здійснення самої діяльності. Тож, безумовно, теоретична підготовка виступає першою необхідною ланкою у формуванні досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики, яка надає йому можливість успішного здійснення даного напрямку роботи, самореалізації як музиканта-просвітника.

Підтвердження того, що здійснення музично-просвітницької діяльності вимагає від учителя музики володіння певним комплексом знань, які відрізняються широтою, різноманітністю та багатобічністю ми знаходимо у працях Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, В. Шацької та багатьох сучасних дослідників. Конкретного переліку відповідних знань в означених роботах не надається, але чітко простежується єдина позиція авторів щодо наявності у музиканта-просвітника широкого музичного кругозору, обізнаності у суміжних галузях мистецтва, музикознавчої ерудиції, "універсальності" як спроможності бути одночасно автором, виконавцем, лектором та організатором виховного музичного заходу. Такий чималий спектр знань обумовлений широтою завдання музичного просвітництва – сформувати в учнів цілісне уявлення про музичне мистецтво, підвести їх до розуміння музичних творів, викликати потребу у спілкуванні зі справжнім, високохудожнім музичним мистецтвом.

О. Апраксина, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієва, Д. Кабалевський, Г. Падалка, О. Щолокова та інші мистецтвами як одного із засобів розширення вражень, розвитку сприйняття школярів. Тим самим дослідники підкреслювали необхідність загальнохудожньої підготовки вчителя музики, яка проявляється у наявності знань із суміжних видів мистецтв. Стосовно вказаного Л. Кожевнікова зазначає, що "об'єм музичних знань, котрий доповнюється знаннями суміжних видів мистецтв, сприяє професійній орієнтованості й художньо-естетичній освіченості, що є важливим показником готовності майбутнього вчителя до здійснення музично-просвітницької діяльності" [1, с. 51–52].

О. Апраксина, визначаючи широкий спектр якостей, знань потрібних учителю музики, не виокремлює з них специфічно просвітницькі. Однак вона акцентує увагу на тому, що достатній рівень підготовки майбутнього фахівця обов'язково необхідний у трьох напрямках – 1) музично-теоретичному; 2) психофізіологічному; 3) методико-педагогічному [2, с. 177].

Підкреслюючи визначну роль знань з курсу методики музичного виховання в професійному становленні майбутнього фахівця, О. Апраксина зазначає, що даний курс "закладає ті основи, які необхідні вчителю-музиканту для його подальшої самоосвіти, удосконалення майстерності педагога-вихователя" [2, с. 4].

Л. Арчажникова вважає методичну підготовку вчителя музики найважливішим критерієм його професійності, головним показником готовності до здійснення різнобічної діяльності у загальноосвітній школі, зокрема й концертно-просвітницької.

Але при цьому "методична підготовка" трактується нею набагато ширше, ніж звичайне вивчення студентами курсу методики музичного виховання. На думку дослідниці, методична підготовка, "виконуючи міжпредметну функцію, синтезує базові психолого-педагогічні та спеціальні знання, уміння й навички, необхідні для тих видів практичної діяльності, які вчитель повинен здійснювати у школі" [3, с. 13]. Таким чином дослідниця доходить висновку, що методична підготовка має тісні зв'язки із загальноестетичною, психолого-педагогічною, історико-теоретичною, інструментальною, диригентсько-хоровою підготовкою майбутнього педагога.

Серед обов'язкових знань, що входять до такої підготовки, Л. Арчажникова називає: 1) знання завдань і змісту морального й естетичного виховання; 2) знання закономірностей процесів загального розвитку школярів різного віку; 3) знання психології музичних здібностей, закономірностей музичної творчої діяльності дітей у різних проявах (спів, гра на музичних інструментах); 4) знання основних категорій музичного мистецтва та музикознавчих понять (зміст і форма твору, музичний образ і музична мова, музична драматургія, засоби музичної виразності) [3, с. 14].

На нашу думку, даний перелік є цілком доречним при визначенні знань, що входять до когнітивно-орієнтаційного компонента досвіду музично-просвітницької діяльності, але його слід доповнити знаннями, що стосуються "методики показу" (В. Шацька). Маються на увазі знання способів подачі підготовленого матеріалу – словесного (власне розповіді) та музичного (інструментальне виконання твору).

Вагомою для нашого дослідження є точка зору Г. Халікової, яка вважає, що основою музично-педагогічної підготовки студента має виступати комплекс музично-професійних знань, умінь і навичок, у тому числі й знання основ лекторської майстерності.

Також заслуговує на увагу позиція І. Полякової щодо спілкування з метою пропагандистського впливу. Дослідниця вважає, що обидва засоби (як слово, так і музика) мають бути об'єднані в єдиний процес, котрим довершено повинен володіти суб'єкт пропаганди. Цей вид професійної пропагандистської діяльності вона визначає як "вербально-музичне спілкування". Серед знань, необхідних для його здійснення, І. Полякова називає наукові знання з предмета пропаганди (музичні знання), наукові знання із суміжних дисциплін (література, мистецтвознавство), суспільні, психолого-педагогічні та методичні знання [4, с. 81–82].

На необхідності вільного оперування ґрунтовними знаннями з музичних дисциплін у комплексному поєднанні із суміжними видами мистецтва наполягала Л. Кожевникова. Такий зв'язок дослідниця називає запорукою професійної орієнтованості й художньо-естетичної освіченості, що, на її думку, є важливим показником готовності майбутнього вчителя до здійснення музично-просвітницької діяльності [1, с. 51–52].

Крім педагогічного, вербального спілкування, сучасні науковці у своїх дослідженнях приділяють значну увагу іншій складовій музично-просвітницької діяльності вчителя музики – виконавській, успішність реалізації якої залишає незабутні враження у школярів і таким чином впливає на становлення та розвиток їхнього духовного світу.

Зокрема, у необхідності розширення фонду професійно-виконавських знань студентів Є. Куришев вбачав рішення багатьох із проблем виконавської підготовки майбутніх фахівців. До них він відносить: знання, що містять попередню інформацію про майбутній виступ; знання прийомів проектування виступу; знання, що забезпечують повноцінне виконавське осягнення музичного матеріалу; знання способів планування й організації занять при підготовці до виступу; знання прийомів варіативного інтерпретування музичних творів; знання основних напрямків аналізу виступу, критеріїв його оцінки [5, с. 56].

На наше переконання, окрім загальних (педагогічних, психологічних, суспільно-політичних, етико-естетичних) знань, потрібних у будь-якій педагогічній діяльності, вчитель музики – просвітителю має володіти низкою специфічно просвітницьких знань. Тож до когнітивно-орієнтаційного структурного компонента досліджуваного досвіду мають обов'язково входити ті із них, які, в першу чергу, дадуть базові уявлення студентові про саму сутність явища просвітництва, зокрема музичного, основні принципи і прийоми його здійснення, розкриють перед ним високе виховне призначення окресленого феномена в культурному житті суспільства, відтворять картину роботи найвидатніших діячів минулого з даного напрямку та їхніх безцінних

пошуків і знахідок, а також специфіку реалізації музично-просвітницької діяльності у сучасних умовах роботи вчителя музики загальноосвітньої школи. Серед них найнеобхіднішими, на нашу думку, є:

1. Знання з історії музичного просвітництва та змісту й особливостей музично-просвітницької діяльності вчителя музики. Вони узагальнюють знання генезису і сутності поняття "просвітництво" та похідних від нього; історії становлення та розвитку музичного просвітництва, різноманітності його форм і особливостей їх здійснення; специфіки музично-просвітницької діяльності вчителя музики як однієї з граней професії.

2. Знання щодо побудови та змістового наповнення сценарію музично-просвітницького заходу: *конструктивно-формоорганізуючі* (знання принципів відбору та обробки матеріалу, етапів створення, драматургічної побудови сценарію музично-просвітницького заходу) та *змістовоутворюючі* (мистецтвознавчі, соціокультурні, знання інтересів, уподобань та вікових особливостей слухачької аудиторії).

3. Знання щодо реалізації музично-просвітницького заходу: *діяльнісно-регламентуючі* (знання основних соціальних, психолого-педагогічних особливостей публічної мови; методів, форм, етапів проведення музично-просвітницького заходу) та *діяльнісно-організуючі* (знання особливостей психологічної взаємодії зі слухачами; прийомів і принципів лекторської майстерності; знання щодо організації слухачів до спільної діяльності).

Висновки. На жаль, слід констатувати, що на факультетах мистецтв вищих навчальних закладів педагогічного профілю підготовка майбутніх фахівців до музично-просвітницької діяльності не є об'єктом спеціальної уваги. Тобто окрема дисципліна, що безпосередньо орієнтує студентів на опанування специфіки просвітницької діяльності, відсутня у навчально-виховному процесі. Як наслідок цього – розрізненість знань, що становить значні перешкоди у подальшому здійсненні музично-просвітницької роботи.

Тож необхідність набуття майбутніми фахівцями вищезазначених знань очевидна. Адже результатом їх опанування стане усвідомлення студентом ролі музичного просвітництва в історії музичної думки, здобуття еталонних орієнтирів у вигляді яскравих педагогічних прикладів просвітницької майстерності видатних діячів, формування уявлення про особливості та нюанси підготовки й організації сучасних музично-просвітницьких заходів.

Література

1. Кожевникова Л. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Кожевникова Лариса Василівна. – К., 2003. – 194 с.
2. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения : межвуз. сб. науч. трудов. – М. : МГЗПИ, 1991. – 112 с.
4. Полякова І. О. Формування навичок музично-вербального спілкування в процесі підготовки студентів музичних факультетів до музично-просвітницької діяльності / І. О. Полякова // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 80–83.
5. Курьшев Е. В. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки : учеб. пособие / Е. В. Курьшев. – К. : КГПИ, 1989. – 76 с.

УДК [159.955:159.954.2]-057.874

КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTI ІНТОНАЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мен Фаньцзюань

у статті визначаються та обґрунтовуються критерії рівня сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання. Аналізуються поняття критеріїв (мотиваційно-ціннісного критерію, пізнавально-інформаційний критерій, емоційно-емпатійного критерію, ініціативно-творчий) та показників рівня сформованості інтонаційно-образного мислення та пропонуються можливі шляхи їх поетапного формування у молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання.

Ключові слова: вокально-хорове навчання, шляхи формування інтонаційно-образного мислення, молодші школяри.

В статье определяются и обосновываются критерии уровня сформированности интонационно-образного мышления младших школьников в процессе вокально-хорового обучения. Анализируются понятия критериев (мотивационно-ценностный критерий, познавательный-информационный критерий, эмоционально-эмпатический критерий, инициативно-творческий) и показателей уровня сформированности интонационно-образного мышления, а также предлагаются возможные пути их поэтапного формирования у младших школьников в процессе вокально-хорового обучения.

Ключевые слова: вокально-хоровое обучение, пути формирования, младшие школьники.

The article determines and substantiates criteria of the level of intonation-imaginative thinking in junior schoolchildren in the process of teaching choir singing. The author analyzes the notion of criteria (motivation-value, cognition-information, emotion-empathy and initiative-creativity criteria) and indicators of the levels of intonation-imaginative thinking. Possible ways of their stepwise formation in junior schoolchildren in the process of teaching choir singing are offered.

Key words: teaching choir singing, ways of formation, junior schoolchildren.

У соціокультурній ситуації музично-педагогічна освіта покликана розробляти прогресивні форми навчання, створювати нові методики з метою оновлення навчально-виховного процесу і підвищення його ефективності. Необхідність дослідження розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку усвідомлюється як гостро актуальна проблема сучасної музичної педагогіки.

Найбільш сприятливий для розвитку мислення засобами музики є молодший шкільний вік, оскільки саме в цей період закладається базова культура людини, фундамент усіх видів мислення. Молодший шкільний вік – перша сходинка послідовного прилучення до вокально-хорового навчання при належно організованому процесі. Одним з ефективних засобів формування інтонаційно-образного мислення молодших школярів є вокально-хорова діяльність, яка втілює в собі загальнолюдські цінності, несе яскраво виражену естетичну спрямованість.

Формування інтонаційно-образного мислення молодших школярів у процесі вокально-хорової діяльності сприяє більш повному використанню інтелектуального, мотиваційного, емоційного, діяльнісного, творчого потенціалу дітей. Найбільш ефективною формою у цьому процесі, на нашу думку, виступає позакласна робота, яка створює умови для повного та ефективного навчання дітей навичок співу та сприяє формуванню інтонаційно-образного мислення молодших школярів.

Для діагностування стану сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів, визначення рівнів вираження досліджуваного феномена, виявлення типових ускладнень розвитку мисленнєвої діяльності учнів у процесі вокально-хорового навчання та визначення шляхів їх подолання було розроблено програму

дослідно-експериментальної роботи, що передбачала проведення констатувального, формувального і контрольного етапів експерименту.

Метою статті є визначення та наукове обґрунтування критеріїв та показників рівня сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів.

Програма передбачала вирішення наступних завдань: розробити критерії та показники сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів; з'ясувати особливості прояву компонентів структури інтонаційно-образного мислення молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання; виявити рівні сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів згідно з розробленими критеріями та показниками; відстежити динаміку формування рівнів інтонаційно-образного мислення молодших школярів та провести порівняльний аналіз кількісних і якісних показників у контрольній та експериментальній групах.

Найбільш відповідальним і складним завданням пошукової роботи дослідження було визначення розробки критеріїв та показників сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів.

У розробці критеріїв та показників нашого дослідження ми орієнтувалися на положення Державного стандарту початкової загальної освіти, що головною метою освітньої галузі "Мистецтво" визначає формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду. Для досягнення зазначеної мети державний освітній документ орієнтує на виконання таких завдань: виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища; формування в учнів на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність та видову специфіку мистецтва; розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження та спілкування.

У науково-педагогічних дослідженнях останніх років у галузі методики музичного навчання зазначені завдання розглядаються у ракурсі вивчення особливостей формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності (В. Рагозіна); розвитку музичних здібностей (О. Коваль); методичних засад розвитку слухомоторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання (М. Матківська); формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій (О. Чайковська); розвитку образного сприймання музики молодшими школярами (Л. Прокоф'єва); формування морально-естетичних почуттів молодших школярів (В. Процюк); формування музичної культури молодших школярів (О. Грисюк); ціннісного ставлення до рідного краю (К. Шевчук).

Однак до визначення критеріального апарату дослідження науковцями пропонуються різні підходи. Так, основними параметрами виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості дослідник В. Процюк визначає такі критерії та показники: *емоційно-мотиваційний критерій; когнітивний критерій; процесуально-операційний критерій* [3].

Досліджуючи процес формування духовних цінностей у молодших школярів у сфері мистецтва, Л. Ороновська визначає такі основні критерії та їх показники: *емоційно-емпатійний; когнітивно-раціональний; творчо-діяльнісний* [2].

Вимірами сформованості творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності у дослідженні В. Рагозіної визначено критерії та показники, що охоплювали основні мотиваційні, когнітивні і діяльнісні складові творчих здібностей, а саме: *мотиваційний; когнітивний; діяльнісний* [4].

Критеріями формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики у дослідженні Н. Батюк визначено: *мотиваційно-ціннісний; раціонально-когнітивний; емоційно-емпатичний; творчо-діяльнісний* [1].

Як показав аналіз наукової літератури, найчастіше уживаними у педагогічній теорії є критерії, що співвідносяться з когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним напрямками діагностики досліджуваного явища. Критерії дають змогу провести педагогічну діагностику, визначити рівні сформованості досліджуваного явища, простежити динаміку його розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи.

Вивчення та аналіз сучасних дисертаційних досліджень та педагогічних праць з проблем музичного навчання молодших школярів (О. Грисюк, О. Коваль, М. Матківська, О. Нижник, О. Олексюк, Л. Масол, Л. Михайлова, Л. Прокоф'єва, В. Процюк, В. Рагозіна, О. Ростовський, О. Чайковська, К. Шевчук та ін.) дає підстави для узагальнення таких вимог до розробки критеріального апарату нашого дослідження: об'єктивність відображення ознак, притаманних предмету, що вивчається; відображення суттєвих ознак предмета; стійкість та постійність ознак; зв'язок з цілями, завданнями та змістом конкретного педагогічного дослідження.

Оскільки основою будь-якої діяльності, спонукальною причиною дій людини є мотиви, до показників критерію, що визначає міру прояву першого компонента інтонаційно-образного мислення молодших школярів, вважаємо за необхідне віднести наявність потреби, прагнення і бажання учнів до вивчення музичних образів.

Даний компонент (мотиваційний) інтонаційно-образного мислення молодших школярів розглядається у нашому дослідженні крізь призму суб'єктивних емоційних переживань учня, його здатності до співпереживання образам, вияву особистісного ставлення до виконуваної музики. Саме такі характеристики включає мотиваційний компонент інтонаційно-образного мислення молодших школярів. Тож цілком відповідає даним позиціям виокремлення *мотиваційно-ціннісного критерію*, що свідчить про ступінь вираженості суб'єктивних переживань учня, емоційності особистого ставлення до виконуваної музики, прагнення пізнавати та вивчати музичне мистецтво. Характеризується даний критерій *показниками*: бажання вивчати музичні твори у процесі вокально-хорового навчання, прагнення до пізнання національних традицій музичного виконавства, особистісне ставлення до виконуваної музики.

Когнітивний компонент інтонаційно-образного мислення молодших школярів характеризує здатність учнів до пізнання музичного матеріалу, наявність певного об'єму знань, розуміння закономірностей відтворення художніх образів музики, прагнення до пізнання національних традицій музичного виконавства, засобів втілення художнього образу в музиці. Сформованість означеного компонента інтонаційно-образного мислення характеризує *пізнавально-інформаційний критерій*, що виражає міру здатності учнів до осмисленого, опосередкованого об'єктивними знаннями, виконання музичних творів. *Показниками* означеного критерію є прагнення учнів до пізнання художніх образів музики, ступінь розуміння учнем авторського задуму, повнота відтворення художнього змісту музичних образів, усвідомлення виражальних засобів їх втілення у реальному звучанні.

Здатність учнів до інтонаційно-образного мислення у процесі вокально-хорової роботи розглядається у нашому дослідженні крізь призму суб'єктивних емоційних переживань учня, його здатності до співпереживання образам, вияву особистісного ставлення до виконуваної музики. Саме такі характеристики включає емоційний компонент інтонаційно-образного мислення молодших школярів. Тож цілком відповідає даним позиціям виокремлення *емоційно-емпатійного критерію*, що свідчить про ступінь вираженості суб'єктивних переживань учня, емоційності особистого ставлення до виконуваної музики. Характеризується даний критерій *показниками* емпатійного співпереживання образам, емоційної насиченості виконання музики, наявністю суб'єктивного ставлення до виконуваного твору.

Знання семантики музичної мови, інтонаційної природи музичного мистецтва, знання виражальних засобів відтворення музичного образу у реальному звучанні, володіння навичками вокально-хорової роботи та адекватне їх застосування у відтворенні музичного образу забезпечує виокремлений діяльнісний компонент інтонаційно-образного мислення, що спрямовує музичне навчання школярів на формування виконавських умінь учнів, відповідність використання виконавських засобів художньому змісту образів музики. Цей компонент набуває важливого значення у розвитку мисленнєвої діяльності у зв'язку з творчою ініціативою учня – схильністю до активних самостійних дій, оригінальних пошуків інтерпретації, створення альтернативних варіантів інтерпретації музичного твору, створення власних художніх образів. Такі характеристики опрацювання музичних образів забезпечили розгляд окремим критерієм – *ініціативно-творчий*, що визначає міру самостійності школярів виконавській діяльності. Означений критерій охоплює такі *показники*: спроможність учнів до самостійного вибору та опрацювання виконавських засобів, що відповідають художньому змісту образів музики, артистизм виконання музичних творів.

Визначені критерії та показники сформованості інтонаційно-образного мислення молодших школярів було взято за основу педагогічного діагностування рівнів сформованості означеного феномена в учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл України та Китаю. Проблема формування інтонаційно-образного мислення молодших школярів є складною та багатогранною і займає винятково важливе місце в теорії та практиці сучасної освіти. Саме тому ця тема є перспективною і потребує подальших спеціальних досліджень.

Література

1. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореферат на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Батюк Н. О. – К., 2003. – 19 с.
2. Ороновська Л. Д. Методика прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики: результати педагогічного експерименту / Л. Д. Ороновська // Проблеми і перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – Тернопіль, 2005. – С. 141–145.
3. Процюк В. М. Підготовка майбутніх учителів музики до формування у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами музичного фольклору в процесі педагогічної практики / В. М. Процюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ–Вінниця : ДОЛ, Вінниця, 2007. – С. 387–391.
4. Рогазіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : автореферат на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Рогазіна В. В. – К., 1999. – 25 с.

УДК 786.2:94

ЖАНРИ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ КУЛЬТУРИ

Паньків Л. І., Василенко Н. А.

У статті розглядаються жанри української фортепіанної музики як навчальний репертуар фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Жанри української фортепіанної музики висвітлено у взаємозв'язку зі світовою музичною культурою. Ключові слова: українська фортепіанна музика, жанри, світова музична культура, майбутній вчитель музики.

В статье рассматриваются жанры украинской фортепианной музыки как учебный репертуар профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Жанры украинской фортепианной музыки отражены во взаимосвязи с мировой музыкальной культурой. Ключевые слова: украинская фортепианная музыка, жанры, мировая музыкальная культура, будущий учитель музыки.

The article considers genres of Ukrainian piano music as a teaching repertoire for professional training of future music teachers. Genres of Ukrainian piano music are shown in their interconnection with the world music culture. Key words: Ukrainian piano music, genres, world music culture, future music teacher.

В сучасних умовах національної спрямованості освіти особливого значення та актуальності набуває вивчення українського класичного репертуару в умовах фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Адже лише вчитель, який сам ретельно вивчав національну культурно-мистецьку спадщину, спроможний у майбутньому реалізовувати концепцію музичного виховання школярів на основі української національної культури, формувати уявлення учнів щодо причетності до свого народу та його традицій.

В українській фортепіанній музиці яскраво представлені всі жанри світової музичної культури. Вивчення українського музичного репертуару крізь призму жанрового розмаїття музики орієнтує студентів на осмислення значущості характерних рис національного мистецтва, надає широкі можливості для усвідомлення історико-культурних традицій світової музичної культури. Безпосередність відтворення у власному виконанні зразків національної музичної класики, що зберігає духовну пам'ять поколінь, надає унікальну можливість кожному студенту відчувати глибинний зв'язок із етносом, ментальністю народу через особистісне емоційне переживання духовно-чуттєвих коливань людського буття.

Жанрове розмаїття національної музичної культури свідчить про її належність до загальносвітових мистецьких процесів. Особливу роль у цьому контексті відіграє інструментальна, зокрема фортепіанна музика, оскільки інструменталізм як принцип музичного мислення починає формуватися лише на високому рівні розвитку національної музичної культури.

Мета статті – висвітлити основні жанри української фортепіанної музики у контексті розвитку світової музичної культури та педагогічну доцільність їх використання у навчальному репертуарі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики.

Жанровий підхід у вивченні української музичної спадщини дозволяє студентам систематизувати знання з розвитку українського музичного мистецтва, осмислити та відчувати у власному виконанні музичних творів українських авторів зв'язок української музики із західноєвропейською та світовою музичною культурою.

У фортепіанному навчанні студентів музично-педагогічних факультетів особлива увага приділяється вивченню жанру *сонати*, оскільки вона є одним із основних жанрів інструментальної музики (від італійського *sonare* – звучати). Вивчення цього жанру в умовах фортепіанної підготовки майбутнього вчителя

забезпечує усвідомлення студентами етапів розвитку інструментальної музики та музичного мислення в культурно-історичному аспекті.

Походження жанру сонати пов'язується з відокремленням музичних творів, написаних спеціально для інструментального виконання у XVI столітті (на відміну від кантати – творів для вокального виконання). Композитори XVIII ст. І. Кунау, Б. Паскуїні, Д. Парадізі Ф. Дуранте та ін., що зверталися до цього жанру, забезпечили його розвиток та підготували виникнення класичної віденської сонати (у творчості Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена), що за своїм масштабом розвитку наблизилася до симфонії. Романтична соната XIX століття (у творчості Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Ф. Ліста, Й. Брамса та інших композиторів-романтиків) збагатилася рисами, характерними для романтичної музики: наскрізний розвиток, поетичність, програмовість, пісенно-ліричний тематизм та ін. У сонаті XX століття відображено багатогранність стильових напрямків у музиці: концертне трактування форми з використанням фольклорного матеріалу – у сонатах Б. Бартока; вплив неокласицизму у сонатах Ф. Стравинського, П. Хіндеміта; використання нових типів техніки та прийомів композиції – у сонатах П. Булеза, К. Пендерецького, С. Прокоф'єва, М. М'яковського, Д. Шостаковича та ін.

Фортепіанні сонати Дмитра Бортнянського (1751–1825) по праву вважаються перлинами української класики. У сонатних творах видатного українського композитора відтворено традиції української духовної музики, наповненість інтонаціями народних пісень, мелодіями багатоголосся церковного співу, кобзарського мистецтва та відкрystalізовано у класичній формі західноєвропейських норм, що загалом характеризує неповторний стиль Д. Бортнянського.

Вивчення українського музичного репертуару з позицій жанру сонати уможливорює творчий здобуток видатного композитора Максима Березовського (1745–1777). Це сонати для чоботар до мажор, фа мажор, сі бемоль мажор, які вперше були представлені у Києві лише у 2001 році на науковій конференції НМАУ "Старовинна музика: дослідження, виконавство". Ці сонати по праву мають зайняти належне місце у педагогічному репертуарі сьогодення.

Серед творів українських композиторів, які значно розширюють уявлення студентів про особливості розвитку жанру сонати на національному ґрунті, необхідно відзначити сонатні цикли Я. Степового, Б. Лятошинського, В. Косенка, Ю. Шамо, В. Сечкіна, В. Клима та інших композиторів минулого та сучасності.

В українській музиці широко представлений жанр *варіацій* (від латинського *variation* – змінення), що започаткувався у народній музиці, а з XIII століття ствердився у західноєвропейській професійній музиці з розвитком інструменталізму (поліфонічні варіації на *cantus firmus*, *basso ostinato*, *пасакалія*, *чакона*) та набув удосконалення у творчості композиторів-класиків (В. Моцарт, Л. Бетховен), романтиків (Ф. Шуберт, Р. Шуман).

Жанр варіацій на народну тему використовувався у творчості багатьох українських композиторів XIX століття. Так, талановитим українським піаністом і композитором О. Лизогубом (1790–1839) складені варіації на теми українських народних пісень "Та була в мене жінка", "Ой ти, дівчино", "Ой у полі криниченька", "Не ходи, Грицю, на вечорниці". Видатним українським педагогом-піаністом, композитором Й. Витвицьким (1813–1866) написані варіації на теми українських пісень "Чумак", "У сусіда хата біла", "Зібралися всі бурлаки". В цих варіаційних циклах народнопісенна основа поєднується із розвиненою віртуозністю. Використання різноманітних фактурних прийомів орнаменталізації мелодії та ритмічного варіювання теми, широкий динамічний діапазон розгортання теми-образу є характерним як для західноєвропейських традицій презентації жанру варіацій, так і для української фортепіанної школи. Так, розвинений віртуозний стиль варіацій "Українка" Й. Витвицького, насичений пасажами, стрибками, гамоподібними злетами у швидкому темпі, блискучими акордами і мелізмами, має коріння в романтичному піанізмі Ф. Ліста й Ф. Шопена. Однак належність розглянутих творів до української культурно-музичної спадщини характеризується народнопісенною мелодикою з наданням національних рис інструментального музикування.

Усі музичні фортепіанні жанри (від мініатюри – до великої форми) в новій якості національного стилю представлено у творчості видатного українського композитора М. В. Лисенка (1842–1912). М. Лисенко як талановитий композитор зумів

творчо перевтілити й асимілювати романтичні інтонаційні здобутки західноєвропейської та української народної музики і створити свій індивідуальний стиль у фортепіанній музиці з яскравою національною виразністю. Це, передусім, простежується у фортепіанних мініатюрах композитора, створених на основі народнопісенних цитат ("Без тебе, Олесю", "Пливе човен води повен", "Ой, зрада, карі очі, зрада"), також у двох рапсодіях на українські народні теми, в "Епічному фрагменті" (C-dur), "Ескізі в дорійському ладі", "Концертному полонезі" та інших творах.

Жанр *фортепіанного концерту* в українській музиці представлено, перш за все, у творчості відомих композиторів Л. Ревуцького, С. Людкевича та Б. Лятошинського, А. Кос-Анатольського. Характерним для українського фортепіанного концерту є: 1) фольклорний цитатний (або близький до цитатного) тематизм, що визначає типове коло образів, де панівна роль належить ліриці в її пісенному й танцювальному жанрових різновидах; 2) процеси музичного мислення й розвитку зумовлені вокально природою фольклорних тем, що лежать в основі творів, а також куплетною або строфічною формою та методом варіювання, властивими народній музиці; 3) переважання у фактурі романтичного шопенівсько-лістівсько-рахманіновського типу піанізму. Саме поєднання цих параметрів визначає специфіку українського концерту й механізми адаптації жанру в умовах національної культури.

Поширеним у навчальній практиці фортепіанного навчання студентів є циклічний жанр *сюїти*, що об'єднує декілька самостійних п'єс. Зазначимо, що в різних національних школах поступово формувалася свій типовий порядок тематичного об'єднання п'єс. Найбільш типовою основою сюїти вважається набір танців, упорядкованих І. Я. Фромбергером, а саме: алеманда – куранта – сарабанда – жига. До художніх вершин піднесли цей жанр Й. С. Бах та Г. Ф. Гендель. Прикладом означеного жанру в українській музиці є неперевершена "Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень" М. Лисенка. Використовуючи в усталеній формі сюїти мелодизм українських пісень "Хлопче-молодче", "Помалу-помалу, братику, грай", "Пішла мати на село", "Сонце низенько, вечір близенько", "Ой чия ти, дівчино, чия ти?", "Та казала мені Солоха", корифей української композиторської школи представив національний зразок музичного жанру сюїти.

В сучасній українській музиці жанр сюїти особливо колоритно представлено у творчості А. Штогаренка, Ж. Колодуб ("Київські ліричні картини"), А. Коломійця ("Українська сюїта").

У західноєвропейській музиці, починаючи з XVII століття, ототожнювався з сюїтою жанр *партіти* (першочергово – варіаційний цикл). Прикладом української партіти, що може широко використовуватися у навчальній та концертній практиці майбутніх учителів музики, є Партіта № 5 М. Скорика. Цей твір складається із п'яти відносно самостійних п'єс: Прелюдія, Вальс, Хор, Арія, Фінал. Кожна з них є неповторним сплавом національної мелодики, сучасних ритмів та гармонізації з індивідуально-творчим стилем композитора.

Перлинами української фортепіанної музики по праву вважаються музичні твори малої форми: *п'єси* В. Барвінського, Р. Глієра, В. Косенка, А. Кос-Анатольського, Ж. Колодуб, Н. Нижанківського, М. Сильванського, А. Штогаренка, В. Шамо та ін. Твори цих композиторів вкрай важливо використовувати не лише у практиці фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, а й в концертно-освітній діяльності майбутніх учителів музики, під час проведення лекторіїв, концертів для учнів шкіл. Адже використання національної музики сприяє зміцненню народних традицій, протистоїть масовій культурі, формує в молоді високі естетичні смаки та утверджує національний виховний ідеал.

Тож вивчення українського музичного мистецтва крізь призму його жанрового розмаїття забезпечує цілісність сприйняття студентами національної музики у контексті розвитку світової музичної культури.

Стаття окреслює напрямки вивчення української музики згідно з жанровим підходом в умовах фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів, однак не висчерпує всіх питань опрацювання національної музичної спадщини. В межах даного підходу потребує окремого дослідження визначення жанрових паралелей в українській та світовій музичній культурі, особливостей національного колориту та художніх засобів відтворення образного змісту музики.

Література

1. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
2. Ничкало Н. Г. Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2003. – Вип. IV. – С. 421–439.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Шульгіна В. Д. Забуті сторінки українського фортепіанного педагогічного репертуару ХІХ століття / В. Д. Шульгіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 "Теорія і методика мистецької освіти" : збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – 154 с.

УДК 374.134:792.8

СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ БАЛЕТМЕЙСТЕРА-ПЕДАГОГА У РІЗНОЖАНРОВИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ

Пархоменко О. М.

У статті розглядається структура діяльності балетмейстера-педагога в різножанрових хореографічних колективах, розкривається зміст та функції його діяльності.

Ключові слова: балетмейстер-педагог, хореографічний колектив, структура діяльності балетмейстера, український народно-сценічний, сучасний, спортивно-бальний танець.

В статье рассматривается структура деятельности балетмейстера-педагога в разножанровых хореографических коллективах, раскрывается содержание и функции его деятельности.

Ключевые слова: балетмейстер-педагог, хореографический коллектив, структура деятельности балетмейстера, народно-сценический, украинский народно-сценический, современный, спортивно-бальный танец.

The article deals with the content, structure and functions of a choreography teacher's work in multi-genre dance groups.

Key words: choreography teacher, dance team, structure of a ballet master's work, Ukrainian folk-stage, modern, sport and ballroom dancing.

Танцювальна діяльність в Україні здійснюється через систему хореографічних колективів (гуртків, студій) і є педагогічно керованою системою, що функціонує в умовах вільного часу учасників з метою їх виховання, шляхом залучення їх до активної творчої практики.

Організатором, керівником, вихователем хореографічного колективу є балетмейстер-педагог, що веде організаційну, навчально-тренувальну, виховну роботу, формує репертуар колективу, концертно-гастрольну діяльність.

Структура діяльності балетмейстера-педагога трактується як комплексна професійна підготовка майбутнього керівника в аматорських та професійних колективах танцю, пріоритетною метою якої є становлення висококваліфікованого фахівця у галузі балетмейстерського мистецтва, що володіє спеціальними хореографічними, культурологічними, психолого-педагогічними, мистецтвознавчими і менеджерськими знаннями, готового до новаторства і творчості.

Структура діяльності балетмейстера як керівника хореографічного колективу висвітлена у працях сучасних дослідників з позицій філософії, естетики, мистецтвознавства, педагогіки і психології (С. Г. Забрєдовського, Л. Андрощук, О. Бережна, П. Білаш, Ю. Герасимова, О. Жиров, Л. Каміна, А. Кривохижа, В. Нікітін, Т. Павлюк, В. Шевченко та ін.).

Однак багато важливих питань щодо означеної проблеми залишилось поки що за межами наукового розгляду. Це визначило **завдання статті** – розкрити структуру діяльності балетмейстера-педагога в різножанрових хореографічних колективах.

Структура (від лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) – сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах; основна характеристика системи, її інваріантний аспект. Поняття "структура" виступає як один із способів визначення поняття форми (форма як структура, організація змісту).

У філософському розумінні структура співвідноситься з поняттями системи організації. Хоча єдиної точкою зору на співвідношення цих понять немає, проте в більшості випадків як найбільш широкий з них розглядають поняття системи, що характеризує численні прояви в певного складного об'єкта (його елементи, будова, зв'язки, функції і т. д.) [7, с. 668].

Необхідно відзначити, що діяльність балетмейстера-педагога в різножанрових хореографічних колективах характеризується багатоаспектністю і визначає низку виконуваних ним функцій:

- **організаційно-управлінська** (балетмейстер-педагог виступає організатором колективу і керує його функціонуванням);
- **постановча** (балетмейстер-педагог є головним балетмейстером-постановником, за винятком колективів, у яких працюють запрошені балетмейстери);
- **репетиторська** (балетмейстер-педагог здійснює репетиційний процес, виконуючи функції головного педагога-репетитора);
- **навчально-виховна** (балетмейстер-педагог навчає виконавської майстерності, духовно й естетично виховує учасників хореографічного колективу);
- **розвивальна** (балетмейстер-педагог формує індивідуальність у кожного учасника колективу шляхом рівноцінного фізичного, емоційного, естетичного, інтелектуального, креативного розвитку виконавців);
- **контролююча** (балетмейстер-педагог проводить діагностику стану знань, умінь та навичок як окремих учнів, так і всієї хореографічної групи. Мета цієї функції – встановлення зворотного зв'язку (зовнішнього: учень – балетмейстер-педагог та внутрішнього: учень – учень), а також облік результатів контролю. Завдяки цій функції визначають можливості подальшого вивчення програмного матеріалу колективу, контролюють ефективність як викладання, так і учіння).

На підґрунті визначених нами функцій змоделюємо структуру діяльності балетмейстера-педагога за основними напрямками та специфікою роботи в ансамблях класичного, народно-сценічного, українського народно-сценічного, спортивно-бального танцю, сучасних танцювальних стилів.

Робота балетмейстера в колективі класичного танцю – це гармонійний розвиток пластики тіла учасників засобами класичної хореографії, що дозволяє засвоювати рухи будь-якого танцю. Навчання основ класичного танцю прищеплює почуття форми, художній смак, сприяє фізичному вдосконаленню.

С. Забрєдовський зазначає, що твердження про те, що заняття класикою псують манеру виконання народної, бальної та сучасної хореографії, помилкові, оскільки пластичне, гармонійне виховання тіла може тільки допомогти в оволодінні манерою виконання будь-якого танцю. Природно, що завдання конкретного колективу, умови занять вимагають і конкретних завдань щодо роботи хореографічного об'єднання даного напрямку [3, с. 15].

Відомий балетмейстер та педагог першої половини ХХ ст. М. Тарасов підкреслював: "Класичний танець може удосконалюватися за напрямком мистецтва балетмейстера, виконавської майстерності, методики викладання, теорії, але його хореографічна першооснова – школа – повинна залишатися незмінною так, як музичний звукоряд. Тому балетмейстер класичного танцю повинен чітко пам'ятати, що він призначений формувати не тільки високу виконавську техніку, але й морально-естетичний світогляд майбутнього виконавця класичного танцю. Від цього залежить, як будуть його вихованці створювати сучасні образи в нових хореографічних творах [6, с. 8].

Головним завданням балетмейстерської роботи у колективі народного та українського народно-сценічного танців є навчання учнів на матеріалі народних танців, відпрацювання вміння сприймати особливості стилю й характеру народної хореографії.

В. Верховинець, працюючи з танцювальним колективом, постійно підкреслював, що в народному танці усе повинно співати – голова, руки, ноги, плечі, а головне – душа [1, с. 28].

Відомий педагог, балетмейстер народно-сценічного танцю Є. Зайцев так говорив про сутність народного танцю: "Невичерпні витoki народної творчості, бо корені його вічні, як вічна на землі людина. Народний танок набирає все більшої сили, розвивається та доповнюється цим життєвим джерелом" [4, с. 21].

У відомій статті "Петербурзькі записки 1836 року" великий письменник М. В. Гоголь, що добре знав природу мистецтва народного танцю, зазначав: "Іспанець танцює не так, як швейцарець, шотландець, як німець, росіянин не так, як француз та азят.

Навіть у провінціях однієї держави змінюється танець. Північний рус танцює не так, як малоросіянин, як північний слов'янин, як поляк, або фін..." [5, с. 100].

М. Вантух підкреслює, що народний танець – це не просто рухи, веселощі під музику, в ньому закодований генотип людського співтовариства, якому притаманна дивовижна неповторність, своєрідність [2, с. 34].

Видатний балетмейстер народно-сценічного танцю І. Мойсеєв наголошував: "Народний танець потребує ретельного вивчення. Спираючись на народний досвід, ми намагаємося розширити можливості танцю, збагачуючи його режисерською вигадкою, технікою танцю, завдяки якій він ще яскравіше виражає себе. Коротше кажучи, ми підходимо до народного танцю як до матеріалу для творчості, не приховуючи свого авторства в кожному народному танці" [2, с. 247].

На думку С. Забрєдовського, заняття народно-сценічним танцем буде корисним не тільки для колективів народного танцю, але й для колективів класичного та сучасного танців. Це стимулюватиме керівників глибше вивчати хореографічну культуру різних народів, збагатить їх відповідною лексичною базою, що в перспективі дасть можливість опрацювати яскравий та багатий своїм розмаїттям народний матеріал у власному стилі. З іншого боку, виконавцям відповідних стилів це дозволить детальніше ознайомитися з хореографічною культурою різних народів, збагатитися цікавою лексикою та підготуватися до майбутньої роботи з осучаснення народного танцю [3, с. 16].

Прикладом для майбутнього балетмейстера-педагога будуть праці видатних митців народно-сценічного танцю, а саме: І. Мойсеєва, Н. Надеждіної, Т. Устинової, М. Годенко, А. Опанасенко, В. Губської, К. Кошурнікова, Н. Рамішвілі, І. Сухішвілі, В. Чабукіані, П. Сандул, Л. Ошурко та ін.

У зв'язку з особливою актуальністю вивчення невичерпних джерел нових ідей і тем української національної хореографії завданням балетмейстера професійних та аматорських колективів українського танцю є поглиблене вивчення хореографічної культури нашого народу, удосконалення танцювальної техніки, відпрацювання навичок та вмінь, відтворення особливостей стилю й характеру танців різних регіонів України.

Взірцем для балетмейстера-педагога є доробки визначних хореографів українського танцю П. Вірського, В. Петрика, К. Балог, М. Вантуха, А. Кривохижі, Г. Клокова, М. Гузуна, Т. Гузун, В. Марущака, С. Забрєдовського, В. Шкоріненка, В. Вітківського, С. Зубатова та ін.

Мета балетмейстера-педагога в колективі спортивно-бального танцю полягає у вихованні гармонійно розвиненої особистості шляхом фізичного та естетичного впливу бальної хореографії, яка поєднує мистецтво і спорт. Завдання – вивчення європейської та латиноамериканської танцювальної програми, участь у конкурсних турнірах як окремих пар, так і ансамблів (формейшин).

Необхідно, щоб спортивно-бальної хореографії навчав професійно підготовлений балетмейстер-педагог, який має необхідний обсяг теоретичних знань і практичних умінь. У традиціях викладання спортивно-бальних танців закладено багато нюансів, котрі повинен знати балетмейстер та використовувати в особистій педагогічній практиці.

Участь у різноманітних семінарах-практикумах, придбання відеоматеріалів різних танцювальних курсів, навчальних програм, відвідування фестивалів-конкурсів є важливим аспектом професійного зростання балетмейстера колективу спортивно-бального танцю.

Сьогодні в Україні реалізовані телевізійні проекти: "Танцюють усі", "Україна має талант", "Танцюю для тебе", дитячий телевізійний проект "Крок до зірок", де сучасні танцювальні стилі викликали величезне зацікавлення в суспільстві та інтерес до мистецтва танцю, особливо серед молоді, яка прагне йти у ногу з часом.

Сучасне хореографічне мистецтво можна класифікувати в таких основних напрямках розвитку: джаз, модерн танець, contemporary, естрадний танець стріт-денс (вуличні танці) тощо, деякі менш стабільні напрямки й течії.

Якщо народний танець – втілення душі, ментальності народу, бальний – задоволення й куражу, класичний – за деякими винятками – чистоти й довершеності ліній та захоплення від безмежних технічних можливостей виконавця, то сучасний танець здатний віддзеркалювати найбільш глибокі філософські проблеми сучасної

особистості й суспільства, розкриваючи найбільш потаємні першооснови людської душі в сучасному складному світі.

Специфіка роботи балетмейстера у колективі сучасного танцю полягає в тому, що, спираючись на методи, враховуючи вікові особливості учасників, фізичну та танцювальну підготовку, він може правильно вибудувати урок та вести педагогічну діяльність, підвищуючи конкурентоспроможність хореографічного колективу.

Балетмейстер-педагог як керівник колективу має здійснювати свою роботу відповідно до хореографічного репертуару; особливостей роботи з дошкільнятами; з дітьми молодшого, середнього, старшого шкільного віку; до положень про хореографічний фестиваль, конкурс; орієнтуватися у проблемах сучасного розвитку аматорського хореографічного мистецтва, творчо підходити до здійснення своєї художньо-хореографічної діяльності.

Для створення хореографічної композиції балетмейстер повинен знати лексичні модулі різних жанрів і напрямів хореографічного мистецтва; володіти на високому професійному рівні виконавськими та педагогічними вміннями (практичний показ і пояснення є домінуючими методами в постановочній роботі хореографа); мати комунікативно-організаторські здібності; досконало володіти балетмейстерськими прийомами.

Такі вимоги до фахової підготовки балетмейстера як до керівника хореографічного колективу повинні забезпечити збереження здобутків виконавських традицій у різних напрямках як професійного, так і самодіяльного танцювального мистецтва, сприяти розвитку сучасних хореографічних напрямків, підвищувати рівень виконавської танцювальної культури учасників творчих колективів.

Таким чином, проведений аналіз дав змогу виявити структуру діяльності балетмейстера-педагога в різножанрових хореографічних колективах різного спрямування, розкрити зміст та низку функцій, без яких неможлива майбутня хореографічна діяльність балетмейстера-педагога в системі хореографічної освіти.

Література

1. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю / В. М. Верховинець. – 5-те вид., доп. – К. : Муз. Україна, 1990. – 150 с.
2. Енциклопедія сучасної України / ред. І. М. Дзюба ; НАНУ ; Наукове товариство ім. Т. Шевченка. – К., 2005.
Т. 4 (В-Вор) – К., 2005. – 699 с.
3. Забрєдовський С. Г. Методика роботи з хореографічним колективом : навчальний посібник / С. Г. Забрєдовський. – К. : НАКККІМ, 2010. – 135 с.
4. Зайцев Є. В. Основи народно-сценічного танцю : навч. посіб. для вищ. навч. закладів культури і мистецтв / Є. В. Зайцев, Ю. В. Колесніченко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. – 416 с.
5. Захаров Р. В. Сочинение танца: страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – М. : Искусство, 1983. – 224 с. : рис., 24 л. илл.
6. Тарасов Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства / Н. И. Тарасов. – М. : Искусство, 1971. – 439 с.
7. Філософський словник / за редакцією В. І. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

УДК 373.3:78

СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пахомова Г. А.

У статті автор розкриває особливості музичного сприймання молодшими школярами. Аналізує структурні компоненти досліджуваного феномену.

Ключові слова: музичне сприймання, естетичний еталон, музичний образ.

В статье автор раскрывает особенности музыкального восприятия младшими школьниками. Анализирует структурные компоненты исследуемого феномена.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, эстетический эталон, музыкальный образ.

The author reveals peculiarities of music perception by junior schoolchildren and analyzes structural components of this phenomenon.

Key words: music perception, aesthetical criterion, musical image.

Сприймання музики ("музичне сприймання") є одним із видів естетичного сприймання, і це дуже важливо мати на увазі. Сприймаючи музику, розпізнавати піднесене чи комічне, тобто не просте слухання музики вже є музично-естетичним сприйманням.

О. А. Апраксина визначила так музичне сприймання – "це здатність слухати і емоційно переживати зміст музики, музичні образи як художню єдність, як художньо-образне відображення дійсності, а не як механічну суму різних звуків" [1].

З якого моменту можна взагалі говорити про сприймання музики як про психічний процес?

Як стверджують у своїх наукових спостереженнях психологи, тільки на 32-ому тижні утробного життя дитина сприймає звукові подразники, на сильні звуки вона реагує рухом.

В 4,5 місяці дитина може розрізняти звуки на велику септиму (в. 7), в кінці 5-го місяця на зб. 4 – в. 6. В 3–4 місяці дитина чітко визначає напрямок джерела звуку і намагається знайти його очима. Найбільш інтенсивно проходить розвиток звуковисотного диференціювання з 6-го і особливо до кінця 7-го місяців – в. 2 (велику секунду).

Дуже рано в проміжок між 2–4 місяцями у дитини утворюються диференціювання на темброві і ритмічні параметри звуків, які в цей період пов'язані з розпізнаванням характерних особливостей мови, інтонацій в голосі матері (вимова, теми мови, її ритм, наголоси). Тільки формування динамічного слуху вимагає більш тривалого часу. Цьому перешкоджає велика реактивність і вразливість коркових клітин і нервової системи в цілому.

Дитина навіть в 5–6 років погано переносить гучні звуки. На ранніх етапах слухова система дитини сприймає музику, яка на неї впливає на низькому якісному рівні – рівні дифузної фізіологічної реакції. З одного боку, течія подразників у декілька разів переважає пропускну спроможність слухового органа, а з іншого боку – різні параметри звуку ще недостатньо диференціюються.

Результативна рецепція можлива тільки після "навчання слухового органа", тобто виділення інформативного сигналу з різноманіття звуків і розвиток здатності до диференціювання. Ці дві сторони складають діалектичну єдність.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні аспекти сприймання музики молодшими школярами.

Велику увагу сприйманню музики приділяли Н. Гродзенська, Є. Назайкінський, В. Цукерман, В. Шацька та інші. В їх роботах розглядаються психологічні та музикознавчі аспекти сприймання, виявляється його місце у загальному і музичному розвитку людини, намічається приблизний зміст музичного матеріалу, на якому

успішно здійснюється початкова і подальша робота у цій галузі з учнями різних вікових груп, розробляються методи щодо удосконалення музичного сприймання.

До рівнів сприймання відносяться:

Стадія аксомоторного навчання – її основний зміст – формувальний і пристосовуючий.

Кожна сенсорна система повинна ніби "налаштуватись" для більш чіткого відображення параметрів звуку, ефекторною сферою, якою є м'язовий рух голосового апарату.

Психічний зміст цієї стадії складають відчуття і первинні пізнавальні процеси співвідношеність подразника з об'єктом.

До основних рис стадії відносяться:

Мимовільність і стереотипність реакцій, які є наслідком елементарного рівня сприймання.

Відповідна реакція настає з мінімальним інтервалом, оскільки відображення має рефлексорний характер.

Тобто всі звукові сигнали викликають реакцію уваги і настороженість, породжену новизною. Поступово, при повторенні впливу, утворюється реакція пізнання.

Поява специфічних емоційних реакцій обумовлена тим, що емоційний стан є висловленням позитивного, байдужого, негативного ставлення до різних подразників. У процесі відображення сигналів, виникнення відчуттів і формуються сенсорні системи, здійснюючи пізнавальну функцію і сприяючи цим адаптації організму до впливу навколишнього середовища.

Друга стадія – стадія перцептивних дій. Її особлива риса – формування активних зустрічних рухів, спрямованих на дослідження предмета (явища) і в уподобанні його за формою і основними ознаками. Така можливість з'являється в разі росту, рухової активності, а для слухової системи – з появою голосових реакцій (емоційних вигуків, елементів мови). Це новий якісний рівень, перехід від відчуття до сприйняття.

До основних рис відносяться:

- помітно покращується диференційна (розпізнавальна, аналізуюча) діяльність, що сприяє більш гострій реакції на музику, отже, підвищенню якості сприймання;

- запам'ятовуються основні ознаки лунаючої музики, до яких відносяться ладові, ритмічні, темброві та динамічні особливості, які визначають контури мелодії і характер звучання;

- велика міра точності сприймання сприяє виділенню контуру з фону (наприклад, відділити верхню мелодичну лінію від супроводу), відчуття закінчення на тоніці і на сильній долі;

- у зв'язку з цим з'являється емоційна реакція на більш обґрунтовану "конкретну" особливість музики – на збільшення гнучкості усіх інших параметрів розв'язку мелодії, пов'язаних з кульмінацією, і відповідно, на затихання звуку, на деякі уповільнення до кінця фрази, пропозиції та ін.

Майже постійний супровід сприймання музики, звернення дорослих до дитини стимулює переживання і розумові операції утворення предметно-образних асоціацій, позначень, а згодом і впізнання. Сприймання музики поступово набуває свого чуттєво-предметного змісту й утворює важливу форму пізнання та спілкування з дорослими.

Тому формування цієї здатності залежить і від зовнішнього впливу: від сили, значущості і новизни подразника динамічного, ритмічного і тембрового різноманіття музики, її яскравості, виразності і частоти повторення. Ця стадія охоплює значний віковий період – дошкільний або юнацький.

У деяких слухачів цієї стадії й обмежується їхній музичний розвиток. Для переходу на більш високий рівень сприймання необхідна інша, більш адекватна музичним впливам форма активності, яка легко утворюється за наявності схильності до музики або в процесі музикування.

Однак характерне для цієї стадії розпізнавання основних компонентів музичної тканини – звуковисотного і ритмічного опису мелодії – не є сприйманням музики, також як розпізнавання кольорового спектру і контурів предметів, ще не відповідає сприйманню живопису.

Для змістового сприймання необхідне формування деяких елементарних "еталонів", а також вироблення розумових операцій слухання і оцінювання музики, яку сприймає дитина – спочатку в загальному наближеному вигляді. Це відбувається на третьому рівні сприймання.

Третій рівень утворення естетичних моделей має такі основні риси:

- все частіше запам'ятовуються окремі музичні уривки або невеликий твір. Вони узагальнюються, формуючи окремі "моделі" ладу, жанру, форми і т. д.
- складається стійке емоційне ставлення до окремих музичних творів, постаючи в ролі прикладів, представників тих чи інших стилів і жанрів.

Все це створює базу для утворення естетичного еталону. З'являється особисте оцінювальне ставлення до сприйманої музики – риса, яку на більш пізньому етапі розвитку можна буде назвати інтерпретаційною. До того ж оцінювальне ставлення може спиратись на емоційні критерії, але може виступати і на основі порівняння з раніше засвоєним, тобто мати більш логічно осмислений – аналітичний характер. Вже на цій стадії можна помітити, як музичне сприймання все більше переходить від чуттєвого до чуттєво-логічного.

Четверта стадія – творча. В цій стадії з'являється здатність передбачати подальший розвиток фактури музичного твору або окремих його частин.

Передбачення пов'язане з музичним обдаруванням і музичним досвідом, що має основні риси. Ріст активності – "співучасть": слухач здатний більш точно продовжувати мелодію. Процес сприймання частіше спирається на уяву, тобто використовує ідеальну проекцію раніше отриманих вражень. Це створює можливість більш усвідомленого сприймання, часткового аналізу структури, засобів виразності тощо. Підвищується оцінювальна й "інтерпретаційна" гострота сприймання. Слухач виявляється здатним додавати оцінку знову почутому та обґрунтувати свої думки і тлумачення. Процеси сприяють виникненню цілого музичного образу – найбільш повного осягнення твору, усвідомленого переживання змісту музики і тому найбільш повного її сприймання.

В більшості школярів, у зв'язку з недостатньою увагою до цієї проблеми, розвиток сприймання знаходиться в основному на рівні перцептивної дії.

Перехід на більш високий рівень, коли сприймання музичних творів набуває чуттєво-логічного відтінку, може статися в результаті цілеспрямованої побудованої програми навчання.

За останні десятиріччя виділилися соціологічний напрям досліджень проблем музичного сприймання. І це зрозуміло, адже без вивчення сприймання на соціологічному рівні не можна проникнути в сутність цього явища, оскільки будь-яка людина, сприймаючи музику, діє не лише як біологічна істота, індивід у психологічному плані, а й як особистість.

Музичне сприймання органічно пов'язане з такими елементами художньо-естетичного досвіду людства, як естетичний ідеал і художній образ, естетичний смак і художній стиль, естетичні почуття і художнє мислення. Будучи опосередкованим духовним життям людини, воно водночас виступає важливим чинником її естетичного і духовного збагачення.

Важливий крок в аналізі цілісного процесу функціонування музики в суспільстві зроблений А. Н. Сохором, який дослідив загальну структуру музичного сприймання, позначив шляхи розвитку музичної культури слухачів. Він зазначав, що осмислення сприймання музики, її розуміння і переживання можливі лише на основі певного кола слухацьких вражень, асоціацій, навичок. Усі вони складаються в людини під безпосереднім впливом соціально-культурного середовища, в якому вона живе і виховується. А. Н. Сохор розглядав музичне сприймання як складний процес, в якому можна виділити кілька стадій, а саме:

- а) слухання музики як фізичний і фізіологічний процес;
- б) розуміння і переживання музики;
- в) інтеграція й оцінка [9].

Додатковими стадіями музичного сприймання, які виходять за межі реального звучання музики, є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія твору, тобто його осмислення і переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухачів.

Визначена послідовність стадій є умовною, оскільки в процесі сприймання ці стадії не обов'язково ідуть одна за одною, нерідко суміщаються. Це швидші логічні

етапи, бо ми одночасно слухаємо і осмислюємо музику, інтерпретуємо і оцінюємо її. Лише інтерес, установка передаються іншим стадіям, але й можуть частково змінюватися під час слухання.

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені педагогічним аспектам музичного сприймання. У педагогічних дослідженнях накопичено значний обсяг наукового матеріалу про діагностування і формування музичного сприймання, процес розвитку музичних здібностей, принципи та методи музично-виховної роботи тощо (О. О. Апраксина, Ю. Б. Алієв, В. К. Белобородова, Н. О. Ветлугіна, Л. Г. Коваль та інші).

Аналіз сучасних музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до проблем формування музичного сприймання школярів. Нагромаджено значний науковий і фактичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває її різноманітні грані.

На думку В. К. Белобородової, психологічний механізм музичного сприймання складають п'ять головних структурних компонентів: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості. Названі компоненти є необхідною складовою частиною музичного сприймання, а тому жоден із них не може бути виключеним із нього без шкоди для процесу сприймання [2, с. 42].

О. П. Рудницька розглядає структуру музичного сприймання як особливу діяльність, процес та результат якої детермінований системою перцептивних та інтелектуальних вмінь. Вона вважає, що на першому ступені сприймання необхідний розвиток тих умінь, які дають змогу слухачеві виділяти окремі образи, стежити за їхнім розвитком, об'єднувати у ціле окремі враження. На другому ступені сприймання необхідний розвиток умінь аналізувати твір, порівнювати його з різними явищами художньої культури тощо. На третьому ступені сприймання на перший план виходять умінь особистісної інтерпретації музичної образності, пошукової активності суб'єкта [8, с. 42–43].

О. Я. Ростовський під структурою музичного сприймання розуміє спосіб поєднання та динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором та слухачем як суб'єктом сприймання. Він виділяє три складові елементи означеної структури: об'єкт, суб'єкт та процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами та взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур [7, с. 43].

У результаті музичного сприймання емоції через переживання переростають у почуття, що виникають та закріплюються у процесі спілкування з музичним мистецтвом. Почуття – це психічні процеси, у результаті яких особистість здатна отримати задоволення, насолоду від сприймання мистецького витвору чи власної творчої діяльності, зокрема музичної. До таких почуттів належать почуття прекрасного, високого, гармонії тощо. Їх різноманітні модифікації та поєднання можуть передавати різні стани музичної свідомості: хвилювання, потрясіння, радості. Позитивні почуття можуть виникнути у процесі сприйняття музичного явища, що характеризується цілісністю, неповторною індивідуальною єдністю змісту та форми. Розвиток почуттів має виняткове значення, оскільки пробуджує творчу фантазію та стимулює творчу діяльність особистості, формує моральність.

Музичне сприймання-переживання не має певної зовнішньої мети. Його цінність полягає у самому процесі споглядання, у виникненні музичних емоцій. Отже, мотиваційною стороною музичної культури особистості є така якість, як музична потреба, тобто потреба у спілкуванні із світом музичного мистецтва. Вона об'єднує в єдине ціле емоційні елементи з музичним смаком та спрямовує особистість на вчинки та дії, що пов'язані із пошуками та створенням мистецьких творів, які відповідають цій емоційно-інтелектуальній єдності.

Педагогічний досвід Д. Б. Кабалевського показує, наскільки важливе своєчасно сформувати в дитини здатність сприймати музику як пісню, танець, марш, а далі – як пісенну, танцювальну, маршову, бо саме таким чином відкривається для неї шлях до світу музики [5]. На пісенний характер сприймання музики як чинника розвитку, індивідуальної здатності повноцінного сприймання мелодії вказував О. Г. Костюк [6].

У сфері дитячого музичного виховання визначною стала думка про те, що єдність співу – сприймання є природною основою формування в особистості здібностей до виконання і слухання музики [3].

Важливим є висновок Н. О. Ветлугіної про те, що розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового дозрівання людини, а забезпечується цілеспрямованим вихованням, підпорядкованим на різних вікових етапах загальним законами, реалізація яких має відповідати специфіці кожного з цих етапів [4, с. 240].

Аналіз наукової літератури з цієї проблеми дозволив зробити наступні висновки:

- сприймання цілісного музичного образу є видом активної музично-творчої діяльності, пов'язаної з іншими психічними процесами, музичним мисленням, музичною пам'яттю, уявою, музичними здібностями;

- сприймання є індивідуальним, оскільки пов'язане з особистим досвідом кожного школяра;

- музичне сприймання – процес глибинний, малодоступний для зовнішнього спостереження, що ускладнює як діагностику засвоєння музики школярами, так і керівництво ним. Тому великого значення набуває така організація діяльності слухачів, яка давала б можливість контролювати і спрямовувати її в бік адекватного відображення ідейно-естетичного змісту твору. Це визначає таку важливу умову формування естетичного ставлення школярів до музики, як подання сприйнятого музичного образу у зовнішній матеріалізованій формі, тобто моделювання сприймання.

Дослідження проблем теорії і практики формування в учнів цілісного образу під час сприймання музичного твору сприятиме систематизації матеріалу, накопиченого на "часткових" напрямках, слугуватиме основою подальшого наукового пошуку.

Література

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособие / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова ; под ред. М. Румер. – М. : Педагогика, 1975.
3. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 276 с.
4. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н. А. Ветлугина. – М., 1968. – 416 с.
5. Кабалевський Д. Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі / Д. Б. Кабалевський. – К. : Муз. Україна, 1973. – 190 с.
6. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 123 с.
7. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
8. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : Вид-во КДПІ, 1992. – 96 с.
9. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3 т. / А. Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1981.
Т. 1. – 1981. – 296 с.

УДК 371.311+784.6

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ "ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ"

Плющик Є. В.

У статті розглянута змістова характеристика поняття "інноваційне мислення вчителя музики", в окремому контексті визначені особливості інновації, мислення та призначення завдань вчителя музики в педагогічній практиці.

Ключові слова: мислення, інноваційне мислення, вчитель музики, завдання вчителя музики.

В статье рассмотрена содержательная характеристика понятия "инновационное мышление учителя музыки", в отдельном контексте определены особенности инновации, мышления и предопределения заданий учителя музыки в педагогической практике.

Ключевые слова: мышление, инновационное мышление, учитель музыки, задания учителя музыки.

The author considers the content characteristic of the concept "music teacher's innovative thinking" and determines specific features of innovation, thinking and the role of music teachers in a separate context.

Key words: thinking, innovative thinking, music teacher, the role of a music teacher.

Постановка проблеми. Сучасна траєкторія трансформації освіти – це посилення особистісного виміру у педагогічній практиці і науці. Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – це ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійна розвинена особистість має стати головною метою і змістом всієї системи освіти [2]. Саме вона є однією із концептуальних факторів, які допомагають адаптації у мінливій соціальній інфраструктурі, набуттю професійних навичок і вмінь, формуванню моральних та культурних цінностей молоді. Стан і функціонування освітньої системи України впливає на реалізацію та збереження людської здібності, визначення спрямованості громадського розвитку.

На початку XXI століття визначились основні напрямки розвитку сучасної освіти – зростання самостійності у прийнятті рішень усіх суб'єктів освітньої системи, можливість для будь-якого навчального закладу розробляти й впроваджувати нові концепції навчання й виховання, відповідні навчальні програми, відкривати альтернативні заклади на комерційній основі. А для цього потрібне нове, альтернативне ставлення до розробки нових ідей – інноваційне мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед учених, які ведуть дослідження у перспективах інноватики, слід відзначити праці І. Д. Бежа, Л. І. Даниленка, І. М. Дичківської, М. В. Кларіна, О. М. Пехоти, О. В. Попової, Л. С. Подимової, А. І. Пригожина, В. А. Сластьоніна, А. В. Хуторського, а також праці дослідників проблем педагогічної інноватики О. Арламова, М. Бургіна, В. Журавльова, Н. Юсуфбекової, А. Ніколса та ін.

Мета статті полягає у розкритті змісту ключового поняття "інноваційне мислення вчителя музики", обґрунтуванні його значення для освітньої політики, яка пов'язана зі зміною соціальних ідентичностей, смислів культурного поступу українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. У наукових джерелах поняття "мислення" трактується як складний соціально-теоретичний феномен. Філософія визначає його як аналіз суб'єктивного та об'єктивного у мисленні, почуттєвого та раціонального, емпіричного та теоретичного та ін.; логіка розглядає як учіння про форми, правила та операції мислення; кібернетика тлумачить мислення як форму "штучного інтелекту" – технічне моделювання розумових операцій; в психології мислення подається як актуальна діяльність суб'єкта, вмотивована потребами та спрямована на особистісно

значущу мету; мовознавство розкриває співвідношення мислення та мови; естетика акцентує увагу на аналітико-мисленнєвих процесах творення та сприйняття художніх цінностей; наукознавство подає даний феномен у єдності історії, теорії та практики наукового пізнання; психопатологія вивчає різні види порушень нормальних функцій мислення і т. д.

Науковці в галузі психології (А. Брушлінський, Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Конопкін, К. Судаков, О. Тихомиров та ін.) розглядають мислення як соціально обумовлений, нерозривно пов'язаний мовою психічний процес самостійного пошуку та відкриття людиною суттєво нового (опосередковане та узагальнене відображення дійсності при аналізі та синтезі практичної діяльності чуттєвого пізнання). Вони сходяться на тому, що підсумком мислення є певна думка, ідея. Специфічним результатом його може бути поняття – узагальнений відсвіт певних предметів у спільних та суттєвих особливостях.

Мислення, за твердженням А. Брушлінського, нерозривно пов'язаний з мовою соціально-психічний процес самостійного пошуку, відкриття суттєво нового, опосередкованого та узагальненого відображення дійсності при аналізі та синтезі, яке формується на засадах практичної діяльності з чуттєвого пізнання та виходить далеко за його межі [4, с. 54].

В основу нашого дослідження покладені висновки психологів про те, що мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях. Матеріальною основою мислення є мова, яка є знаряддям і способом існування думки. Думка спирається на згорнуту внутрішню мову. Розумова діяльність органічно пов'язана з практикою. Практика є джерелом розумової діяльності. Мислення породжується потребами людської практики і розвивається у процесі пошуку шляхів їх задоволення [5, с. 270].

З точки зору теорії творчості ми спиралися на думки П. Блонського та Б. Асаф'єва.

Так, П. Блонський, досліджуючи мислення, акцентував увагу на засвоєному знанні як основі для розвитку мислення [1, с. 78].

Б. Асаф'єв вважав, що процес мислення розпочинається з постанови завдання, далі вибудовується пошук, побудова гіпотези та перевірка її. При помилковому рішенні процес повторюється [4, с. 85].

Поняття "інноваційне мислення вчителя музики" ділиться на чотири великих складники, які потрібно спочатку розглянути в окремому визначенні, а потім потрібно їх з'єднати у нове глобальне твердження.

Науковці по-різному трактують поняття "інновація": оновлення, зміни, впровадження нового (Л. Вікторова); процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень (З. Абасов); кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової продукції (В. Слободчиков); процеси введення та освоєння педагогічних нововведень (В. Сафіулін); уперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності; реалізоване нововведення, яке постійно вдосконалюється в процесі впровадження (О. Остапчук).

Існуючий масовий стандарт мислення не достатній як для народження нових ідей, так і для їх сприйняття. Саме ця особливість є основною перешкодою до всього, що пов'язане з інноваційними процесами. І ця ж перешкода формулює першочергове завдання, яке необхідно вирішити з високою ефективністю: розробити новий стандарт мислення і створити умови для його впровадження в масову свідомість, що повинно стати головним важелем в освітньому процесі.

Освіта завдяки розуму (ratio) підтримує людину, породжену не природою, не біологією, а культурою, яка встановлює між людьми духовні зв'язки. Освіта підтримує "існування цього культурного світу, не дає йому розпадатися на інстинкти, відтворює світ людини – єдиний світ, в якому людина може бути людиною" [6, с. 35].

В архітектурі інноваційного мислення можна виділити два основних компоненти – інтереси і стереотипи. Що стосується впливу інноваційної освіти на індивідуальне мислення, то воно повинно формувати систему стійких образів мислення ("генеруючих" стереотипів), які є основою для виникнення і відтворення гнучких, креативних форм мислення, на чому наголошують науковці [1].

Нам імпонують певні аспекти дослідження Н. Кузьміної, в яких автор підкреслює, що першочергового значення у процесі формування мислення майбутніх учителів набувають форми творчої діяльності, що допомагають студентам активно та самостійно мислити. У зв'язку з цим підкреслюється: поняття "фахове мислення" має два аспекти – предметний (особливість мислення, обумовлена характером спеціальної підготовки, який застосовується у певній галузі наукових знань); якісний (тобто високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, пов'язаний з мірою продуктивності від застосування спеціальних знань на практиці) [3].

Отже, можна стверджувати, що інноваційне мислення розширює світогляд, відображає переконання, обумовлює наступний щабель діяльності педагога-музиканта. Інноваційність мислення зумовлює модернізацію системи музично-педагогічних цінностей, стимулює рух уперед та синтезує освоєння культурного простору, розширення інтелектуального й духовного ресурсу, зростання творчої сили знання майбутнього фахівця.

Учитель музики повинен мати професійну підготовку, що забезпечує його здатність успішно вирішувати завдання, що виникають у швидко змінюваному середовищі на основі інноваційних підходів, глибокого розуміння методології творчості, цілеспрямованого використання законів економіки, з урахуванням отриманих педагогічних навичок. Сьогодні необхідна "випереджальна свідомість", яку має сформувати система випереджальної освіти, заснована на глибокій та органічній інтеграції з фундаментальною наукою. Ідеї формування такої системи освіти вже активно обговорюються серед науковців, фахівців-практиків. Потрібне інноваційне мислення і його новий стандарт є формою розумової діяльності, психофізіологічно сумісного з ментальністю населення, що проживає у нашій країні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інноваційне мислення спрямовує освітній процес у "модус можливого". Завдяки його креативному змісту в освітньому процесі народжуються нові підходи щодо розуміння явищ і процесів професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів, у результаті яких суттєво поліпшується кінцевий результат, а саме здійснення продуктивної мистецької інноваційної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Література

1. Журавлев В. А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества (Часть 1) / В. А. Журавлев // Креативная экономика. – 2008. – № 4. – С. 3–8.
2. Кремень В. Г. Система освіти в Україні / В. Г. Кремень // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1999. – С. 83.
4. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [Електронний ресурс] : Наказ МОН України № 522 від 07.11.2000 р. – Режим доступу: www.osvita.irpin.com – Назва з екрана.
5. Психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. члена-кореспондента АПН України Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – С. 270–310.
6. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Г. Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2005. – 348 с.

УДК 378.011.3-051:7.071(477)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Пономарьова О. М.

Підготовка фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України розуміється нами як складна, відкрита, здатна до саморозвитку і самоорганізації мистецько-освітня система, основою якої є впровадження світових і національних культурно-мистецьких цінностей, творчо-мистецьких досягнень і мистецько-практичного досвіду у теорію і практику освітнього процесу. Автором визначено й окреслено основні методологічні підходи до аналізу проблем підготовки фахівців мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: фахівці мистецьких спеціальностей, мистецько-освітня система, світові і національні культурно-мистецькі цінності.

Подготовка специалистов художественных специальностей в высших учебных заведениях Украины понимается нами как сложная, открытая, способная к саморазвитию и самоорганизации художественно-образовательная система, основой которой является внедрение мировых и национальных культурно-художественных ценностей, творческо-художественных достижений и художественно-практического опыта в теорию и практику образовательного процесса. Автором определено и очерчено основные методологические подходы к анализу проблем подготовки специалистов художественных специальностей.

Ключевые слова: специалисты художественных специальностей, художественно-образовательная система, мировые и национальные культурно-художественные ценности.

Preparation of arts specialists at higher educational institutions of Ukraine is seen as a complex, open, self-developing and self-organizing system of artistic education, the foundation of which is introduction of the universal and national cultural artistic values, creative attainments and practical artistic experience into the theory and practice of education process. The author determines and describes the main methodological approaches to the analysis of the problem of arts specialist preparation.

Key words: arts specialists, the system of artistic education, universal and national cultural artistic values.

Аналіз сучасного стану розвитку суспільства і культури України дозволяє зробити висновки про складну структуру і розвивальний характер соціокультурної сфери, ознаками якої є динамічність, поліфункціональність, поліваріативність, інноваційність, інтегративність, що зумовлює певні зміни стану, змісту, ролі і функцій культури та мистецтва у суспільстві. Цілком зрозуміло, що означені процеси впливають на розвиток освітньої сфери, зокрема, сфери мистецької освіти.

Протиріччя, які склалися між традиційним розумінням системи вищої мистецької освіти, її завдань і функцій та змінами положення і ролі вищої мистецької освіти у сучасному соціокультурному просторі, зумовлюють актуалізацію теоретико-методологічних досліджень філософсько-педагогічного, мистецько-педагогічного і професійно-мистецького спрямування. Потребує вирішення проблема підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України, яка полягає у подоланні протиріч між вузькофаховою спрямованістю мистецької освіти і потребами інтеграційного за характером сучасного соціокультурного простору у фахівцях нового покоління, здатних до професійного саморозвитку, до прийняття творчих рішень, до проектування особистого життя, до адаптації в умовах нового суспільства, ознаками якого є інтеграція, глобалізація, рухливий стан, непередбаченість подальшого розвитку тощо. Особливим питанням мистецької освіти залишається необхідність формування відповідального ставлення майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей до надбань культури як системи цінностей людства, до особистої мистецької

художньо-творчої діяльності, результати якої завжди чинять вплив на людину як споживача певних артефактів. Це, в свою чергу, ставить питання екології людської свідомості, оскільки тенденції дегуманізації мистецтва, які мають місце у мистецько-філософській практиці модернізму і постмодернізму, впливаючи на свідомість митця, орієнтують його творчу діяльність на створення артефактів, які іноді виходять за межі дозволених загальнолюдською мораллю норм суспільного буття заради комерційного успіху, визнання будь-якою ціною тощо. Враховуючи визначені положення про великий виховний потенціал мистецтва, треба зазначити, що прийдешні покоління навряд чи зможуть виховувати гуманістичні якості особистості засобами дегуманізованого "креативу".

О. Рудницька стверджує, що саме з мистецтвом "пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципу діалогічного підходу в педагогічному процесі, орієнтація на його творчу спрямованість" [5, с. 7]. Ця думка є слушною, підтвердженою практикою останніх десятиліть концепцією, яка вказує на необхідність утвердження нових ідеалів розвитку духовної культури, гуманізації мистецтва як складової духовної культури. Тобто, якщо мистецтво у системі освіти виступає запорукою перспективних звершень України, основою духовного розвитку особистості, то головна увага у цьому повинна приділятися саме мистецтву: його змістово-сміслові і ціннісні характеристики повинні цілком відповідати ідеалам розвитку духовної культури. Ця відповідальність цілком покладається на майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

Фахівців мистецьких спеціальностей ми розглядаємо як осіб, які отримали певну мистецьку чи мистецько-педагогічну професію шляхом отримання освітніх послуг у системі вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти України за змістом освітньої галузі 0202 "Мистецтво" і здобули відповідні освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра за обраною мистецькою чи мистецько-педагогічною спеціальністю (спеціалізацією).

Підготовка фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України розуміється нами як складна, здатна до постійного розвитку і самоорганізації суспільно-культурна, мистецько-освітня система впровадження світових і національних культурно-мистецьких цінностей, творчо-мистецьких досягнень і мистецько-практичного досвіду у теорію і практику освітнього процесу з метою збереження, трансляції та примноження культурно-мистецьких надбань України і світу.

Підготовка фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України – процес і результат цілеспрямованої усвідомленої діяльності студентів ВНЗ, які у співпраці із професорсько-викладацьким кадровим складом ВНЗ, кадровим персоналом споріднених закладів мистецтва, культури, освіти та відповідного виробництва отримують якісний професійний (духовно-практичний) досвід та відповідні компетенції для досягнення особистих (життєвих і професійно-творчих) цілей та загальносуспільної мети України на основі інтеріоризації духовного змісту і смислу системи загальнолюдських, моральних, професійних цінностей, змісту освіти стосовно законодавчих, нормативно-правових документів відповідних міністерств, відомств і ВНЗ.

Значне підвищення вимог до випускників, необхідність підвищення рівня ефективності освіти і освітніх послуг, підвищення рівня організаційно-управлінської системи у ВНЗ, сприяє активізації досліджень у напрямку реформування і модернізації вищої мистецької освіти як відносно самостійної навчально-педагогічної системи підготовки фахівців мистецьких спеціальностей професійно-мистецького і мистецько-педагогічного фахового спрямування. Означені інноваційні процеси відчутно посилюють необхідність їх теоретичного і методологічного аналізу, а також зміцнення основ самої методології [2].

Мета цієї статті полягає у визначенні методологічних підходів підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України.

Методологічні орієнтири розвитку педагогічної системи висвітлено в працях багатьох українських і російських вчених (Є. Бережнова, С. Гончаренко, О. Дем'янчук, О. Дубасенюк, В. Загв'язинський, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремень, С. Кузьміна, В. Лазарєв, Н. Ничкало, О. Новіков, В. Рибалка, О. Рудницька, Г. Селевко, Н. Юсуфбекова та ін.).

С. Гончаренко у визначенні поняття методології інтегрував методично-технологічну і знаннєву складові методологічної системи [4, с. 207]. За С. Гончаренко,

"методологія" виступає як поняття, що має декілька тлумачень – це сукупність прийомів дослідження у певній науці та вчення про методи пізнання і перетворення дійсності. Методологічні пошуки сучасних вчених спрямовані на усвідомлення проблем процесуального характеру – організації наукових досліджень і діяльності взагалі (В. Краєвський, О. Новіков, Д. Новіков та ін.).

Безперечно, сутність методології полягає у її науково-творчому характері, оскільки за наявності науково-філософських, методологічних традицій і великого досвіду застосування методологічних теорій, методик і технологій у практику, методологічна система, як і художньо-творча система, постійно оновлюється у процесі свого розвитку внаслідок науково-творчої (науково-теоретичної і науково-практичної) діяльності дослідників.

Методологія як метакатегорія науки в даний час є об'єктом досліджень і дискусій у науковій сфері, оскільки концентрує науково-філософський досвід із інноваційними пошуками філософського, загальнонаукового та конкретно наукового напрямків, що створює умови виникнення плюралізму та розмаїття методологічних підходів і принципів як основи наукової розробки та впровадження методів, форм і технологій освітнього характеру – і це стає дієвою вимогою часу.

Методологічні проблеми вищої мистецької освіти полягають у необхідності визначення методологічних засад підготовки фахівців мистецьких спеціальностей. Вирішення поставлених завдань, безперечно, потребує міждисциплінарного підходу. Це передбачає взаємодію суттєвих наукових підходів, серед яких виділимо гуманістичний, системний, комплексний, синергетичний, діяльнісний, аксіологічний, історіографічний, мистецтвознавчий, культурологічний, герменевтичний, компетентнісний, акмеологічний, етнопедагогічний, психолого-педагогічний, антропологічний, андрологічний, морально-етичний, кардоцентричний, особистісно-відповідальний, особистісно зорієнтований, індивідуально-диференційований, діалогічний, поліхудожній, інтегративний, проектний і поліінтегративний підходи.

За О. Адаменко, методологічні засади – це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета [1, с. 18]. Серед основних підходів до аналізу проблем підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України ми виділяємо діяльнісний, культурологічний, системний, синергетичний та інтеграційний.

Професійний досвід фахівців мистецьких спеціальностей розглядається нами як система навичок, знань, умінь, компетентностей і компетенцій, які добуваються у процесі усвідомленої, активної взаємопов'язаної діяльності учасників навчально-педагогічного процесу. Структура діяльності як основної форми усвідомленої взаємодії людини зі світом розуміється як певна сукупність взаємопов'язаних елементів чи компонентів діяльності. Структуроутворювальні чинники діяльності – це її мета і мотивація, які відображуються у концептуальній ідеї та завданнях і реалізуються у результатах відносно плану чи програми діяльності у процесі проходження відповідних етапів, за допомогою використання методів, форм, засобів і впровадження відповідних технологій.

Виокремлення відносно самостійної системи мистецько-творчої, мистецько-виконавської, мистецько-виконавчої, художньо-інтерпретаційної, художньо-проектної, мистецько-педагогічної і науково-дослідної діяльності як основи культурно-мистецької, професійно-мистецької (спеціальної) та мистецько-педагогічної освіти дозволяє з позицій діяльнісного підходу визначити концептуальні принципи підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України, обґрунтувати теоретичну модель означеного процесу та запровадити шляхи й етапи її реалізації у практику навчально-педагогічного процесу.

Культурологічний підхід дозволяє встановити взаємозв'язки між феноменами соціокультурного простору і компонентами освітньої системи на основі розкриття закономірностей культурного розвитку суспільства, розвитку мистецтва як найпотужнішої системи створення, збереження і трансляції духовно-культурного досвіду людства. Культура є головним продуктом суспільної діяльності й орієнтована на людину та суспільство, тому її головні функції полягають у гуманізації буттєвого простору людини, у створенні, збереженні системи цінностей і трансляції соціального, аксіологічного, гносеологічного, духовно-естетичного і морально-етичного досвіду у процесі комунікації за допомогою знакових систем, серед яких особливе місце

посідають мовно-мовленнєві знаково-символічні системи мистецтва. Мистецтво як соціокультурна система є потужним носієм культурологічного змісту й аксіологічного досвіду людського буття, що передається духовно-матеріальними артефактами як результатами творчо-продуктивної художньо-естетичної діяльності людини завдяки комунікативним процесам, серед яких найвагоміше місце посідає автокомунікативність, діалогічність і полілогічність.

Системний підхід (І. Блауберг, В. Кузимін, А. Кузнєцова, В. Садовський, Б. Юдін) є одним з універсальних методологічних орієнтирів, оскільки надає можливість представляти будь-який процес чи явище як систему у єдності усіх її компонентів і елементів, визначати взаємозв'язки елементів і компонентів у цілісності та єдності. Аналіз педагогічної системи підготовки фахівців мистецьких спеціальностей дає підстави стверджувати, що на основі системного підходу даний процес осмислюється в інтегративній цілісності і єдності усіх компонентів та елементів даної системи, яка представляється складно організованою, багатофункціональною, динамічною, здатною до постійного саморозвитку.

У педагогіці системний підхід є теоретико-методологічною основою моделювання педагогічних систем, утворення змісту освіти, впровадження інноваційних технологій освіти (В. Безпалько, В. Галузинський, М. Євтух та ін.), умовою реалізації завдань навчально-виховного процесу тощо.

Розвиток і впровадження сучасних освітніх технологій супроводжується пошуком нових моделей освіти, моделей підготовки фахівців у ВНЗ. Дані проблеми розкривалися завдяки науковим пошукам багатьох дослідників (А. Беляєва, В. Безпалько, Ю. Васьков, В. Галузинський, В. Загвязинський, М. Данилов, Т. Ільїна, А. Кузнєцова, Г. Щедровицький, М. Євтух тощо).

Вдосконалення освітньої системи забезпечується безперервним розвитком її компонентів, встановленням нових зв'язків завдяки розкриттю механізмів розвитку систем, структуроутворення систем, структурно-функціональної відповідності компонентів системи її завданням і змісту.

З позицій системного підходу розглядається, проектується і впроваджується цілісна система концептуальних основ, змісту і технологій освіти у процес підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України. Системний підхід дозволяє визначити сутність, характерні ознаки й особливості підготовки фахівців мистецьких спеціальностей, стає основою визначення та обґрунтування теоретико-методологічних засад означеного процесу.

Синергетичний підхід розкриває механізми утворення кризових станів у процесі розвитку освіти, мистецтва, культури і суспільства, виправдовує нелінійний, багатовекторний саморозвиток означених систем, встановлення нових зв'язків між досліджуваними феноменами мистецтва, освіти, культури і суспільства. Враховуючи фактори нелінійного розвитку систем, за основу визначення і структурування змісту складної системи підготовки фахівців мистецьких спеціальностей ми обрали синергетичний підхід, який дозволяє розробити й обґрунтувати модель відкритої поліінтеграційної системи підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України, врахувати основні зв'язки компонентів різних культуро-мистецьких систем із компонентами сучасної соціокультурної системи та компонентами професійно спрямованої діяльності майбутнього фахівця мистецьких спеціальностей відповідно до мистецької спеціалізації.

Інтеграція пов'язана із процесами утворення складних систем і позиціонується як процес та результат взаємодії різних елементів чи компонентів певних систем, спрямований на відновлення існуючих чи встановлення нових зв'язків між елементами та компонентами даних систем.

Аналіз і диференціація інтегративних тенденцій сучасного постіндустріального суспільства дозволяє говорити про поліінтегративний контекст мистецьких реалій сучасності. Багаторівнева інтеграція як ознака сучасних процесів стає важливою ознакою сучасного освітнього процесу. Процес підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України відбувається на основі багаторівневої інтеграції компонентів систем освітнього, мистецького і соціокультурного простору сучасності.

Отже, методологія освіти розуміється як організаційно-управлінська, проективно-стратегічна форма науково-теоретичного пізнання, осмислення та відповідного

модельовання процесів освітньої практики з метою подальшого ефективного розвитку та вдосконалення означених процесів. Загальнонаукове значення методологічних підходів вищої мистецької освіти полягає у визначенні напрямків, способів і шляхів вивчення сутності та змісту процесу професійної підготовки фахівців мистецьких спеціальностей, особливостей проектування освітнього процесу і визначення засобів впровадження основних концептуальних положень сучасної освіти у галузі мистецтва на основі інтеграції загальнонаукових, міждисциплінарних і конкретно-наукових ідей і концепцій. Перспективним стає визначення й аналіз механізмів міждисциплінарної взаємодії конкретно-наукових підходів мистецтвознавства та мистецької педагогіки у контексті підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України.

Література

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна. – Луганськ, 2006. – 612 с.
2. Дем'янчук О. Н. Методологія педагогіки та педагогічна інноватика / Олександр Йосипович Дем'янчук // Проблеми педагогічних технологій : збірник наукових праць / Луцький інститут розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна". – Луцьк, 2010. – Вип. 2 (46). – С. 48–53.
3. Дяченко М. Теоретико-методологічні засади системного педагогічного дослідження формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста / М. Дяченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LVI. – С. 7–76.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. "Богдан", 2005. – 359 с.

УДК 373.147.036

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

Сверлюк Л. І.

У статті характеризується суспільна значущість хорової музики. Показано її специфічність функціонування в культурно-історичному контексті, розкрито особливості функціонування з позиції суб'єкт-суб'єктної творчої взаємодії.

Ключові слова: хорове виконавство, колектив, соціокультурний концепт.

В статье характеризуется общественная значимость хоровой музыки. Показана ее специфичность функционирования в культурно-историческом контексте, раскрыты особенности функционирования с позиции субъект-субъектного творческого взаимодействия.

Ключевые слова: хоровое исполнительство, коллектив, социокультурный концепт.

The article describes the social significance of choral music and shows the specificity of its functioning in the socio-cultural context and from the position of creative interpersonal interaction.

Key words: choral singing, collective, socio-cultural concept.

Постановка проблеми. Хорове виконавство має давню передісторію. Воно сформувалося під впливом великої кількості історико-еволюційних і соціально-художніх чинників, які відбивають об'єктивний процес поступального розвитку цивілізації, духовної і художньої культури. Тобто розвиток хорового виконавства відбувався з розвитком художнього мислення з удосконаленням видів, форм і засобів музичної виразності. Хоч на певних стадіях історичних формацій хорової музики була проявом естетичного продукту соціокультурного простору, разом з тим її суспільна значущість, концептуалізація розвитку потребує подальших розвідок.

Метою статті є висвітлення суспільно-культурної значущості хорового виконавства та особливостей його функціонування.

Аналіз досліджень. З середини минулого століття в межах теорії вищої музично-педагогічної освіти та методики викладання музики досліджувалися дидактичні аспекти диригентського (Г. Сагайдак, В. Єлісеєва, Р. Єрман, Р. Панкевич) і вокально-хорового (К. Матвєєва, П. Ніколаєнко, Т. Первушина) навчання майбутніх учителів музики. Автори аналізували методичні аспекти диригентсько-хорової підготовки, обираючи предметом досліджень проблеми, пов'язані з удосконаленням хормейстерських умінь (К. Матвєєва, Н. Венедіктова, Б. Яркін) і творчого розвитку студентів (Г. Голик, М. Медведєва, Л. Остапенко).

Виклад основного матеріалу. Хоровий колектив в історичному аспекті характерний своєю самобутністю колективного виконавства і віртуозністю володіння всіма засобами музичної виразності, творчим освоєнням досвіду кращих вітчизняних і зарубіжних виконавців. Саме тому хорові колективи отримали в суспільстві визнання як активний засіб духовного збагачення навколишньої дійсності, як засіб пропаганди хорового співу, яке лежить в основі вітчизняної музичної культури в цілому.

Зазначимо, що творчий колектив не є формальним об'єднанням музикантів чи механічне об'єднання різноманітних ансамблів. Як цілісний виконавський колектив він має відповідати певним законам і правилам, тим специфічним вимогам і характеристикам, які, власне, і забезпечують його діяльність, художні засади звучання [3].

Розглядаючи хоровий колектив як соціокультурне явище, було б помилкою ізолювати його від суспільних явищ, адже він відіграє певну роль у функціонуванні суспільного цілого. Хор як спільність співаків поєднаний з усією системою суспільних відносин.

Оскільки хоровий колектив є продуктом культури суспільства і перебуває в прямій залежності від традицій, що побутують у певному регіоні, не буде перебільшенням стверджувати, що хоровий колектив як соціокультурне явище діє у

просторовій формі буття. У філософському визначенні простір – це "форма буття матерії, що характеризує її протяжність, структурність, співіснування і взаємодію елементів у всіх матеріальних системах" [11, с. 541]. Простір є протяжністю певних відносин, що розміщуються перед особою в образі слів, предметів, дій, вчинків. Комплекс відносин, що склалися, містить в собі історичний досвід, зафіксований в традиціях, матеріальних цінностях, мистецтві, моралі, науці. Він включає досягнення загальнолюдської культури, відображеної у формах поведінки, одязі, досягненнях цивілізації, творах індивідуальної творчості, стилі життя, а також береже в собі реальний поворот нових відносин, що складаються в сучасний період [7, с. 441]. Рівень відносин, що складаються, створює відповідну ситуацію для розвитку особи. Для кожного дана ситуація набуває індивідуального змісту, що охоплює загальнолюдські, культурологічні, історичні, національні елементи, що розгортаються перед людиною як мікросередовище.

Таке культурне мікросередовище є певною системою, в якій існує минуле (у вигляді традицій), сучасне і майбутнє (у вигляді творчої трансформації культурних досягнень минулого). На думку В. Новикова: "Ця особливість соціально-історичного процесу змушує нове покоління займатися творчим перетворенням культурних досягнень минулого. Спадковість і новаторство пронизують культурне життя суспільства" [8, с. 76]. Безперечно, що творчі можливості людини реалізуються у певних цінностях. Сукупність матеріальних, духовних цінностей і процесу діяльності людини в системі відносин, що складаються, створює культурний простір. Оскільки людська діяльність є частиною суспільної культури в цілому, її творчі можливості (високі естетичні ідеали, емоційно-ціннісні переживання тощо) формуються, розвиваються і реалізуються у соціокультурному просторі. У даному разі соціокультурний простір, в якому знаходяться учасники хору, виступає як елемент культури, спрямованої на виховання особи. До загальних положень виховання особи можна віднести індивідуальне сприйняття людиною спеціальних стосунків, що виходять з цього простору.

Хоровий колектив як соціокультурне явище має наступні особливості:

- інтерес учасників до хорового співу;
- наявність відповідних умов для самоствердження особистості завдяки прояву творчих здібностей та особистих якостей;
- отримання учасниками естетичного задоволення від результатів творчої діяльності.

Таким чином, поняття "простір" знаходить своє відображення в хоровому колективі і характеризує його як соціокультурне явище на основі наступних принципів: по-перше, в хорі складається відповідний рівень міжособистісних стосунків його учасників; по-друге, хор складається із специфічних компонентів, наділених художньо-естетичними цінностями; по-третє, він є морально-виховним та естетичним середовищем.

Під соціокультурним аспектом хорового колективу розуміється виховання всебічно і гармонійно розвинутої особи, яка вільно орієнтується у трансформаційному суспільстві на основі досвіду соціальних відносин, морально-естетичних якостей, інтелекту, суспільної активності, внутрішньої і зовнішньої культури, емоційно-чуттєвих, творчих здібностей і духовних сил. Він передбачає органічний зв'язок хору з суспільством, у якому формується суспільна думка стосовно колективу та його учасників.

Необхідно зазначити, що будь-який хоровий колектив (народний хор, дитячий тощо) – це ідейно-ціннісне орієнтування єдності учасників, для яких організаційна структура служить засобом досягнення загальної мети. Духовна єдність виражається в загальному прагненні до оновлення суспільного життя. Таке творче об'єднання акумулює основні риси і вимоги суспільного життя, вводить учасників у систему суспільних відносин і накопичення ними досвіду цих відносин.

У вітчизняній літературі виділено декілька підходів, що знайшли своє віддзеркалення в хоровому колективі, який забезпечує соціокультурну основу для всебічного розвитку його учасників, розвитку здібностей життєдіяльності в суспільстві. Такі особистісні якості, як моральність, гуманність, проявляються і формуються в процесі діяльнісних відносин, що склалися в хорі, певною мірою імітують суспільні. Завдяки хоровому колективу його учасники одержують досвід творчої діяльності, а

разом з ним і швидкої адаптації до різних умов суспільного життя. Через універсальність творчих відносин в колективі створюється гармонійне єднання між особистою і суспільною оцінкою, внутрішньою і зовнішньою культурою, "гармонізується внутрішній світ особи з природою, гуманістично узгоджується власний всебічний розвиток із всебічним розвитком оточення" [9, с. 18]. Логічним продовженням є думка В. Сухомлинського [10, с. 250], який вважав, що музичний образ повному розкриває перед людьми особливості предметів і явищ дійсності. Він колективне спілкування називає "розкішню людського спілкування".

В процесі виконання хоровим колективом основних видів діяльності (виконавський, інтерпретаційний, виховний, соціокультурний) його учасники вступають у певні взаємовідносини. В проблематику колективних відносин А. Макаренко [9, с. 150] ввів поняття відповідальної залежності. Така форма відносин виникає на основі діяльнично-особистого ухвалення учнями суспільно значущої мети. Принцип відповідальної залежності, на думку автора, передбачає: 1) створення в колективі необхідних умов взаємопідпорядкування при включенні до виконання різних видів суспільно корисної діяльності; 2) наявність оптимальних можливостей для набуття етичного досвіду поведінки, суспільно значущих мотивів діяльності; 3) сформованість прав на взаємне стимулювання діяльності і коректування поведінки, а також на взаємоконтроль результатів спільної діяльності із обов'язковою звітністю за своєчасні дії та вчинки.

Необхідно зазначити, що взаємовідповідальність передбачає взаємозалежність, у якій закладений антагонізм між індивідуалізмом і колективізмом. У творчому колективі важливим є, з одного боку, виховання колективної відповідальності, з іншого, збереження індивідуальних якостей, які певною мірою можуть "розчинятися" у колективних відносинах ділової залежності. На думку Б. Ліхачова [6, с. 196], у будь-якому колективі відносини ділової залежності є основними, які передбачають відповідальність, контроль, взаємодопомогу, керування, підпорядкування і вимогливість, завдяки яким досягається ефективність процесу колективного виховання. Проте музичні колективи різняться за змістом, метою та родом виконання як професійних, так і суспільних завдань. Відповідно й керування ними вимагає урахування певних специфічних ознак, а саме: формування колективних інтересів, колективної думки, визначення мети та спільних завдань повинно відбуватися виключно через індивідуальний підхід до кожного члена колективу. Перехід до колективної свідомості повинен відбуватися завдяки сформованій індивідуальній свідомості та самосвідомості. На нашу думку, сформувані колективістську свідомість, що сприятиме вирішенню поставлених завдань, можливо завдяки демократичним, партнерським суб'єкт-суб'єктивним стосункам, у яких взаємовідповідальність будуватиметься на свідомій взаємопідтримці та взаємовиручці, усвідомленні поставленої мети. Тільки за таких умов колективні стосунки будуть сприяти розвитку морально-естетичних якостей та здібностей індивідуальних якостей та інтересів. На таких засадах між учасниками розвивається різнобічні відносини товарищескості, людської симпатії, довірливого спілкування, взаємодопомоги. Відповідно від організаційно-ділової структури в колективі залежить його клімат. В дружніх стосунках між учасниками колективу формується естетичне ставлення до світу та самого себе.

Таким чином, хоровий колектив є якісно новою формою стійкої соціальної спільноти музикантів, що функціонує в соціокультурному просторі і будується на суспільно значущій музичній творчості. Завдяки своїй естетичній природі така творчість є визначальною таких сторін його життєдіяльності як міжособистісні стосунки, колективність цілей, організованість управління і самоуправління, свідомо дисципліна і взаємовідповідальність.

Е. Байрамова відзначає, що процес активної діяльності змінює стан стосунків через задоволеність, яка відкриває нові перспективи, поглиблює значення ціннісних орієнтацій, що є ознакою зрілої особистості, показником міри її соціалізації [1, с. 20]. А. Леонтьєв називає різноманітність стосунків та їх характер об'єктивно суперечливими, що впливають на розвиток особи: "... її структура лежить у співвідношенні різних систем, відповідних життєвих відносин, які породжують між ними суперечність" [5, с. 87–97]. У даному випадку значну роль відіграє емоційне ставлення людини до світу, що впливає на мотивацію поведінки, визначає сферу діяльності, завдяки якій розкриваються духовні багатства, наповнюються змістом дії та

поступки, відбувається самопізнання. Продовжуючи думку, В. Сухомлинський [10] вважає, що емоційне життя колективу безперечно впливає на особистість, оскільки переживання є зворотним боком ідейного переконання, емоційного ставлення, емоційної оцінки, емоційного сприйняття колективом навколишньої дійсності. Це є однією з необхідних передумов для визначення особистістю добра і зла. Відповідно, емоційні відносини в колективі сприяють підвищенню творчої активності кожного учасника в творчій діяльності. У свою чергу емоційний настрій кожного члена колективу утворює загальну позитивну атмосферу творчого колективу.

Як бачимо, колективна музична творчість – це не тільки складний психолого-педагогічний процес відтворення музики, в якому художні завдання тісно пов'язуються з проблемами виконавських дій значної кількості виконавців, а насамперед міжособистісні взаємини в колективі.

Хоровий колектив як соціокультурна модель суспільства здатний відображати життя в його цілісності через створену в ньому атмосферу зацікавленості, морального клімату, що у підсумку і визначає комплексне формування естетичної культури учасників. Така діяльність стає творчо активною, як для співака, набута в хоровому класі, так і для слухача – від сприйняття хорової музики. Творча активність кожної особи виступає рушійною силою у формуванні його цілісного обліку: через свідомість і складові його компоненти вона сприяє духовному зростанню колективу. Формується ціннісне ставлення учасників до навколишнього світу, накладаючи відбиток на всі сторони його життя і діяльності, на стосунки, на розуміння смислу буття та життєвої мети. В процесі творчої діяльності в учня загострюється мислення, облягороджується емоційно-чуттєва сфера.

Необхідно зазначити, що основою творчої активності учасників є глибока емоційно-чуттєва сторона даного процесу. Вона сприяє формуванню свідомого, ідейно-образного бачення і розуміння музики, що служить передумовою до її інтерпретації. З емоційно-чуттєвої сторони починається сприйняття, яке тісно пов'язане з художнім мисленням. На фоні художнього мислення відбувається пізнання музичного твору. Оволодівши ним, учасник, через емоційне пізнання і своєрідне раціональне переживання, таким чином збагачується в соціальному та естетичному відношенні. Аналізуючи природу художнього образу та їхню специфіку, Л. С. Виготський робить висновок: "Мистецтво є роботою думок, але абсолютно особливого емоційного мислення..." [2, с. 66]. Ми схильні вважати, що музичні твори (як частина музичного мистецтва) є результатом діяльності свідомості композиторів, які створюють, результатом творчої інтерпретації виконавців-відтворювачів і слухачів, в основі яких закладено особливе емоційно-образне мислення. О. А. Кривцун, посилаючись на Ліппса і Канта, відзначає, що художньо-цінне пов'язане не з об'єктом, а залежить від духовного потенціалу суб'єкта, "від його здатності "розпалити" в самому собі хвилювання і безмежну чутливість. Насолода силою, багатством, широтою, інтенсивністю власного внутрішнього життя, до якого спонукає витвір мистецтва, є головним підсумком художнього сприйняття" [4, с. 333]. Оскільки емоції викликають як реальні, так і вигадані події, автор для розуміння художнього сприйняття пропонує звернути увагу на зв'язок між фантазією та емоцією, де дія психічного механізму заставляє дивитись на вигадане як на реальний факт. Він вважає, що ілюзії життя рівні їй самій, а межа між уявним і реальним є проникаючою. Інтенсивність переживання художнього реального не нижча за переживання реальних подій. Продовжуючи думку, Б. Землянський характеризує уяву як здатність людини жити в уявному як у реальному. Він стверджує: "Творча уява є чарівний дар, що допомагає переходити від задуму до його втілення". Поняття, усвідомлення художніх рішень (творчих інтерпретацій) через уяву, на думку автора, збагачує світ художніми уявленнями учня, стимулює нові пошуки.

Перехід емоційно-чуттєвих переживань, установок учасників хору в конкретно реальні дії (творчу активність) може здійснюватися як під час репетицій, так і через значний проміжок часу. За твердженням Л. Виготського, "мистецтво, передусім, є організацією нашої поведінки на майбутнє, установкою надалі, його вимоги можуть бути і нездійсненими, але вони підштовхують нас прагнути до досконалості" [2, с. 67].

Відзначимо, що в досвіді учасників хорового колективу фіксується певна кількість інформації про навколишню дійсність, її духовну сторону, предмети,

результати творчості і події, пов'язані з ними. Дана інформація викликає відповідні переживання, емоційні відчуття, що сприяють їх запам'ятовуванню. У цьому разі емоційно-чуттєвий досвід є другорядним, оскільки в процесі взаємодії з предметом мистецтва "з пам'яті" відтворюються зафіксовані раніше емоції, які у момент творчої діяльності "розшифровуються". Викликані переживання і емоції асоціюються в учасників з тими явищами і предметами, які є їх джерелами. Обсяг інформації учасника хору, її різноманітність і духовне багатство, що зафіксоване в соціальному досвіді співака та його інтелектуальний рівень визначають величину потенційних можливостей для інтерпретації музики. Художня асоціація, заснована на чуттєво-емоційній творчій діяльності, перетворюється у наслідок як переживання. Відповідно, виконуваний твір викликає у співака ті асоціації, що зафіксовані у попередньому соціокультурному досвіді.

Висновки. Виявлені нами принципи організації хорового колективу і його специфічні феномени, побудовані на колективному виконавстві, характеризують його як суб'єкт виховання. Створюючи мікросоціальне середовище, в якому знаходяться учасники колективу, тим самим закладаються основи для виховання естетичної культури особи. Таким чином, соціокультурна сутність хорового колективу проявляється у його морально-виховному та естетичному завданні, де учасники в умовах хорового співу спрямовують творчі задатки на перетворення навколишньої дійсності, створення нових культурних цінностей в сучасному суспільстві.

Література

1. Байрамова Э. И. Формирование профессионально-педагогической направленности личности старшеклассника средствами социальной культуры : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Байрамова Э. И. – Казань, 2002. – 25 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1997. – 342 с.
3. Ільченко О. О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності : монографія / О. О. Ільченко ; відп. ред. А. П. Лашенко. – К. : КДІК, 1994. – 116 с.
4. Кривцун О. А. Эстетика / О. А. Кривцун. – М. : Аспект-Пресс, 1998. – 430 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 4. – С. 87–97.
6. Лихачёв Б. Т. Педагогика : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
7. Пидкасистый П. И. Педагогика : учеб. пособие для студентов педвузов и педколледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. общество России, 1998. – 640 с.
8. Попов Е. В. Введение в культурологию : учеб. пособие для вузов / Е. В. Попов. – М. : Владос, 1996. – 336 с. – С. 76.
9. Сиротин Л. Ю. Школьник, его развитие и воспитание : учеб. пособие / Л. Ю. Сиротин. – Самара : Сам. гос. пед. ин-т, 1991. – 243 с.
10. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. Т. 1. – 1979. – 560 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 378.147.371

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ДИРИГЕНТСЬКО-ОРКЕСТРОВІЙ ОСВІТІ

Сверлюк Я. В.

У пропонованій статті аналізується поняття компетентнісного підходу у підготовці диригентів оркестрових колективів у вищих мистецьких навчальних закладах. Розкрито педагогічні механізми його застосування у процесі підготовки таких фахівців.

Ключові слова: оркестровий колектив, компетентнісний підхід, методика.

В предлагаемой статье анализируется понятие компетентного подхода в подготовке дирижеров оркестровых коллективов в высших учебных заведениях искусств. Раскрыты педагогические механизмы его приложения в процессе подготовки таких специалистов.

Ключевые слова: оркестровый коллектив, компетентный подход, методика.

The author analyzes the notion of competency approach in Kapellmeister education at higher artistic educational institutions. Pedagogic mechanisms of its application in the process of training of such specialists are elucidated.

Key words: orchestra collective, competency approach, method.

Постановка проблеми. Феномен професійної компетентності диригента оркестрового колективу у нашому дослідженні доцільно розглядати з позиції особистісних якостей та властивостей, оскільки її сутність полягає не безпосередньо у знаннях, уміннях, навичках, а в тій основі зв'язків, які в процесі професійної діяльності послідовно організовуються і структуруються в єдине ціле – професійну компетентність. При розкритті змісту цього феномена, на нашу думку, необхідно вести мову про ті засади, які надають можливість створити структуру цього процесу організації відповідно до вимог професійної діяльності. Перефразовуючи Н. Кузьміну [2], маємо розглядати ту здатність студента, що забезпечує "сплав" знань, умінь, навичок, творчих здібностей майбутнього диригента відповідно до мети професійної діяльності та прояв їх у вигляді професійної компетентності.

Метою статті є розкриття поняття компетентнісного підходу у підготовці диригентів оркестрових колективів у вищих мистецьких навчальних закладах та висвітлення педагогічних механізмів його застосування у процесі підготовки фахівців.

Аналіз досліджень. У педагогічній науці активно обговорюється проблема удосконалення системи професійної підготовки шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Аніщенко, В. Бездухов, В. Болотов, М. Волошин, Т. Добутько, Б. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова, А. Овчарук). Досліджуються різні його аспекти – від розуміння категорії "професійна компетентність" як складного багатовимірного феномену (М. С. Волошина, Б. Ельконін, І. Михайличенко, П. Третьяков), розкриття її змісту (В. Бездухов, А. Маркова, С. Мішина), моделювання процесу її формування (В. Н. Введенський, В. О. Болотов, В. В. Серіков) до визначення ключових компетентностей (І. О. Зимня, Г. К. Селевко, Т. І. Шамова).

Виклад основного матеріалу. Визначальними категоріями компетентнісного підходу є "компетенція" і "компетентність" у їхньому співвідношенні одна до одної. Велике розмаїття трактувань даних понять демонструє відсутність одностайного підходу до їх розуміння [9].

У латинській мові від дієслова *competere* (спільно досягати, добиватися; відповідати чомусь, підходити) утворений дієприкметник *competens* (відповідний, той, що добився, той, що підходить). Їх смислове поле описує як внутрішні характеристики індивідуума, так і його відповідність заданим ззовні умовам.

Однією з особливостей вищої мистецької освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Адже в сучасний період важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, але й компетентним, який відрізняється від кваліфікованого

тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його творчої професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію значущою для суспільства. У наш час потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Сьогодні особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця відіграє компетентнісний підхід у системі вищої освіти. Поняття "підхід" у загальному розумінні означає сукупність різноманітних засобів та прийомів, завдяки яким вирішуються поставлені завдання. У науковому розумінні поняття "підхід" трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким майбутній фахівець успішно реалізовує себе в професійній діяльності.

Необхідно зазначити, що у системі вітчизняної освіти тривалий період домінував підхід, який ґрунтувався на передачі майбутньому фахівцеві лише відповідних знань з певної предметної галузі, а його уміння, здібності та навички не висувалися на перше місце. Зокрема, вважалося, що для підготовки фахівців диригентсько-оркестрової діяльності необхідно мати високі музичні здібності, які сприятимуть удосконаленню виконавської майстерності на музичному інструменті, а опануванню диригентських навичок сприятимуть спеціальні дисципліни, наприклад "Диригування" та "Оркестровий клас". При цьому психолого-педагогічним дисциплінам надавалося другорядного значення. Сьогодні ситуація кардинально змінилася. Безумовно, конкретні предметні знання не можна виключати зовсім з освіти майбутнього фахівця, але головною метою нашої підготовки є виховання всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка орієнтується в сучасному культурному просторі, готової до сприйняття потреб сьогодення.

Як бачимо, компетентнісний підхід у системі освіти має інноваційний характер і протистоїть радянській педагогіці – "знання – уміння – навички". Така парадигма сьогодні вже не є домінуючою в системі нашої освіти. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах значно швидше відбуваються інформаційні та соціальні зміни, ніж завершується період навчання у вищому навчальному закладі. Це призвело до кризи парадигми освіти, що будувалася лише на передачі відповідних знань, умінь та навичок студентам. Сучасне суспільство потребує фахівців не з "механічно" набутих знаннями, а з духовно-особистісним, творчим та культурним досвідом. В. Краєвський та І. Лернер підкреслюють важливість та актуальність культурологічної моделі змісту освіти. Вони визначають чотири основні компоненти культурного досвіду: знання в різних галузях дійсності, досвід виконання різних видів діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів та способів діяльності людини. Оволодіння певним досвідом призводить до соціалізації майбутнього фахівця. Сучасна освіта не зводиться до простого заучування та відтворення набутих знань, а включає обов'язково культуровідповідне навчання – взаємодію навчання та викладання [11].

Вирішити наявні протиріччя може, на нашу думку, компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [5]. Результатом такого процесу буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей, – інтегрована характеристика особистості.

Використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, приводить до нового її змісту, методів і технологій.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості студента та може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретного комплексу дій.

Знання, вміння та навички, котрі студенти набувають, навчаючись у мистецькому закладі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття професійної компетентності, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність є тим індикатором, що дозволяє визначити готовність випускника вищого навчального закладу до життя, його подальшого особистого

розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Автори бестселера "Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому" Г. Драйден і Д. Вос, аналізуючи навчання з позицій глобалізації, зазначають: "Справжня революція в навчанні полягає не лише в змісті шкільної системи. Вона полягає в навчанні того, як учитися, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для розв'язання будь-якого завдання, що виникає перед вами в будь-якому віці" [1, с. 122]. Ми поділяємо переконаність науковців у тому, що реалії сьогодення вимагають від фахівців умінь вирішувати завдання у найскладніших ситуаціях.

Розглядаючи професійну компетентність як динамічне процесуальне явище, яке необхідно формувати, ми будемо спиратися на такі положення вітчизняної науки:

– особистість у процесі засвоєння професійних знань та умінь як нормативно схвалених їх суб'єктивує, основою їх є формування психологічної системи діяльності на базі індивідуальних особливостей (властивостей) та якостей (В. Щадриков) [11]; своє продовження діяльність знаходить у внутрішній активності з побудови образу системи умов, які сприяли б досягненню мети: освоюються нові можливості, що виникли вже в здійсненому акті діяльності (В. Петровський) [6];

– професійна діяльність здійснюється на зовнішньому та внутрішньому рівнях, причому має різну спрямованість: процеси інтеріоризації та екстеріоризації (О. Леонтьєв) [3]. Сам розподіл має штучний характер. Будь-яка зовнішня дія опосередкована процесами, що проходять в середині суб'єкта, а внутрішні процеси так або інакше виявляються назовні (Б. Ломов) [8]. Отже, професійна діяльність є одночасно і процесом, і механізмом, і результатом прояву професійної компетентності;

– кожен суб'єкт структурує свою діяльність на основі особистісних якостей. Співставляючи думку П. Решетникова щодо нашої проблеми, можемо стверджувати, що процес формування професійної компетентності майбутнього диригента оркестрового колективу є не тільки оволодіння знаннями та навичками досягнення мети, а й опанування способами проектування і виконання певного виду роботи особистісно-неповторним чином [8]. Зазначимо, що результатом цього процесу може бути не лише матеріальна винагорода, а й ефект, який дає поштовх для подальшої діяльності. Тобто відбувається перехід на новий психологічний рівень сприйняття та оцінювання своєї діяльності, який активізує розвиток професійної компетентності. Таким чином, завдяки активному спрямуванню психологічних чинників забезпечується вирішення професійних завдань та створюються передумови для розвитку здібностей та особистісних якостей, що сприяють розвитку професійної компетентності.

Професійна компетентність диригента оркестрового колективу, на нашу думку, є складним інтелектуальним і особистісним утворенням, яке впливає на розвиток умінь і навичок диригентсько-оркестрової діяльності, проходить певні стадії розвитку та удосконалення у процесі професійної підготовки у вищих мистецьких закладах. Її ефективність суттєво залежить від його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, розуміння мети та специфічних особливостей такої діяльності.

Отже, вона виявляється в діяльності і не може обмежуватися тільки певними знаннями, вміннями та навичками. Можна навести чимало прикладів щодо диригентів, які не змогли оптимально застосувати набуті фахові знання у ситуаціях організації та управління творчим колективом. Тому, щоб бути компетентним фахівцем, мало мати фундаментальну теоретичну і практичну підготовку, а необхідно бути творчою особистістю, професійно та психологічно готовим до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності.

Таке розуміння змісту поняття "професійна компетентність" дає нам можливість обґрунтувати провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-якого фахівця, з урахуванням різних аспектів його діяльності – інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий) і особистісний (суб'єктний), які взаємодоповнюють

один одного, сприяють їх комплексному і системному прояву і за потреби можуть компенсувати недостатній розвиток окремих показників його компетентності.

Отже, професійна компетентність – це поєднання теоретичної і практичної підготовленості майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності та основний показник наявності у нього розвинутого професійного мислення.

На думку науковців, характерними ознаками ключових професійних компетентностей є такі характеристики:

1) багатофункціональність (оволодіння компетентностями дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті та професійній діяльності);

2) належність до метаосвітньої галузі (компетентності є надпредметними та міждисциплінарними і можуть застосовуватися у різних ситуаціях);

3) інтелектоємність (компетентності передбачають наявність загального і професійного інтелекту, вимагають абстрактного та професійного мислення, само-рефлексії, самоідентифікації, самооцінювання тощо);

4) багатовимірність (включають різноманітні розумові процеси: аналітичні, комунікативні, "ноу-хау", здоровий глузд тощо).

У результаті аналізу різних підходів до вибору компетентностей слід наголосити, що на сьогодні немає системного та узгодженого їх переліку. Водночас, для нашого дослідження важливими є думки Дж. Равена [332], який вважає, що компоненти компетентності розвиваються і проявляються тільки в процесі виконання цікавої для людини діяльності, а також думка Г. Селевка [10] про те, що компетентність є діяльнісною характеристикою людини, а тому їх класифікація передусім має бути адекватною класифікації основних видів діяльностей.

Висновки. Під компетентнісним підходом ми розуміємо такий підхід до підготовки майбутнього диригента оркестру, який спрямовано на реалізацію особистісно зорієнтованого навчання фахівця, формування його готовності та здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у мінливих умовах культурно-освітнього ринку. Він сприяє формуванню та розвитку ключових (базових) і спеціальних компетентностей особистості.

Практична робота і результати дослідження дають нам підстави вважати, що основними психолого-педагогічними умовами, які забезпечують запровадження компетентнісного підходу у навчальному процесі мистецького закладу, є: розуміння студентами місця й ролі у процесі навчання, організованому на компетентнісному підході, забезпечення особистісно зорієнтованої спрямованості викладання навчальних дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації та прагнення самостійно оволодівати необхідними знаннями; пріоритет активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок професійної диригентсько-оркестрової діяльності.

Література

1. Драйден Гордон. Революция в обучении / Д. Гордон // Научить мир учиться новому. – М. : Парвинэ, 2003. – 670 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 119 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 443 с.
5. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
7. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
8. Решетников Ю. Г. Психолого-педагогические основы субъективного развития специалиста : пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений / Ю. Г. Решетников. – Белгород : Изд-во Белгородского юридического института МВД РФ, 2001. – 137 с.

9. Рудь М. В. Компетентнісний підхід в освіті / М. Рудь // Вісник Львів. ун-ту. Серія "Педагогіка". – 2006. – Вип. 21, ч. 1. – С. 73–82.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983. – 256 с.
12. Щадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. Д. Щадриков. – М. : Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с.

УДК 78.087.68

ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Федюра С. А.

У статті розкриваються особливості хорового мистецтва як виду художньої діяльності. Висвітлюється питання специфіки виховання хорового співака.

Ключові слова: хорове мистецтво, виконавець, слухач, вокально-хорова робота.

В статье рассматриваются особенности хорового искусства как вида художественной деятельности. Раскрывается специфика воспитаний хорового исполнителя.

Ключевые слова: хоровое искусство, исполнитель, слушатель, вокально-хоровая работа.

The article describes peculiar features of choral singing as a form of art and elucidates specifics of choral singer training.

Key words: choral art, performer, student, choral singing.

Хорове мистецтво як кожне виконавське мистецтво існує в трьох іпостасях: композитор – виконавець – слухач. Виходячи з цього, ми і розглядаємо три групи проблем.

До першої належать ті з них, які виникають у сфері взаємовідносин "композитор – виконавець" або ширше "музика – виконавець". Це питання стилю, традиції і новаторства, прав виконавця і автора, адекватності виконавської інтерпретації авторському задуму, питання творчості у виконавському процесі, що відповідають рівню складності сучасної музичної мови виконавським можливостям хорових колективів, питання репертуару (наприклад, питома вага класичних і сучасних творів у програмах хорового колективу) і т. д. Кожне таке питання може стати темою спеціального дослідження. Але, на жаль, рівень теоретичного осмислення процесу хорового мистецтва явно відстає від рівня самого хорового виконавства.

Друга група проблем породжена суперечностями в сфері взаємин "виконавець – слухач", а ширше – "хорове мистецтво – суспільство". І в наш час не вирішена проблема відродження славних традицій хорового співу в Україні.

Зниження суспільного інтересу до хорової культури викликає тривогу за долю не лише музичної, але і загальної духовної культури народу. Серед численних причин цього явища, мабуть, найголовніша – знищення безцінних пам'яток культури, відлучення народу від головного оберегу кращих традицій культури, моральних принципів – української духовної музики.

Назвемо й інші причини. Проникнення комерційних основ, господарського розрахунку в хорову "справу" суперечить високим ідеалам безкористя, духовності, якому споконвіків служило хорове мистецтво.

Труднощі тиражування кращих зразків хорового виконавства, масове поширення поп-музики ніяк не сприяють популяризації хорових жанрів, особливо серед молоді і школярів.

У чому ж сила впливу хорового мистецтва? Які його виховні можливості, а отже, яка його соціальна роль? Від того, як наше суспільство відповість на ці питання, залежить, чи бути хоровому співу пріоритетним напрямом у справі духовного виховання та відродження загублених національних традицій.

Третя група проблем відображає специфіку хорового виконавства як мистецтва і породжує його внутрішні суперечності. Головна серед них – одвічна суперечність між колективною та індивідуальною творчістю в хоровому виконавстві. Часто зміст хорового твору має характер сповіді, ліричного монологу і суперечить колективному характеру виконавства.

Чи можливо творчості бути одночасно колективною та підпорядкованою волі одного диригента? "Один – як всі!" – це основний постулат хорового мистецтва. Він не суперечить сучасним ідеям, пов'язаним з принципом вищої цінності – розвитку

особистості людини, його індивідуальної своєрідності. Можливо, тут прихована одна з причин зниження популярності хорового співу в наші дні.

Щоб відповісти на ці запитання, необхідно розглянути під різними кутами саме поняття "виконавець" стосовно до хорового мистецтва: як колектив музикантів, співаків, кожен з яких – особистість зі своїми інтересами, смаками, поглядами, індивідуальною схильністю до життя, мистецтва, музики. Мабуть, справжній творчий союз в хоровому колективі можливий лише за однієї умови: якщо це колектив однодумців, об'єднаних розумінням високого покликання хорового мистецтва, спільними поглядами на музику і справжньою довірою та повагою до диригента та один до одного. І як наслідок, єдність розуміння, переживання і втілення музичних творів, не нав'язане сторонньою волею, а народжене потребою в такій єдності. Це зовсім не виключає можливості пошуку, сумнівів, суперечок у процесі роботи над твором. Проте кінцевий результат, вистражданий у спільному пошуку, повинен задовольняти всіх, як нагорода за творчу працю.

Нарешті, хор як живий інструмент, головний виразний засіб – звук, тембр. Сучасне уявлення про еталон хорового звучання надто суперечливе. Знову і знову розпалюються суперечки з приводу критеріїв оцінки хорової звучності. Представники різних напрямів захищають власну точку зору на еталон якості хорового звуку. У зв'язку з цим згадуються слова К. С. Станіславського: "Не то хорошо, что правильно, а то правильно, что хорошо".

Тембр хорового колективу створюється сукупністю індивідуальних тембрів, злиттям в ансамблі, і саме тут прихована головна суперечність хорового виконавства: своєрідність тембру як виразника індивідуальності хориста. Ця проблема існувала завжди, ще з того часу, коли виник хоровий спів, але вирішувалась по-різному. Наприклад, західноєвропейська школа проповідує як головний принцип ансамблю – нівелювати тембри окремих голосів до повного їх злиття, чим досягається інструментальність звучання, відсутність вібрато. Це відповідає естетиці католицького церковного ритуалу, головну роль у якому відіграє орган. Проте тут дуже суттєвий вплив і інших факторів – природних, етнічних, національних і, навіть, анатомо-фізіологічних особливостей того чи іншого народу.

Історичні та природні умови України зумовили формування іншого еталону хорового звучання. В православній церкві склались традиції співу а capella. Лише голос – живий, теплий, тремтливий – покликаний був донести до Всевишнього благання і сподівання людини. Манеру академічного співу характеризує легкий, ненапружений, проте дзвінкий, польотний, пружний звук з природним вібрато. Природа щедро наділила українських співаків яскравими за тембром голосами. Але досягнення ансамблю в хорі іноді стає проблемою, яку важко вирішити. Проте кращим представникам української хорової школи вдається успішно вирішувати її: підбір голосів, різні варіанти розміщення голосів (наприклад, реєстрово-тембральна система П. Г. Чеснокова), застосування спеціальних методик. Головний механізм досягнення хорового ансамблю – самоконтроль співака в хорі, вміння гнучко керувати своїм голосом.

Вдалося виявити об'єктивні закономірності розвитку голосу в хорі, негативний вплив колективного звучання, досягнення оптимального хорового звучання в сукупності з повноцінним розвитком голосу кожного співака.

У виконавській практиці зразком такого вдалого поєднання є навчальні хори музичних училищ, музично-педагогічних факультетів і т. п.

Таким чином, хорове мистецтво як особливий вид художньої діяльності за багато років свого існування накопичило немало проблем. Деякі з них набувають особливої актуальності та гостроти в наші дні. Шляхи їх подолання потрібно шукати в розширенні міжнародних творчих контактів у будь-яких формах: фестивалях, конкурсах, симпозіумах і т. п.

Інша група проблем породжена соціальними факторами. Їх вирішення вимагає спільних зусиль діячів культури, народної освіти, сім'ї, широкої громадськості, засобів масової інформації.

І, нарешті, запорука успіху в розв'язанні внутрішніх протиріч, породжених самою природою хорового мистецтва, – наявність колективу однодумців-ентузіастів, очолюваного Майстром, подвижником хорової культури.

Актуальне завдання сучасного хорознавства – перехід від емпіричного рівня знань до теоретичного. В такому його розділі, як "Вокальна робота в хорі", дуже

низький рівень вірогідності викладених положень і фактів, їх фрагментарність і безсистемність. Тому сьогодні на порядку дня стоїть питання створення науково обґрунтованої концепції вокального виховання в хорі, тому що без неї не може плідно розвиватися як теорія, так і методика вокально-хорової роботи.

В основу даної концепції повинні бути покладені запити передової виконавської практики. На сьогоднішній день ідеальним є виконавський колектив, який може співати в різних вокальних стилях. Тому у вокальному вихованні необхідний пошук відходу від застиглих традицій академізму у звучанні хору. Наразі вимагається вокал темброво більш гнучкий з ясним і виразним словом (подібні зразки дали нашому слуху спів з мікрофоном, тепер цей досвід не можна не враховувати в хоровому співі). Проте повинно залишатись непорушним положення, що всі основні модифікації в звучанні голосу хорового співака повинні здійснюватись на основі фізіологічно-раціональної техніки: звук "опертий на диханні", максимальне використання резонаторної системи, єдинорегістрова будова голосу і т. п.

Сучасна виконавська практика ставить перед хоровими колективами надзвичайно складні завдання, які неможливо вирішити на старому методичному фундаменті. Настає той час, коли диригент був головною фігурою хорового виконавства, а хор – якоюсь уніфікованою знеособленою масою. Сьогодні ми все більше і більше потребуємо співака-художника: творчо ініціативного, багатого як особистість, як інтелектуала, і в голосовому відношенні (тут доречна аналогія: індивідум – суспільство; чим багатший у всіх відношеннях індивідум, тим багатше суспільство). Подібно тому, як сучасний театр робить актора, так само центральною фігурою хорового виконавства (поряд з диригентом) стає співак хору. Тому нова концепція повинна переорієнтувати хорознавство на перехід від знеособленого розділу "Вокальна робота в хорі" до особисто-конкретного – "Виховання співака в хорі".

Тут важливо знайти правильну відповідь на питання: чи можливо в хорі забезпечити нормальний розвиток і вдосконалення співочих голосів? В хорознавстві до останнього часу на це питання відповідали позитивно, посиляючись виключно на той факт, що багато видатних співаків-солістів початковий етап навчання проходили в хорі. Некоректність використання цього аргументу очевидна. Дослідження останніх років і практичні спостереження засвідчують, що далеко не всі голоси успішно розвиваються в хорі. На це існує низка об'єктивних причин, наприклад:

- обмеження можливостей хормейстера при колективному співі в плані контролю за якістю голосоутворення кожного співака, а отже, і в плані реалізації принципу індивідуального підходу в навчанні співу;
- широке поширення при хоровому співі форсування звуку, що може призвести до формування неправильних навичок у співі;
- сприятливі умови для нівелювання тембрів у хорових партіях, що може призвести до "стирання" природного тембру голосу співака.

Дані моменти не потрібно замовчувати. Їх активне обговорення створить можливість удосконалення методики з метою скорочення відсотка "педагогічного браку" у вокальному вихованні артистів хору.

Наука про співочий голос виходить на новий рубіж. Методика ж вокального виховання в хорі спирається на застарілі поняття та факти. Майбутня концепція повинна виходити з наступних основних положень фізіології фонації:

- всі частини голосоутворюючого комплексу (дихання, голосові складки, артикуляційні органи) працюють при співі як єдине взаємопов'язане ціле. Якісний вокальний звук може бути сформований лише при їх повноцінній і скоординованій роботі. Різні "фізіологічні" школи широко практикували раніше (іноді практикують і зараз) активний вплив на окремі ділянки голосового апарату. Сучасна наука про спів базується на тому факті, що людський організм – саморегулююча біологічна система. Оскільки керування взаємодією органів голосоутворення здійснюється центральною нервовою системою і в основному на несвідомому рівні, то і довільне втручання в роботу окремих частин голосового апарату є не лише малоефективним, але і часто-густо шкідливим;

- процес співу – складний психо-фізіологічний акт, у якому провідна роль належить слуху: він керує рухом м'язів голосового апарату і контролює якість звучання голосу. Тому виховання вокального звуку – запорука успішного розвитку співочих голосів хору;

- кожна людина – неповторна індивідуальність у плані фізичної конституції, організації психіки, побудови голосового апарату, здатності до навчання. Успіхи співочого розвитку неможливі без урахування цих факторів. Реалізація принципів індивідуального підходу в умовах колективного співу – одне із важливих завдань, які доведеться вирішувати;

- спів складається з послідовності доцільних м'язових рухів (дихальних органів, гортані, артикуляційного апарату), які є частиною саморегулюючої системи, при правильно організованому тренуванні, – поступово удосконалюються і автоматизуються, формуючи співочі навички. Основне завдання хормейстера при цьому – шляхом підбору відповідного дидактичного матеріалу і пред'явлення певних вимог до якості їх виконання забезпечити оптимальні вимоги для продуктивної вокальної роботи співаків.

При однакових критеріях якості звуку і єдиних вимогах до техніки голосоутворення як соліста, так і хорового співака, виховання останнього має свої особливості. Питання специфіки виховання хорового співака – надзвичайна важлива складова нової концепції. Тільки на основі його детальної розробки стає можливим підібрати такі прийоми і методи, які будуть давати найбільший ефект в умовах колективного співу. Одним з центральних моментів специфіки виховання голосу в хорі є проблема можливості здійснювати слуховий самоконтроль в момент хорового виконання. Чим менше співак чує себе в потоці хорового звучання, тим менше гарантій, що його голос буде удосконалюватися.

Існуюча методика вокальної роботи в хорі базується в основному на емпіричних знаннях (на досвіді). В рамках нової концепції потрібно науково обґрунтувати існуючі в хоровій практиці засоби і методи вокально-хорової роботи, тобто розкрити сутність кожного з них, визначити можливості і спектр їх застосування, умови, за яких вони дають максимальний ефект. Це дозволить широкому колу хормейстерів-практиків застосовувати методично адекватно різноманітні способи виховання співака у хорі.

Отже, з вищенаведеного можна зробити висновки з даної проблематики:

- сучасна наука створюється не одинаками, а колективно. Тому потрібна консолідація сил для створення концепції виховання співака в хорі;

- потрібно добиватись регулярного проведення науково-практичних конференцій з цієї проблеми, учасники їх – керівники дитячих, дорослих, навчальних хорів і вокальних ансамблів, педагоги-вокалісти, які працюють у цих колективах, вчені, які працюють у цій сфері. Зміст таких конференцій – повідомлення теоретичного характеру; матеріали апробування різних методик роботи майстрів вокального виховання, показ практичної роботи хормейстерів і викладачів постановки голосу;

- потрібно колективно взятися за створення принципово нових посібників із записами вокального виховання в хорі;

- потрібні серйозні зусилля для налагодження тісного зв'язку між сольною і хоровою педагогікою;

- потрібно піднімати питання про необхідність охорони співочих голосів.

УДК 371.134:004

ПОШУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Харицька С. В.

*У статті автор намагається розкрити основні положення концепції професійної компетентності учителя та вказує на зміст професійної підготовки в контексті компетентісного підходу і складових поняття компетентності майбутнього фахівця. Вводиться поняття "пошуково-інформаційної компетентності" як складова професійної компетентності майбутнього вчителя.
Ключові слова: освітня компетентність, компетентнісний підхід, пошуково-інформаційна компетентність.*

В статье автор пытается раскрыть основные положения концепции профессиональной компетентности учителя и указывает на содержание профессиональной подготовки в контексте компетентностного подхода и составляющих понятия компетентности будущего специалиста. Вводится понятие поисково-информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: образовательная компетентность, компетентносный подход, поисково-информационная компетентность.

The author of the article attempts to reveal the main ideas of the concept of professional competence of a teacher and shows the content of professional training in the context of competency approach and components of the notion of a future specialist's competence. The notion of the search-and-information competency as a component of professional competence of a future teacher is introduced.

Key words: educational competence, competency approach, search-and-information competency.

Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де воно є широковживаним і досліджуваним уже більше двох десятиліть. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлено книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. А вже очевидно, що перш ніж говорити про "запровадження підходу до практики навчання в національній школі", необхідно розібратися в суті засадничих понять і положень такого підходу. Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Стара парадигма, що відбивала інтереси і сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово змінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та імовірнісної оцінки.

Спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у вирішенні соціальних, виробничих та економічних завдань. Вирішення цих завдань потребує істотної активізації самостійної і продуктивної діяльності майбутніх фахівців, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства. Знання, вміння та навички, що їх молодь сьогодні набуває та виробляє в процесі навчання у вищому навчальному закладі, беззаперечно є дуже важливими. Однак поряд з цим актуальним стає поняття компетентності майбутнього фахівця, вчителя зокрема, оволодіння ним набором компетентностей, що, на думку багатьох зарубіжних експертів, визначається багатьма чинниками.

Саме поняття "компетентнісна освіта" виникло у США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно засноване на практичній діяльності й

виходить з результату численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Наприклад, ось що пише з цього приводу дослідник Д. Равен: "Незвичайною у цьому підході була спрямованість турботи і зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег, вчителька, яка працювала в цьому класі, не була особливо заклопотана виконанням програми (і за змістом, і за термінами). Натомість її увагу було зосереджено на компетентностях, які учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте вони включали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було добувати в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, аніж шляхом читання книжок), винахідливість, уміння переконувати, керувати та ін.". Вже тоді, наприкінці 80-х – на початку 90-х рр., ХХ ст. було здійснено спробу визначення компетентності як певного освітнього результату. Сьогодні, незважаючи на деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основні компоненти в компетентнісній освіті: формування знань, умінь і цінностей особистості.

Сформовані компетентності використовуються людиною за потреби у різних соціальних та інших контекстах залежно від умов та потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в одержанні результату [6].

Соціально-економічний розвиток суспільства залежить від здатності його членів до самовдосконалення та інтелектуального зростання. Це напряду пов'язано з уміннями поновлювати знання, вчитися протягом усього життя.

Як зазначає В. Булгакова, посилаючись на думку В. Кременя, "очевидно, що держава буде тим успішнішою, чим більшою мірою її громадяни будуть здатні до спілкування зі світом. Виходячи з цього Українська спільнота повинна здійснити своєрідний "мовний прорив". Це означає, з одного боку, озброїти знаннями української мови усіх громадян як потужного національно-об'єднувального чинника, а з другого – забезпечити вільне володіння однією чи декількома іноземними мовами кожним випускником навчального закладу" [3, с. 82].

Концепція безперервного навчання дозволяє розширити звичне уявлення про мету, завдання освіти і навчання та говорить про перехід від суспільства, яке навчають, до суспільства, яке навчається, що є однією з цілей сучасного навчання.

Останнім часом популярною в світовій педагогіці стає концепція *компетентності*, в основі якої – ідея здатності застосування знань з найбільшою ефективністю. Вона включає широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які одержуються в процесі навчання [10, с. 59].

Так званий компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість майбутнього фахівця, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній та технічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин [8, с. 74].

Компетентність (лат. – відповідальність, здатність) – психолого-соціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [9, с. 114].

У період розвитку міжнародної освітньої системи та професійної мобільності особливого значення набуває компетенція фахівця, зокрема вчителя – людини, що має безпосередній контакт з майбутнім поколінням. Окреслюючи в найбільш узагальненому вигляді шляхи модернізації національної освіти в ХХІ столітті, документи, що стосуються освіти в даний період, вказують на необхідність переходу від кваліфікації до компетенції [9, с. 209, 210].

Категорія "компетенції" є наслідком нової економіки і сучасного підходу до людських ресурсів, коли людині постійно потрібно пристосовуватись до умов життя, праці, а також інноваційних технологій. Розуміння компетенції як ресурсів для досягнення освітньої мети дозволяє визначити такі ключові компетенції: організація власних ресурсів майбутніх учителів (самоорганізаційна); отримання різних даних (інформаційна); взаємодія (комунікативна).

Знання, вміння, навички, котрі молодь набуває навчаючись, безперечно, є важливими. Не дарма поняття компетентності майбутнього фахівця набуває актуальності та визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника до життя, його подальшого особистого професійного розвитку й до активної участі у суспільному житті [1, с. 74; 5, с. 96].

Система освіти тоді може вважатися ефективною, коли результатом її діяльності буде *компетентна особистість*, яка володіє не тільки знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність. Таким чином, основною метою сучасної освіти вважається виховання і розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні [9, с. 59].

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь та навичок, спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання [2, с. 101; 5, с. 96].

Очевидно, що компетентнісний підхід вимагає посилення особистісної спрямованості при формуванні змісту освіти. Сьогодні в світовій освітній практиці провідними є діяльнісний, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. Реалізуючись у навчальних програмах та відіграючи роль у формуванні освітнього простору, компетентнісний підхід змінює також уявлення фахівців про оцінювання. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті [5, с. 99].

Підвищення ролі сучасної педагогіки значною мірою визначається точністю, своєчасністю і обґрунтованістю прийнятих рішень. Володіння інформацією займає, у цьому разі, не останнє місце.

Виходячи з визначень, що пояснюють різні види компетентностей, ми й хочемо виділити ще одну пошуково-інформаційну компетентність, яка, на наш погляд, є провідною у професійному становленні майбутніх фахівців. Поняття "пошуково-інформаційна компетентність" ми відносимо до сукупності доступних для вимірювання знань, умінь і навичок, набутих у закладах освіти чи поза ними і необхідних на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної праці, а також здібності відповідально виконувати обов'язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях [4, с. 22], і складаємо в неї таке наповнення (значення): пошуково-інформаційна компетентність – здатність здійснювати пошуково-інформаційну діяльність з використанням новітніх прогресивних технологій на професійному рівні (для професійного росту) через опанування практичних навичок роботи із словниково-довідниковою літературою, аналізу отриманої інформації та її використання.

З погляду компетентнісного підходу словник (словниково-довідникова література (СДЛ) в цілому) як навчальний засіб виконує такі основні функції: інформаційно-пізнавальну (пошукову), дослідницьку, практичну, самоосвітню, що спрямовані передусім на формування та розвиток компетентностей, у тому числі і пошуково-інформаційної компетентності, майбутніх фахівців. Забезпечення першої функції можливе завдяки тому, що джерело інформації (СДЛ) є не тільки готовий опис будь-яких явищ, предметів або їх пояснень, ще й ілюстрації як вживання тих чи інших понять, так і фотографії, малюнки, моделі, діаграми, схеми, відео тощо, що стимулюють інформаційно-пошукову діяльність майбутніх учителів, що у свою чергу впливає на формування пошуково-інформаційної компетентності [7].

Дослідницька функція СДЛ полягає у заохоченні майбутніх фахівців самостійно розв'язувати проблеми через поступове введення їх у курс самостійного дослідження під час роботи із СДЛ. Уся інформація у сучасних інформаційних джерелах подається відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури.

З кожним роком розвиток та вдосконалення новітніх технологій призводить до різючих змін у всіх сферах діяльності людини. Але, якщо говорити відкрито, то поряд з високорозвиненими технологіями існує прірва невігластва, подолати яку і намагається сучасне суспільство. Цей прорив ми будемо намагатися подолати через підвищення рівня пошуково-інформаційної компетентності кожної особистості.

Соціальні зміни, складність і різноманітність сучасного світу, науково-технічний розвиток, якими відзначені останні десятиліття світової історії, вплинули на зміну мети і завдань освіти.

Аналіз мети починається з виявлення соціального замовлення суспільства в плані формування особистості. В сучасній педагогіці виділяють три основні цілі освіти: освіта працівника; освіта громадянина; освіта людини.

Література

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Балицкая Н. З. Педагогическое образование за рубежом : тесты на компетентность учителя / Н. З. Балицкая // Педагогическое образование. – 1992. – Вып. № 5. – С. 101–102.
3. Булгакова В. Адаптувати людину до життя / В. Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 6. – С. 82–86.
4. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. Українсько-англійський / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – 154 с.
5. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 92–99.
6. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Вісник, випуск. – 2004. – № 22.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Электронный научный журнал "Вестник Омского государственного университета" [Электронный ресурс]. – Выпуск 2006. – Режим доступа:
www.omsk.edu. – Назва з екрана.
8. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування / І. В. Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика : збірник наукових праць. – К. : Видавництво П/П "ЕКМО", 2004. – Вип. 2. – С. 208–225.
9. Тараненко І. Компетентність – вимога сучасності / І. Тараненко // Світло. – 1996. – № 1. – С. 58–60.
10. Чемерис І. М. Теоретичні основи вживання поняття "компетентність" у контексті нових освітніх систем / І. М. Чемерис // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Псих.-пед. науки. – 2005. – № 5. – С. 74–76.

УДК 74.584(4 Укр.)738.11

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОГРАМИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВНЗ

Харківська А. А.

У статті проаналізовано критерії оцінювання якості програми інноваційного розвитку ВНЗ як складові системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. Автор визначає такі критерії оцінювання якості програми інноваційного розвитку: формування цілей; визначення завдань планування; обґрунтованість розробки; обґрунтованість рішення про зміну концептуальних основ освітньої системи ВНЗ; наявність стратегії; наявність єдиної структури; наявність інноваційних проектів; наявність плану дій щодо впровадження інноваційних проектів; наявність експертизи інноваційних проектів; наявність оцінювання очікуваних результатів змін освітньої системи.

Ключові слова: інноваційний розвиток, критерії оцінювання, програма, ВНЗ.

В статье проанализированы критерии оценивания качества программы инновационного развития вуза как составляющая системы управления инновационным развитием педагогического вуза. Автор определяет такие критерии для оценки качества программы инновационного развития: формирование целей, определение задач планирования; обоснованность разработки; обоснованность решения об изменении концептуальных основ образовательной системы вуза; наличие стратегии; наличие единой структуры; наличие инновационных проектов; наличие плана действий по внедрению инновационных проектов; наличие экспертизы инновационных проектов; наличие оценки ожидаемых результатов изменений образовательной системы.

Ключевые слова: инновационное развитие, критерии оценивания, программа, вуз.

The article offers analysis of the assessment criteria for the program of innovative development of a higher educational institution as a component of the management system for innovative development of a higher educational institution. The author sets such assessment criteria for the program of innovative development as: formation of goals; formulation of planning objectives; substantiation of development; substantiation of the decision to change conceptual foundations of the educational system at a higher educational institution; strategy; integrated structure; action plan for implementation of innovative projects; measurement of expected results from the changes in the educational system.

Key words: innovative development, assessment criteria, program, higher educational institution.

Постановка проблеми. Визначення прогностичних напрямів управління інноваційним розвитком (УІР) педагогічного ВНЗ, а саме: зміну концептуальних основ освітньої діяльності; модернізацію елементів освітньої системи; забезпечення постійного впровадження інновацій в освітню систему; інтенсифікацію теоретичних наукових розробок та їх інтеграція в освітній процес; приведення теоретичних та методичних засад управління ВНЗ у відповідність до сучасних вимог освіти [4, с. 219] – зумовило нагальну потребу розробки програми інноваційного розвитку (ІР) як складової системи УІР педагогічного ВНЗ.

Оцінювання розвитку вищих навчальних закладів є невід'ємною складовою моніторингу освітнього процесу [5]. Ця складова задовольняє попит споживачів ринку освітніх послуг та ринку праці щодо репутації вищого навчального закладу, стимулює змагальність, сприяє активізації участі цільових груп у формуванні сучасних вимог до рівня підготовки фахівців. Адже в університетах народжуються не тільки нові ідеї, засади духовного та економічного зростання держави, але й готується нове покоління компетентних професіоналів, які здатні реалізувати їх практично в умовах розбудови соціально орієнтованої економіки [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції управління інноваційними процесами розкрито в працях В. І. Гінзбурга, О. Г. Козлової, В. М. Скнар та ін.; розв'язанню проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності присвячено наукові розвідки І. Н. Авдєєва, Г. В. Єльнікової, Н. І. Клокар, О. Г. Козлової, Є. В. Макагон, В. Ф. Паламарчук, О. В. Попової та ін. Проблеми управління інноваційним розвитком школи розглядали М. Е. Генсон, Г. В. Єльнікова, В. І. Качалов, В. В. Левшина, Є. М. Павлютенков, Ю. П. Похолков, С. Я. Салига, Є. К. Сахарчук, Т. М. Сорочан, Є. М. Хриков, О. П. Якубовський та ін. Але теоретичні питання УІР вищого навчального педагогічного закладу лише починають досліджувати науковці В. В. Олійник, Л. П. Сніцар, Т. М. Сорочан, О. М. Спирін, Ю. Г. Татур, Г. С. Цехмістрова. У такому контексті особливого значення набуває необхідність розробки типової програми інноваційного розвитку ВНЗ та критеріїв оцінювання її якості.

Мета статті – проаналізувати критерії оцінювання якості програми інноваційного розвитку ВНЗ як складову системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Науково обґрунтована постановка цілей роботи ВНЗ – складне й важливе завдання, це перший критерій належить до формування цілей програми ІР.

Цілі повинні: орієнтуватися на законодавчі документи та державні акти; відображати сучасні тенденції розвитку вищої освіти [3, с. 42]; урахувати сфери діяльності ВНЗ; урахувати наявний стан можливостей матеріально-технічної бази; урахувати потреби споживачів освітніх послуг; конкретизувати кінцевий результат інноваційного розвитку; бути чітко визначеними за термінами; відповідати загальній меті освіти; бути зрозумілими як для керівників, так і для виконавців; бути взаємопов'язаними із закономірностями та принципами сучасного розвитку теорії управління.

Другий критерій належить до визначення завдань планування програми ІР. Зважаючи на те, що освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі завдання [2, с. 17]: гармонізувати відносини людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання; з огляду на те, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації шляхом занурення в існуючу культуру, зокрема й техногенну, в комп'ютеризоване середовище; ураховуючи, що сучасна людина живе за умов насиченого активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти; зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності.

Третій критерій було визначено як критерій обґрунтованості розробки програми, де відображається поєднання цілей розвитку ВНЗ із загальними цілями педагогічної освіти; що визначає потрібні зміни в системі УІР ВНЗ, для створення умов досягнення бажаних результатів діяльності ВНЗ; бо слід забезпечити розробку програми ІР засобами її реалізації й визначити відповідні терміни. Отже, критерій визначається наявністю: поєднання цілей, які декларують необхідність змін у системі УІР; засобів реалізації програми; визначених термінів реалізації програми.

Четвертий критерій – обґрунтованість рішення про зміну концептуальних основ освітньої системи ВНЗ (у разі потреби). Цей критерій обумовлений тим, що сучасний розвиток вищої освіти загалом та педагогічної зокрема вимагає відповідності розвитку ВНЗ до змін сучасних вимог щодо моделі педагога; змін у кадровому потенціалі ВНЗ, матеріально-технічній базі, інформаційно-освітньому середовищі, щоб створити умови для досягнення бажаних результатів діяльності ВНЗ, тобто створити кадровий, матеріально-технічний та інформаційний потенціали.

Отже, критерій відображає відповідність концептуальних основ інноваційного розвитку ВНЗ провідним тенденціям розвитку освіти загалом та ВНЗ зокрема.

Суть управління виявляється у визначенні стратегій функціонування й розвитку ВНЗ для вирішення проблем середньострокового та довгострокового характеру як цілісної системи дій [6, с. 73], що під час розробки стратегії розвитку ВНЗ спирається на визначені прогностичні напрями УІР ВНЗ, ураховує вихідний стан освітньої системи, прогнозує образ бажаного майбутнього, що спрямоване на

досягнення концептуальних цілей, тобто визначення перспективи розвитку ВНЗ і спирається на засоби побудови та реалізації обраної стратегії розвитку ВНЗ.

Таким чином, п'ятий критерій визначаємо як наявність стратегії програми інноваційного розвитку ВНЗ, тобто наявність прозорого зв'язку між закономірностями, принципами, функціями, новими методами, технологіями здійснення освітніх процесів та їх відповідність цілям і завданням УІР ВНЗ; наявність мотиваційного середовища.

Шостий критерій – наявність єдиної структури програми, в якій: елементи освітньої системи ВНЗ знаходяться у взаємозв'язку з компонентами внутрішнього середовища ВНЗ; визначені етапи розробки програми ІР ВНЗ, а також урахуються: можливість передбачення змін, використання переваг взаємодії із соціумом, можливість ідентифікації ВНЗ із зовнішнім середовищем, можливість використання альтернатив змін УІР ВНЗ.

Визначений критерій показує, які дії та в якій послідовності потрібно реалізувати на етапах упровадження програми ІР ВНЗ, щоб відбулися необхідні зміни в освітній системі педагогічного ВНЗ.

Сьомий критерій – наявність інноваційних проектів. У межах цього дослідження ми вважаємо, що розробка й упровадження інноваційних проектів, зміст яких має бути спрямований на вирішення актуальних завдань сьогодення, є підґрунтям для інноваційного розвитку ВНЗ, тому що на підставі отриманих за допомогою інноваційних проектів результатів можна приймати рішення щодо реалізації програми ІР ВНЗ.

При цьому впроваджені інноваційні проекти, зважаючи на зовнішнє та внутрішнє середовища ВНЗ, можуть реалізовуватися, не дотримуючись чіткої послідовності складу етапів, разом з тим існує низка загальних етапів реалізації освітніх проектів. Сукупність цих етапів від виникнення потреби в змінах до реалізації інноваційних проектів утворює структуру інноваційного проекту.

Восьмий критерій – наявність плану дій щодо впровадження інноваційних проектів в управління елементами освітньої системи, що відображає структуру розробки та реалізації інноваційних проектів за технологією розробки та впровадження інноваційних процесів, а саме: вивчення актуальності проблеми та підходів щодо її вирішення; аналіз зовнішніх і внутрішніх факторів, що сприяють або не сприяють процесам оновлення; розробка стратегії оновлення та загальних вимог до інноваційного проекту (планування результатів); аналіз психолого-педагогічних джерел та педагогічна експертиза навчально-виховного процесу (або його ділянок), що підлягає перетворенню (виявлення факторів, що можуть перешкоджати введенню інновацій, нововведень, які можуть бути використані для здійснення необхідних оновлень); теоретико-методологічна адаптація інновацій, нововведень стосовно вирішення поставленої проблеми; розробка методики та технології впровадження (визначення послідовності дій щодо впровадження новизни); реалізація технології впровадження (визначення етапів, мотивації виконавців, термінів реалізації, форм упровадження, розподіл обов'язків між виконавцями); зворотний зв'язок, моніторинг ефективності впровадження.

Дев'ятий критерій передбачає експертизу інноваційних проектів, що включає в себе: визначення відповідності цілей інноваційного проекту прийнятим раніше загальним концептуальним засадам; визначення, чи узгоджені інноваційні проекти між собою за змістом, функціями, методами тощо, чи ні; визначення наявності забезпечення необхідних обсягів фінансування проектів; визначення відповідності термінів реалізації проектів встановленим; передбачення можливих негативних наслідків реалізації інноваційних проектів.

Десятий критерій – наявність оцінювання очікуваних результатів змін освітньої системи; удосконалення системи моніторингу та оцінювання ефективності: системи управління ВНЗ, якості освітнього процесу, якості наукової діяльності тощо; створення ефективної системи моніторингу діяльності функціональних структур ВНЗ.

Визначивши критерії оцінювання якості програм ІР ВНЗ III–IV рівня акредитації, було проаналізовано існуючі програми розвитку 15 ВНЗ в Україні та за її межами.

Спираючись на проведений аналіз програм інноваційного розвитку ВНЗ, за обґрунтованими вище критеріями якості програми ІР можемо зазначити, що:

– за першим критерієм – сформованість цілей – у всіх проаналізованих програмах цей критерій наявний. Цей аналіз дає підстави стверджувати, що

керівництво та професорсько-викладацький склад проаналізованих ВНЗ розуміють необхідність подальшого вдосконалення системи вищої освіти, відповідно до умов соціально-орієнтованої економіки та інтеграції в європейське освітнє співтовариство;

– за другим критерієм – визначення завдань – програми трьох ВНЗ мають завдання, сформовані недостатньою мірою, на відміну від чітко сформованих завдань в інших програмах. Аналіз завдань програм розвитку доводить, що вони спрямовані на: забезпечення формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах; реалізацію освітньої політики держави; підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці;

– за третім критерієм – обґрунтованість розробки програми – лише в одній програмі обґрунтованість програми наявна недостатньою мірою, тобто не відображає актуальності її впровадження. Результати аналізу за цим критерієм дають підстави дійти висновку, що всі розробники програм приділяють значну увагу цьому критерію, вважаючи його необхідним для мотивації колективу, який розробляє та впроваджує цю програму;

– за четвертим критерієм – обґрунтованість рішення про зміну концептуальних основ освітньої системи ВНЗ – можемо зазначити таке: необхідність зміни концептуальних основ освітньої системи вважають доцільною розробники більшої половини програм, тому цей критерій у вищезазначених програмах наявний. Проте слід зазначити, що цей критерій не завжди є показником інноваційного розвитку ВНЗ, бо програма IP ВНЗ розробляється на суттєво коротший термін, ніж концептуальні основи, що реформуються при серйозних змінах у тенденціях розвитку вищої освіти;

– п'ятий критерій – наявність стратегії програми інноваційного розвитку ВНЗ – та шостий критерій – наявність єдиної структури програми – є обов'язковими під час розробки програми IP ВНЗ, тому вони наявні в усіх проаналізованих програмах;

– сьомий критерій – наявність інноваційних проектів – зупинимося на детальному аналізі показників за цим критерієм, бо, відповідно до теми цього дослідження, вважаємо його одним з найважливіших при реалізації UIP ВНЗ загалом та програми IP зокрема. Адже інноваційний проект у межах будь-якої програми розвитку має бути спрямований на вирішення актуальних завдань сьогодення й реалізацію прогностичних напрямів розвитку освітнього потенціалу кожного ВНЗ, при цьому, як було зазначено вище, впроваджені інноваційні проекти мають урахувувати характеристики стану зовнішнього та внутрішнього середовищ ВНЗ. Отже, проаналізувавши програми IP за сьомим критерієм, можемо відзначити, що лише в програмах чотирьох ВНЗ наявні інноваційні проекти, під час аналізу інших програм ми не знайшли посилань на розробку та впровадження інноваційних проектів;

– аналіз за восьмим критерієм – наявність плану дій щодо впровадження інноваційних проектів в управлінні елементами освітньої системи – та дев'ятим критерієм – наявність експертизи інноваційних проектів – показав, що її відсутність у всіх проаналізованих програмах є закономірною, з огляду на висновки з проаналізованого сьомого критерію;

– за десятим критерієм – наявність оцінювання очікуваних результатів змін освітньої системи – у програмах семи ВНЗ цей критерій наявний, у програмах у двох ВНЗ – наявний недостатньою мірою. Найбільш ґрунтовно він відображений лише в одній програмі, де визначено відповідальних, терміни, критерії оцінювання та очікувані результати, але навіть у ній цей критерій не враховує взаємозв'язок елементів і компонентів освітньої системи за напрямками UIP ВНЗ, що були обґрунтовані вище.

Проаналізувавши програми розвитку ВНЗ за розробленими нами критеріями оцінювання якості програми, з'ясовано, що отримана система критеріїв є актуальною для аналізу програм інноваційного розвитку педагогічного ВНЗ III–IV рівня акредитації.

Доведено, що для моделювання системи UIP педагогічного ВНЗ III–IV рівня акредитації необхідно визначити критерії оцінювання якості програми IP ВНЗ III–IV рівня акредитації. Такими були визначені: формування цілей програми IP; визначення завдань планування програми IP; обґрунтованість розробки програми; обґрунтованість рішення про зміну концептуальних основ освітньої системи ВНЗ; наявність стратегії програми інноваційного розвитку ВНЗ; наявність єдиної структури програми; наявність інноваційних проектів; наявність плану дій щодо впровадження

інноваційних проєктів; наявність експертизи інноваційних проєктів; наявність оцінювання очікуваних результатів змін освітньої системи.

Висновки. Здійснивши аналіз програм інноваційного розвитку ВНЗ України та Росії, можемо зазначити, що для якісного моделювання системи УІР ВНЗ III–IV рівня акредитації в програмах розвитку необхідно враховувати розробку та реалізацію інноваційних проєктів як цеглин формування інноваційного зовнішнього та внутрішнього середовищ ВНЗ.

Літератури

1. Рейтинг вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації МОНмолодьспорту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/rejting/>. – Назва з екрана.
2. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
3. Технології експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому закладі : наук.-метод. посіб. / А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець, О. Р. Суджик, О. М. Василенко. – Харків : Пошук, 2000. – 260 с.
4. Харківська А. А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 "Теорія та методика управління освітою" / Харківська Алла Анатоліївна. – Луганськ, 2012. – 596 с.
5. Хриков Є. М. Внутрішкільний контроль / Є. М. Хриков // Рідна школа. – 1996. – № 5–6. – С. 69–71.
6. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2005. – 280 с.

УДК 37.013

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Холоденко В. О.

У статті проаналізовано різноманітні підходи у розумінні поняття "творча активність". Конкретизовано сутність та зміст творчої активності особистості, обґрунтовано детермінанти її розвитку. В структурі досліджуваного феномену виокремлено мотиваційний, афективний та поведінковий компоненти. Ключові слова: творчість, творча активність, особистість.

В статье проанализированы разнообразные подходы к определению понятия "творческая активность". Конкретизированы сущность и содержание творческой активности личности, обоснованы детерминанты её развития. В структуре исследуемого феномена выделены мотивационный, аффективный и поведенческий компоненты.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, личность.

The author analyzes various approaches to the definition of "creative activity", specifies the essence and content of creative activity, and substantiates the determinants of its development. In the structure of this phenomenon there have been identified such components as motivational, affective and behavioral.

Key words: creation, creative activity, personality.

Суспільно-політичне життя нашої держави на сучасному етапі її розвитку характеризується різноманітністю та складністю, а отже, вимагає від громадян швидкої орієнтації в нових обставинах, відмови від шаблонів у діяльності, рухливого мислення та творчого підходу в розв'язанні великих та малих завдань. Величезний вплив на становлення кожної окремої особистості має система освіти. Саме вона повинна забезпечити такі умови, які сприятимуть формуванню людей з активною життєвою позицією. Нагальна потреба оновлення теорії й практики навчання з метою реалізації потреби суспільства у творчо-активних громадянах спрямувала наш науковий пошук на виявлення змістової сутності творчої активності особистості та детермінант її розвитку.

У філософській, психологічній та педагогічній літературі термін "активність" застосовується як характеристика особистості та її діяльності. У свою чергу, слово "творча" характеризує активність, вказує на її певний характер. Тобто це вже не просто активність, а активність у творчості, до творчості. Якщо активність характерна рідко особистості, то творча активність – характеристика творчої особистості, яка не змогла б актуалізувати свій творчий потенціал, реалізувати його у творчій діяльності без енергетичного поштовху творчої активності. Тому вивчати поняття творчої активності в теоретичному та практичному аспектах необхідно через такі поняття, як творчість, активність, творча діяльність, творча особистість, творчий потенціал, творчі здібності. Тільки таким чином можна досягнути глибинну сутність досліджуваного поняття, виявити корені, джерело його походження та детермінанти його розвитку.

Поняття творчої активності сформувалось у процесі розроблення поняття активності. Тому воно є видовим по відношенню до родового поняття активності. Найбільш широко поняття творчої активності висвітлюється в сучасній психолого-педагогічній літературі.

Творчу активність визначають: як якість особистості – Н. Вишнякова, Ш. Ганелін, В. Кузін, О. Матюшкін, Л. Новікова, Г. Шамова; як компонент темпераменту – В. Небиліцин; як особливу потребу – Л. Божович; як діяльність – А. Люблінская, В. Ротенберг; як міру діяльності – В. Коган; як взаємодію з дійсністю – Б. Кадіров, Н. Лейтес. Це є основні підходи до розуміння досліджуваного феномена.

Загалом можна відзначити існування надзвичайно широкого діапазону поглядів, і в межах цієї статті ми мали на меті їх проаналізувати, узагальнити та надати власну інтерпретацію змістової сутності творчої активності особистості. Так,

Л. Єрмолаєва-Томіна пов'язує творчу активність із креативогенними особистісними утвореннями, якостями когнітивних процесів і визначає її як надлишкову стосовно стимулу діяльності. У тлумаченні досліджуваного поняття автор спирається на праці С. Арієті, С. Девіс, Ф. Фарлей, які визначають творчу активність як пошукову, перетворювальну активність особистості, що не стимулюється ззовні й отожднюють її з креативністю [7].

Р. Нізамов розглядає творчу активність як складне ставлення людини до дійсності, як комплекс якостей людини, де взаємодіють інтелектуальні, вольові, емоційні процеси; як прагнення проникнути в суть речей, застосувати нові прийоми подолання перешкод, здібність вносити елементи новизни у способи виконання завдань та розв'язання завдань [12, с. 6].

Подібне визначення творчої активності дає Е. Сет. Він вважає, що творча активність – це сплав емоційних, вольових, інтелектуальних якостей людини, які виявляються в ініціативності, самостійності, емоційній чутливості, вольових, цілеспрямованих діях, свідомості вчинків. Основа цих якостей – яскрава особистість, яка має свою думку і своє ставлення до будь-чого [18].

Т. Волобуєва трактує творчу активність учня як мобілізацію його інтелектуальних, вольових і фізичних сил на створення в процесі навчання нового продукту, що відрізняється від відомих йому раніше [5]. Д. Іванова стверджує, що творча активність молодшого школяра у різних видах діяльності виявляється у пошуку нового, ініціативі та самостійності у виборі об'єкта діяльності й у процесі її здійснення, в оригінальності способів та результатів цієї діяльності, а також в умілому використанні знань, умінь і навичок, в умінні бачити нові завдання у звичному, щоденному [8].

С. Діденко характеризує поняття творчої активності як більш-менш стійке утворення динамічного характеру, яке є не окремою рисою особистості, а її інтегральною якістю, яка складається з цілого комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних особливостей, які дають людині змогу творити у будь-якому виді людської діяльності і виявляються як самодіяльність у вільній, свідомій, ініціативній внутрішньо необхідній діяльності [6].

Н. Біла зазначає, що творча активність є цілісною якістю особистості, яка спрямована на перетворення діяльності. Вона є не відокремленою групою вмінь та навичок, а цілісним формуванням якостей, що визначають ідейну зрілість особистості, її моральну позицію, високий рівень загальної культури, активну виконавську діяльність і методичну підготовку [1].

О. Ковальов вважає, що творча активність – це психологічний вияв особистості в тій чи іншій творчій діяльності. Самостійність же визначає характер участі в такій діяльності [9, с. 167].

О. Лобова визначає творчу активність як сталу і водночас динамічну інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику, що спрямовує людину на перетворювальну діяльність та забезпечує творчий рівень цієї діяльності завдяки єдності двох основних структурних елементів: творчо орієнтованої мотиваційної сфери та творчих здібностей, які є своєрідним підґрунтям творчої активності [11]. І. Ступницький і С. Гасанов до складу творчої активності відносять процес реалізації творчих здібностей та творче мислення [16]. О. Суценок вважає, що складові елементи творчої активності – інтелектуальна ініціатива, мотив, комунікативність – базуються на загальних та спеціальних здібностях і передбачають спеціальні вміння [17].

До структури творчої активності Л. Єрмолаєва-Томіна відносить основні компоненти творчості, а саме: самостійність вибору об'єкта мислення, вихід за межі завдання, перетворення завдання і стимулу [7]. С. Діденко на основі дослідження естетичної оцінної діяльності молодших школярів виділяє такі структурні компоненти творчої активності: аксіологічний, емоційно-перцептивний, гносеологічний, праксеологічний. У запропонованій структурі між першими трьома компонентами домінують координаційні зв'язки, в той же час аксіологічний компонент інтегрує всі інші, надаючи їм творчого характеру [6]. До складу музично-творчої активності дітей, на думку Н. Вишнякової, входять: емоційне сприймання, комбіноване уявлення, музично-слухові уявлення [4].

Для творчої активної особистості характерна домінанта на майбутнє. Суцце і минуле є базисом для майбутнього, без майбутнього життя згасає. І майбутнє, і творчість містять елементи несподіваності, непередбачуваності, незапрограмованості,

імпровізації. Визначальною рисою творчої активності є самоорганізація особистості у пошуку нової інформації для неординарного вирішення різних проблем. Стимулами та мотивами творчо-пошукової активності у розв'язанні суперечностей і проблем стають емоції успіху, потреба у самоствердженні, а також посиленість завдання та необхідність його вирішення.

I. Коган вважає, що суб'єкта у творчий пошук втягує будь-яка проблемна ситуація, тому її значення для формування творчої активної особистості важко переоцінити. Творча активність під час пошуку викликає специфічний психічний стан, який характеризується "високим динамізмом емоційних переживань, спрямованістю на істину, мисленнєвою активністю, рівень яких визначається ступенем суб'єктивної значущості, пізнавальної привабливості й складності проблеми" [10, с. 145].

X. Грабер дійшов до висновку, що довготривалі та багаторазові зустрічі людини із відповідним проблемним полем призводять до змін у її когнітивній сфері, створення нових форм соціальних зв'язків з іншими людьми та нових форм усвідомлення самого себе, тобто до утворення людської екстраординарності у вигляді реальних творчих досягнень. Під час інкубаційного періоду, із заглибленням у вимоги завдання відбувається свого роду самообілізація себе, своїх психологічних ресурсів, що й забезпечує можливість екстраординарних творчих рішень [20]. На нашу думку, така самообілізація є виявом творчої активності особистості.

Поштовхом до появи тих чи інших творчих продуктів, як стверджують Дж. Уолтерс і Х. Гарднер, є процес радикальної перебудови індивідуального пізнавального досвіду. Так, в умовах вибіркової взаємодії суб'єкта з певними аспектами свого оточення та змін в його уявленнях про певну предметну галузь і самого себе відбувається кристалізація досвіду [21]. Велику роль у цьому процесі відіграє творча активність.

Ю. Бокань [3], В. Овчинніков [13], Я. Пономарьов [14] зазначають, що причиною виникнення особливої напруги і готовності творчих потенцій особистості до активності в перетворювальній діяльності є діалектичний зв'язок і суперечності продуктивного та репродуктивного у творчому процесі, міра їх співвідношення. Творчість, по суті, є реалізацією прагнення людини активізуватись і використати всі свої здібності. На жаль, непоодинокі випадки, коли людина, наділена творчим потенціалом, так і не реалізує його, залишаючись лише пасивним спостерігачем. Тільки спрямованість на творчість, самореалізацію, самодіяльність включає механізми творчої активності і призводить до розвитку всіх сутнісних сил людини.

С. Смірнов вбачає чотири напрямки розвитку активності: за співвідношенням внутрішньої і зовнішньої організації причин активності – від пасивності через реактивність до абсолютно спонтанної активності; зростання часових проміжків між початком впливу та його результатом; від адаптації до перетворення, до збереження і розвитку внутрішньої визначеності; інтенсивність активності як міра руху, енергії, реальної або потенційної зміни і розвитку [15, с. 23–25].

Творча активність формується у процесі творчої діяльності і впливає на її якість. Вона виявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, прагненні до оволодіння новими знаннями, способами діяльності, мобілізації вольових зусиль на досягнення мети творчості. Творча активність проходить через всі стадії творчого процесу. Так, внутрішня активність, розвиваючись і трансформуючись у продуктивних діях, стає результатом творчої діяльності.

Для розвитку творчої активності необхідно розвивати нові, ефективні й аутентичні емоційні синдроми, тобто "емоційну креативність". При цьому креативність емоцій розуміється як творчий акт, а аутентичність емоційної реакції – як відповідність потребам, цінностям та інтересам суб'єкта [19, с. 25].

На формування творчої активності великий вплив мають зовнішні фактори: соціальне середовище, умови освіти, навчання, виховання. Відомо, що творча активність особистості найкраще виявляється в екстремальних ситуаціях, ситуаціях успіху та свободи. Це необхідно враховувати і намагатись застосовувати у формуванні творчої особистості. I. Бех стверджує: "За надмірної регламентації поведінки, коли дитина вже має відповідні можливості самостійної регуляції поведінки, але її дії обмежуються, пригнічується творча активність дитини: вона стає безініціативною, чекає вказівок ззовні і звикає орієнтуватись тільки на них" [2, с. 115]. Уникнути таких негативних наслідків можна за умови, що особистість не буде позбавлена можливості свідомого самостійного вибору шляхів, форм, методів пошуку й поведінки. При цьому свобода не повинна переростати у вседозволеність, переходити розумні

межі: надаючи свободу і стимулюючи ініціативність, слід виховувати свідому дисциплінованість, організованість і відповідальність. Тому що саме свідоме ставлення до діяльності, самодисциплінованість, ініціативність, безкорисливість, внутрішні мотиви діяльності, тобто потреба в творчості, спрямованість на творчу діяльність, отримання задоволення від процесу, змісту творчої діяльності, а не в результаті отримання винагороди за неї, є виявами найвищого рівня творчої активності.

Отже, творча активність – це наполеглива, напружена, енергійна діяльність, що виявляє сутність творчості, а творчість є вираженням найвищої активності. Важливо зрозуміти, що не кожна діяльність є активністю, а творча активність, насамперед, є ознакою суб'єкта діяльності, а не її самої. Існують різні підходи до визначення творчої активності особистості. Найчастіше її розуміють як характерну рису особистості або пошукову діяльність. На нашу думку, творча активність – це складова частина особистості, яка реалізується через діяльність і задає її динамічні межі. Тому її можна розглядати і як якість особистості, і як процес, і як результат.

Ми вважаємо, що творча активність суб'єкта складається з мотиваційного, афективного та поведінкового компонентів. *Мотиваційний* компонент у структурі досліджуваного поняття відіграє вирішальну роль, адже мотиви є рушійною силою будь-якої діяльності особистості. Він відображає спрямованість людини на творчість: наявність потреби у самовираженні, самореалізації, а також сформованість та стійкість інтересу до пізнавальної творчої діяльності (як до процесу, так і до результату). *Афективний* компонент характеризується емоційною сприйнятливістю особистості і передбачає багатство емоційних переживань, підвищений емоційний фон діяльності, інтенсивність емоційних реакцій, чутливість, вразливість, здатність до емпатії. *Поведінковий* компонент включає пізнавальні можливості суб'єкта, волюву регуляцію дій та результативність творчих процесів. Когнітивне наповнення творчої активності виявляється в ініціативному пошуку особистістю нової інформації, шляхів та засобів самовираження, виході за межі завдання, здатності мислити образами, гнучкості мислительних процесів, здатності мислити нестандартно, неординарно вирішувати проблеми. Волюва організація особистості полягає в цілеспрямованості зусиль та наполегливості у доланні труднощів, витримці та володінні собою, довготривалій концентрації у процесі творчості та доведенні початої справи до кінця. Результативність творчих процесів складають творча переробка інформації та усвідомлення особистісно значущого у процесі її інтерпретації, а також утворення продукту творчості.

На основі аналізу наукової літератури ми дійшли таких **висновків**.

Творча активність не обов'язково повинна призводити до створення нового, суспільно вагомого. Головне, щоб продукт або процес творчості мав значення для розвитку особистості, адже суспільство розвивається завдяки розвитку кожної окремої особистості. Отже, творча діяльність, вагома для особистості, є вагомою і для суспільства.

Творча активність – складова частина творчого потенціалу. Вона народжується у неповторному сплаві емоцій, інтелекту, волі, характерологічних особливостей особистості і є тим згустком енергії, що викликає до життя творчі потенції. Творча активність – це самомобілізація, що спрямована на розкриття всіх сутнісних сил людини. Творча активність мотивована внутрішньою потребою у творчості, базується на загальній активності та взаємодії свідомого, підсвідомого й неусвідомлюваного. Вона виявляється, розвивається і формується у процесі творчої діяльності, у доланні суперечностей та проблемних ситуацій і по суті є самодіяльністю, важливою умовою якої є свобода. Отже, творча активність – це активність особистості, спрямована на перетворення дійсності і себе самої.

Розвиток творчих здібностей, таких як продуктивна уява, емпатія, фантазія, інтуїція, нестандартне асоціативне дивергентне мислення неминуче призводить до розвитку творчої активності. І навпаки – завдяки творчій активності розвивається творчий потенціал особистості, відбувається реалізація особистості у творчості. Характер творчої діяльності і рівень творчої активності зумовлені цілями, ціннісними орієнтирами, ідеалами, потребами, звичками, навичками, стереотипами, досвідом, біологічними, фізичними та фізіологічними потенціалами, що лежать в основі внутрішніх та зовнішніх суперечностей людини.

Формування творчої активності особистості залежить від раціонального та ефективного використання нею тих умов, які надає суспільство для розкриття її

творчих потенцій. Отже, наступними напрямками дослідження можуть стати: розробка системи педагогічних впливів на розвиток творчої активності дітей різних вікових категорій в умовах середньої та спеціальної шкільної освіти, а також підготовка майбутніх вчителів до педагогічного керівництва процесом становлення та розкриття творчого потенціалу особистості у галузі музичного мистецтва.

Література

1. Беляя Н. Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Беляя Н. Л. – К., 1985. – 212 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бокань Ю. И. Витасофия / Ю. И. Бокань. – М. : Витасоф. фонд "Мир для человека": Универсум, 1991. – 118 с.
4. Вишнякова Н. Ф. Развитие творческой активности младших школьников (на материале внеклассных музыкальных занятий в условиях школ продлённого дня) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Вишнякова Н. Ф. ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1980. – 16 с.
5. Волобуева Т. Б. Развитие творческой активности учащихся младших классов средствами новых информационных технологий обучения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Волобуева Т. Б. – К., 1996. – 190 с.
6. Диденко С. В. Формирование творческой активности младших школьников в условиях организации эстетической оценочной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Диденко С. В. – К., 1987. – 156 с.
7. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности / Л. Б. Ермолаева-Томина // Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарёва. – М. : Наука, 1990. – С. 111–130.
8. Иванова Д. Г. Формирование готовности будущих учителей к развитию творческой активности младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Иванова Д. Г. – О., 1997. – 208 с.
9. Ковалёв А. К. Очерки педагогики / А. К. Ковалёв. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 196 с.
10. Коган И. М. Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект / И. М. Коган // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 138–146.
11. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лобова О. В. – Сумы, 1998. – 220 с.
12. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : КГУ, 1975. – 304 с.
13. Овчинников В. Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека : монография / В. Ф. Овчинников. – М. : Высшая шк., 1984. – 87 с.
14. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
15. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира / С. Д. Смирнов // Вестник МГУ. Серия 14 "Психология". – 1981. – № 2. – С. 23–25.
16. Ступницкий И. С. Развитие творческой активности студентов в процессе изучения общественных наук / И. С. Ступницкий, С. С. Гасанов. – К. : Выща шк., 1981. – 43 с.
17. Сущенко О. Г. Развитие творческой активности будущих учителей в учебной деятельности (на материалах дисциплин педагогического цикла) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Сущенко О. Г. – Луганск, 1992. – 145 с.
18. Сэт Э. К. Развитие творческой активности студентов в классе хорового дирижирования музыкально-педагогического факультета педагогического института : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Сэт Э. К. – М., 1973. – 201 с.
19. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.
20. Graber H. E. The self-construction of the extraordinary / H. E. Graber // Sternberg R. et al. (eds.) Conceptions of gifted-ness. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – P. 247–266.
21. Walters J. The Crystallizing experience: Discovering an intellectual gift / J. Walters, H. Gardner // Sternberg R. et al. (eds.) Conceptions of gifted-ness. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – P. 306–331.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.2

**КСН "БЕЗПЕКА" ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ-ВЕРТОЛЬОТЧИКІВ
ОСНОВ БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ У МПП**

Арсеньсва Н. Б.

У статті теоретично обґрунтовано мету розробки комп'ютерної системи навчання "Безпека", а також поставлені її практичні завдання. Зазначено, що у КСН задіяні три основні види слотів, що ґрунтуються на використанні інформаційного наповнення системи: отримання інформації; обробка інформації; вивід інформації. При використанні КСН "Безпека" пропонується врахування міжпредметних зв'язків між спеціальними дисциплінами та дисципліною "Англійська мова за професійним спрямуванням".

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, безпека польотів, комп'ютерна система навчання, основи безпеки польотів, слот, фрейм, мультимедіа, програмні засоби, обробка інформації.

В статье теоретически обоснована цель разработки компьютерной обучающей системы "Безопасность", а также поставлены ее практические задачи. Отмечается, что в КОС задействованы три основные вида слотов, базирующихся на использовании информационного наполнения системы: получения информации, обработка информации, вывод информации. При использовании КОС "Безопасность" предлагается учитывать межпредметные связи между специальными дисциплинами и дисциплиной "Английский язык профессиональной направленности".

Ключевые слова: межпредметные связи, безопасность полетов, компьютерная система обучения, основы безопасности полетов, слот, фрейм, мультимедиа, программное обеспечение, обработка информации.

The article provides the theoretical foundation for creation a computerized teaching system "Bezpeka" and it also states its practical tasks. It is stated that the content of the system incorporates three main types of slots based on the way of information handling: retrieving information, processing information and its output. It is suggested to use intra-discipline links between special disciplines and ESP.

Key words: intra-discipline links, flight safety, computerized teaching system, basics of flight safety, slot, frame, multimedia, software, information processing.

Постановка проблеми. Темпи розвитку міжнародного співробітництва вимагають від випускників ВВНЗ своєчасного введення у сферу його дії, надання можливості його професійної самореалізації і чим раніше настає той момент, коли офіцери льотно-підйомного складу зможуть застосувати свої знання та вміння в умовах міжнародної партнерської взаємодії та реальної діяльності, тим більше в них шансів досягти льотної майстерності [8]. Прийоми, методи, засоби підготовки курсантів повинні бути спрямовані в першу чергу на формування внутрішньої структури засвоєваної діяльності, психологічних механізмів її регуляції. Вихідною теоретичною посилкою такого підходу є концепція психологічного образу як механізму психічної регуляції дій льотчика, що розроблена у вітчизняній авіаційній психології (В. А. Пономаренко, К. К. Платонов, Б. М. Гольдштейн) [15; 14].

Аналіз останніх джерел та публікацій. Образ діяльності формується у вертольотчика на трьох рівнях психічного відбиття: мовно-мисленневому, уявному та чуттєво-предметному (П. А. Корчемний, Д. В. Гандер) [12; 7; 8; 9].

Організуючу роль у формуванні образу відіграє мовно-мисленнєвий (вербально-логічний, понятійний) рівень. Включаючись в образ, почуттєві дані так чи інакше інтерпретуються, осмислюються в плані мети діяльності.

Однією з найбільш специфічних особливостей сенсорно-перцептивного рівня відбиття у вертольотчика є те, що відповідно до цього рівня перебіг процесів (відчуття й сприйняття) відбувається у незвичайних умовах порівняно зі звичними земними. У зв'язку із цим формування образу, а також рівні професійного розвитку й становлення льотчика повинні відбуватися зі зміною рівнів психічного відбиття й регуляції дій від мовно-мисленнєвого рівня через наочно-образний до чуттєво-предметного.

Постановка завдання. З метою вдосконалення підготовки курсантів-вертольотчиків у Харківському університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба у 2011–2012 навчальному році була розроблена комп'ютерна система навчання (КСН) "Безпека" та проведено педагогічний експеримент "Вдосконалення методики проведення занять з навчальної дисципліни "Обслуговування повітряного руху" та "Англійська мова за професійним спрямуванням" із застосуванням радіообміну російською та англійською мовами".

Виклад основного матеріалу. Побудова КСН "Безпека" заснована на принципі мультимедіа, який розкритий нами у статтях [2; 3; 4] та висвітлений у працях В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, Н. І. Лазарева [5; 6; 10; 11; 13]. Він інтегрує в собі розподілені освітні ресурси, забезпечує формування і прояв ключових компетенцій.

При створенні й використанні ТЗН враховувалося, що розвиток кожного етапу діяльності супроводжується засвоєнням різних способів рішення професійних завдань. У цьому зв'язку при підборі ТЗН нами було враховано те, чого потрібно досягти на заняттях з курсантами з безпеки польотів у МПП:

– на *мовно-мисленнєвому рівні* – засвоєння знань, понять про зміст, умови й процес виконання завдань і окремих дій під час польотів у МПП, про механізми дій та управління (на заняттях застосовувались плакати, слайди, мультимедіа КСН, лінгафонне обладнання, схеми, малюнки);

– на *наочно-образному рівні* – засвоєння наочних узагальнених уявлень про ознаки й еталони процесів і явищ, динаміки їх перебігу й зв'язки з різними способами дій. На цьому рівні відбувається формування професійно важливих якостей, обґрунтовуються оптимальні прийоми й способи дій вертольотчиків щодо безпеки польотів у МПП (на заняттях застосовувались аудіовізуальні засоби, тренажери, стенди та макети, КСН);

– на *чуттєво-предметному рівні* формування сенсорних еталонів, опорних перцептивних ознак, алгоритмів дій, установлення їх функціональної значущості в безаварійній діяльності в умовах МПП (на заняттях застосовувались тренажерне обладнання, імітаційні стенди, макети вертольотів, прилади тощо). Також тут відбувається поступова перебудова й спрощення інформаційної взаємодії й алгоритмів дій, способів розв'язання завдань. Формується система професійно важливих якостей.

На кожному із зазначених рівнів психічного відбиття відбувається освоєння способів виконання дій за допомогою утворення в пам'яті еталонів-образів регулюючих і виконавчих операцій. Відповідно до етапів формування образу польоту повинні застосовуватися адекватні їм навчальні впливи, що дозволяють застосовувати технічні засоби навчання (КСН, тренажери) й засоби контролю навченості.

Вищенаведене подання рівнів формування образів професійної діяльності вертольотчиків дозволило розробити систему ТЗН, дидактичні матеріали й методи їх використання при навчанні курсантів у процесі льотної практики (табл. 1).

Проведення занять в умовах льотної практики вимагало ґрунтовної підготовки до занять, особливо при застосуванні КСН "Безпека". Спочатку відбувалося ретельне планування цілей, змісту і методів навчання, оскільки намагання використати комп'ютерну систему навчання на заняттях різко збільшило кількість часу, необхідного для підготовки до його проведення.

Крім того, згодом КСН "Безпека", узявши на себе частину роботи викладача, вивільнила час для застосування активних методів навчання.

Таблиця 1

**Система використання ТЗН
при навчанні курсантів у процесі льотної практики**

№	Рівні	Вид підготовки	Зміст виду підготовки	Засоби навчання
1.	Мовно-мисленнєвий рівень регуляції предметних дій вертольотчика	Теоретична підготовка	Процес теоретичної підготовки із властивими йому прийомами й методами передачі та контролю знань, розвитку особистісних і інтелектуальних професійно важливих якостей	Традиційні засоби навчання (плакати, слайди, мультимедіа КСН, лінгафонне обладнання, схеми, малюнки)
2.	Наочно-образний рівень регуляції предметних дій вертольотчика	Тренажерна підготовка	Аудіовізуальні засоби й КСН використовуються як засоби передтренажерної підготовки; відбувається закріплення знань, формування первинних умінь і навичок, розвиток професійно важливих якостей	Аудіовізуальні засоби, тренажери, стенди та макети, КСН
3.	Чуттєво-предметний рівень регуляції предметних дій вертольотчика	Передпольотна підготовка, льотна підготовка	Остаточо формуються професійні вміння й навички, розвиток професійно важливих якостей одержує функціонально системну організацію	Тренажери, КСН, лінгафонне обладнання, імітаційні стенди, макети, техніка

Відмінними рисами навчального процесу з використанням КСН "Безпека" стали:

- підвищення мотивації курсантів, їх професійного інтересу до занять, що мають пряме відношення до майбутньої льотної діяльності у МПП;
- збільшення часу самостійної та творчої роботи курсантів, зростання обсягу завдань, що виконуються індивідуально або в групах;
- зменшення ролі педагога як "джерела знань" і зростання його ролі як "партнера та наставника", що також сприяло більш ефективній роботі курсантів під час самостійної роботи;
- підвищення відповідальності курсантів за результати льотної практики та прагнення бути кращим у рейтингу.

Мета КСН "Безпека" наступна: використати інформаційні, змістові, комунікативні, мультимедійні переваги, певні види наочності сучасних комп'ютерів, з метою засвоєння курсантами змісту спецкурсу з основ безпеки польотів у МПП під час льотної практики.

Її завдання:

- формувати високу професійну спрямованість та професійний інтерес особистості курсанта;
- максимально використати міжпредметні зв'язки дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки і дисциплін інших циклів для навчання курсантів безпеки польотів у МПП;
- забезпечити щільний зв'язок між теоретичними знаннями з безпеки польотів та практикою польотів вертольотів у МПП під час виконання миротворчих місій;
- підвищити ефективність навчання курсантів з безпеки польотів у МПП;
- залучити до навчання усі органи відчуттів та почуття курсантів;
- пропагувати безаварійну експлуатацію авіаційної техніки, сприяти формуванню звичок дотримуватись правил безпеки польотів на МПП.

Діалогова навчальна система реалізує зовнішній і внутрішній діалог курсанта із самим собою у процесі виконання навчального завдання. Важливою характеристикою діалогу є його композиція.

Розташування основних компонентів діалогу має забезпечувати найбільш точне передавання змісту. Для навчальних систем найбільш оптимальною є компози-

ція, яку побудовано за заздалегідь сформованим сценарієм. Основою проектування сценарію навчальної системи є дидактична блок-схема системи.

Завдання блок-схеми поділяється на підзавдання, визначається їх тип і послідовність виконання, кількість і тип пояснень до завдань і активних пояснень, інша службова інформація, малюнки і схеми. Тексти оформлюються у предметний фрейм текстової інформації, малюнки і схеми – у фрейми графічних бібліотек.

Центральним елементом блок-схеми є блок завдання для вирішення підзавдання теми. У блоці завдань мають місце три можливих варіанти дії курсанта: правильна відповідь, помилкова відповідь, звернення до підказки. Під час аналізу помилкової відповіді необхідно з'ясувати, яка помилка допущена та яка причина помилки. Модель помилок створюється у результаті передбачення всіх можливих помилок. У такий спосіб забезпечується проблемний характер навчання.

У КСН задіяні три основні види слотів, що ґрунтуються на використанні інформаційного наповнення системи: *отримання інформації; обробка інформації; вивід інформації.*

Види фреймів, що використані у КСН, наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Види фреймів, що застосовані у КСН "Безпека"

№	Типи фреймів	Зміст та мета фрейму
1.	Фрейм знайомства	Служить для внесення курсанта до журналу.
2.	Інформаційний фрейм	Основним видом такого фрейму є слот виводу текстової або графічної інформації.
3.	Фрейм допомоги	Управління цьому фрейму передається під час звернення курсанта до нього.
4.	Фрейм активної допомоги	У ньому вміщуються один або кілька слотів одержання інформації, значенням яких є слово, яке пропущене у тексті інформаційного вікна. Курсант повинен ввести це слово.
5.	Фрейм відповідності	Є важливим на установчо-мотиваційному етапі. ґрунтується на тестовому завданні на відповідність.
6.	Фрейм вибору	Забезпечує роботу з тестовими завданнями закритого типу з альтернативними відповідями.
7.	Фрейм "меню"	Через цей фрейм здійснює зв'язок з усіма активними фреймами системи.
8.	Фрейм завдання	Пропонує завдання, перевіряє відповіді, визначає тип помилки і характер подальших дій курсанта.
9.	Фрейм дії	Складається зі слоту обробки службової інформації, який запускає деяку зовнішню процедуру, призначену для полегшення роботи (наприклад, виклик вбудованого словника).
10.	Фрейм фінального контролю	Одержує та обробляє дані з відповідних активних фреймів. Цей фрейм будує поточну модель курсанта. Після завершення роботи із системою заключний слот виводить інформацію про результати виконання завдання для подальшого самоаналізу або аналізу педагогом діяльності курсанта.

Створення КСН передбачало такі етапи:

- аналіз змісту й мети курсу, логіки вивчення навчального матеріалу;
- детальний аналіз можливих помилок відповідно до кожного окремого блоку курсу;
- визначення обсягу й особливостей знань, які мають засвоїти курсанти;
- відбір і аналіз дидактичних засобів; визначення їх відповідності змісту і меті курсу, дидактичного призначення окремих складових і комплексу в цілому;
- визначення попереднього пізнавального досвіду, на основі якого здійснюватиметься вивчення кожного запитання теми;
- визначення методів і прийомів забезпечення активної пізнавальної діяльності курсантів, в тому числі самостійної, а також міцного засвоєння знань, удосконалення вмінь і навичок.

Інтерфейс КСН зроблений зрозумілим для курсантів, система пошуку за темами дозволяє використовувати як індивідуальні, так і групові форми навчання під час льотної практики.

КСН має такі мультимедійні можливості, як демонстрація команд пілотів та звуковий супровід.

Також окремо розміщені фрагменти фільмів з безпеки польотів, фотографії авіаційної техніки ПС ЗС України.

У КСН для забезпечення якісної самостійної роботи курсантів під час льотної практики представлені також такі методичні матеріали:

- 1) словник психолого-педагогічних термінів з безпеки польотів;
- 2) законодавчі акти та нормативні документи України і міжнародних організацій щодо повітряного руху та льотної діяльності;
- 3) основні поняття та визначення за змістовими модулями;
- 4) автоконтрольний блок за змістовими модулями.

Використані програмні засоби: програмне забезпечення: HTML-редактор SNK Visual HTML Workshop 2.5 Gold для Windows 98/9x, XP.

Слайди змістового модуля 2.1.4 та Переліку національних нормативно-правових актів щодо польотів авіації представлено на рис. 1 та 2.

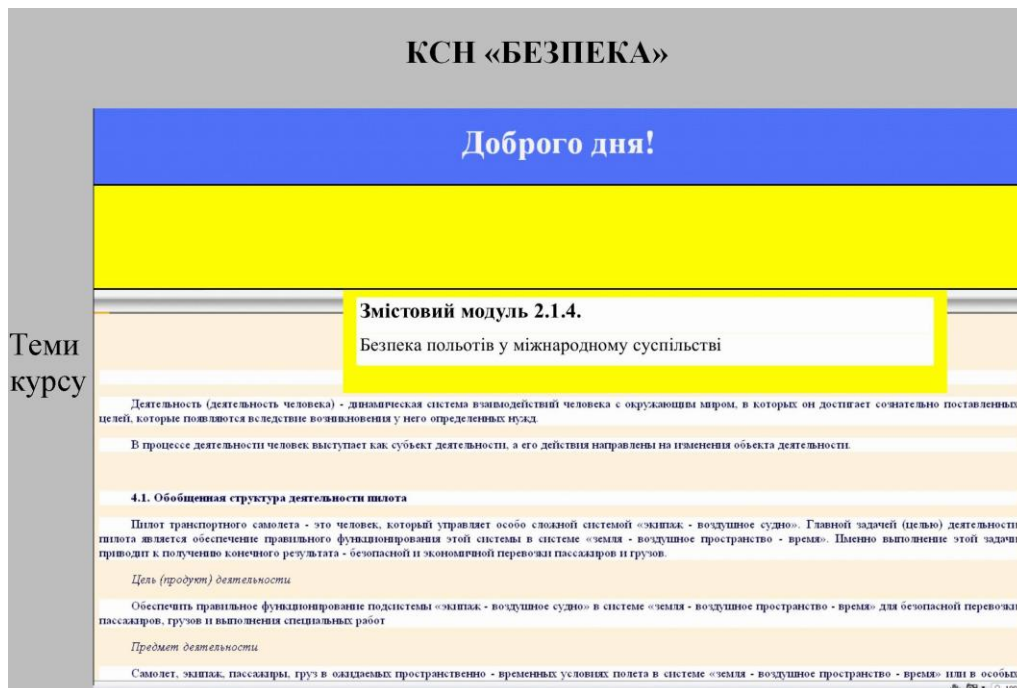


Рис. 1. Слайд змістового модуля 2.1.4 з КСН "Безпека"

КСН "Безпека" спроектовано так, що її використання у навчанні курсантів доцільно поєднувати з вивченням розділів навчально-методичного посібника "Англійська мова за професійним спрямуванням: практикум з позааудиторного читання для курсантів льотної факультету", автори: Н. Б. Арсен'єва, О. Ю. Дорош, А. Ю. Брацлавська [1], де відображено фахові завдання для навчання курсантів експлуатації технічних систем вертольота в іншомовному середовищі.

При проектуванні комп'ютерної системи були враховані міжпредметні зв'язки між дисциплінами "Основи безпеки польотів", "Психологія", "Педагогіка", "Англійська мова за професійним спрямуванням", "Тренажерна підготовка", "Льотна експлуатація вертольотів".

Крім того, при розгляді 2-го модуля на практичних заняттях використовувалось лінгафонне обладнання: пульт управління, розташований на столі викладача; магнітофони і навушники на столах курсантів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досвід використання методики навчання курсантів-вертольотчиків основ безпеки польотів у міжнародному повітряному просторі під час льотної практики курсантів у військовій частині А-4104 засвідчив, що КСН "Безпека" можна використовувати під час проведення занять з вищеперелічених дисциплін.

КСН «Безпека»

Перелік національних нормативно-правових актів

№ з/п	Назва нормативно-правового акта (НПА)	Розпорядчий документ, яким затверджено або скасовано НПА
1992 рік		
1.	Рекомендуєтьє норми потребиени продуктов питания для летного, инженерно-технического состава и работников управления воздушным движением Украины при организации беспилотного питания в дни полетов	Утверждено директором НПП питания питания 30.10.1992
1993 рік		
№ з/п	Назва нормативно-правового акта (НПА)	Розпорядчий документ, яким затверджено або скасовано НПА
1.	Руководство по процедурам эксплуатационной сертификации и инспекционново эксплуатантов (временное)	Наказ України від 16.02.93 №11
2.	Инструкция про процедури здійснення експертизи заявок і документів з питань авіаційної безпеки, подані експлуатантами цивільної авіації для одержання ліцензій (дозволів) на використання комерційних прав, пов'язаних з виконанням регулярних або нерегулярних повітряних перевезень та експлуатацією повітряних ліній	Наказ України від 07.04.93 №14
3.	Инструкция про порядок виконання виліт експлуатаційної сертифікації аеропортів, аеродромів, експлуатантів з питань авіаційної безпеки	Наказ України від 07.04.93 №11
4.	Повітряний кодекс України (з змінами)	Постанова ВРУ від 04.05.1993 №3167-ХП
5.	Положення про порядок використання залу офіційних делегатів Державного міжнародного аеропорту Борнспль	Наказ МТУ від 09.06.1993 №81
6.	Про введення в дію кодів METAR, SPECI, TAF, ARFOR, ROFOR і знак до НМО ГА-90, НПП ГА-85 – втрачено пункт 1 з Додатком 1, пункт 3 (спільний наказ Мінприроди та Державна служба від 04.11.04 №428/55, реєстрація МБОУ 25.11.04 за №1498/10097)	Спільний наказ Держкомгідромету, Українранспу та Комітету по використанню повітряного простору від 15.06.93 №96/29/8
7.	Положення про Державний спеціалізований фонд фінансування загальнодержавних витрат на авіаційну діяльність та участь України у міжнародних авіаційних організаціях	Постанова КМУ від 28.09.93 №819
8.	Положення про державний, галузеві, регіональні фонди охорони праці та фонди охорони праці підприємств	Постанова КМУ від 07.10.1993 №838
9.	Положення про порядок регулювання авіаційної діяльності	Наказ МТУ від 14.12.1993 №489
10.	Керівництво процедур експлуатаційної сертифікації та інспектування експлуатантів	Наказ МТУ від 16.12.1993 №462
1994 рік		
№ з/п	Назва нормативно-правового акта (НПА)	Розпорядчий документ, яким затверджено або скасовано НПА
1.	Питчевасове Положення про порядок функціонування Державного спеціалізованого фонду	Наказ України від 22.02.94 №18

Додатковий матеріал

Рис. 2. Фрагмент матеріалів КСН "Безпека"

Подальшою перспективою в роботі над розробкою засобів навчання курсантів безпеки польотів ми вважаємо вдосконалення комп'ютерної системи навчання "Безпека" для більш глибокого поєднання в навчанні спеціальних дисциплін з дисципліною "Англійська мова за професійним спрямуванням".

Література

1. Арсеньєва Н. Б. Англійська мова за професійним спрямуванням : практикум з позааудиторного читання для курсантів льотного факультету / Н. Б. Арсеньєва, О. Ю. Дорош, А. Ю. Брацлавська. – Х. : ХУ ПС, 2009. – 79 с.
2. Арсеньєва Н. Б. Дидактичні аспекти професійної підготовки курсантів-вертольотчиків у ВВНЗ до виконання миротворчих місій / Н. Б. Арсеньєва // Матеріали VI наукової конференції ХУ ПС імені І. Кожедуба ["Новітні технології – для захисту повітряного простору"] (м. Харків, 14–15 квітня 2010) / Міністерство оборони України ; Харківський університет Повітряних Сил імені І. Кожедуба. – Харків : Вид-во ХУ ПС імені І. Кожедуба, 2010. – С. 271.
3. Арсеньєва Н. Б. Методика навчання курсантів-вертольотчиків основам безпеки польотів у міжнародному повітряному просторі на основі комп'ютерної системи навчання "Безпека" / Н. Б. Арсеньєва // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – С. 10–17.
4. Арсеньєва Н. Б. Проблема використання засобів комп'ютерних технологій в процесі формування спеціальних умінь професійної діяльності майбутніх військових льотчиків / Н. Б. Арсеньєва // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 1 (9). – С. 5–11.
5. Биков В. Ю. Класифікація засобів навчання / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. – К. : Атіка, 2005. – С. 39–60.
6. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук. – К. : Атіка, 2005. – С. 5–15.

7. Гандер Д. В. Методика поэтапной подготовки летчика / Д. В. Гандер, А. В. Чунтул // Вестник МНАПЧАК. – 2003. – № 1. – С. 56–58.
8. Гандер Д. В. Психолого-педагогические проблемы обучения летчиков / Дмитрий Владимирович Гандер // Вестник МАКЧАК. – 1998. – № 1. – С. 34–38.
9. Гандер Д. В. Теория и практика психологического обеспечения летного обучения (Психологическая служба в ВВАУЛ) / Гандер Дмитрий Владимирович. – Волгоград : КВВАУЛ, 1984. – 170 с.
10. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – Вип. 7. – С. 3–16.
11. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / Ю. О. Жук // Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології : колективна монографія. – К. : Атіка, 2005. – С. 195–204.
12. Военная психология и педагогика / под ред. П. А. Корчемного. – М. : Изд-во Совершенство, 1998. – 384 с.
13. Лазарев Н. И. Практикум по информационным технологиям в фармации (на основе интенсивных методик обучения) / Н. И. Лазарев, С. В. Вельма. – Х. : НФАУ : Золотые страницы, 2002. – 264 с.
14. Платонов К. К. Основы авиационной психологии / К. К. Платонов, Б. М. Гольдштейн. – М. : Транспорт, 1987. – 222 с.
15. Основы авиационной психологии и психологической подготовки курсантов ВВАУЛ / науч. ред. В. А. Пономаренко. – М. : ВВС, 1990. – 200 с.

УДК 371.32:811.111

CHILDREN AND TPR

Bluashvili Nana

У статті "Діти і TPR" розглянуто один із інноваційних методів навчання англійської мови учнів початкової школи, за допомогою якого діти з інтересом і вільно оволодівають іноземною мовою. У статті продемонстровано один приклад уроку на основі цього методу.

Ключові слова: навчання англійської мови, інноваційний метод, учні початкової школи.

В статье "Дети и TPR" рассмотрен один из инновационных методов обучения английскому языку учащихся начальной школы, при помощи которого дети с интересом и свободно овладевают иностранным языком. В статье продемонстрирован один пример урока на основе этого метода.

Ключевые слова: обучение английскому языку, инновационный метод, учащиеся начальной школы.

The article "Children and TPR" deals with the problem of teaching English to young children using the TPR method. There is also shown the ways which are characterized for the above mentioned method and a sample lesson plan which vividly describes the teaching process with the help of the TPR method.

Key words: teaching English, innovative method, primary school pupils.

Abstract

One of the methods which is suitable for children in learning vocabulary is TPR. It is a method developed by Dr. James J. Asher. The method relies on the assumption that when learning a second or foreign language, language is internalized through a process of codebreaking similar to first language development and that the process allows for a long period of listening and developing comprehension prior to production. Students respond to commands that require physical movement. TPR is primarily used by ESL/EFL teachers, although the method is used in teaching other languages as well. The method became popular in the 1970s. Asher, James (1996). According to Asher, TPR is based on the premise that the human brain has a biological program for acquiring any natural language on earth – including the sign language of the deaf. The process is visible when we observe how infants internalize their first language. It looks to the way that children learn their native language. Communication between parents and their children combines both verbal and physical aspects. The child responds physically to the speech of their parent. The responses of the child are in turn positively reinforced by the speech of the parent. For many months the child absorbs the language without being able to speak. It is during this period that the internalization and code breaking occurs. After this stage the child is able to reproduce the language spontaneously. With TPR the language teacher tries to mimic this process in class. The method also promises double efficiency in terms of rate of learning. Byram, Michael, ed. (2000). In the classroom the teacher and students take on roles similar to that of the parent and child respectively. Students must respond physically to the words of the teacher. The activity may be a simple game such as Simon Says or may involve more complex grammar and more detailed scenarios. Because of its participatory approach, TPR may also be a useful alternative teaching strategy for students with dyslexia or related learning disabilities, who typically experience difficulty learning foreign languages with traditional classroom instruction. According to its proponents, it has a number of advantages: Students will enjoy getting up out of their chairs and moving around. Simple TPR activities do not require a great deal of preparation on the part of the teacher. TPR is aptitude-free, working well with a mixed ability class, and with students having various disabilities. It is good for kinesthetic learners who need to be active in the class. Class size need not be a problem, and it works effectively for children and adults.

Body

Generally children like doing any kinds of activities as long as they feel happy. Children will choose the activities they like to do according to their own characteristics. The character of the children may be one of the signs of their development. Children ask questions all the time, they rely on the spoken word as well as the physical world to convey and understand meaning. They have definite views about what they like and do not like doing. Silver, M. Adelman B. Price E. (2004) They have developed sense of fairness about what happens in the classroom and begin to question the teachers' decisions. They are able to work with others and learn from others. Using the body movement in the process of learning is suitable to the characteristic of the children because children like to do physical movement. They like to move from one place to another place. They like to go around without thinking whether they disturb their surrounding or not. They don't like to keep staying in one place which forces them not to do something. Young children are physically active. Besides that children also like to imitate and mime. They will give attention to other people and try to imitate merely like other people do and say. This is the way how children learn and develop their knowledge. Nunan David (1991), Children love to imitate and mime: they are uninhibited in acting out roles, and they enjoy repetition because it gives them a sense of assurance and achievement. Children like to be involved in something active. To make them active, the teacher should be able to make the circumstance of learning process which is suitable to the characteristics of the children. It may give motivation to the students to learn effectively. So, hopefully the goal of the learning can be achieved well. The success of the learning process can't be separated from the advantages of TPR method itself. The advantages of using Total Physical Response Method in teaching English are wide.

Firstly, Total Physical Response method creates positive thinking which facilitates the student to involve in the learning process, so it can develop not only motivation but also the aim of students in learning. Besides that this method is very easy and the usage of language contains of action games, that's why it can help student to learn fast and effectively. Besides that it is also able to avoid the problem which students usually meet during the process of learning especially when they study foreign language. James Asher stated that "Use Total Physical Response method for new vocabulary and grammar, to help your students immediately understand the target language. This instant success is absolutely thrilling for students".

Secondly, teaching vocabulary to children by using Total Physical Response method is very useful for children because children like to give response by using physical response first better than using verbal response. It is very suitable when the process of learning is emphasized on physical response in the students' response. Children also not only like to respond and act out something new but also intend to know more and more about language by responding the action toward the given command. "Directly utterances to children contains of command and children or students will respond toward their physic before they start to produce verbal response".

Thirdly, this method can facilitate students with the meaning in real context. Students can memorize the vocabulary by looking at the action, even though the vocabulary is not translated. So the presence of action in the classroom is as an imperative to help teacher in explaining the materials for students and in understanding the meaning of vocabulary. Because of this method uses basic command and real context in the process of learning it is very helpful for students to know the meaning. By telling students to stand up, put their hands in the air, and pick up something and give it to another students, etc, are acting which commonly and naturally done by students so it is easy for them to memorize the vocabulary or utterance. 1) That "TPR trains students to respond quickly and naturally while also teaching vocabulary in a fun, lively lesson". The usage of Total Physical Response method emphasize in action so students are involved in activities in the process of learning. This circumstance is interesting to students. So by using this method students can accept the lesson easier and faster. Even though Total Physical Response Method is effective to teach vocabulary, teacher needs to think of media to set up the context in delivering the lesson of vocabulary to students. Besides teacher should be willing to create conducive learning.

Fourthly, using Total Physical Response method is interesting and fun. It is very suitable for the students' characteristics which have been mentioned before. By giving

something interesting and funny makes children attentively focused on the process of learning. Because of that situation children feel free to involve in learning process. Larsen-Freeman, Diane (2000). Besides that they are not under pressed by the threatening situation and condition. Students can get the aim of learning by keeping on learning and giving attention to the lesson. 1) supported that "It's fun! It's non-threatening. It keeps their attention. They learn!. For example: put your left hand in the air - put it down - put your right hand in the air - put it down - put both hands in the air - put them down - put your left foot in the air - put it down - put your right foot in the air - put it down - put both feet in the air! Students try jumping in the air or attempt a handstand on their desks! Another funny sequence of basic TPR is: - clap your hands - clap your hands three times - clap them five times - clap your hands 8 times ! - turn around - turn around twice then clap once - jump once - jump seven times - turn around, jump once and clap twice - turn three times, jump five times and clap twice! Students really struggle hard to remember this last one, but if you do it step by step and repeat often, they can do it eventually. The teacher introduces the language through the use of commands (imperative sentences) and has students demonstrate their understanding through action responses. A typical sequence of events might go like this: The teacher says the command (sit down; turn the page; get your pen out; etc.) as they perform the action. The teacher says the command as both the teacher and the students then perform the action. The teacher says the command but only students perform the action. The teacher tells one student at a time to perform the action. The roles of a teacher and student are reversed. Students give commands to teacher and to other students. The teacher and student allow for command expansion or produces new sentences. Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001). **How can EFL Teachers use it in class?** In the classroom the teacher plays the role of a parent. She starts by saying a word ('jump') or a phrase ('look at the board') and demonstrating an action. The teacher then says the command and the students all do the action. After repeating a few times it is possible to extend this by asking the students to repeat the word as they do the action. When they feel confident with the word or phrase you can then ask the students to direct each other or the whole class. It is more effective if the students are standing in a circle around the teacher and you can even encourage them to walk around as they do the action. **When should EFL Teachers use it?** 1. TPR can be used to teach and practice many things. 2. Vocabulary connected with actions (smile, chop, headache, wriggle). 3. Tenses past/present/future and continuous aspects (Every morning I clean my teeth, I make my bed, I eat breakfast). 4. Classroom language (Open your books). 5. Imperatives/Instructions (Stand up, close your eyes). Story-telling. It can be adapted for all kinds of teaching situations; you just need to use your imagination! Harmer J. (1991), **Why should EFL Teachers use it in the classroom?** 1. It is a lot of fun, students enjoy it and it can be a real stirrer in the class. It lifts the pace and the mood. 2. It is very memorable. It really helps students to remember phrases or words. 3. It is good for kinesthetic learners who need to be active in the class. 4. It can be used in large or small classes. It doesn't really matter how many students you have as long as you are prepared to take the lead, the students will follow. 5. It works well with mixed-ability classes. The physical actions get across the meaning effectively so that all the students are able to understand and use the target language. 6. It doesn't require a lot of preparation or materials. As long as you are clear what you want to practice (a rehearsal beforehand can help), it won't take a lot of time to get ready. 7. It is very effective with teenagers and young learners. 8. It involves both left and right-brained learning. **A few useful variations.** When EFL Teachers use TPR, first they get the students to do the actions and then I do them and drill the students (chorally and individually) to give them an opportunity to practice making the sounds. They are then ready to give commands to each other. A game I like to play is to organize the students into a circle around me, I say the word and the last person to do the action is out. This person then stands behind me and watches for the student who does the action last. Eventually there is only one student, she is the winner. You can extend this by playing Simon Says. This time when you give a command, students should only do it if you say "Simon says..." at the start. I might say, "Simon says, 'slice some bread'" or "Simon says, 'chop and onion'" and the students must do the action. However if I say, "Whisk an egg" the students shouldn't do this. If anyone does the action that Simon doesn't say then they are out and have to watch for the mistakes of the other students.

Experiment

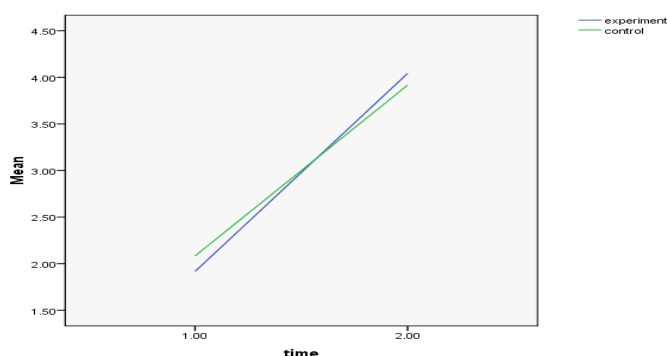
Research evaluation using both qualitative and quantitative approaches was conducted. The purpose of this investigation was to examine how children became more active and involved in the learning process. They developed their communication skills in the following ways: They were introduced with many interesting materials designed for EFL children and were encouraged to use them. We'll show one of the samples of the lesson used by the EFL teachers. E.G. At the beginning of the lesson the teacher introduces the method they will use to learn English. She explains in Georgian that the students will be learning English in a way that is similar to the way they learned Georgian. She says they will not speak at first. Rather, they will just listen to the teacher and do as she does. The teacher explains that she will give them a command to do something in English and the students will do the actions along with the teacher. The teacher says in English: 'Stand up', and as she says it, she stands up and signals for the students to rise with her. They all stand up. 'Sit down', she says and they all follow the teacher's command. The students say nothing. The next time they stand up together, the teacher gives a new command: 'Raise your hand'. The students follow the teacher's examples and raise their hands. Then the teacher gives three commands in sequence: 'Sit down, stand up, raise your hand'. The students perform the actions together. Then the teacher moves on to a new command: 'Clap your hands', and she does so as she says it. The students do the same. Then the teacher changes the order of the commands. 'Clap your hands, raise your hands, stand up, sit down'. When the students have mastered these commands, the teacher invites a volunteer student to perform the teacher's role. The teacher remains silent and the volunteer student gives the commands. The rest of the class follow these commands. Then the teacher invites other volunteers to give the commands. At the last step of the lesson, the teacher writes the new commands on the board. Each time she writes a command, she acts it out. The students copy the sentences. Teacher did all the activities according to the above mentioned above. EFL teacher wrote a class observation report weekly. Several other lessons (like the above mentioned) were conducted during the experiment.

The purpose of the experiment was to test the hypothesis, which was defined at the beginning of the study. In particular, we had to find out, how great was the role of TPR in the teaching - learning process. I held the research in stages:

First I carried out the mini experiment (4 weeks), to find out those difficulties and which might take place during the using the method of TPR ; and also to prove that it was worth holding the long-term experiment.

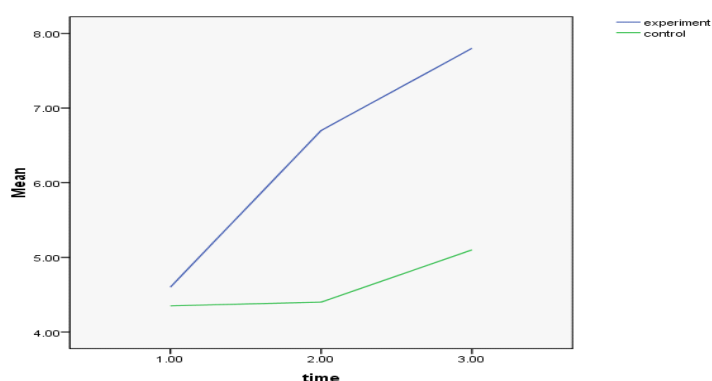
Then I held the long-term experiment (one year), to check the correctness of my hypotheses.

The mini experiment was held at Tbilisi public school № 24, 2010–2011. The duration of the experiment was five weeks. 48 third and fourth grade students took part in the experiment. They were divided into two groups: 24 students in the experimental and 24 in control groups. They were divided according to the tests. We formed as equal groups as possible by age, gender, social-economic and ethnic background. I used the same teaching materials in all the groups. In the experimental groups I used additional materials. The learning time was the same in the groups. The groups had to write tests: test before the experiment, in the middle of the experiment and final - after the experiment. The mini experiment proved that it was worth to deeply study this issue.

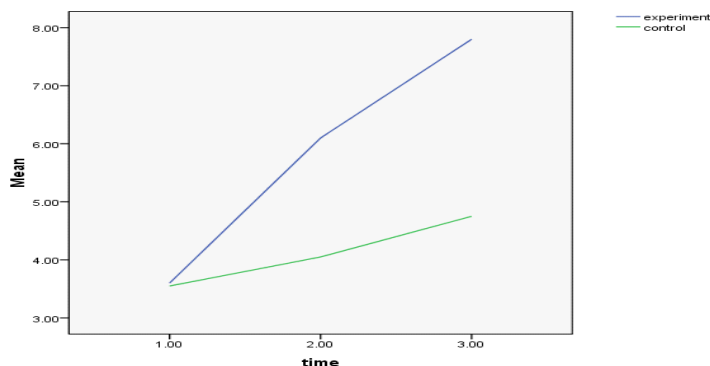


Graph 3.1. Comparison of the experimental and control groups

Besides, we held a questionnaire for students and teachers as well. It can be said that the questionnaires and their results were preliminary, the probation period for long-term experiment. Their results should have defined how to carry out of the long-term experiment, on which aspects we should have to pay special attention to, what was a priority for research and what not. **The long-term experiment** was held at Tbilisi public school # 24. I chose the third and fourth grade students. 48 students were divided into four maximally equal groups by their language skill level: two experimental and two control groups (12–12 students in each group). The groups were divided according to the results of pre-experiment tests. The duration of experiment was one academic year (2011–2012). I held the assessment tests three times: before, while experiment and after the experiment. Measurement of test results, as well as during mini experiment was implemented by the SPSs program. I used the same book in the groups. I collected additional materials from different sources. These were various kinds of topics based on the TPR methodology, so I chose the material according to the students' interests. Learning time was the same in the groups. See the results in the following graphs:



Graph 3.2. Comparison of the first experimental and control groups



Graph 3.3. Comparison of the second experimental and control groups

As it is seen on the graphs, the general level of all skills remarkably increased in experimental groups. As for controlling group there was a little growth, but it is much less than in experimental groups. The carried out tests results of the first and second experimental groups showed, that it is possible to increase the level of the skills of the students, if foreign language process is based on the TPR methodology. Therefore, the results of the experiment proved that the hypotheses of using TPR in the teaching process will be significantly simplified for the students if the English language teaching will take place simultaneously in the process of introducing the specific strategies. Thus, while language teaching we can't ignore the EFL teacher attitudes towards the students and the ways he/she tried to reduce the psychological stress. Moreover, teachers need to make appropriate pedagogical practice, acquire the necessary skills to facilitate teaching-learning process and help students to deal with TPR methodology.

Conclusion

Good language learners achieve fluency faster when they are immersed in activities that involve them in situational language use, learners often start their language

learning with a period of silence as they watch the effect of language on others, learners show comprehension by successfully accomplishing language-generated tasks, learners focus on overall sentence meaning rather than a sentence's grammatical parts, learners make faster progress when the language of instruction is consistent (though limited) on a daily basis, and learners make faster progress when the content involves language that is clearly usable or valuable outside the classroom. However, it is recognized that TPR is useful for beginners, though it can be used at higher levels where preparation becomes an issue for the teacher. It does not give students the opportunity to express their own thoughts in a creative way. Further, it is easy to overuse TPR – "Any novelty, if carried on too long, will trigger adaptation." It can be a challenge for shy students. The nature of TPR places an unnaturally heavy emphasis on the use of the imperative mood, that is to say commands such as "sit down" and "stand up". These features are of limited utility to the learner, and can lead to a learner appearing rude when attempting to use his new language. Of course, as a TPR class progresses, group activities and descriptions.

References

1. Asher James (1996). Learning Another Language Through Actions (5th ed.). – Los Gatos, CA : Sky Oaks Productions. – Pg. 29–34.
2. Byram Michael, ed. (2000). "Total Physical Response". Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. – London : Routledge. – Pp. 631–633.
3. Harmer J. (1991) The Practice of English Language Teaching. – Longman Group London. – Pg. 7–23.
4. Larsen-Freeman, Diane (2000). Techniques and Principles in Language Teaching (2nd ed.). Oxford University Press. – Pg. 67–73. – ISBN 978-019435574-2.
5. Nunan David (1991), Language Teaching Methodology: Prentice Hall International Ltd. – Pg. 89–102.
6. Richards Jack C., Rodgers Theodore S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). – Cambridge, New York : Cambridge University Press. – Pg. 56–69. – ISBN 978-0-521-00843-3.
7. Silver M., Adelman B., Price E. (2004) Total Physical Response (TPR) A Curriculum for Adults ©English Language and Literacy Center, St. Louis, MO 63105. – Pg. 123–139.
8. "Total Physical Response Storytelling: A Communicative Approach to Language Learning" V Marsh - TPRS Publications Inc – ERIC EJ586008. – Pg. 45–59.
9. <http://www.tpr.world.com>. – Назва з екрана.
10. http://www.ehow.com/how_7243996_teach-physical-response_tpr_method.html#ixzz2UwJXjWzF. – Назва з екрана.

УДК 378:656.7.071.13(045)

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З АВІОНІКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Глушаниця Н. В.

У статті визначено сутність понять "іноземна мова" та "друга мова", "вивчення мови" та "оволодіння мовою", здійснено теоретичний аналіз факторів, які обумовлюють специфіку системи освіти у сфері іноземних мов.

Ключові слова: іноземна мова, друга мова, вивчення мови, оволодіння мовою, вторинна мовна особистість, комунікативна компетенція, мовленнєва здатність, спілкування.

В статье определено сущность понятий "иностранный язык" и "второй язык", "изучение языка" и "овладение языком", осуществлен теоретический анализ факторов, которые обуславливают специфику системы образования в сфере иностранных языков.

Ключевые слова: иностранный язык, второй язык, изучение языка, овладения языком, вторичная языковая личность, коммуникативная компетенция, речевая способность, общение.

The author of the article defines the essence of the concepts "foreign language" and "second language", "study of language" and "mastering language". Theoretical analysis of factors that determine the specific character of the system of education in the field of foreign languages is carried out.

Key words: foreign language, second language, study of language, mastering language, second linguistic personality, communicative competence, linguistic abilities, intercourse.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний ринок праці вимагає якісно нового типу фахівців авіаційної галузі з високим рівнем сформованості іншомовної професійно-комунікативної компетентності, професійної адаптації та мобільності. Удосконалення авіаційної техніки та ускладнення електронного обладнання на борту літака зумовлюють високі вимоги до якості, ролі та змісту підготовки фахівців авіаційної галузі. Особливо зростають вимоги до мовної підготовки у загальній системі підготовки майбутніх бакалаврів з авіоніки, оскільки знання іноземної мови для майбутніх інженерів з авіоніки є професійною потребою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні у галузі педагогіки вищої школи накопичено значні напрацювання, які охоплюють різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі: Р. М. Макаров, Є. В. Кміта, В. В. Півень, Т. В. Тарнавська, Л. М. Зеленська, І. А. Колодій, Л. М. Конопляник. Проте поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти формування ІПКК саме у майбутніх бакалаврів з авіоніки.

Мета статті – визначити сутність понять "іноземна мова" та "друга мова", "вивчення мови" та "оволодіння мовою", здійснити теоретичний аналіз факторів, які обумовлюють специфіку системи освіти у сфері іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, на нашу думку, слід визначити різницю між поняттями "іноземна мова" та "друга мова". Іноземна мова – це мова, яка вивчається за межами її природного існування, впродовж навчального процесу та яка не використовується з рідною мовою у повсякденному спілкуванні, в той час як "друга мова" слугує другим засобом спілкування та засвоюється в соціальному оточенні, де вона є реальним засобом комунікації [9, с. 31].

Таким чином, іноземна мова на відміну від "другої мови", оволодівається людиною поза межами соціального оточення, в якому ця мова є природним засобом спілкування.

З огляду на загальноприйняте визначення структури процесу навчання вважаємо, що навчання іноземної мови є складним процесом, що поєднує два види

діяльності: викладання та учіння. Суб'єктом першої є викладач, котрий систематизовано, послідовно передає студентам знання та формує у них практичні уміння та навички. Суб'єктом учіння іноземної мови є студент, котрий активно і свідомо засвоює знання, оволодіває уміннями та навичками.

Поняття "вивчення мови" та "оволодіння мовою" не є тотожними. W. Edmondson та J. House вважають, що процес оволодіння мовою (acquisition) є несвідомим, інтуїтивним засвоєнням мови під час соціалізації особистості [8, с. 11].

Процес вивчення мови (learning) є усвідомленим, передбачає використання та засвоєння правил, мовних елементів.

Отже, зміст поняття "вивчення мови" є ширшим за зміст поняття "оволодіння мовою". Проте не завжди вивчення мови та навчання мови передбачають оволодіння мовою. Тому методичні проблеми мають розглядатись з позиції діяльності викладача та індивідуальної діяльності студента.

Водночас з огляду на особливості змісту, об'єкта навчальної дисципліни викладання іноземної мови має певну специфіку. Насамперед її наявність зумовлюється сукупністю факторів, які чинять вплив на даний процес: соціально-економічні та політичні фактори; соціально-педагогічні; соціально-культурні; методичні; індивідуальні.

Ми поділяємо думку W. Edmondson та Y. House, які вважають, що соціально-політичні фактори мають бути пріоритетними, оскільки вони визначають, чи можливе навчання взагалі іноземної мови [8, с. 26].

Беручи до уваги те, що система освіти у сфері іноземних мов є однією з підсистем загальної системи освіти, то знання іноземної мови майбутніми фахівцями авіаційної галузі, інженерами з авіоники має економічне обґрунтування. Соціально-економічні та політичні фактори визначають соціальне замовлення суспільства до рівня та якості володіння іноземною мовою фахівцями. Соціальне замовлення виражається в престижності чи непрестижності знань з іноземної мови, у потребі суспільства щодо фахівців, які володіють іноземною мовою як засобом спілкування та здійснення професійної діяльності. Чим вищі ці потреби, тим вищим є статус іноземної мови як комунікативного засобу та складової професійної придатності.

Соціально-економічні та політичні фактори не лише формують соціальне замовлення суспільства стосовно навчання іноземної мови, а й створюють сприятливі умови для його реалізації.

Із зазначеного вище логічно випливає, що соціальне замовлення суспільства на ґрунтовне володіння іноземною мовою виражається не тільки у практичному знанні мови, а й в умінні застосувати цю мову в реальному спілкуванні та виробничій діяльності. Нова соціально-економічна та політична ситуація обумовлює підвищення вимог до рівня володіння ІМ, тому що випускники ВНЗ не завжди здатні та готові практично користуватися ІМ.

Доцільність підвищення якості навчання іноземної мови зумовлюється й тим, що існує суперечність між переосмисленням ролі іноземної мови для суспільства, держави, особистості та реальною ситуацією навчання іноземної мови, яка характеризується недостатнім рівнем матеріального забезпечення викладача даної дисципліни; зменшенням обсягу навчального навантаження з іноземної мови; низьким рівнем забезпечення загальноосвітніх шкіл учителями іноземних мов та не завжди достатній рівень їхньої професійної підготовки, що є причиною відсутності базових знань дисципліни "Іноземна мова" в абітурієнтів, котрі обирають, зокрема, технічні спеціальності. Все це негативно впливає на якість мовної підготовки майбутніх фахівців.

Соціально-педагогічні фактори відображають зміст навчальної дисципліни на рівні навчального плану та програми. Дана група факторів виявляється також і в концептуальних підходах до змісту навчальної дисципліни "Професійна англійська мова" та її організації лише в контексті реалізації загальноосвітніх завдань, не орієнтованих на майбутній фах студента.

Соціальне замовлення суспільства щодо іноземної мови визначається також дією методичних факторів: результати наукових досліджень у сфері методики та суміжних з нею наук, традиції у навчанні даної дисципліни.

Соціокультурні фактори враховують соціокультурний контекст навчання іноземної мови. Індивідуальні фактори діють на всіх етапах навчання іноземної мови. Досягнення ефективних результатів з реалізації соціального замовлення залежить

від індивідуальних особливостей усіх суб'єктів навчального процесу, перш за все від тих, хто навчається, та тих, хто навчає. Тому в багатьох методичних дослідженнях, присвячених вивченню різних аспектів проблеми організації навчального процесу, враховуються особливості тих, хто навчається, та професійна майстерність викладача, а також специфіка їхньої взаємодії як суб'єктів навчання.

Теоретичний аналіз факторів, які обумовлюють специфіку системи освіти у сфері іноземних мов, дозволив нам дійти висновку, що тільки всебічний аналіз процесу навчання ІМ в його соціально-економічному та політичному контекстах, відповідно до яких будується методична система, дає можливість виявити нові тенденції у навчанні дисципліни "Іноземна мова" відповідно до умов сьогодення.

Обґрунтування особливостей методики викладання іноземної мови має, на нашу думку, ґрунтуватись на тому, що науковою основою даної методики є лінгвістика, а тому прийнято вважати, що будь-яка методична система навчання іноземної мови базується на образі мови, який існує в певний період розвитку даної науки [1, с. 49].

Починаючи з 50-х років ХХ століття, у методиці навчання іноземної мови головним завданням було засвоєння мовного матеріалу.

Із середини 60-х років лінгвісти почали чітко розмежовувати поняття "мовної компетенції" та вживання мови. Тому в методиці увага акцентувалась не тільки на проблемі засвоєння знань мовних засобів та правил їх застосування у мовленні, а й на проблемі їх автоматизованого використання у комунікативних актах [4, с. 23], тобто на проблемі навчання мовленнєвої діяльності. Саме у цей період метою навчання іноземної мови стає "розвиток мовленнєвих умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності" [6, с. 86].

Починаючи з 70-х років, лінгвістичні дослідження були спрямовані головним чином на вивчення функціонування мови, а не на її будову. Прихильники лінгвістичної прагматики стверджували, що вивчити мову можливо лише за умови її використання у конкретних ситуаціях, а визначити її функції можна, лише прийнявши до уваги контекст існування учасника комунікативного акту та всієї сукупності ситуативних фактів. Одним із найвагоміших досягнень у галузі лінгвістики даного періоду є положення про те, що успішність мовленнєвого спілкування залежить від здатності тих, хто спілкується, організувати вербальну і невербальну поведінку відповідно до завдань спілкування. Таку здатність прийнято називати "комунікативною компетенцією", формування котрої стає пріоритетним завданням комунікативних підходів у навчанні іноземної мови. Розвиток здатності до спілкування не обмежується розвитком лише мовної компетенції (знання мовних засобів та правил їх використання). Він пов'язаний з розвитком здатності використовувати мовні засоби в різних ситуаціях спілкування з метою встановлення різного роду взаємодії, а також здатності оцінити, проаналізувати ситуацію спілкування, свій комунікативний потенціал та прийняти необхідне рішення.

З точки зору діяльнісної теорії (теорія мовних актів, сфера дискурсивного аналізу) здатність до спілкування пов'язана з таким поняттям, як "соціальна компетенція", під якою розуміють здатність самостійно діяти в соціальних ситуаціях.

Методика навчання іноземної мови як наука оперує такими категоріями, як "комунікативна компетенція", "мовленнєва здатність", "соціальні фактори спілкування" та ін., які знаходять своє відображення у розробці технологій навчання з яскраво вираженою комунікативною спрямованістю. Важливе значення для методики має нова лінгводидактична категорія "вторинна мовна особистість", під якою ми розуміємо здатність людини до ефективного іншомовного міжкультурного спілкування. Розвиток у майбутнього бакалавра з авіоніки рис вторинної мовної особистості є стратегічною метою навчання іноземної мови. Навчання іноземної мови являє собою свідомий (когнітивний) та творчий процес, а не запрограмовану поведінку. Процес становлення вторинної мовної особистості пов'язаний з оволодінням студентами вербальним кодом іноземної мови, умінням застосувати його на практиці, а також із формуванням у їхній свідомості "картини світу", притаманної носію певної мови. Студенти повинні усвідомлювати те, що вони "постійно мають відчувати себе у вимірах двох різних соціокультурних спільнот" [7, с. 58] та чітко розуміти між ними різницю. Тільки за цієї умови можливе встановлення цілковитого взаєморозуміння між представниками різних культур.

Розвиток рис вторинної мовної особистості майбутнього фахівця авіаційної галузі має відповідати їхнім інтересам та потребам як суб'єктів навчального процесу. Тому студенти повинні вміти здійснювати текстову діяльність мовою, яку вони вивчають. Для того щоб розвивати у студентів здатність до творчої діяльності, яка є результатом здійснення текстової діяльності, на нашу думку, слід дати їм можливість реалізувати свої особисті комунікативні наміри.

Виходячи з викладеного вище, можна стверджувати, що процес навчання іноземної мови майбутніх бакалаврів з авіоніки є процесом їх особистісного розвитку, розвитку їх соціальних якостей. Ми вважаємо, що володіти іноземною мовою майбутніми фахівцями авіаційної галузі означає – вміти говорити, читати та сприймати на слух іноземну мову. На нашу думку, помилки, які допускаються студентами при здійсненні іншомовного спілкування, не є перешкодою для спілкування, оскільки основним критерієм рівня володіння іноземною мовою є взаєморозуміння між тими, хто спілкується, а не мовна коректність. Проте це не означає, що слід ігнорувати аспекти тренування у процесі навчання іноземної мови.

У сучасних умовах навчання іноземної мови розглядається у трьох аспектах: прагматичний, або практичний; когнітивний та загальноосвітній. Прагматичний аспект навчання іноземної мови означає формування певного комплексу знань, умінь та навичок, сукупність яких дозволяє здійснювати успішне іншомовне спілкування. Когнітивний аспект розглядає навчання іноземної мови як засіб міжкультурного спілкування та інтенсивне його використання як засобу пізнання, розвитку та оволодіння мовою; загальноосвітній аспект розглядає навчання іноземної мови як виховально-навчальну дію на особистість того, хто навчається. Даний аспект стосується формування особистісних якостей, які сприяють оволодінню ІМ та її практичному використанню як засобу залучення до іншої культури та засобу спілкування з її носіями. Здатність до спілкування на міжкультурному рівні передбачає наявність у майбутнього фахівця авіаційної галузі таких особистісних якостей, як відкритість, терпимість та готовність до спілкування [9, с. 129].

Отже, метою навчання іноземної мови є розвиток здатності у майбутніх бакалаврів з авіоніки до міжкультурного спілкування, під яким ми розуміємо взаєморозуміння між учасниками комунікативного акту, які належать до різних національних культур. Мета навчання іноземної мови, на нашу думку, є поняттям інтегративним, складовими якого є особистісні якості: інтелект, увага, пам'ять, інтерес до навчально-пізнавальної діяльності, здатність бачити, розуміти та приймати спільне і відмінне в різних національних культурах, здатність до соціальної взаємодії, готовність використовувати іноземну мову як засіб спілкування з її носіями, толерантність. Усі вони взаємопов'язані між собою та взаємозумовлюють один одного. Недооцінка чи переоцінка одного з аспектів навчання іноземної мови може негативно вплинути на якість оволодіння майбутніми фахівцями авіаційної галузі іноземною мовою як засобу міжкультурного спілкування. Здатність до мовленнєвого спілкування, яка стосується сфери соціальних стосунків між людьми, безпосередньо пов'язана з особистісними якостями тих, хто навчається. Ці особистісні якості майбутніх фахівців дозволяють їм ефективно взаємодіяти один з одним, з носіями мови, з різними засобами масової інформації незалежно від того, якою мовою здійснюється ця діяльність. Слід зазначити, що успішність іншомовного спілкування майбутніх бакалаврів з авіоніки залежить від рівня володіння ними іноземною мовою, здатності здійснювати спілкування в різних ситуаціях.

Існують наступні рівні володіння англійською мовою. Відповідно до класифікації Ради Європи (Common European Framework of Reference – CEFR), яка використовується для створення національних систем оцінки мовної компетенції, знання та уміння тих, хто навчається, поділяють на три категорії, які далі поділяються на 6 рівнів:

- А Елементарне володіння: А1 (рівень виживання); А2 (передпороговий рівень);
- В Самостійне володіння: В1 (пороговий рівень); В2 (пороговий просунутий рівень);
- С Вільне володіння: С1 (рівень професійного володіння); С2 (рівень досконалого володіння).

Оскільки майбутні інженери з авіоніки забезпечують успішну роботу авіаційного електронного обладнання, регламентація їхньої діяльності відбувається

циркулярами ІКАО. Це стосується і вимог щодо володіння ними іноземною мовою. Відповідно до класифікації за шкалою ІКАО виділяють 6 рівнів володіння нею: експерт 6; просунутий 5; робочий рівень 4; попередній 3; елементарний 2; перелементарний 1.

Усне та писемне спілкування реалізується в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо. Навчання даних видів діяльності має здійснюватись у тісному взаємозв'язку, але при диференційованому підході до кожного з них. У навчальному процесі навчання говоріння має відбуватися одночасно з формуванням умінь розуміння письмового чи звукового тексту, і навпаки, після читання чи прослуховування тексту студенти повинні вміти висловити свою думку (в усній чи письмовій формі) стосовно його змісту. Усні повідомлення можуть супроводжуватись письмовою фіксацією необхідної інформації.

Отже, навчання майбутніх бакалаврів з авіоніки іноземної мови має бути орієнтовано на встановлення взаємодії, яка базується на взаєморозумінні. Воно є лише передумовою до його здійснення.

Розвинути здатність до міжкультурного спілкування можливо лише в спілкуванні. Звідси можна зробити висновок, що спілкування є засобом досягнення мети, засобом навчання.

Викладені вище положення доцільно використовувати на практиці при навчанні іноземної мови. При навчанні говоріння, наприклад, перш за все, має бути мотив. Студенти кажуть, щоб повідомити чи дізнатись щось цікаве чи невідоме. Метою говоріння є реалізація комунікантами особистих потреб: намагання отримати чи поділитись інформацією з іншими, узгодити із співрозмовниками дії. Зміст говоріння полягає в тому, що студенти висловлюють свої думки, позиції. Важливо, щоб те, про що вони говорять, було б для них зрозумілим, відомим та цікавим. Висловлюючи свої думки, студенти використовують всі можливі засоби спілкування, в тому числі міміку та жести. Для тих, хто спілкується, важливо те, що говориться, а не те, як говориться.

У сучасному навчальному процесі текст, а відповідно, і стратегія спілкування мають зайняти пріоритетне положення. У процесі навчання читання у майбутніх бакалаврів з авіоніки слід розвивати уміння читати аутентичні тексти з різним рівнем розуміння наявної у них інформації: розуміння основного змісту (ознайомлювальне читання); повне розуміння змісту (навчальне читання); вилучення необхідної інформації (пошукове читання).

Для того, щоб оволодіти кожним видом читання, у майбутніх фахівців авіаційної галузі мають бути сформовані наступні базові уміння:

- розуміння основного змісту: уміння визначити основну інформацію; уміння узагальнити викладені у тексті факти; уміння робити висновки;
- вилучення повної інформації з тексту: розуміти факти; виділяти інформацію, яка щось підтверджує; встановлювати взаємозв'язок між фактами; порівнювати інформацію;
- розуміння необхідної інформації: визначити в загальних рисах тему тексту; виявити інформацію, яка стосується певного питання, та визначити її цінність.

У своїй майбутній професійній діяльності інженери з авіоніки з метою розширення професійного світогляду та отримання інформації стосовно подальших фахових дій будуть працювати з текстами за спеціальністю, науковою літературою та технічною документацією з обслуговування ПС. Для цього їм потрібно повно та детально розуміти зміст прочитаного, цьому сприятиме й процес розвитку у них критичного мислення: уміння виражати своє ставлення до повідомлення.

На основі власного досвіду роботи з підготовки майбутніх бакалаврів з авіоніки до здійснення їхньої майбутньої професійної діяльності ми пропонуємо при навчанні читання не робити дослівний переклад тексту; доречно звертатись до їхнього життєвого досвіду; здійснювати контекстуальний переклад незнайомих слів, користуючись опорними засобами, наявними в тексті (схеми, малюнки, таблиці, ключові слова). Вважаємо, звертатись до словника доцільно лише тоді, коли всі можливості зрозуміти значення слова вичерпані. Проте робота з технічною документацією вимагає точності перекладу на основі ґрунтовних знань авіаційної термінологічної лексики.

Процес навчання читання включає роботу над технікою читання та розвитком умінь розуміти зміст прочитаного. При формуванні умінь розуміти зміст тексту

викладач ставить перед студентами різні комунікативні завдання: зрозуміти текст повністю, виділити основну інформацію із тексту або здійснювати пошук необхідної інформації в тексті. Пошук інформації може супроводжуватись здійсненням необхідних записів. Робота над текстом включає такі етапи: передтекстовий, читання тексту чи його окремих частин, післятекстовий.

Ми пропонуємо використовувати вправи, спрямовані на розвиток репродуктивних, репродуктивно-продуктивних та продуктивних умінь.

З огляду на викладений матеріал можна стверджувати, що текст є основою для розвитку умінь майбутніх фахівців авіаційної галузі виражати свої думки в усній та письмовій формі.

Кінцевою метою навчання майбутніх бакалаврів з авіоніки письма, відповідно до ОКХ, є формування в них умінь здійснювати ділове та особисте листування. Інакше кажучи, вони повинні вміти складати листи та використовувати їх у сфері професійно орієнтованих та особистих інтересів. Майбутні інженери з авіоніки повинні оволодіти наступними уміньми письмового мовлення: передача основної інформації, головної ідеї прочитаного чи прослуханого тексту; коротко чи детально описати, порівняти, зіставити факти; довести, аргументувати факти; охарактеризувати, дати оцінку, виразити власне ставлення до фактів [5, с. 37].

Навчання письма охоплює два аспекти: роботу над технікою письма та розвиток умінь передавати смислово інформацію за допомогою графічного коду мови, яка вивчається.

При здійсненні усного спілкування реалізуються всі функції мовного спілкування: інформаційно-комунікативні, спрямовані на передачу та прийом інформації; регулятивно-комунікативні, які регулюють поведінку; афективно-комунікативні, що визначають емоційні сфери людини [3, с. 10].

На процес говоріння впливають умови його перебігу: обстановка, мета, умови спілкування, зміст мовного акту. Все це створює ситуацію спілкування як сукупність умов, мовних та немовних, необхідних та достатніх для того, щоб здійснити заплановану мовну дію [2, с. 155].

Залежно від сфери мовного спілкування комунікативна ситуація має відповідно одну тему (наприклад, у професійній сфері – знайти несправність в електронному пристрої) чи декілька тем (участь у міжнародній конференції, порівняння електронного обладнання різних типів ПС). Проте, незалежно від тематики комунікативної ситуації, компонентами умов усного спілкування є: місце, час; почуття, емоції; наміри, бажання; предмет спілкування та учасники комунікативного акту.

Отже, успішність усного спілкування зумовлюється наявністю мотиву, мети, комунікативної ситуації. Навчаючи майбутніх бакалаврів іншомовного говоріння, необхідно створювати сприятливі умови спілкування та мотивувати їх висловлювання, які мають здійснюватись на продуктивному рівні.

Навчання говоріння передбачає роботу над двома видами мовленнєвої діяльності: аудіювання у процесі безпосереднього (діалогічного) спілкування (face-to-face) та аудіювання пов'язаних текстів в умовах опосередкованого спілкування. Зважаючи на те, що на заняттях іншомовне спілкування здійснюється у режимі викладач – студент, студент – студент, то навчання аудіювання майбутніх бакалаврів з авіоніки відбувається шляхом сприйняття та розуміння аудіотекстів в умовах опосередкованого спілкування. Даний вид мовленнєвої діяльності має свої особливості, що обумовлює специфіку його навчання.

Метою навчання майбутніх авіаційних фахівців аудіювання є розвиток їхньої здатності в умовах безпосереднього спілкування в різних ситуаціях розуміти висловлювання партнера та розуміти основний зміст аутентичних аудіотекстів. Процес навчання зорієнтований на слухову рецепцію в ситуаціях спілкування, які мають бути максимально наближені до майбутньої професійної діяльності.

Висновок. Сьогодні існує велика кількість методичних систем навчання іноземної мови. На нашу думку, необхідно підходити до вирішення низки методичних проблем з точки зору активізації діяльності всіх учасників педагогічного процесу, насамперед – викладача. Саме викладач має можливість вибрати модель навчання іноземної мови, яка б відповідала професійним потребам майбутніх бакалаврів з авіоніки. Розуміння викладачем процесів, які лежать в основі розвитку сучасної

системи навчання іноземної мови, сприятиме вибору найефективніших шляхів досягнення мети навчання.

Література

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 211 с.
3. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 3–23.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролубова и др. – М. : Высшая школа, 1982. – 37 с.
5. Мусницкая Е. В. Обучение письму / Е. В. Мусницкая. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1983. – 58 с.
6. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.
7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
8. Edmondson, W., House, J. Einfuehrung in die Sprachlehrforschung / W. Edmondson, J. House. – Tuebingen ; Basel : Francke, 1993. – 341 S.
9. Handbuch. Fremdsprachenunterricht / hrsg. von K.-R. Bausch u. a. – Tuebingen, France, 1989. – 495 S.
10. Klein W. Zweitspracherwerb. Eine Einfuehrung / W. Klein. – Frankfurt am Main: Athenaeum, 1987. – 206 S.

УДК 37.036+373

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

Золотарьова О. О.

У статті висвітлено особливості впровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Представлено технології естетичного виховання молодших підлітків на основі інтегративного підходу до вивчення мистецтва.

Ключові слова: естетичне виховання, технології, уроки мистецтва, молодші підлітки.

В статье освещены особенности внедрения педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы. Представлены технологии эстетического воспитания младших подростков на основе интегративного подхода в изучении искусства.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, технологии, искусство, младшие подростки.

The article highlights peculiarities of introduction of pedagogic technologies into the teaching and educational process in general education school. The author describes technologies of aesthetic education of junior teenagers on the basis of integrative approach to studying art.

Key words: aesthetic education, technologies, art lessons, junior teenagers.

Модернізація навчально-виховного процесу у загальноосвітніх школах все більш потребує розробки та впровадження нових педагогічних технологій, які забезпечують чітку й ефективну організацію навчальних занять, виражають шляхи і засоби досягнення цілей навчання і виховання. Особливої значущості в умовах сьогодення набуває необхідність впровадження технологій естетичного виховання учнівської молоді, які зорієнтовані на формування культури почуттів, розвиток загальних та художніх здібностей, художньо-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості, виховання в учнів естетичного ставлення до дійсності.

Могутнім засобом естетичного розвитку особистості є мистецтво. Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання учнів на уроках мистецтва – це не лише процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різномісних естетичних потреб та інтересів.

Мета статті – окреслити сутність та особливості впровадження технологій естетичного виховання молодших підлітків на уроках мистецтва.

Для визначення сутності та змісту технологій естетичного виховання учнів на уроках мистецтва розглянемо більш детально широкі поняття – "педагогічна технологія".

Слово "технологія" походить від грецьких "techne" – поняття, вчення і "logos" – майстерність, мистецтво. У довідковій літературі "технологія" тлумачиться як "сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів" [4]. Загалом, технологія як феномен є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на розв'язанні важливих проблем буття, синтезом розуму і здібностей людини.

Слід зазначити, що думки про технологізацію навчально-виховного процесу висловлював ще Я. А. Коменський, однак тривалий час термін "технологія" залишався поза межами понятійного апарату педагогіки, відносився до технократичної мови. Уявлення про технологізацію навчання актуалізувалися і більш конкретизувалися у ХХ ст. з впровадженням досягнень технічного прогресу в різні сфери теоретичної і практичної діяльності. У 20-х роках ХХ ст. послідовно впроваджував у життя ідею виховання як технологічного процесу видатний український педагог А. Макаренко.

Сьогодні, за наявності численних наукових розробок технологізації навчального процесу (І. Бех, Н. Пехота, Г. Селевко, Л. Масол), в освітній теорії та практиці утвердилась категорія "педагогічна технологія", що полягає у використанні найбільш раціональних шляхів навчання. Педагогічна технологія розглядається вченими-педагогами як система принципів, способів і регулятивів, що застосовуються у навчанні та вихованні і гарантують очікуваний результат [2; 3; 4]. До педагогічних технологій відносяться і технології естетичного виховання, що спрямовані на формування естетичного ставлення школярів до навколишньої дійсності засобами мистецтва.

Технологія естетичного виховання, як і будь-яка інша педагогічна технологія, має певну структуру, що виявляється через систему необхідних і достатніх елементів, пов'язаних між собою внутрішньою логікою. Структуру технології естетичного виховання ми розглядаємо на основі дослідження Г. Селевка [4] як єдність таких елементів:

а) концептуальна основа з філософським, психологічним, педагогічним обґрунтуванням цілей;

б) змістова частина: мета навчання (загальна і конкретна); зміст навчального матеріалу;

в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності учнів, методи і форми роботи вчителя, діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу, діагностика навчального процесу.

Естетичне виховання учнів у процесі вивчення мистецтва передбачає використання взаємозв'язку різновидів художньої творчості, взаємопроникнення між-предметних зв'язків мистецьких дисциплін, а отже – має ґрунтуватися на інтегративному підході. Саме інтегративний підхід (від лат. *integrum* – ціле, *integratio* – відновлення) сприяє формуванню уявлень учнів про цілісність художньої картини світу та розвитку естетичного ставлення до навколишньої дійсності.

З урахуванням основних позицій інтегративного підходу, у процесі нашого дослідження розроблено технології естетичного виховання учнів 5–6-х класів на уроках мистецтва. Основними положеннями розробки та впровадження у навчально-вихований процес означених технологій було окреслено:

- єдність навчання, виховання і розвитку учнів;
- цілісність розуміння мистецтва на основі інтеграції знань щодо художнього образу світу;
- емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва на основі духовно-світоглядних орієнтацій та особистісного досвіду художнього спілкування;
- творча самореалізація та самовираження особистості учня засобами художньо-практичної діяльності на основі перенесення мистецьких знань у різні види художньої творчості, розширення досвіду художньої діяльності.

Означене стало підставою для визначення таких педагогічних принципів: єдності навчальної і виховної дії; цілісності навчального процесу та інтеграції змісту навчальної діяльності; емоційної насиченості та творчого спрямування навчального процесу. На основі таких принципів було розроблено: *технологію комплексності вивчення художніх образів мистецтва, ігрову технологію та асоціативну технологію естетичного виховання учнів на уроках мистецтва*, що ґрунтувалися на інтегративному підході до вивчення мистецтва.

Технологія комплексності вивчення художніх образів мистецтва спрямовується на поглиблення знань учнів щодо специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва та розуміння її цілісності, розширення мистецького тезаурусу (єдність універсальних понять: ритм, форма, динаміка, композиція тощо) та формування емоційно-естетичного ставлення учнів до художніх образів (проведення художніх паралелей між художніми образами різних видів мистецтва та дійсністю, стимулювання учнів до особистісного переживання їх змісту, активізація художніх вражень та досвіду художнього спілкування).

Дана технологія передбачає використання таких методів: проведення художніх паралелей; співставлення та порівняння художніх образів різних видів мистецтва; змістових порівнянь та узагальнень у процесі сприймання мистецтва. Технологія передбачає використання як урочних, так і позаурочних форм роботи, групових та індивідуальних занять. Реалізується у процесі теоретичного вивчення категоріального

апарату мистецтва, усвідомлення та сприйняття учнями художнього змісту мистецьких творів та у практичній художньо-творчій діяльності.

Ігрова технологія естетичного виховання учнів на уроках мистецтва передбачає привнесення ігрових методів у виховний процес.

Оскільки у молодших підлітків, поряд із почуттям дорослості, все ще залишається потреба в ігровій діяльності, вивчення мистецтва значно активізується через наповненість навчально-виховного процесу ігровими ситуаціями та ігровими методами інтегрованого типу (ігри-імпровізації, кросворди, ребуси, анкети-малюнки, практичні завдання пошукового ігрового типу тощо).

Ігрові методи, як відомо, значно активізують пізнавальну та пошукову діяльність учнів, стимулюють їх творчу активність та самовияв, закріплюють минулий досвід у цікавих для школярів формах занять. Ігрові методи спонукають учнів до самостійного пошуку зв'язків, аналогій, паралелей між видами мистецтв та вміння використовувати набуті мистецькі знання відповідно до поставлених художньо-творчих завдань.

Ігрова технологія естетичного виховання використовується у різних формах роботи: колективних, групових, парних, індивідуальних, комбінованих. Використовується як для контролю та перевірки опанованого теоретичного матеріалу, так і в практичній художньо-творчій діяльності.

Асоціативна технологія займає особливо важливе місце у процесі естетичного виховання учнів на уроках мистецтва. Вважаємо, що саме стимулювання асоціацій (слово "асоціація" походить від латинського *associatio*, означає з'єднання, сполучення) у мистецькому навчанні учнів забезпечує створення суб'єктивного образу художніх предметів та явищ, що вивчаються. Як зазначає С. У. Гончаренко, "в асоціаціях ніби закріплюється знову минулий досвід людини, її попередня практика" [1, с. 31]. Асоціації сприяють поєднанню та співставленню художніх образів різних видів мистецтва, близьких за змістом (І. Шамо "Берізка" – з пейзажами І. Левітана; П. Чайковський "Баба Яга" – з картиною І. Васнецова, музичні образи О. Скр'ябіна (Прелюдії) – з портретами І. Врубеля; образи прелюдій К. Дебюссі – поезією К. Бальмонта та ін.). Тож асоціації акцентують увагу учнів на сутність змісту художнього образу, допомагають набути досвід їх естетичного сприймання, оцінювання, осмислення.

Оскільки специфіка художньої інформації музичного образу полягає в тому, що вона містить знання не про об'єкт, а про значення, смисли, цінності, які об'єкт має для суб'єкта (М. Каган), теоретичний рівень асоціацій уможливується доповненням емпіричних асоціацій, що виникають внаслідок особистісно-чуттєвих вражень художнього сприймання і ґрунтуються на психологічних механізмах *синестезії* – співвідчуття, що виникають внаслідок взаємовпливу образів різних видів мистецтв і зумовлюються інтегративною природою чуттєвого осягнення їх художнього смислу (О. Рудницька).

Так, методами асоціативної технології є: порівняння та аналогії, особисті асоціації, синестезія. Використовуються вони як в урочній, так і в позаурочній мистецькій діяльності.

Отже, запропоновані технології естетичного виховання молодших підлітків на уроках мистецтва, а саме: *технологія комплексності вивчення художніх образів мистецтва, ігрова технологія та асоціативна технологія*, – розроблені на основі інтегративного підходу з урахуванням сучасних вимог до естетичного розвитку школярів і можуть бути використаними вчителями мистецьких дисциплін загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Інформаційний збірник МОНУ. – 2004. – № 10. – С. 4–9.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Философский словарь / ред.-сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.

УДК 378.510

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ "ФРАКТАЛИ"

Конопля В. О., Бурчак С. О.

У публікації висвітлено методику організації і проведення елективного курсу "Фрактали" для студентів вищих навчальних закладів. У процесі розробки методики викладання курсу "Фрактали" було підібрано такі задачі, які найбільш доречні з точки зору формування відповідних умінь студентів з урахуванням їх вікових особливостей. Доведено, що даний курс сприяє розвитку аналітичного мислення і уяви студентів, розвиває міжпредметні зв'язки між математикою та інформатикою.

Ключові слова: фрактали, елективний курс, міжпредметні зв'язки.

В публикации освещены методика организации и проведения элективного курса "Фрактали" для студентов высших учебных заведений. В процессе разработки методики преподавания курса "Фрактали" были подобраны такие задачи, которые наиболее уместны с точки зрения формирования соответствующих умений студентов с учетом их возрастных особенностей. Доказано, что данный курс способствует развитию аналитического мышления и воображения студентов, развивает межпредметные связи между математикой и информатикой.

Ключевые слова: фракталы, элективный курс, межпредметные связи.

The publication covers methods of organizing and conducting the elective course "Fractals" for students in higher education. In the process of working out the teaching methods for this course there were selected such tasks that are most appropriate for forming students' skills taking into account age-specific peculiarities. This course proved to be conducive to development of analytical thinking and imagination and to increase interdisciplinary connections between mathematics and information science.

Key words: fractals, elective course, межпредметные связи.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. У сучасній літературі висвітлено багато матеріалів про нові відкриття і розробки в галузі фракталів. Вважаємо за необхідне ознайомити з ними студентів вищих навчальних закладів, оскільки, на нашу думку, студенти повинні знати про сучасні розробки в галузі науки, особливо такої важливої і перспективної галузі математики, як фрактали, яка активно розвивається в наш час. На даний момент ще немає єдиного бачення розв'язання проблеми ознайомлення студентів із фракталами. Тому в статті запропоновано методичне забезпечення елективного курсу "Фрактали".

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми із зазначенням нерозв'язаних питань і аспектів. Загальні теоретичні відомості наукових досліджень стосовно застосування фракталів у дослідженні сингулярних розподілів, класифікації сингулярних розподілів залежно від властивостей спектра, вивчення аномально фрактальних і суперфрактальних об'єктів, фрактальних множин, функцій, розподілів висвітлено в роботах М. В. Працьовитого [3; 4; 5; 6] та А. Ф. Турбина [6].

У праці В. Г. Бевз [1] фракталам приділено окрему увагу, де описуються деякі основні приклади фракталів і детально наведена послідовність дослідження теорії фракталів в Україні за останні близько 20 років.

В. Ф. Челомбітько у своїй роботі [7] детально розглядає алгоритми побудови фракталів у середовищі програмування Pascal, наводить приклади програм з детальними описами алгоритмів побудови зіркоподібних і драконоподібних фракталів.

К. В. Власенко наводить приклади розв'язання завдань на застосування теорії фракталів, розглядаються способи побудови деяких із них, властивості та фрактальна розмірність, але, на наш погляд, недостатньо методичних рекомендацій [2].

Все вищевказане спонукало нас розробити методичне забезпечення елективного курсу "Фрактали" з метою полегшення роботи викладачів у процесі ознайомлення студентів з дуже важливою темою – "Теорія фракталів".

Мета публікації. Розробити методичне забезпечення та методику проведення елективного курсу "Фрактали" для студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Елективний курс розрахований на студентів вищих навчальних закладів. Матеріал також може бути використано для позакласної роботи з математики в технікумах, училищах, коледжах та в школах для учнів 11-х класів з поглибленим вивченням математики.

Зауважимо, що у процесі розробки методики викладання елективного курсу "Фрактали" однією з основних проблем є добір задач, які найбільш доречні з точки зору формування відповідних умінь учнів з урахуванням їхніх вікових особливостей. Таким чином, постає проблема створення системи задач, відповідної сучасним вимогам навчання.

Елективний курс "Фрактали" розрахований на 28 годин, охоплює теми: 1) Введення поняття фракталів (2 год.); 2) Трикутник Серпінського. Губка Серпінського (2 год.); 3) Канторова досконала множина. Крива Пеано. Сніжинка Коха (4 год.); 4) Властивості фракталів (4 год.); 5) Фрактальна розмірність (2 год.); 6) Алгоритми побудови фракталів за допомогою програмних засобів (4 год.); 7) Алгоритми побудови зіркоподібних фракталів (4 год.); 8) Алгоритми побудови драконоподібних фракталів (2 год.); 9) Захист студентських проектних робіт (4 год.).

Коротко схарактеризуємо основний зміст занять елективного курсу.

Введення поняття фракталів. На перших заняттях проводиться вступна лекція, на якій студенти отримують початкові уявлення про фрактали, причому значна увага приділяється зацікавленню і мотивації навчальної діяльності студентів у процесі вивчення курсу "Фрактали".

Викладач розповідає, де зустрічаються фрактали, наводить приклади з природи, навколишнього світу та обґрунтовує необхідність вивчення фракталів.

На перших заняттях не рекомендується давати наукове означення фрактала. Якщо відразу запропонувати студентам означення, яке дає Мандельброт, то вони його можуть не зрозуміти. Краще розпочати з розгляду конкретних прикладів, і тільки в кінці вивчення теми, після набуття учнями певних знань, можна сформулювати означення фрактала.

На етапі первинного закріплення нового матеріалу розглядається приклад гри "Хаос", який демонструє один з методів побудови фракталів (побудову трикутника Серпінського (рис. 1)) [2, с. 1].

Трикутник Серпінського. Губка Серпінського. На заняттях доцільно дати студентам можливість самостійно здійснити побудову, проводити заняття у формі постійного спілкування та обговорення кожного кроку побудови.

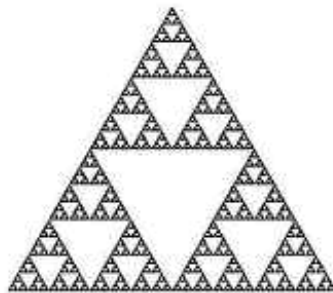


Рис. 1. Трикутник Серпінського

Починаючи з 2–3 ітерації, студенти самі зможуть описувати дії, які потрібно зробити наступними, що викличе в них задоволення, захоплення, підвищить зацікавленість.

Кожне зображення наступної ітерації доцільно демонструвати на екрані за допомогою проектора, але лише після побудови його на дошці. Це потрібно для підтвердження правильності побудови і для демонстрації студентам більш точного та якісного зображення, оскільки побудова на дошці за допомогою крейди може мати значні похибки та неточності.

Рекомендується розглянути такі завдання [2, с. 1, 4]:

1. Зобразити фрактал, що називається трикутником Серпінського (рис. 1).
2. Побудувати трикутник Серпінського на основі трикутника Паскаля.
3. Розглянути побудову губки Серпінського.

Канторова досконала множина. Крива Пеано. Сніжинка Коха. На цьому етапі студенти уже володіють певними початковими знаннями про особливості побудови фракталів, тому можна розповідати лише основні принципи при зображенні Канторової досконалої множини. Побачивши першу ітерацію, студенти в змозі аналогічно продовжувати процес побудови самостійно. Тому викладачу не варто витратити на це багато часу на занятті.

У процесі побудови кривої Пеано (рис. 2) у студентів можуть виникнути певні труднощі. Рекомендуємо викладачеві приділити більше часу і детально розбирати зі студентами кожен крок побудови.

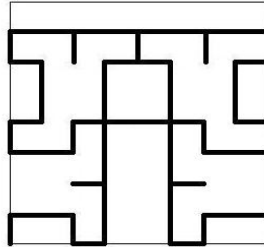


Рис. 2. Крива Пеано (4 ітерація)

З метою більш глибокого розуміння даного матеріалу студентам слід запропонувати вдома розробити інший, але аналогічний спосіб побудови замкненої кривої без самоперетинів, а потім означити утворену геометричну фігуру.

Побудова сніжинки Коха (рис. 3) не викликає в студентів складнощів, тому, пояснивши основний принцип, можна викликати до дошки студента, який зрозумів алгоритм побудови, а решті дозволити виконувати побудову цього фрактала самостійно під наглядом викладача.

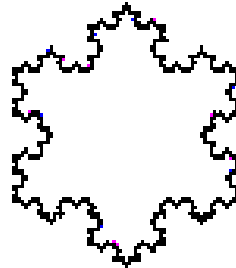


Рис. 3. Сніжинка Коха

Рекомендується розглянути такі завдання [2, с. 4–5]:

1. Зобразити фрактал, який називається Канторовою досконалою множиною.
2. Щоб переконатися, що фрактали є геометричними фігурами, накреслити криву Пеано (рис. 2).
3. Зобразити фрактал, який називається сніжинкою Коха (рис. 3). Цей об'єкт теж є результатом нескінченного "дроблення" і добудов.

Властивості фракталів. Під час пояснення властивостей фракталів доцільно роз'яснювати їх на прикладах простих, добре відомих і близьких студентам геометричних фігур: відрізка, квадрата, кола, прямокутника.

Всі розглядувані на цьому занятті задачі мають подібну ідею розв'язування. Вона спирається на використання прийомів перебору та індукції. Основний підхід пояснюється на прикладі задачі 1, тому доцільно приділити їй більше уваги, щоб студенти зрозуміли хід розв'язування. Тоді студенти не матимуть проблем при розв'язуванні і більш складних задач 2 і 3 аналогічним способом.

Задача 3 є багатогранною, вона детально досліджує сніжинку Коха (рис. 3), вивчає її властивості з різних сторін (знаходяться периметри і площі при різних кількостях ітерацій). Для кращої наочності пропонується побудувати таблицю і вносити знайдені значення до відповідних її комірок, щоб студентам було зручніше простежити процес зміни периметра і площі та їх залежність від кількості ітерацій.

Рекомендується розглянути такі задачі [2, с. 5]:

Задача 1. Чому дорівнює сума довжин відкинутих відрізків у Канторовій досконалій множині?

Задача 2. Розглянемо трикутник Серпінського (рис. 1). Яка частина трикутника залишилася незафарбованою після 1-го кроку? Яка частина трикутника не буде зафарбованою після 2-го кроку? Яка частина трикутника залишиться незафарбованою після 4-го кроку? Яка частина трикутника не буде зафарбованою після n -го кроку?

Задача 3. Нехай периметр початкового трикутника під час побудови сніжинки Коха (рис. 3) дорівнює 9. Чому дорівнюють периметри фігур після кожного кроку? У скільки разів збільшується периметр фігури порівняно з попередньою? Скільки аналогічних кроків (ітерацій) необхідно зробити, щоб отримати периметр не більший, ніж 100? Якщо вважати, що процес зображення сніжинки Коха нескінченний, то чи матиме границю значення периметра? Що станеться з площею сніжинки Коха?

Фрактальна розмірність. На етапі актуалізації опорних знань рекомендуємо велику увагу приділити запитанню про поняття розмірності, оскільки саме на його основі буде формуватися поняття фрактальної розмірності. У процесі розв'язування задачі 1 доцільно наголосити, що частини (трикутники), які утворюються після ітерацій, рівні між собою і подібні початковій фігурі (є її зменшеними в n разів копіями). Це полегшить студентам розуміння поняття фрактальної розмірності. В подальшому бажано щоразу проговорювати, що означають змінні, також демонструвати зображення досліджуваних фігур на екрані через проектор.

Рекомендується підкреслити при розв'язуванні задачі 3, що розмірність трикутника і куба виражається цілими числами, а розмірність фракталів завжди дробова.

На даному етапі студенти уже володіють достатнім запасом знань, тому при узагальненні і систематизації знань відповіді студентів повинні бути повними й ґрунтованими.

Рекомендується розглянути такі задачі [2, с. 5]:

Задача 1. Чи є самоподібним трикутник Серпінського (рис. 1)? Скільки є копій початкового трикутника, для яких відношення сторони початкового трикутника до внутрішнього дорівнює 2:1; 4:1; 8:1?

Задача 2. Чи є якась закономірність між розмірністю та кількістю копій? Знайдіть цю закономірність та обчисліть розмірність трикутника Серпінського (рис. 1).

Задача 3. За допомогою малюнків і формули знайдіть розмірність трикутника, куба, сніжинки Коха (рис. 3), Канторової досконалої множини, губки Серпінського.

Алгоритми побудови зіркоподібних фракталів. На даному етапі доцільно ознайомити студентів з більш точним і науковим означенням фрактала, оскільки початкові знання у них уже є і студенти спроможні його зрозуміти. А також це їм допоможе при вивченні зіркоподібних фракталів, для кращого розуміння їхньої структури, а отже, і логічного алгоритму утворення та побудови.

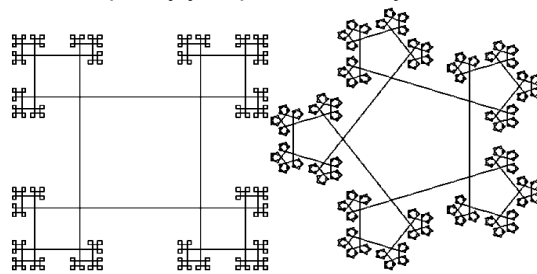


Рис. 4. Приклади зіркоподібних фракталів

Під час першого знайомства з зіркоподібними фракталами (рис. 4) зацікавленість в основному ґрунтується на їхньому простому для розуміння зовнішньому вигляді.

Логічний алгоритм утворення бажано розглянути детально, щоб у подальшому студенти могли самостійно розібратися у структурі програми для побудови зіркоподібного фрактала. Після виконання основної програми доцільно змінити параметри з метою отримання квадратного зіркоподібного фрактала та інші. Розглянута практична реалізація побудови зображень фракталів на прикладі зіркоподібних фракталів дозволяє пояснити їх графічну природу та розробити програми їх подальшої модифікації.

На даних заняттях розвиваються міжпредметні зв'язки між математикою та інформатикою. На прикладі зіркоподібних фракталів: спочатку вони розглядаються з точки зору математики як геометричні об'єкти, а потім з точки зору інформатики у вигляді завдання написати програми для побудови фракталів на комп'ютері у середовищі програмування Pascal ABC.

Рекомендується розглянути таку задачу [7].

Учні будують зіркоподібний фрактал на комп'ютері у середовищі програмування Pascal ABC.

Алгоритми побудови драконоподібних фракталів. Драконоподібний фрактал (рис. 5) дуже цікава за своїм зовнішнім виглядом геометрична фігура, тому в студентів виникає стійкий інтерес у детальному вивченні цього фрактала.

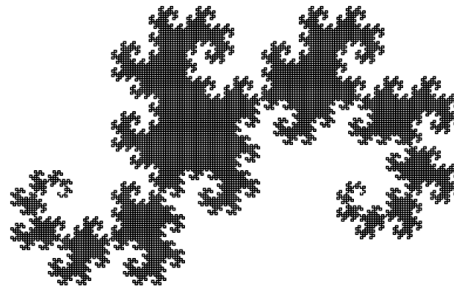


Рис. 5. Драконоподібний фрактал Хартера-Хейтуея

Смужки паперу для виготовлення драконоподібної ламаної рекомендуємо підготувати заздалегідь. Для цієї мети достатньо розрізати вздовж аркуш А4 на смужки завширшки приблизно 1,5 сантиметри.

При згинанні смужок паперу викладачу бажано проробляти всі операції паралельно зі студентами, а потім показати результат, щоб студенти наочно переконались, що вони повинні отримати, потім продемонструвати відповідну картинку на слайді.

При роботі з програмою в середовищі програмування Pascal ABC зі студентами спочатку розглядається логічний алгоритм, а потім пропонується реалізувати програму на комп'ютері.

Розглянута практична реалізація побудови зображень фракталів на прикладі драконоподібних фракталів дозволяє пояснити їх графічну природу.

На даних заняттях розвиваються міжпредметні зв'язки між математикою та інформатикою. На прикладі драконоподібних фракталів: спочатку вони розглядаються з точки зору математики як геометричні об'єкти, а потім з точки зору інформатики у вигляді завдання написання програми для побудови фракталів на комп'ютері у середовищі програмування Pascal ABC.

Рекомендується розглянути таку задачу [7]:

Написати програму побудови драконоподібної фрактальної кривої на комп'ютері у середовищі програмування Pascal ABC.

Захист студентських проектних робіт. На останніх заняттях студенти доповідають за темами своїх проектів.

Висновки. У публікації висвітлено методику організації і проведення елективного курсу "Фрактали" для студентів вищих навчальних закладів. Запропоновано добірку задач і вправ, які найдоречніше використати на заняттях. Даний курс розширює уявлення майбутніх учителів математики про фрактали, сприяє розвитку їх аналітичного мислення і уяви, допомагає під час підготовки до олімпіад з математики та інформатики, сприяє розвитку міжпредметних зв'язків між вищевказаними дисциплінами.

Література

1. Бевз В. Г. Практикум з історії математики : навч. посіб. для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів / В. Г. Бевз. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 312 с.
2. Власенко К. В. Фрактал / К. В. Власенко // Математика. – 2002. – № 14. – С. 1, 4–5.

3. Працьовитий М. В. Аномально фрактальні і суперфрактальні об'єкти / М. В. Працьовитий // Наук. зап. КДПІ імені М. П. Драгоманова. – К. : КДПІ, 1992. – С. 309–310.
4. Працевитый Н. В. Классификация сингулярных распределений в зависимости от свойства спектра / Н. В. Працевитый // Случайные эволюции: теоретические и прикладные задачи. – К. : Ин-т математики АН Украины, 1992. – С. 77–83.
5. Працьовитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів / М. В. Працьовитий. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 296 с.
6. Турбин А.Ф. Фрактальные множества, функции, распределения / А. Ф. Турбин, Н. В. Працевитый. – К., 1992. – 208 с.
7. Челомбiтько В. Ф. Алгоритми побудови зіркоподібних і драконоподібних фракталів / В. Ф. Челомбiтько. – Х. : Харківський національний університет радіоелектроніки, Вип. 4, т. 47. – С. 148–155.

УДК 378.016:786.2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Михалюк А. М.

У статті розглядаються педагогічні умови, що спрямовані на досягнення результативності процесу формування виконавської культури майбутніх учителів музики. Ефективним засобом для цього визначено фортепіанну творчість українських композиторів.

Ключові слова: педагогічні умови, виконавська культура вчителя, фортепіанні твори українських композиторів.

В статье рассматриваются педагогические условия, которые направлены на достижение результативности процесса формирования исполнительской культуры будущих учителей музыки. Эффективным средством для этого определено фортепианное творчество украинских композиторов.

Ключевые слова: педагогические условия, исполнительская культура учителя, фортепианные произведения украинских композиторов.

The author considers pedagogic conditions aimed at achieving effectiveness in the process of forming performance culture in future music teachers. Compositions for piano by Ukrainian musicians are suggested as effective means for these ends.

Key words: pedagogic conditions, teacher performance culture, compositions for piano by Ukrainian musicians.

У новому ХХІ столітті Україна взяла на озброєння нову гуманістичну програму освіти, спрямовану на збереження та розвиток національної ідентичності, розкриття творчого потенціалу особистості, її самореалізації. Національна доктрина розвитку освіти указує, що вона повинна опиратися й черпати свої досягнення з культурно-історичних цінностей української нації, її звичаїв, традицій, що стимулюються її духовною культурою, споконвічною мудрістю, прагненням жити в незалежній та багатій державі. Зважаючи на визначені орієнтири розвитку вітчизняної освіти, можемо говорити про значущість національно-культурних засад у професійній підготовці фахівців музично-педагогічних навчальних закладів. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває проблема створення певних педагогічних умов, що забезпечать ефективне формування виконавської культури студентів у процесі опанування фортепіанною творчістю українських композиторів.

Для нашого дослідження основоположною є позиція Г. Падалки щодо розуміння поняття "педагогічні умови" як необхідних обставин, цілеспрямовано зорієнтовані на досягнення результативності процесів навчання, виховання, розвитку особистості [1]. Під педагогічними умовами формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів ми розуміємо спеціально створені обставини, необхідні й достатні для ефективного осягнення й відтворення фортепіанних творів українських композиторів у процесі виконавської діяльності. Беручи до уваги все вищезазначене, педагогічними умовами ефективного формування виконавської культури студентів у процесі вивчення української фортепіанної творчості, на наш погляд, є:

- 1) інтенсифікація національної самосвідомості студентів у процесі пізнання й виконання українських фортепіанних творів;
- 2) забезпечення діалогових засад взаємодії викладача і студента на основі особистісно зорієнтованого підходу до навчання;
- 3) розвиток творчої самостійності в опрацюванні фортепіанних творів українських композиторів як ознаки готовності майбутніх учителів музики до професійно зорієнтованої виконавської діяльності.

Розглянемо виокремлені педагогічні умови формування виконавської культури майбутніх учителів музики детальніше.

Першою педагогічною умовою було визначено **інтенсифікацію національної самосвідомості студентів у процесі пізнання й виконання українських фортепіанних творів**. Застосування цієї педагогічної умови має на меті спонукати студентів до глибокого осмислення своєї національної сутності, до активізації національно-культурних рис і якостей, що позитивно впливатиме на створення художньо переконливої й технічно досконалої інтерпретації українських фортепіанних творів.

Національна самосвідомість розуміється як суб'єктивне усвідомлення та оцінювання людиною самої себе як представника своєї нації, суб'єкта історичної творчості, носія певних матеріальних та духовних цінностей даної конкретної нації. Національна самосвідомість допомагає особистості відчувати та досягнути свою єдність із рештою членів своєї нації, спонукає її до захисту національних інтересів, до самовираження та самоствердження через реалізацію національної ідеї, стимулює інтерес до історії свого народу, його мови, літератури та мистецтва, суспільної думки [2].

Відомо, що фортепіанні твори українських композиторів містять потужний естетико-виховний потенціал, який криється у високій духовності та гуманістичній спрямованості її художніх образів. Їм притаманна властивість концентрувати у собі риси національного характеру, національного світогляду, національні особливості ставлення до подій і явищ повсякденного життя. Професійна творчість вітчизняних авторів має додаткові можливості потужного впливу на художню свідомість учнів. Тому, використовуючи скарбницю національного фортепіанного фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння фортепіанному розвитку студента, його здатності глибше і повніше сприймати національні художні образи [1, с. 64–65].

Беручи до уваги зазначені вище думки, можемо говорити про важливість інтенсифікації національної самосвідомості майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фортепіанної творчості українських композиторів. Адже пізнання будь-яких національно-культурних здобутків, зокрема українського фортепіанного мистецтва, потребує перш за все усвідомлення себе як особистості, яка у своїй діяльності спирається й орієнтується на цінності, що є відбиттям позитивного історичного досвіду етнонаціональної спільноти. Саме в процесі пізнання національного фортепіанного мистецтва, його художньо-образної дійсності, де зосередились кращі риси й здобутки української культури, ментальні особливості її народу, відбуватиметься трансформація загальнокультурних надбань на особистісні переконання студентів. Це забезпечить самовираження й самоствердження особистості студента, його заохочення до довершеного інтерпретаційного відтворення вітчизняної фортепіанної спадщини.

Успіх формування виконавської культури майбутніх учителів музики досягатиметься не лише за рахунок інтенсифікації національної самосвідомості, а й шляхом забезпечення діалогічного спілкування між викладачем і студентом, метою якого є визнання унікальності особистості студента. Отже, наступною педагогічною умовою було сформульовано таку, як **забезпечення діалогових засад взаємодії викладача і студента на основі особистісно зорієнтованого підходу до навчання**. Мета цієї умови полягає в побудові таких взаємовідносин між викладачем і студентом, в яких останньому надається можливість давати адекватну естетичну оцінку і створювати художні цінності в процесі вивчення української фортепіанної творчості.

Особистісно зорієнтований підхід до навчання, стверджують педагоги-музиканти (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова), є перспективним напрямом розвитку мистецької освіти, оскільки спрямовується на впровадження різноманітних форм діалогічного спілкування та партнерських стосунків між викладачем і студентом, розвиток особистісних якостей, таких, як самостійність у процесі художньо-інтерпретаційного спілкування, вивільнення творчої енергії, толерантність, здатність до рефлексії, артистизм, художня та мовна культура [3, с. 14].

Усвідомлення активно-діалогової природи світосприйняття бере свій початок в ідеях М. Бахтіна, який довів, що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як речі – з ними можна лише діалогічно спілкуватись. Думати про них – означає говорити з ними, інакше вони відразу ж повертаються до нас своєю об'єктивною стороною: замовкають, закриваються і застигають у завершених об'єктних образах [4, с. 116].

Тому, виходячи із таких міркувань, можемо говорити про важливість досягнення діалогічних засад взаємодії викладача і студента в процесі опанування

фортепіанних творів вітчизняних композиторів. Оскільки діалогове спілкування передбачає звертання до суб'єктивного художнього досвіду і викладача, і студента, відбувається взаємне "запозичення" оцінного ставлення до художньої творчості. Викладач і студент обмінюються результатами власних мистецьких спостережень і емоційного переживання художніх образів, а не один – визнає, а інший сприймає і відтворює [1, с. 165].

Досягненню таких взаємовідносин у процесі вивчення фортепіанних творів українських композиторів сприятиме створення художньо-емоційного контакту між педагогом і студентом, забезпечення емпатійного осмислення викладачем внутрішнього світу студента, спонукання до рефлексії, що позитивно віддзеркалиться на рівні сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів.

Таким чином, успішна реалізація даної педагогічної умови на матеріалі українського фортепіанного мистецтва здатна викликати у студентів позитивні емоційно-естетичні переживання, емпатійні почуття та загалом позначиться на підвищенні духовного потенціалу навчально-виховного процесу. Тільки на основі партнерських стосунків, обміну особистісними духовними цінностями між педагогом та студентом під час опанування фортепіанних творів українських композиторів можна отримати позитивні результати у формуванні виконавської культури майбутніх учителів музики.

Наступною педагогічною умовою ефективного формування виконавської культури виділено **розвиток творчої самостійності в опрацюванні фортепіанних творів українських композиторів як ознаки готовності майбутніх учителів музики до професійно зорієнтованої виконавської діяльності**. Головним завданням цієї умови є спрямування особистості студента до творчого пошуку оптимальних способів вираження власного художнього задуму в процесі виконання фортепіанних творів українських композиторів, що є важливою виконавською якістю майбутнього вчителя музики.

Самостійність – одна з властивостей особистості, яка характеризується, по-перше, сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге – ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення; по-третє – зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності. Самостійна творча діяльність піаністів здійснюється за участі продуктивного мислення, спрямованого на виявлення нових результатів без зовнішньої допомоги. Вона віддзеркалює розумову здатність виконавця до пошуків варіантів розв'язання творчих завдань, вольові прояви у самореалізації власної діяльності, спроможність усвідомлювати правильність і доцільність прийняття виконавських рішень. Важливим аспектом прояву самостійної творчої діяльності є здатність до самооцінки сприйнятої інформації, спроможність її систематизації шляхом глибокої розумової переробки, перехід від системи зовнішнього управління до самоуправління.

Таким чином, вивчення фортепіанних творів українських композиторів відкриває широкі можливості для неповторно-індивідуального самовиявлення та самоствердження особистості кожного студента. Варто відмітити, що стимулювання студентів до творчої самостійності в процесі опрацювання фортепіанних творів вітчизняних композиторів сприятиме індивідуально-духовному збагаченню особистості, розкриттю її творчих уподобань, самокритичному оцінюванню результатів власної музично-виконавської діяльності, пошуку оптимальних шляхів втілення художнього задуму, що закладає надійні основи готовності майбутніх педагогів-музикантів до професійної діяльності. Все це забезпечить художньо-творчу довершеність виконавських інтерпретацій студентів, що позитивно впливатиме на успішність формування виконавської культури майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

Отже, аналіз розглянутих попередньо умов дає підстави стверджувати про те, що кожна педагогічна умова відокремлено від інших не може забезпечити успішного формування виконавської культури майбутніх учителів музики. Відсутність навіть однієї умови, за дотримання всіх інших, негативно впливатиме на зазначений процес. Лише комплексне забезпечення визначених педагогічних умов може стати основою вирішення проблем формування виконавської культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами українського фортепіанного мистецтва.

Література

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
2. Єгорова І. В. Формування національної самосвідомості у підлітків на уроках музики в загальноосвітній школі (на матеріалі творчої спадщини західноукраїнських композиторів XIX – початку XX століття) : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / І. В. Єгорова. – К., 2002. – 21 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
4. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М., 1972. – 470 с.

УДК 378.016:78

ПАТРІОТИЧНА СВІДОМІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ

Роговська Є. В.

У статті розглянуто феномен патріотичної свідомості майбутнього вчителя музики та засади його формування з позицій процесів, які відбуваються у розвитку сучасної музичної освіти. Обґрунтовано етапи формування даного феномену в процесі опанування кобзарським мистецтвом.

Ключові слова: патріотична свідомість майбутнього вчителя музики, методична модель, принципи, психолого-педагогічні умови.

В статье рассмотрен феномен патриотического сознания будущего учителя музыки и основы его формирования с позиций процессов, происходящих в развитии современного музыкального образования. Обосновано этапы формирования этого феномена в процессе освоения кобзарского искусства.

Ключевые слова: патриотическое сознание будущего учителя музыки, методическая модель, принципы, психолого-педагогические условия.

This article describes the phenomenon of patriotic consciousness of the future music teacher and the basis of its formation through the lens of the current processes in the development of contemporary music education. The author substantiates formation stages of this phenomenon in the process of mastering the art of playing the kobza.

Key words: patriotic consciousness of future music teachers, methodological model, principles, psycho-pedagogical condition.

Постановка проблеми. Однією з найпотужніших духовних сил кожної людини, суспільства в цілому є патріотизм, який споконвіку плекає кожна нація. Патріотизм – це не тільки одна з моральних якостей особистості, а його структура – це не лише "сукупність певних моральних почуттів і рис особистості", як це часто трактується в наукових працях. У науці ще нерідко має місце звужений, спрощений підхід до розуміння патріотизму і шляхів його формування. В останні роки спостерігається недооцінка, а то й нехтування суспільно важливою роллю патріотизму в розвитку особистості, підростаючих поколінь, в зміцненні суспільства, Української держави.

Патріотична свідомість є результатом глибокої пізнавальної роботи і може виступати як стимул патріотичної діяльності, патріотичної позиції, патріотичних вчинків. Патріотична свідомість формується тоді, коли студентами накопичено певний досвід, знання, навички, коли ними усвідомлені суспільні й особистісно значущі цілі. Вважаємо за необхідне підкреслити, що феномен патріотичної свідомості та засади його формування необхідно розглядати з позицій процесів, які відбуваються у розвитку музичної освіти у період з другої половини 80-х років і до сьогодення часу і які увійшли в науковий простір під назвою "нове педагогічне мислення".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження проблеми формування патріотичної свідомості, її психолого-педагогічних та народознавчих основ зробили І. Бех, А. Бойко, М. Боришевський, О. Боровик, А. Горбачова, В. Гриньова, І. Зязюн, А. Капська, Л. Кондрашова, Л. Н. Котруца, О. Киричук, І. Кресіна, В. Москалець, Е. Помиткін, В. Поплужний та інші. У науковій літературі присутня низка праць, у яких розкриваються проблеми соціального становлення, громадянськості, соціальної активності та соціальної адаптації молоді в сучасних умовах (Т. Дашковська, О. Карпенко, Н. Самохіна, В. Стрельцова, В. Шабанов та ін.). Смісловому розвитку особистості та вихованню ціннісних орієнтацій також присвячена низка дисертаційних досліджень таких авторів, як: Д. Белова, Н. Зотова, Л. Лук'янова, Г. Ревунова, Т. Самойленко, Л. Смольникова, В. Ступаков, В. Суфіянов, І. Ульянова, І. Ярмакєєв та ін.).

Формулювання цілей статті. Зупинимось на етапах формування патріотичної свідомості, які вважаємо перспективними з погляду забезпечення взаємозв'язку між рівнем загальної культури вчителя, рівнем гуманізації його професійно-педагогічної діяльності та формуванням у цьому контексті патріотичної свідомості майбутнього фахівця-музиканта.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження уявляється важливою концепція Л. Шевнюк, що культурологічна освіта майбутніх вчителів ґрунтується на прогностичній характеристиці вчителя як суб'єкта культури. Це передбачає не тільки функціонування вчителя як транслятора конкретної сфери культурного знання, скільки персоніфікацію ним цілісного загальнокультурного досвіду людства, актуалізацію і пред'явлення у цілеспрямованій освітній діяльності усталених у суспільстві найбільш суттєвих культурних смислів у концентрованій і особистісній інтерпретації [8].

Окреслюючи педагогічні засади формування патріотичної свідомості майбутнього вчителя музики, слід виділити дослідження Г. Падалки, де автор, описуючи логіку розвитку мистецької педагогіки, між іншим, називає системність застосування узагальнених способів освоєння мистецтва, виявом якої слід вважати взаємодію раціональних і емоційних, свідомих і підсвідомих, об'єктивних і суб'єктивних чинників; і національну основу художньої освіти. Твердження науковця, що "прагнення охопити напрямки всесвітньої мистецької цивілізації без міцної опори на національну художню основу містить в собі небезпеку поверховості у сприйманні і творенні художніх образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, збідненості засобів художньої виразності" [3], знаходить певну інтерпретацію у нашому дослідженні.

У колі наукових досліджень, присвячених методологічним проблемам вищої мистецької освіти, виділяється думка О. Щолокової щодо формування ціннісної свідомості особистості вчителя. Автор ґрунтується на тезі, що розвиток гуманістичних ідей привів до визнання людини як суб'єкта розвитку та виховання і тому розробка технології формування ціннісної свідомості, і зокрема, патріотичної свідомості, має базуватися на культурологічному та діяльнісному підходах і передбачати спеціально сконструйований педагогічний процес, у якому мистецькі та моральні образи розглядаються у взаємозв'язку [9].

Важливим внеском для визначення педагогічних засад формування патріотичної свідомості майбутнього вчителя музики є робота А. Растрігіної. Так, досліджуючи музично-педагогічну освіту в контексті сучасного цивілізаційного розвитку, автор підкреслює, що сучасна вища музично-педагогічна освіта має формувати "не тільки професійного музиканта, а й особистість, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й здатна до повноцінної професійної та особистісної самореалізації" [6, с. 9]. Цінність такого підходу для нашого дослідження полягає у тому, що А. Растрігіна у виявленні мети музично-педагогічної освіти визначає не тільки аспект спеціальності (формування професійного музиканта), а й особистісно-педагогічний (становлення особистості, яка спроможна пізнати себе та навколишній світ, а також здійснювати професійну та особистісну самореалізацію).

Таким чином, дослідження вчених дають широке поле для визначення принципів та окреслення оптимальних психолого-педагогічних умов формування патріотичної свідомості студентів-музикантів.

У контексті концептуалізації досліджуваного феномену можна виділити декілька основних положень, які ґрунтуються на принципах єдності пізнання, переживання, дії, самоактивності й особистісного смислу, українознавчому принципі.

Так, принцип єдності пізнання, переживання, дії відображає глибокий взаємозв'язок інтелекту, почуттів, діяльності в процесі формування патріотичної свідомості особистості в умовах цілеспрямованого педагогічного процесу, передбачає органічну єдність засвоєння наукових знань про взаємодію людини та суспільства з чуттєвим сприйняттям його результатів. Погляди і переконання людини, в тому числі й у відносинах з навколишнім середовищем, формуються на основі досвіду, визначають духовний світ особистості, її почуття, потреби, мотиви поведінки. Для формування суспільно цінних рис необхідно не тільки впливати на свідомість, почуття, волю студентів, а й організовувати накопичення ними певного соціально значущого особистого досвіду дії та поведінки. При цьому слід підкреслити, що

результат діяльності завжди має особистісний сенс для суб'єкта діяльності. Результат діяльності повинен завжди мати конкретну практичну цінність.

Обираючи принцип самоактивності й особистісного смислу, ми спираємося на ґрунтовні праці М. Боришевського, який наголошує, що принцип самоактивності відіграє особливу роль у психологічній діагностиці притаманних особистості потенційних можливостей, у передбаченні їх змін і зростання внаслідок внутрішнього самоспричинення та саморозвитку [1, с. 89]. Науковець зазначає, що самоактивність є засадничою, вирішальною умовою забезпечення зворотного зав'язку в педагогічному процесі, завдяки якому вихователь отримує інформацію стосовно характеру зустрічної дії вихованця і на цій основі уточнює, коригує алгоритм керування цим процесом. Отже, самоактивність неподільно пов'язана із явищем особистісного смислу (а відтак і сенсу), котрий розкривається людині через співвіднесення з реальностями свого життя значень предметів і явищ, різних цінностей, цілей і засобів діяльності. Завдяки такому співвіднесенню особа приходиться до усвідомлення персональної значущості, вагомості чи смислової повноти окремих подій, предметів, переконань.

Обираючи даний принцип, ми спиралися також на дослідження Н. Грищенко [2], яка вважає, що одним з важливих завдань вищої освіти є підтримка формування особистісних смислів у молоді, які мають позитивну соціальну (просоціальну) орієнтацію.

Таким чином, обраний для нашого дослідження принцип самоактивності й особистісного смислу засвідчує його істотне значення як ключового, що визначає особистісний розвиток студента та за певних умов є підґрунтями для педагогічного впливу на процес формування патріотичної свідомості майбутнього фахівця.

Українознавчий принцип ґрунтується на численних працях П. Кононенка, О. Вишневського, А. Погрібного, М. Боришевського, В. Голобородька, В. Каюкова, П. Масляка, Ю. Руденка, Д. Тхоржевського, Т. Усатенко та інших відомих дослідників, які переконливо свідчать, що перед українознавством початку ХХІ століття відкриваються нові обрії розвитку.

Як слушно зауважує Ю. Руденко, нинішнє національне відродження України позначене утвердженням у науці нової методології пізнання історії і культури, мислення і духовності, довілля нашого народу, його Батьківщини. Закономірно, що в останні роки активно почала відроджуватися і тисячолітня традиція рідного народу – українознавство як методологія наукових пошуків, стратегія пізнавальної, практично-перетворювальної діяльності і державотворчих процесів. Найвищою мірою адаптована до конкретних умов, космогеоциніків, довілля, українознавча наукова система знань, ідей, цінностей сприяє розкриттю глибин і вершин національного духу, життєдіяльності, культурно-історичної місії нашого народу, багатогранності його самобутнього розвитку в минулому, сучасному і майбутньому [7].

Даний принцип передбачає органічну єдність процесу становлення особистості-патріота з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь. Цей принцип дозволяє цілеспрямовано впливати на структуру внутрішніх мотивів, ціннісних орієнтацій студентів, що визначають спрямованість морально-естетичної поведінки, патріотичну позицію особистості.

Першою психолого-педагогічною умовою, необхідною для формування патріотичної свідомості вчителя музики, є розвиток суб'єктної позиції та особистісного сенсу. Ще в 20-х роках С. Л. Рубінштейн розкрив здібності суб'єкта до саморозвитку, самовдосконалення, здатності людини досягати найвищого оптимального рівня свого розвитку, ідеалу. Для особистості досягнення суб'єктності це не тільки досягнення заздалегідь зазначеної планки, а й безперервний рух до самовдосконалення.

Другою умовою формування патріотичної свідомості особистості є актуалізація "самості". Людина народжується з величезними внутрішніми ресурсами і здатністю до саморозвитку. Оскільки особистісне зростання – складний, динамічний і часто драматичний процес набуття людиною самого себе, своїх потенційних можливостей, дуже важливо, щоб з боку педагога здійснювалася підтримка і допомога в прийнятті студентом відповідальності за це самоздійснення.

Третя умова – створення атмосфери інтелектуальної напруги, яку використала у своєму дослідженні В. І. Плахтєєва [4, с. 62]. Патріотична свідомість буде

сформована, якщо використати інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [5, с. 9].

Активна взаємодія всіх учасників навчального процесу, а саме: моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та ситуації тощо, – як відомо, складає сутність інтерактивного навчання, також дозволяє сформувати у студента-патріота демократичність, толерантність, уміння спілкуватися з іншими людьми, відстоювати власні ідеї, думки і прислухатися до людей, критично мислити, приймати продумані рішення.

Шляхом дослідницького пошуку було виділено три етапи (рефлексивний, поведінковий, творчий), які характеризувалися певною метою та завданнями, мали відповідні засоби педагогічного впливу на студентів. З метою вирішення поставлених завдань, згідно з принципами і виявленими психолого-педагогічними умовами формування патріотичної свідомості вчителя музики були використані взаємопов'язані методи, як традиційні, так і специфічні, дотичні нашого дослідження.

Метою рефлексивного етапу стала діагностика вихідного стану патріотичної свідомості, актуалізація та осмислення наявних знань, досвіду практичної діяльності та власних можливостей. Цільовими установками були спрямованість свідомості майбутнього вчителя музики на формування образу свого "Я" і перспективу власного розвитку з позицій особистісних смислів. Даний етап ґрунтувався на проходженні діагностичної і пошукової фаз.

Мета поведінкового етапу була спрямована на підвищення теоретичного й практичного рівня знань студентів і відпрацювання їх застосування в різних ситуаціях імітаційного моделювання морально-естетичної поведінки. Даний етап ґрунтувався на проходженні навчальної і тренінгової фаз. Як основні умови організації навчальної діяльності закладалися ситуації зіставлення та порівняння, які сприяли визначенню та закріпленню структури внутрішніх мотивів, ціннісних орієнтацій студентів, що визначають спрямованість, патріотичну позицію особистості. У розв'язанні завдань даного етапу пропонувалися інтерактивні прийоми роботи зі студентами. Організаційними формами при конструюванні педагогічного процесу на даній стадії були: лекції з елементами діалогу, дискусії, лекції з підтримкою відео, навчально-педагогічні та художньо-педагогічні ігри, майстер-класи. На другій фазі поведінкового етапу провідними стали ситуації вибору, перетворення, успіху, самоствердження. Дані ситуації ми використовували в лекціях-дискусіях, практично-семінарських заняттях, при організації художньо-педагогічних ігор і на заняттях спецкурсу "Кобзарський майдан".

Мета творчого етапу була спрямована на розв'язання завдань творчої стратегії проектування власної професійної діяльності студентів, закріплення нових пріоритетів і способів професійної поведінки в музично-педагогічній діяльності. Даний етап містив фази самоствердження і перетворення. Процес навчання на даному етапі ми побудували на основі ситуацій імітаційного моделювання музично-педагогічної діяльності: урок, музичне заняття, позаурочні форми організації музично-педагогічної діяльності, організація музичного середовища, робота з літературою, музичним матеріалом, культурно-просвітницькі форми. Інтерактивні та проєктивні методи застосовувалися як провідні на даному етапі. З форм роботи використовувалися семінарсько-практичні заняття, самопрезентації, майстер-класи, захист творчого проєкту.

Висновки. Таким чином, сьогодні на перше місце має вийти забезпечення освітянської фундаментальної цільової бази новими змістами, які б створювали умови для становлення патріотичної свідомості майбутнього фахівця, можливості його адаптації в навколишньому середовищі, вироблення уміння співпрацювати з іншими людьми, розвитку здатності бачити завдання, які потребують вирішення, і використовувати весь свій потенціал на розв'язання цих завдань. Формування патріотичної свідомості майбутнього вчителя музики буде ефективним, якщо здійснюватиметься педагогічна підтримка саморозвитку його особистості, створюватимуться умови для розвинення його професійного і особистісного досвіду, можливості творчих рішень, що стають виразом особистісно визначеного змісту педагогічної діяльності. Отже, представлена модель формування патріотичної свідомості

майбутнього вчителя музики становить цілісну організаційно-методичну систему, котра ґрунтується на визначених принципах, потребує застосування відповідних методів навчання, створення певних організаційно-педагогічних умов та включає три послідовні етапи, а саме: підготовчо-кумулятивний, змістово-рефлексивний та творчо-самостійний. Їх змістове наповнення уможливорює реалізацію комплексного педагогічного впливу на формування необхідних компонентів патріотичної свідомості майбутнього вчителя музики й поступове підвищення її рівня.

Література

1. Боришевський М. Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології [Електронний ресурс] / М. Боришевський // Психологія і суспільство : науковий журнал. – 2012. – № 1 (47) – С. 89–92. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Psis/2012_1/bor.pdf. – Назва з екрана.
2. Грищенко Н. А. Формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності : автореф дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 [Електронний ресурс] / Грищенко Надія Анатоліївна ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : Елтон-2, 2009. – 20 с. – Режим доступу: http://lib.lnpu.edu.ua/download/total/files/Grishchenko_N.A._FORMUVANNYA_PROSO_TSIALNIH_OSOBISTISNIH.pdf. – Назва з екрана.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання [Електронний ресурс] / Г. М. Падалка // 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", 26–27 квітня 2007 року. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – 194 с. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nchnpu_14/2007_4.pdf. – Назва з екрана.
4. Плахтеєва В. І. Формування громадянської свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Плахтеєва В. І. ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 183 с.
5. Пометун О. Сучасний урок. Ітеративні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Растригіна А. М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми / А. М. Растригіна. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 318 с.
7. Руденко Ю. Нові обрії українознавства (Рецензія на книжку Валерія Сніжка "Нариси з психоетнічної екології України" – К. : Веселка, 2001. – 334 с.) [Електронний ресурс] / Ю. Руденко // Українознавство. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=1568>. – Назва з екрана.
8. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Шевнюк О. Л. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 555 с.
9. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей [Електронний ресурс] / О. П. Щолокова // 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", 26–27 квітня 2007 року. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – 194 с. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nchnpu_14/2007_4.pdf. – Назва з екрана.

УДК 378.091.26

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ З ДИСЦИПЛІНИ "СЛЮСАРНА СПРАВА"

Рудик Я. М., Струк Р. А.

У статті розглянуто методику створення тестів успішності студентів з дисципліни "Слюсарна справа".

Ключові слова: тести успішності, методика, дисципліна "Слюсарна справа".

В статье рассмотрена методика создания тестов успеваемости студентов по дисциплине "Слесарное дело".

Ключевые слова: тесты успеваемости, методика, дисциплина "Слесарное дело".

This article describes a method of creating student achievement tests in the discipline "Metalworking".

Key words: achievement tests, method, discipline "Metalworking".

Постановка проблеми. Однією з головних цілей Болонського процесу є усунення перешкод на шляху академічної мобільності студентів, викладачів, наукових співробітників і адміністративного персоналу. Одним з важливих завдань, яке необхідно реалізувати для досягнення вказаної цілі, є створення об'єктивної системи контролю отриманих знань і умінь, сформованості професійної та комунікативної компетентності [1].

Одним з активно впроваджуваних сьогодні напрямів такої системи є стратегія тестування, яка поступово реалізується для підготовки фахівців різних галузей знань, у тому числі і педагогічних працівників для аграрних вищих навчальних закладів. Існує низка особливостей, які не дозволяють цілеспрямовано скопіювати методику створення тестів успішності з інших галузей знань, зокрема гуманітарної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші наукові праці з теорії тестів з'явилися більше ста років тому, на стику психології, соціології, педагогіки та інших, так званих, поведінкових наук (Behavioral Sciences). Зарубіжні психологи називають цю науку психометрикою (psychometrics), а педагоги – педагогічним вимірюванням (educational measurement).

Вітчизняні науковці, а також їх колеги з країн пострадянського простору, активно досліджували питання, пов'язані з загальними принципами, функціями, видами, методами і формами контролю результатів навчання (В. Аванесов, В. Безпалько, К. Делікатний, К. Інгенкамп, Ч. Купісевич, І. Лернер, Д. Лордкіпанідзе, В. Оконь, В. Онищук, П. Підкасистий, І. Підласий, Д. Румянцева, М. Скаткін, Н. Тализіна). Проблеми перевірки та оцінювання знань студентів в умовах модульно-рейтингової системи навчання розглядали А. Алексюк, О. Безносюк, І. Богданова, Л. Гранюк, В. Козаков, Е. Лузік, О. Мокров, В. Нагаєв, Л. Романишина, О. Сидорко, О. Євдокимов, П. Юцявічене, Н. Шиян та ін. Теоретичним і методичним аспектам тестового контролю знань на різних ступенях навчального процесу присвячені дослідження В. Аванесова, В. Безпалька, І. Булах, В. Ільїна, А. Кузьмінського, П. Лузана, О. Майорова, І. Мельничук, Л. Морської, Н. Розенберга, А. Татура, М. Челишкової та ін.

На думку В. Аванесова, наука тестологія може бути педагогічною, психологічною або соціологічною, залежно від того, де застосовується і розвивається [2]. Педагогічна тестологія покликана займатися питаннями розроблення тестів для об'єктивного контролю підготовленості студентів.

Базовим поняттям у тестуванні є "завдання", яке містить такі засоби формування і перевірки знань, як постановка мети, визначення навчальної проблеми, досягнення результату в її вирішенні.

Мета статті – розглянути методологічні підходи до створення тестів успішності для перевірки знань студентів з дисципліни "Слюсарна справа".

Виклад основного матеріалу. У навчальному процесі тестовим контролем називається процедура визначення рівня підготовки майбутніх фахівців у певній галузі знань, психологічного, фізичного та розумового стану, професійної придатності, обдарованості та інших якостей особи за допомогою системи спеціально підготовлених завдань.

У педагогічній практиці використовуються два види тестів:

- тести досягнень, які призначені для з'ясування рівня засвоєння знань, умінь у процесі навчання, по завершенні вивчення теми, розділу або всієї навчальної дисципліни, при атестації випускників навчального закладу;
- тести інтелекту, які повинні з'ясувати стан мислення, пам'яті, уваги та інших характеристик психічного розвитку особи.

Встановлення змістової і структурної відповідності завдань тесту реальному професійному завданню є найважливішим етапом розробки тестів професійної компетенції. Цим цілям служить так звана специфікація тесту, що включає:

- а) змістовний аналіз професійного завдання, його можливих форм і особливостей;
- б) вичленення змісту професійних умінь;
- в) встановлення структурних компонент умінь;
- г) змістовний аналіз кожної компоненти з метою виділення знань, які обумовлюють їх;
- г) систематизацію знань і опис стратегії їх конструювання;
- д) зразки тестових завдань та виклад стратегії їх конструювання.

Перевагами тестового контролю є:

- об'єктивність, простота та формалізація процедури визначення оцінки якості підготовки;
- використання кількісних показників для визначення повноти та глибини засвоєння матеріалу;
- простота процедури запису відповіді, незалежність оцінки від техніки письма;
- чіткість та однозначність формулювання умов тестових завдань, що забезпечує однозначність сприйняття студентами їх змісту;
- рівні вимоги до знань та умінь фахівця шляхом використання в тесті завдань однакової складності, обсягу та змісту;
- забезпечення необхідної повноти охоплення знань та умінь, що контролюватимуться під час перевірки;
- одночасність перевірки всього складу випускників;
- можливість багаторазового повторення умов перевірки для з'ясування змін у рівні підготовки.

Недоліки тестів полягають у тому, що:

- а) розробка тестів вимагає багато часу і зусиль, наявності в розробників високої кваліфікації та досвіду;
- б) деякі тести припускають можливість угадування; слухач може забути факти, що необхідно використовувати у відповіді, але згадати їх, переглядаючи перелік можливих відповідей на завдання тесту.

Вирішуючи, які уміння повинні контролюватися за допомогою конкретного тесту, необхідно пам'ятати, що рівень підготовки, визначений за результатами виконання тесту, є основою для загальної оцінки професійної компетенції. Тому для тестового іспиту вибираються важливі професійні уміння.

Від якості відбору умінь, що контролюватимуться за допомогою тесту, значною мірою залежить достовірність і точність отриманої оцінки професійних знань і умінь особи, що екзамінується. Якщо вибірка не репрезентативна, то результати іспиту будуть недостовірними і не відображають дійсний рівень професійної компетенції в конкретній сфері професійної діяльності.

У випадках, коли вибірка занадто мала, результати іспиту виявляться недостатньо стабільними, щоб відбити істинний рівень знань та умінь особи, що екзамінується.

Найкращою структурою для умов тестових завдань є професійні ситуації. Залежно від завдання контролю опис ситуації може бути коротким, але досить повним, що надає можливість особі, що контролюється, отримати необхідну інформацію.

Однією з переваг використання професійних ситуацій при формулюванні змісту тестових завдань є те, що вони допомагають оцінити застосування знань на практиці.

Робота зі створення тестів з дисципліни "Слюсарна справа" поділяється на наступні етапи.

1. Визначення змісту тестового іспиту у вигляді переліку умінь, якими повинен володіти майбутній фахівець слюсар. Для визначення змісту тестів професійної компетенції використовується перелік умінь, що міститься в Державному стандарті професійно-технічної освіти робітників з професії "Слюсар з ремонту автомобілів".

2. Створення системи тестових завдань, що дозволяють перевірити та оцінити наявність у випускника вищого навчального закладу умінь, що визначені в стандарті.

3. Комплектування тестів для конкретних видів перевірки відповідно до їх дидактичної мети та часу, передбаченого для їх проведення.

4. Експертна та досвідна перевірка якості складених тестів та їх наступне доопрацювання.

При розробці тестових завдань з дисципліни також слід дотримуватися низки принципів [4, с. 38–39].

Належність до предметної сфери (предметна чистота). Для забезпечення предметної чистоти тестових завдань, зміст, що буде перевірятися в процесі тестування, повинен бути добре впорядкований, забезпечуючи системність за ознаками: обсягом інформації, рівнем засвоєння та структурою знань.

Стислість тестового завдання. Зміст тестового завдання повинен бути обмеженим 7 ± 2 порціями інформації, тому що в короткочасній пам'яті людина може утримувати саме таку кількість інформації, що безпосередньо доступна для переробки та ухвалення рішення. Формулювання змісту тестового завдання повинно забезпечувати його засвоєння студентом після першого читання.

Ясність і чіткість. Тестове завдання повинно бути семантично осмисленим. Тому тестове завдання конструюється завжди у вигляді ствердження, а не питання. В основі тестового завдання повинно лежати істинне ствердження ("істинне значення висловлення"). Висловлення – це положення щодо якого в двозначній логіці висловлень можна тільки стверджувати, що воно істинне або хибне. На перше місце в тестовому завданні ставиться ядро визначення поняття в природній будові мови.

Коректність. У змісті завдання не повинно бути суперечливих тверджень. Суперечливість – одна з ознак нелогічності мислення людини, яка полягає в тому, що в одному і тому ж міркуванні про той самий предмет, узятий у той самий час і тому самому відношенні, висловлюються протилежні або суперечні ствердження, що виключають один одного.

Стислість за часом. Загальний час на виконання одного завдання має становити не більш 1 хвилини (час фіксується). Також слід уникати громіздких обчислень при тестуванні – застосовувати тільки усний рахунок.

Наявність диференціовальної міри складності тестового завдання. Тестове завдання має визначену певну міру складності:

- апріорну, визначену експертами (при конструюванні);
- емпіричну, оцінювану за результатами пілотажного експерименту на репрезентативній вибірці випускників (критерій істини).

Екзаменаційні тести з дисципліни "Слюсарна справа", що застосовуються у Ніжинському професійному аграрному ліцеї, використовуються як закритого, так і відкритого типу.

Тестові завдання з вільним складанням відповідей мають вигляд твердження, вислову, речення, де зроблено один або декілька пропусків, які студент під час відповіді повинен заповнити словом, умовним позначенням, числом або формулою. Такі завдання у науково-методичній літературі також називають завданнями на доповнення.

Приклад. Ділянка виробничої площі цеху чи майстерні, що призначена для виконання різноманітних технологічних операцій та обладнана відповідно до характеру роботи, – це ...

Правильна відповідь: робоче місце.

Завдання з наданими відповідями (закрите завдання) складається із запитання, на яке студент повинен дати відповідь, та переліку можливих відповідей або їх елементів, з яких студент повинен вибрати або скласти правильну відповідь. Завдання з наданими відповідями поділяються на одноалфавітні та багатоалфавітні.

Одноалфавітні тестові завдання містять запитання та один перелік можливих відповідей або їх елементів, з яких студент повинен вибрати або скласти правильну відповідь.

Приклад. На які типи поділяються слюсарні молотки?

1. З круглим бойком.
2. З комбінованим бойком.
3. З квадратним бойком.
4. З трикутним бойком.

Правильна відповідь: 1, 3.

Одноалфавітні завдання залежно від процедури визначення правильної відповіді діляться на одновибіркові, багатовибіркові, на відновлення послідовності та вибірково-впорядкувальні.

Одновибіркові завдання складаються з запитання та набору відповідей, з яких студент повинен обрати одну правильну. Використовуються у випадках, коли за визначених в умовах завдання ситуаціях відповідь складається тільки з одного елемента.

Приклад. Латунь – це сплав міді:

1. З оловом.
2. З берилієм.
3. З цинком.

Правильна відповідь: 3.

Багатовибіркові завдання складаються з запитання та набору відповідей, з яких студент обирає ті і стільки, скільки він вважає за доцільне. Вони використовуються у тих випадках, коли об'єкт розгляду має багато складових частин, ознак чи властивостей і для його характеристики слід навести їх повну сукупність, яка й утворює правильну відповідь.

Приклад. До групи токарних станків відносяться:

1. Багаторізцеві.
2. Карусельні.
3. Копіювальні.
4. Координатно-розточувальні.
5. Свердлильно-відрізні.
6. Пласко-шліфувальні.
7. Заточувальні.

Правильна відповідь: 1, 2, 3, 5.

Вибірково-впорядкувальні завдання складаються з запитання та переліку елементів відповіді, з яких студент має вибрати правильні і розташувати їх у чітко визначеній послідовності. Використовуються завдання на відновлення послідовності та вибірково-впорядкувальні завдання у випадках, коли необхідно перевірити знання з технології робіт, взаємодії елементів конструкцій, функціонування електронних схем, етапів технологічних робіт, послідовності розвитку природних явищ у просторовому та / або часовому вимірах.

Приклад. Через які етапи проходить чорніння сталеві деталі?

1. Сушіння.
2. Полірування поверхні.
3. Покриття протравним розчином.
4. Знежирювання віденським вапном.
5. Промивання.

Правильна відповідь: 2, 4, 5, 1, 3.

Багатоалфавітні тестові завдання містять у собі запитання та два або більше наборів елементів відповідей, у кожному з яких зібрано певні ознаки, складові частини, характеристики або властивості об'єктів, про які йдеться у завданні.

Приклад. Виберіть ознаки, за якими розрізняють хімічний склад швидкорізальних сталей:

Марка сталі	Вуглець, %	Хром, %	Ванадій, %	Вольфрам, %	Молібден, %
1. P9	A. 0,80–0,90	1. 3,8–4,4	A. 1,5–1,9	1. 12,0–13,0	A. до 1,0
2. P12	B. 0,85–0,95	2. 3,1–3,6	B. 2,0–2,6	2. 8,5–10,0	B. до 0,1

Правильна відповідь: 1B1B2B, 2A2A1A.

Багатоалфавітні завдання поділяються на перехресні, вибірково-об'єднувальні та матричні.

Перехресні завдання складаються із запитання або умови задачі і дво- або більшої кількості алфавітів, в яких подано перелік об'єктів та їх ознаки і властивості. Під час виконання завдання студент повинен для кожного з об'єктів, наведених у першому алфавіті (абетці), вибрати по одній з ознак у кожному подальшому. Перехресні завдання використовуються в тих випадках, коли існує однозначна попарна відповідність між елементами двох алфавітів: назвами елементів та їх позначеннями на кресленнях, малюнках або електричних схемах, назвах об'єктів різними мовами, словами-синонімами і т. ін.

Приклад. Назвіть кольори сталі, що проявляються при різних температурах:

- | | |
|---------------------|-----------------|
| 1. Темно-коричневий | A. 1250–1300 °C |
| 2. Темно-червоний | Б. 900–1050 °C |
| 3. Світло-червоний | В. 530–580 °C |
| 4. Помаранчевий | Г. 580–650 °C |
| 5. Світло-жовтий | Д. 830–900 °C |
| 6. Яскраво білий | Е. 1150–1250 °C |

Правильна відповідь: 1В, 2Г, 3Д, 4Б, 5Е, 6А.

Вибірково-об'єднувальні завдання складаються із запитання та двох або більшої кількості абеток, в яких названі об'єкти та їх якості, або один і той самий об'єкт представлено різними формами: словесною, графічною, матеріальною. Відповідаючи на завдання, студент повинен вибрати з першої абетки елементи, що відповідають визначеним в умові завдання вимогам та знайти відповідні йому елементи в кожній з інших абеток. Використання елементів другого та наступних алфавітів під час виконання тестового завдання може здійснюватися тільки один раз. Вибірково-об'єднувальні алфавіти використовуються в ситуаціях, коли потрібно вибрати ознаки, властивості або характеристики об'єктів, які не мають спільних рис.

Приклад. Вкажіть належність класифікованих інструментів до відповідних груп:

- | | |
|------------------|----------------------------|
| A. Ключі гайкові | 1. Односторонні |
| В. Щипці | 2. Пласкозубці |
| С. Крейцмейселі | 3. Двосторонні |
| | 4. Круглозубці |
| | 5. Прямокутні |
| | 6. Гострогубці |
| | 7. Шарнірні |
| | 8. Напівкруглі (канавкові) |
| | 9. Торцеві |
| | 10. Гакові |

Правильна відповідь: А – 1, 3, 9, 10; В – 2, 4, 6, 7; С – 5, 8.

Всі тестові завдання з дисципліни "Слюсарна справа" вимагають від студента умінь застосовувати певні знання з конкретної предметної сфери.

На тестовому іспиті студент повинен підтвердити не тільки наявність знань, навичок і умінь, а й здатність приймати правильні рішення.

Висновки. При складанні тесту для перевірки професійної компетентності майбутнього слюсаря слід визначити, якими знаннями, умінями та навичками він повинен володіти після проходження курсу дисципліни "Слюсарна справа" та насичувати тест такими завданнями, з якими він буде зустрічатися в професійній діяльності. Специфікою розробки тестових завдань для даної дисципліни є наявність широкого спектру термінів та визначень, а також наочності, яку можна застосувати в умовах тестових завдань. На прикладах доведено, що тестові завдання різних видів можуть бути використані як для поточних та модульних контролів успішності, так і при підсумковому контролі знань. Під час проведення останнього особливу увагу слід приділити наявності в тестах вибірково-об'єднувальних тестових завдань, які дозволяють перевіряти знання студентів з цілих технологічних процесів, операцій та технологій у межах одного завдання. Основою проблемою при впровадженні широкого спектру видів тестових завдань у навчальних процес вивчення дисципліни "Слюсарна справа" була і залишається недостатня методична підготовка педагогічних працівників та недостатня забезпеченість навчально-методичними матеріалами.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є підготовка навчально-методичної літератури з метою забезпечення педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів з урахуванням особливостей викладання дисциплін технологічного профілю.

Література

1. Панков А. Болонский процесс в Украине: pro et contra / А. Панков. – Режим доступа:

<http://www.software-testing.ru>. – Загл. с экрана.

2. Барабанова Н. Методика створення тестів знань студентів з дисциплін комунікативно-інформаційного циклу / Н. Барабанова, С. Аверіна // Вісник Книжкової палати. – 2010. – № 8. – С. 22–24.

3. Ярошинський В. М. Методика підготовки тестів успішності при викладанні дисципліни "Бухгалтерський облік у бюджетних установах" / В. М. Ярошинський, Я. М. Рудик // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – № 159, ч. 1. – С. 337–341.

4. Методика підготовки та проведення тестового оцінювання знань студентів : методичні рекомендації для науково-педагогічних працівників вищих аграрних навчальних закладів / П. Г. Лузан, В. В. Ільїн, Я. М. Рудик та ін. – К. : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2009. – 88 с.

УДК 378.016:781.62

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Спіліоті О. В.

У статті визначено педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики та проаналізовано їх сутність. Звертається увага на важливість створення педагогічних умов у процесі фахової підготовки.
Ключові слова: мислення, музично-інтонаційне мислення, педагогічні умови.

В статье определяются педагогические условия формирования музыкально-интонационного мышления будущих учителей музыки, анализируется их сущность. Акцентируется внимание на важность создания педагогических условий в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: мышление, музыкально-интонационное мышление, педагогические условия.

The article deals with pedagogical conditions of forming musical-intonation thinking of would-be music teachers. The essence of these conditions is analyzed. Special attention is paid to the importance of creating these conditions in professional training.
Key words: thinking, musical-intonation thinking, pedagogical conditions.

Сьогодні стає актуальною проблема розробки ефективної методики формування музично-інтонаційного мислення, яка б змогла застосовуватися у процесі музично-теоретичної та виконавської підготовки майбутніх учителів музики. У музичній педагогіці проблемі формування музичного мислення присвячені праці Ю. Алієва, В. Белобородової, О. Давидової, О. Маркової, Д. Кабалевського, В. Старчеус, Б. Яворського та ін. Істотний внесок у формування музичного мислення зробили дослідження, що стосуються музичного сприймання (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, О. Ростовський, О. Рудницька, Б. Яворський); розвитку творчого мислення (Б. Асаф'єв, Ф. Арзаманова, М. Бонфельд, Т. Бондаренко, А. Горемичкін, Д. Кабалевський, М. Картавцева, Ю. Рагс, О. Шацило, Б. Яворський та ін.); фахової підготовки вчителя музики (Е. Абдулін, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Л. Василенко, Д. Кабалевський, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Отіч, Г. Падалка, В. Шульгіна та ін.).

Складність та багатогранність музичного мистецтва, в якому емоційне та інтелектуальне перебуває у постійній взаємодії, визначають необхідність саме комплексного підходу до формування музично-інтонаційного мислення. Важливим у цьому процесі стає створення певних педагогічних умов.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов формування музично-інтонаційного мислення та врахування їх у процесі музичного навчання.

Для визначення умов формування музично-інтонаційного мислення ми дотримувалися принципів сучасної психолого-педагогічної науки, орієнтирами якої є індивідуальний підхід до розвитку особистості, забезпечення активного характеру навчання, цілеспрямований вплив на становлення мислення та діяльності студента, формування світогляду та духовної культури майбутнього вчителя музики. Перелік цих принципів дає можливість визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення студентів у процесі фахової підготовки. На наш погляд, такими умовами є: педагогічне керування процесом формування музично-інтонаційного мислення; формування мотивації до музичної діяльності; формування умінь музичного сприймання; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення; збагачення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Процес формування музично-інтонаційного мислення вимагає педагогічного керування. О. Ростовський розглядає педагогічне керування як вираз сутності, характеру і функціонального аспекту виховної роботи, яка спрямовується на організацію навчальної та іншої суспільно значущої діяльності учнів, встановлення духовної суспільності вчителів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довіря [6, с. 82].

У музично-педагогічній системі об'єктом керування є людина – особистість з усіма її фізіологічними та психологічними особливостями. Формуючи музично-інтонаційне мислення майбутніх учителів музики, слід враховувати психологічні характеристики студентського віку, які визначаються як період пізньої юності або ранньої дорослості. У цей період студент оволодіває всіма різноманітними соціальними ролями дорослої людини, отримує право вибору, набуває певної юридичної та економічної відповідності, має можливість включатися в усі види соціальної активності, здобувати вищу освіту та отримувати професію [4, с. 50–51].

Залежно від особистості об'єкта процес керування має бути гнучким [6, с. 83]. Так, у педагогіці етап виховного впливу не повторюється і зафіксувати його неможливо. В. Ражніков зазначав, що зміст діяльності викладача складають реальні творчі вчинки. Викладач створює творчі ситуації, які включають: діагностику особистого стану учня, напрям його мотивації (його налаштування, самопочуття, актуальні потреби – з чим прийшов на урок, що його хвилює, у чому причина його скованості тощо); послаблення дій особистих перепон (конформізм, комплекси тощо); надавання уроку часової форми, з кульмінаціями та спадами у роботі, з чергуванням напруги та послаблення на різних рівнях, гри, показів, навіювання [5, с. 36].

Процес керування формуванням музично-інтонаційного мислення у своїй структурі містить *керування предметом, керування учнями, самокерування*.

Організація музично-освітнього процесу вимагає певних дій, серед яких можна виокремити:

– *в організаційному аспекті*: підбір музичного матеріалу для сприймання, опрацювання його із детальним аналізом (акцент на інтонаційні особливості твору, композитора, стиль, жанр). Моделювання процесу майбутнього опитування, що ґрунтується на комплексному аналізі опрацьованого матеріалу, із залученням усіх студентів. Розробка відповідних вправ, які б сприяли формуванню музично-інтонаційного мислення. Урахування існуючих ефективних методик розвитку музичного мислення взагалі. Використання психологічних прийомів щодо активізації мисленнєвих дій;

– *у соціальному аспекті*: прислухання до побажань студентів щодо організації уроку; творча, інтелектуальна співпраця з ними, моделювання планів удосконалення наступних занять. Ретельний аналіз запитань студентів і розробка програми та плідної взаємодії з ними;

– *у рефлексивному аспекті*: аналіз учителем ефективності як керівника навчального процесу на основі критеріїв реального покращення знань та результатів студентів. Планування своєї діяльності, яка б враховувала реальні можливості студентів. Проектування планів своєї співпраці з учасниками навчального процесу. Аналізування власних якостей як стратега й лідера, що працює на перспективу.

Наступна умова формування музично-інтонаційного мислення є **мотивація до музичної діяльності**. У психолого-педагогічній літературі мотиви навчальної діяльності тлумачаться як "ідеальні сили" учіння. Процес учіння має свою закономірність, яка визначається наступними компонентами: "потреба – ситуація – установка – мотив". Цю структуру необхідно розуміти як механізм, де *потреби*, що потрапляють у певну *ситуацію*, створюють *установку на дію, що мотивується*.

Визначаючи мотив як об'єкт діяльності, О. М. Леонтьєв акцентує увагу на тому, що "роль загальної цілі виконує усвідомлений мотив, який перетворюється, завдяки усвідомленості, на мотив-ціль" [2, с. 105].

Мотив є необхідним компонентом будь-якого акту поведінки. П. Анохин підкреслював, що будь-яка зовнішня інформація, яка надходить до центральної нервової системи, співставляється з домінуючою у даний момент мотивацією та оцінюється відповідно до неї. Мотив є детермінантом і початковою ланкою процесу розвитку особистості. Таким чином, у процесі розвитку особистості постають наступні компоненти: *потреба, мотив, дія, ціль*, а також *фактор зацікавленості* [1, с. 220].

Становлення найпростіших форм музичної мотивації пов'язане виключно з позитивним значенням для людини об'єктивних музичних впливів. Домінування індивідуальної вибірковості й активності в загальній системі детермінації музичної діяльності визначає соціальну специфіку музичних впливів. На думку Г. Тарасова, генезис музичної мотивації полягає у перетворенні суб'єктивних феноменів активності (почуттів, ставлень індивіда) на об'єктивні музичні форми активності [7, с. 139].

Музична потреба людини – це суб'єктивно необхідна, стійка форма детермінації музичної діяльності, що періодично діє впродовж онтогенічного розвитку особистості [7, с. 88]; позитивне, стійке ставлення людини до музичного мистецтва [1, с. 16].

У процесі формування музично-інтонаційного мислення слід дотримуватися логічної побудови потреб у музичній діяльності. Орієнтиром можуть слугувати загальні принципи логічного формування потреб: 1) виявлення у студента вже закріплених потреб або потреб, які знаходяться у стані становлення; 2) створення та загострення відповідних ситуацій; 3) планування та проведення студентам необхідної навчально-виховної діяльності, що передбачає формування соціально корисних потреб, і на цій основі – формування світогляду, оволодіння широкими та глибокими знаннями зі своєї професії тощо [2, с. 45].

У низці умов формування музично-інтонаційного мислення особливу місце посідає **формування вмінь музичного сприймання**.

На думку О. Ростовського, головним у формуванні музичного сприймання є збагачення художнього і емоційного досвіду, знань, вмінь і навичок, які допомагають досягнути зміст музичного твору. Так, вчений виділяє наступні вміння та навички, які допомагають зрозуміти музичний образ: уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; відчувати жанрові ознаки як у простих формах (пісня, танець, марш), так і в більш розвинутих; розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; виявляти змістовність використаних у творі виразних засобів [6, с. 78].

Для виявлення музично-інтонаційного мислення необхідне створення певних **ситуацій**. Відповідно до структури музично-інтонаційного мислення (сприймання, рефлексія, творчість) є ймовірним створення ситуацій до музичного сприймання, ситуацій до рефлексії, ситуації до творчої діяльності.

Створюючи ситуацію сприймання музики, необхідно враховувати такі чинники: а) емоційний стан студентів, їх активність і пасивність, інтереси і прагнення на час сприймання, особистий досвід; б) поведінку викладача, експресію, паузи, інтонації, використання правильної міміки і жестів, вибір інформаційного змісту [6, с. 135].

При створенні ситуацій музичного сприймання негативними є такі чинники: а) незбігання установок викладача й студентів, коли викладач має цікавий задум заняття, але група байдужа і неуважна; б) відсутність у групі комунікативної взаємодії; в) існуюча негативна оцінка групи, надана іншими колегами; г) звуження функцій спілкування до інформаційних завдань; г) невпевненість викладача у собі; д) неправильне інтерпретування психічного стану студентів.

Для виявлення усвідомлення особистістю музичних явищ ідеальним є створення такої ситуації, яка б припускала такі форми роботи: усний аналіз, опитування, анкетування, тобто вербалізацію сприйнятого музичного матеріалу. Ефективними формами роботи у даному напрямку можуть бути вступні бесіди перед прослуханням творів, обговорення й аналіз творів, написання невеличких творів-роздумів про музику. Корисним буде використання словника емоційно-образних визначень музики О. Ростовського, наданий у вигляді таблиці. Вчений зазначає, що такі таблиці стимулюватимуть учнів, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, до глибшого усвідомлення своїх музичних вражень і переживань [6, с. 237].

Продуктом музично-інтонаційного мислення є творча діяльність, яка реалізується у створенні музики, в інтерпретації та у вербалізованому вимовлянні. Ці діяльності потребують створення ситуацій, які б активізували цей процес, стимулювали студентів до самостійної музичної діяльності.

Важливим орієнтиром для створення ситуації до творчої діяльності є індивідуальний підхід. Головним стає створення позитивного емоційного фону. Відтак, творча ситуація народжується завдяки психологічному ставленню викладача до студента, створенню певної сприятливої атмосфери, яка б розкривала творчі здібності, активізувала творчий процес, стимулювала їх до самостійної роботи, формувала творчу свідомість. Творча свідомість учня, на думку В. Ражнікова, полягає у тому, що він, знаходячись у діалогічному ставленні з педагогом, з музичним твором, засвоює особливий спосіб ставлення до останнього. Тобто "учень стає спроможним створювати суб'єктивну емоційно-образну програму як народжену ним форму існування музики" [5, с. 39]. Цей момент визначає початок *художньої самостійності*.

Ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення залежить від музичного досвіду та знань, від наявності музично-аналітичних умінь. Ці чинники замовили наступну умову – **збагачення музичного досвіду, знань та музично-аналітичних умінь.**

У процесі усвідомлення людиною моделі світу значне місце посідає когнітивна сфера. Процес пізнання має два ступені: чуттєве відображення – відчуття, які безпосередньо пов'язані з впливом предметів на органи відчуттів; відображення абстрактно-теоретичне – логічне пізнання, до якого належать мислення та уява. Так, мислення та уява є основою специфічного людського пізнання, перетворювальної функції людського інтелекту, продуктивності і творчої діяльності особистості. Пізнавальний процес залежить від інтелекту людини.

Базовою основою формування музично-інтонаційного мислення є накопичення *музичного тезаурусу*. Я. Мільштейн зазначав: "Чим вищий тезаурус виконавця, чим більше його інтелектуальне та емоційне багатство, чим ширша та глибша його особистість, тим значніші, яскравіші, змістовніші асоціації, що виникають у нього при зіткненні з авторською думкою, з первиною інформацією" [3, с. 18].

У збагаченні змісту інформації особливу роль відіграє накопичення музично-теоретичних знань, які студент набуває протягом музичного навчання. Збагачення музично-теоретичних знань удосконалює музично-аналітичні уміння, які реалізуються у процесі аналізу структури, фактури, гармонії, стилю музичного твору, у знаходженні конкретних ознак музичного твору.

Отже, музично-теоретичні знання можуть і повинні забезпечити правильне тлумачення музичного твору, впевнену художню інтерпретацію. Розуміння засобів виразності, що складають важливі ознаки стилів і жанрів, допомагають майбутнім учителям музики визначити зміст твору.

Означені педагогічні умови повинні враховуватися в процесі формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики. Ретельність у підході до керування цим процесом, визначення правильних завдань, впровадження відповідних умовам ефективних методичних принципів активізує музично-інтонаційне мислення, забезпечує якісний навчальний процес і музично-творчу діяльність студентів.

Література

1. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1968. – 547 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблема развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
3. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 266 с.
4. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
5. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Вопросы психологи. – 1988. – № 1. – С. 33–41.
6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
7. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г. С. Тарасов. – М. : Наука, 1970. – 192 с.

УДК 378.016-054.62:811.161.1'243

ВИКОРИСТАННЯ СВІДОМО-ПРАКТИЧНОГО МЕТОДУ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тепла О. М.

Проаналізовано концепцію свідомо-практичного методу навчання української мови як іноземної, охарактеризовано основні методичні принципи означеного методу.

Ключові слова: свідомо-практичний метод навчання, принципи свідомо-практичного методу навчання, комунікативна спрямованість навчання.

Проанализированы концепции сознательно-практического метода обучения украинского языка как иностранного, охарактеризованы основные методические принципы указанного метода.

Ключевые слова: сознательно-практический метод обучения, принципы сознательно-практического метода обучения, коммуникативная направленность обучения.

The concept of a consciously practical method of teaching Ukrainian as a foreign language is analyzed; the basic methodological principles of this method are described.

Key words: consciously practical method of teaching, principles of the consciously practical method of teaching, communicative orientation of training.

Навчання іноземних студентів української мови пов'язане з багатьма невирішеними проблемами, що зумовлено низкою чинників, серед яких відсутність державної політики щодо навчання української мови як іноземної, недостатня розробленість методики навчання української мови як іноземної, невідповідність кількості та якості підручників з української мови для іноземців потребам навчання. Наявні проблеми і в підготовці фахівців: викладачі української мови, як правило, не мають досвіду роботи з іноземцями, а мовці, що працюють з іноземними студентами, мають освіту в галузі методики навчання російської мови і недостатньо володіють українською. Наразі ж важливим є визначення методичних засад саме української мови як іноземної. З огляду на вищенаведене розроблення методики викладання української мови як іноземної є актуальним питанням.

Мета статті – проаналізувати можливості використання свідомо-практичного методу у навчанні української мови як іноземної.

Психологічне обґрунтування теорії свідомо-практичного методу навчання у сучасній методиці викладання російської мови як іноземної дається з позиції теорії мовленнєвої діяльності (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв) і загальної теорії навчання мови (П. Я. Гальперін).

Варто зазначити, що російська система тестування громадян зарубіжних країн будується на засадах і принципах цього методу, який передбачає усвідомлення студентами мовних форм, необхідних для спілкування, і визнає, що вирішальним чинником у навчанні є іншомовна практика [1].

Свідомо-практичний метод був розроблений в 60-ті роки ХХ століття відомим радянським психологом і методистом Б. В. Беляєвим. Концепція методу може бути представлена у вигляді положень, визначених Б. В. Беляєвим як психологічні принципи навчання:

1. Мова як засіб комунікації – це цілеспрямована взаємодія між тими, хто навчається.

2. Комунікація – це творчий процес, а не оперування заздалегідь сформованими вміннями та навичками.

3. Основна увага в роботі має бути спрямована на розвиток у студентів іншомовного мислення і почуття мови, що вивчається.

4. Навчання чотирьох видів комунікативної діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання) має здійснюватися одночасно.

5. Свідоме, творче використання мови в різних комунікативних ситуаціях забезпечує знання системи мови.

6. Зміст презентованого матеріалу має бути значущим для тих, хто навчається.

7. Оскільки поняття, позначені словами двох різних мов, рідко збігаються, то ні переклад, ні наочна семантизація не можуть бути достатньо ефективними способами пояснення іншомовних слів. Для цього необхідно тлумачити (роз'яснювати) поняття, позначувані словами.

8. Відпрацювання навичок є основою іншомовної діяльності, на яку варто відводити більшу частину навчального часу (не менше 85 %), а на повідомлення учням теоретичних відомостей не більше ніж 15 % часу [2].

Методика навчання іноземної мови тісно пов'язана з лінгвістикою, психологією, психолінгвістикою, дидактикою та іншими науками. Методи навчання мови ґрунтуються на психології навчання, яка вивчає процеси і механізми навчальної діяльності, досліджує найбільш ефективні шляхи засвоєння мовних знань, формування мовних навичок і мовленнєвих умінь. Спробуємо розглянути теоретичну основу свідомо-практичного методу навчання. Це: 1) методологічні принципи (системності, історизму, взаємодії і синтезу методів різних наук); 2) дидактичні принципи; 3) методичні принципи, інтегровані з принципами, закономірностями суміжних наук [3].

Методологічні та дидактичні принципи є основоположними для будь-якого методу навчання. В основі навчання відповідно до свідомо-практичного методу покладено такі методичні принципи: комунікативна спрямованість навчання, або принцип активної комунікативності; свідомість у навчанні української мови як іноземної; функціональний підхід до відбору і презентації мовного матеріалу; ситуативно-тематичний принцип організації мовного матеріалу; принцип концентричного розташування навчального матеріалу; принцип комплексності; принцип обліку рідної мови учнів [4].

Провідний принцип даного методу – принцип комунікативності – полягає у тому, що студент у процесі навчання повинен обмінюватися інформацією (усною або письмовою) в межах, що регламентуються потребами іншомовного мовного колективу, в умовах, близьких до реальної мовної ситуації. Згідно із цим принципом, передбачається формування у свідомості студента психофізіологічного механізму, який дозволив би йому брати участь у спілкуванні і в обміні інформацією певною мовою в межах того чи іншого виду комунікативної діяльності і який відповідає кінцевим практичним цілям навчання. Принцип комунікативності характеризується повною відповідністю процесу навчання реальній комунікації.

Суть принципу свідомості у навчанні української мови як іноземної полягає в тому, що засвоєння навчального матеріалу має відбуватися на основі його розуміння і осмислення студентами, а не шляхом механічного заучування.

Необхідність функціонального підходу до відбору та презентації навчального мовного матеріалу визначається комунікативними потребами навчання. Суть цього принципу полягає у тому, що мовний матеріал у вигляді лексичних одиниць і морфологічних форм необхідно вводити в мову відразу, тобто подавати в межах речень.

Ситуативно-тематичний принцип організації навчального матеріалу полягає у відборі мовного та мовленнєвого матеріалу і представленні його в моделях і мовних зразках, що співвідносяться з темами і ситуаціями спілкування.

Принцип концентричного подання матеріалу передбачає розташування лексико-граматичного матеріалу у декількох замкнутих циклах. Кожен цикл (концентр) становить підґрунтя для подальшого вивчення мови, але вже на більш високому рівні.

Завдяки такій організації навчального матеріалу студенти опановують одні й ті ж граматичні категорії або лексичні значення неодноразово в різних концентрах, але на більш високому рівні й у строгій відповідності зі сферою спілкування та вживання. Наприклад: дієслово *допомагати* в конструкції *викладач допомагає мені* може бути засвоєно в першому концентрі в межах розмовно-побутової сфери спілкування; словосполучення *надавати допомогу* в конструкції *державні організації надають допомогу* стосується офіційно-ділової сфери спілкування; словосполучення *надати допомогу (хворому було надано допомогу)* – в третьому концентрі стосовно сфери професійного спілкування.

Принцип комплексності передбачає спільне, паралельне засвоєння всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності. При цьому комплексність зовсім не означає

рівнозначний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності на всіх етапах навчання: їх співвідношення може змінюватися. Наприклад, на початковому етапі може бути віддано перевагу навчанню говоріння, а на наступних етапах акцент зміщується на навчання читання, а говоріння використовується лише для формування навичок і вмінь читання.

Принцип обліку рідної мови учнів передбачає, що під час добору, організації та презентації навчального мовного та мовленнєвого матеріалу повинні враховуватися труднощі української мови. При цьому головна увага приділяється явищам, які або відсутні в рідній мові студентів, або різняться у формах і способах вираження.

Вищезазначене дає змогу дійти висновку про те, що описані вище принципи роблять свідомо-практичний метод універсальним і ефективним для викладання української мови як іноземної в умовах мовного середовища. У загальних рисах процес навчання української мови як іноземної на основі свідомо-практичного методу можна визначити як складну педагогічну діяльність, спрямовану на вирішення двох методичних завдань: навчання засобів спілкування і оволодіння мовленнєвою діяльністю.

Література

1. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии [Электронный ресурс] / Т. М. Балыхина. – М. : Российский университет дружбы народов, 2000. – 86 с. – Режим доступа: www.elearn.uni-sofia.bg. – Заглавие с экрана.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Ведель Г. Е. Развитие сознательно-практического метода и становление факультета РГФ / Г. Е. Ведель // Вестник Воронежского государственного университета. – 2003. – № 1. – Серия "Лингвистика и межкультурная коммуникация". – С. 94–110.
4. Лебединский С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие [Электронный ресурс] / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с. – Режим доступа: www.elearn.uni-sofia.bg/www.bsu.by/Cache/pdf/365803.pdf. – Заглавие с экрана.

УДК [377.36:78]:159.922,8(045)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКОЛАХ

Циганюк Л. І.

У статті визначено сутність поняття "художня свідомість", окреслено психологічні особливості підлітків, розкрито педагогічні умови формування основ художньої свідомості в процесі опрацювання учнями підліткового віку, які навчаються в дитячих музичних школах, поліфонічної музики.

Ключові слова: художня свідомість, підлітки, педагогічні умови, поліфонічна музика, дитяча музична школа.

В статье определена сущность понятия "художественное сознание", очерчены психологические особенности подростков, раскрыты педагогические условия формирования основ художественного сознания в процессе освоения полифонической музыки учащимися подросткового возраста в детских музыкальных школах.

Ключевые слова: художественное сознание, подростки, педагогические условия, полифоническая музыка, детская музыкальная школа.

The article describes the essence of "artistic consciousness", outlines psychological peculiarities of teenagers, and reveals pedagogic conditions of forming the elements of artistic consciousness in teenagers in the process of studying polyphonic music at children's music schools.

Key words: artistic consciousness, teenagers, pedagogic conditions, polyphonic music, children's music school.

Постановка проблеми. Розвиток художньої свідомості у підлітків є однією з важливих проблем, які постають перед сучасними музичними школами. Вона вміщує в себе необхідність становлення художніх смаків, потреб та ідеалів, формування творчого ставлення особистості до світу, до мистецтва, визначення моральних цінностей, забезпечення духовного розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості. Актуальність цієї проблеми зумовлюється значною затребуваністю понять художньої свідомості у музичному просторі сьогодення і полягає у визначенні орієнтирів у надзвичайно строкатому музичному розмаїтті сучасності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-практичною розробкою сутності поняття художньої свідомості у філософському контексті займалися такі науковці, як-от: М. Бахтін, Г. Гегель, А. Лосев, М. Хайдеггер, К. Ясперс; в естетичному – Д. Благий, М. Бровко, Т. Домбровська, Н. Карлова, Н. Киященко, О. Кривцун; в психологічному аспекті питання свідомості вивчали П. Анохін, А. Асмолов, Ф. Базеян, Л. Виготський, Л. Закс, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Спіркін та інші науковці, але умови формування основ художньої свідомості у дітей, які займаються в музичних школах, сьогодні залишаються недостатньо опрацьованими. Тому **метою** статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов формування основ художньої свідомості підлітків у процесі навчання у дитячих музичних школах.

Виклад основного матеріалу. Інтерес науковців до художньої свідомості як феномену, що активно впливає на різні сфери людської діяльності, все більше зростає. "Художня свідомість, – відзначає М. Бровко, – є, з одного боку, своєрідним, унікальним відгуком на реальні потреби людини, що в своїй основі має практичний характер, а з другого – продуктом художньої діяльності... Предметність художньої свідомості трансформується за певних умов у предмети мистецтва, здатні активно впливати на свідомість, емоції, почуття окремої людини, а через окрему людину – і на життя суспільства, культуру загалом" [2, с. 4].

Художня свідомість не виникає і не існує сама по собі, а формується в процесі активного оволодіння індивідом системою художніх знань та умінь, в процесі активної взаємодії з мистецтвом. Духовні цінності, закладені в творах мистецтва, акумулюють в собі духовний потенціал, накопичений людством. Проникаючи в свідомість

індивіда, вони її формують і скеровують, хоча результат цього впливу буде різний у кожного з них, що зумовлюється багатьма чинниками, зокрема вродженими задатками, індивідуальними особливостями роботи мозку, мислення тощо.

Узагальнюючи напрацювання різних науковців у галузі свідомості (зокрема, художньої), ми дійшли висновку, що художня свідомість – це інтегральна форма психіки, яка полягає в здатності людини до відображення художніх явищ, передбачає володіння суб'єктом художньої діяльності певним комплексом спеціальних знань, здатності співвіднесення відображуваних явищ з цими знаннями, здатність до емоційного переживання художніх творів і їх об'єктивної оцінки, до їх творчого переосмислення і переробки, здійснюється і розвивається в процесі художньо-комунікативних процесів.

Підлітковий вік вважається особливо чутливим до розвитку художньої свідомості, тому що саме у цей період відбувається становлення свідомого ставлення дітей до дійсності, посилюється осмислення процесу навчання. У підлітковому віці з'являються значні можливості щодо розвитку та становлення особистості. У цей віковий період зростають фізичні та інтелектуальні можливості дітей, складається система оцінних суджень, моральних переконань. Особливих змін зазнають мисленнєві процеси, збільшується об'єм пам'яті, уваги, уява набуває самостійного характеру, змінюється якість сприймання, формуються вольові процеси тощо.

Серед розмаїття навчального музичного матеріалу, який складає основу програмових вимог у музичних школах, ми надаємо особливого значення ґрунтовному вивченню поліфонічного репертуару, адже поліфонія як специфічний вид музичного мислення є дієвим засобом активізації та розвитку цілого спектру психічних процесів художньої свідомості. Поліфонічна музика вміщує цілий комплекс виражальних можливостей, що ставить перед учнями складні поліфункціональні завдання, які активізують низку психічних процесів, необхідних для повноцінного функціонування художньої свідомості, створюють умови для формування критичності мислення, самосвідомості, світогляду тощо. Поліфонічна музика може стати для підлітка тим орієнтиром, який допоможе не загубитись у різноманітті сучасної музичної інформації.

У процесі дослідження визначено, що серед педагогічних умов формування основ художньої свідомості підлітків особливо важливими є: усвідомлення національно-стильової основи поліфонічної музики, зокрема українських композиторів; спонукання до творчого опрацювання поліфонічної музики в процесі самостійної роботи; активізація слухових відчуттів у процесі сприймання і виконання поліфонічних творів. Розглянемо їх послідовно.

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. 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. Ознайомлюючись з уроками видатного педагога Б. Яворського, ми виявили, що він великого значення надавав слуханню музики з урахуванням певних ознак та особливостей конкретного стилю. Він вважав слухання музики основою усієї системи музичного виховання [1, с. 54–55].

Слухання музики корисно поєднувати з ескізним розучуванням творів певного композитора (або епохи). Г. Нейгауз з цього приводу висловлюється так: "Ученик, который знает пять сонат Бетховена, не тот, который знает двадцать пять сонат, здесь количество переходит в качество" [5, с. 26]. На цьому етапі розпочинається формування свідомого відчуття стилю, виділення характерних інтонацій, настроїв, засобів музичної виразності, що утворюють певний стиль. Осягнення стилістичних особливостей музичних творів повинно відбуватися на ґрунтовному вивченні українського музичного (зокрема, поліфонічного) мистецтва поряд з музичним надбанням композиторів інших країн.

Отже, 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 їх закріпленням під час власних практично-виконавських дій.

Формування навичок самостійності розпочинається з перших класів музичної школи, учень на уроках вчиться осмислено виконувати побажання і зауваження викладача, виконує домашнє завдання. Коли ази пройдено, далі можна поступово залучати учня до посильних йому самостійних дій. Згідно з концепцією Л. Гончаренко, перехід від повного контролю над роботою учня до керованої самостійності має бути дуже поступовим та обережним. Суть полягає у тому, що учневі слід доручати для самостійного вивчення завдання, доступні за рівнем набутих ним навичок, і в жодному разі не виконувати за нього те, з чим він у змозі впоратися сам [3, с. 56].

Важливою передумовою нормального перебігу творчої самостійності є наявність певного комплексу знань, умінь і навичок. Учень повинен мати міцне підґрунтя, на якому він буде розвивати творчу самостійність.

Ще однією передумовою є закріплення отриманих знань, умінь і навичок у самостійній музичній діяльності. Можна взяти в роботу два аналогічні твори (наприклад, інвенція № 1 та інвенція № 13 Й. С. Баха), над першим працювати в класі, а другий твір учень буде вивчати самостійно, спираючись на практичні поради викладача щодо першого твору.

Обов'язковою є перевірка самостійної роботи учня. Контроль вчителя за самостійною роботою є своєрідною мотивацією до неї учня. Якщо роботу не буде перевірено кілька разів підряд – учень перестане виконувати її як другорядну і необов'язкову. Крім того, контролювання самостійної роботи учня (навіть, якщо твір не входить до його основного репертуару) дає можливість вчасно помітити недоліки і не дати їм закріпитися.

Якщо учень не може пояснити, чому в нього вийшов певний результат (незалежно, правильний чи неправильний), учитель методом навідних запитань може спрямувати учня до адекватного пояснення або попросити учня показати, як він це вчив, і в процесі дискусії з'ясувати, правильним був шлях учня чи ні. Формування учнем словесного пояснення своїх практичних дій веде до їх усвідомлення і закріплення.

При кваліфікованому педагогічному керівництві процесом розвитку творчої самостійності підлітків існує педагогічна можливість сформувати художнє мислення учнів, закласти підвалини їхнього художнього світогляду і, зокрема, сформувати основи їх художньої свідомості.

Навчання гри на фортепіано – складний і багатогранний процес. Він включає в себе не тільки піаністичний, але й загальномузичний розвиток учнів. Основою виховання таких піаністичних якостей музиканта, як виховання загальної і музичної культури, естетичного смаку, піаністичної майстерності, інтересу до праці і вміння працювати, є формування музичного слуху учнів, їх слухової уяви, вміння слухати себе як в процесі щоденної роботи за фортепіано, так і у процесі публічного виконання [4, с. 3].

Сьогодні проблема розвитку та активізації слухових відчуттів учнів-піаністів є центральною в сучасній фортепіанній педагогіці. Під вихованням слухових відчуттів учнів на уроках гри на фортепіано ми розуміємо максимальну його активізацію в процесі власних піаністичних дій.

Прийоми роботи над поліфонічними творами (які також мають велике значення для розвитку слуху) є загальновідомими: почергове програвання кожного голосу поліфонічного твору; програвання голосів попарно; приспівування вголос одного з голосів з одночасним виконанням інших; виконання поліфонічного твору вокальним ансамблем; рельєфне виконання одного з голосів при навмисному затушовуванні інших тощо. Використання усіх цих прийомів, безумовно, буде дуже корисним для активізації слухових відчуттів учнів, але за умови, що вони не будуть виконуватися механічно. Велике значення має установка на активне вслуховування в свою гру, а для цього учень повинен чітко усвідомлювати, що і як він хоче почути. Не потрібно змушувати його чути все і одразу, доречно розпочати з чогось одного (наприклад, установка чути тему у всіх проведеннях голосів), а далі поступово

додавати інші завдання (наприклад, чути протискладнення до теми, підголоски, якщо такі є, чути динамічний план розвитку голосів тощо).

Для того, щоб установка на активне вслуховування в свою гру була дієвою, необхідно створити в учня чіткі слухові уявлення того, що і як має звучати, якщо дається установка – чути тему у фузі, перед цим потрібно окремо попрацювати з темою, послухати її, обговорити з учнем, як він її чує, звернути його увагу на те, що, можливо, було ним не помічено, вибудувати її інтонаційно, підібрати для цього необхідні прийоми звуковидобування тощо.

Процес активізації слухових відчуттів передбачає також забезпечення вміння узгодити тактильні відчуття у роботі на інструменті з тим, що учень хоче почути, тобто зуміти відтворити свої слухові уявлення у власних виконавських діях. Для цього його необхідно забезпечити певним комплексом музично-слухових умінь, потрібно вчити його, яким туше можна передати ті чи інші слухові відчуття, емоційні градації звучання, образи, вчити знаходити рухи, якими можна забезпечити ту якість звуку, яка відповідатиме слуховим відчуттям, обирати засоби музичної виразності, знову ж таки, адекватні слуховим уявленням та відчуттям тощо.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що проблема формування основ художньої свідомості є особливо актуальною в сучасному освітньому просторі. Поліфонічна музика є дієвим засобом активізації та розвитку багатьох процесів художньої свідомості, а підлітковий вік визначається як чутливий до формування основ художньої свідомості. Серед педагогічних умов її формування у підлітків особливо важливими є: усвідомлення національно-стильової основи поліфонічної музики; спонукання до творчого опрацювання поліфонічної музики в процесі самостійної роботи; активізація слухових відчуттів у процесі сприймання і виконання поліфонічних творів.

Література

1. Афанасьєв Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Афанасьєв, О. Джура. – К. : ДАККІМ, 2009. – 128 с.
2. Бровко М. М. Активність художньої свідомості в системі культури : конспект лекцій з курсу "Естетика" / М. М. Бровко. – К. : КДПІМ, 1993. – 44 с.
3. Гончаренко Л. П. Інструктивно-методичні матеріали для самостійної роботи студентів (методика викладання музичного інструмента (фортепіано) : навч.-метод. посіб. / Л. П. Гончаренко. – Кіровоград : РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 68 с.
4. Евсюткина Н. А. Воспитание умения слушать себя у учащихся класса фортепиано профессиональных образовательных учреждений : метод. работа / Н. А. Евсюткина. – Тверь : ГБОУ СПО "Тверской педагогический колледж", 2013. – 26 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

УДК 378.147:071.2

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ДИРИГЕНТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Цюряк І. О.

У статті розглядається нагальна проблема сучасної музичної освіти, що полягає у необхідності комп'ютеризації системи підготовки майбутнього вчителя музики. Зазначений процес має забезпечуватися не стільки тими фахівцями, які розробляють і створюють профільне програмне забезпечення, скільки педагогами-музикантами, здатними адаптувати свій педагогічний досвід до сучасних засобів комунікації. Впровадження комп'ютера при підготовці студентів мистецьких спеціалізацій – це не музична інформатика, а практична музична педагогіка, звернена до новітніх особистісно орієнтованих технологій навчання.

Ключові слова: комп'ютеризація, практична музична педагогіка, особистісно орієнтовані технології, диригентська підготовка.

В статье рассматривается насущная проблема современного музыкального образования, которая состоит в необходимости компьютеризации системы подготовки будущего учителя музыки. Указанный процесс должен быть обеспечен не столько теми специалистами, которые разрабатывают и создают профильное программное обеспечение, сколько педагогами-музикантами, способными адаптировать свой педагогический опыт к современным средствам коммуникации. Использование компьютера при подготовке студентов художественных специальностей – это не музыкальная информатика, а практическая музыкальная педагогика, обращенная к новейшим личностно-ориентированным технологиям обучения.

Ключевые слова: компьютеризация, практическая музыкальная педагогика, личностно-ориентированные технологии, дирижерская подготовка.

The article addresses the pressing issue of contemporary music education – the necessity of computerization in the system of music teacher preparation. This process should be ensured mainly not by specialists who develop profile software, but by music teachers able to adapt their pedagogical experience to modern means of communication. Computer use in the training of arts students is not musical informatics, but practical music pedagogy embracing state-of-the-art personality-oriented technologies of teaching.

Key words: computerization, practical music pedagogy, personality-oriented technologies, Kapellmeister education.

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття відзначається поширенням інформаційних і комунікаційних технологій практично у всіх сферах діяльності людини, включаючи освіту. Зазначена галузь демонструє процеси комп'ютеризації, інтернетизації, а також інформатизації, які позитивно впливають на загальні складові методичної системи музичного навчання. На даний час відбувається становлення безперервної та випереджальної освіти, її фундаменталізація, що характеризується спрямованістю на особистісно орієнтоване навчання, розвитком творчих здібностей учнів, а також упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій, створенням єдиного інтерактивного освітнього інформаційного простору і, нарешті, переходом до відкритої освіти. Удосконалення інформаційних комунікаційних технологій (створення локальних і глобальних мереж, баз даних і знань, а також експертних систем) формує специфічну навчальну інформаційну комп'ютерну галузь, яка збагачує традиційні форми навчання. Швидкий розвиток інформаційних комунікаційних технологій дозволяє реалізувати два головні принципи майбутньої системи освіти: принцип доступності та принцип безперервності. Саме інформаційні та телекомунікаційні технології зробили особистісно орієнтоване навчання доступнішим.

Процес інформатизації та комп'ютеризації суспільства трансформував звичні уявлення про творчість і розкрив необхідність нових підходів, пов'язаних з відкритою

освітою. Стратегічне значення вищевказаних технологій у галузі освіти незаперечне. Проте широке застосування інформаційних технологій не спричинило докорінних змін у самій освіті та не призвело до глобального переосмислення методичної системи навчання. Як і раніше, відзначається необхідність здійснення широкомасштабних досліджень можливостей застосування комунікаційних технологій в музичній освіті.

Комп'ютерна ера змусила людей переглянути своє ставлення не тільки до інформації, але й до її комунікативних параметрів. Сьогодні ми повинні передавати, оцінювати й використовувати отримані щохвилини у величезному обсязі відомості. Комп'ютер з його можливостями привабливий, насамперед, тим, що по-новому забезпечує процеси комунікації у навчанні музикантів. З комп'ютером практично зникає недоступність будь-яких матеріалів: книг, статей, нот, аудіо- та відеозаписів. Сьогодні до послуг навчального процесу електронні бібліотеки (в тому числі нотні), аудіо- та відеотеки в Інтернеті, сканери та принтери, програми, що конвертують інформацію тощо. Немає проблем із записом аудіо- та відеоматеріалу, оцифруванням аналогових зразків (вінілових платівок, магнітних касет), копіюванням на диск будь-яких звукових і відеопроєктів. Електронна пошта й мережеві контакти (форуми, чати, блоги та ін.) дозволяють спілкуватися зі світом, не кажучи вже про те, що багато викладачів сьогодні завдяки електронній пошті консультують, навчають, контролюють дипломні та курсові роботи, завдання заочників, дисертаційні тексти. Це – дистанційне навчання в дії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема широкого застосування комп'ютерних технологій у сфері освіти в останнє десятиліття викликає підвищений інтерес у вітчизняній педагогічній науці. Великий внесок у вирішення проблеми комп'ютерної технології навчання внесли російські та зарубіжні вчені: О. І. Агапова, В. І. Гриценко, Г. Р. Громов, О. А. Кривошеєв, В. Ф. Шолохович. Різні дидактичні проблеми комп'ютеризації навчання знайшли відображення в роботах А. П. Єршова, А. А. Кузнецова, І. В. Роберт, Т. А. Сергеевої; методичні – Б. С. Гершунського, Е. І. Машбіца, Н. Ф. Талізіної; психологічні – В. В. Рубцова, В. В. Тихомирова; до проблеми інформатизації освіти зверталися М. Ю. Бухаркіна, М. В. Моїсеєва, А. Є. Петров, Є. С. Полат, Л. П. Халяпіна, Д. В. Чернілевський. Питання застосування інформаційних технологій в музичній освіті та комп'ютерної музичної творчості окреслені в працях І. Б. Горбунової, І. В. Заболотської, І. М. Красильникова, О. Н. Піксаєва, С. П. Полозова, С. В. Пучкова, М. Г. Світлова, М. М. Телишевої, І. Р. Черешнюк та ін.

Дослідження професійної підготовки педагога в сучасних умовах А. С. Белкін, Л. Н. Захарова, Е. Ф. Зеєр, І. А. Зимова, Д. А. Іванов, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, С. А. Писарева, В. В. Соколова, В. М. Соколов, А. В. Хуторський, Т. І. Шамова та ін. показали нові можливості досягнення значущих професійних та особистісних якостей у процесі модернізації освіти і, зокрема, за допомогою інформаційних технологій. Все це повною мірою відноситься до педагога-музиканта. Аналіз наукової літератури показує, що до теперішнього часу питання освоєння ними інформаційних технологій у процесі спеціальної підготовки залишаються досить проблематичними й недостатньо розробленими.

Виходячи з вищезазначеного, **метою статті** є аналіз необхідності та особливостей застосування інформаційних технологій у процесі спеціальної підготовки педагога-музиканта. Під спеціальною підготовкою в даному випадку мається на увазі теоретико-методична підготовка, обумовлена вимогами навчального плану, складеного відповідно до Державного освітнього стандарту вищої освіти, що передбачає багатоаспектне бачення інформаційних технологій, а також підходів до їх освоєння, які представляються затребуваними й спрямованими на вирішення суперечностей між тенденціями модернізації вищої педагогічної освіти та невисоким рівнем розвитку інформаційної компетентності майбутнього педагога-музиканта; стрімким розвитком інформаційних технологій, розширенням сфери їх практичного застосування та недостатньою спрямованістю спеціальної підготовки педагога-музиканта на їх освоєння.

Сучасна модернізація освіти пред'являє до підготовки педагога нові вимоги. На даний час вчитель будь-якої дисципліни є не тільки вихователем і мудрим наставником, а й людиною, яка повинна вміти миттєво орієнтуватися в просторі

постійно зростаючого й оновлюваного потоку інформації. Інформаційно-технічний прогрес зобов'язує вчителя освоювати та застосовувати новітні технології для ефективності своєї діяльності, творчо підходити до роботи.

У вдосконаленні професійної підготовки майбутнього вчителя музики в педагогічному виші особливого значення набуває пошук таких засобів і методів навчання, які здатні стимулювати самостійну діяльність студентів. Якщо розглядати навчальний процес у класі диригування як управління навчальною діяльністю, то слід зазначити, що основним фактором управління служить інформація. Інформація забезпечує здатність "дидактичної системи" до регулювання й корекції на основі сигналів прямого й зворотного зв'язку. На заняттях з диригування, що проходять в індивідуальній формі, необхідну інформаційну основу діяльності створює викладач за допомогою слова та наочного показу зразка диригентського жесту. Пояснюючи й показуючи, супроводжуючи жести виконанням партитури на фортепіано, педагог, наскільки можливо, задовольняє потребу студента в інформації прямого зв'язку. Однак інформацією, що забезпечує зворотний зв'язок, тобто що повідомляє про якість результату диригентського виконання музичного твору, студент забезпечується недостатньо, оскільки об'єкт диригентських впливів – хорівий колектив, на заняттях з диригування відсутній. Вирішального значення в цих умовах набуває оцінка виконання педагогом, хоча її словесна форма не здатна відбити всього різноманіття характеристик конкретної рухової дії – диригентського жесту, отже, не забезпечує повноту його орієнтовної основи. У структурі процесу навчання диригування студент є одночасно об'єктом і суб'єктом навчання. Тому, розглядаючи питання підвищення якості професійної підготовки вчителя музики, слід звернути серйозну увагу не тільки на вдосконалення управління студента педагогом, а й на формування у студента механізму самооцінки й саморегуляції своєї навчальної діяльності.

Однією з важливих умов формування умінь об'єктивно оцінювати успішність виконання навчального завдання з диригування виступає візуальне порівняння, зіставлення власної діяльності з системою вимог, яку ця діяльність повинна задовольняти. Поштовхом до активізації порівняльного аналізу та усвідомлення рівня власної роботи може виявитися надання студенту можливості побачити своє виконання "з боку", порівняти його з виконанням інших студентів і викладачів. Пізнавальну діяльність студента в зазначеному аспекті здатне активізувати використання в диригентській підготовці сучасних інформаційних технологій мультимедіа. Засоби мультимедіа дозволяють забезпечити майбутнього вчителя музики всією необхідною звуковою та зоровою інформацією, що складають суттєву основу навчальної музичної диригентської діяльності. Порівнюючи можливості мультимедіа з аналоговими носіями аудіо- та відеоінформації, слід відзначити високий ступінь інтегрованості системи, розвиненість логічних внутрішніх зв'язків і величезну потужність, що істотно перевищує сумарну потужність окремих носіїв.

Найважливішими факторами застосування мультимедіа в музичному навчанні слід визнати інтерактивність, вільну інтерпретацію та комунікабельність. Різноманітні дидактичні резерви у своєму розпорядженні має поєднання телевізійних і комп'ютерних систем. Використання статичного й динамічного відео в мультимедіа дають можливість фіксувати диригентське виконання у всій насиченості його звукових і зорових компонентів, необмежений час зберігати та багаторазово відтворювати. Дидактична цінність мультимедіа в диригентській підготовці майбутнього вчителя музики полягає не тільки в накопиченні, трансформації аудіовізуальних характеристик об'єктів вивчення, але й у можливості пред'явлення студенту для самоконтролю, самооцінки всього циклу виконавської реалізації музичного твору в цілому та розчленованого на окремі фрагменти. Використання інформації із застосуванням засобів мультимедіа у вказаному напрямку вимагає від студента мобілізації індивідуальних оціночно-аналітичних здібностей та вміння застосовувати їх як при оцінці своєї навчальної роботи, так і при сприйнятті всіх музично-мистецьких і педагогічних явищ.

Висновок. Перспективні можливості комп'ютеризації диригентської підготовки майбутнього вчителя музики ми умовно окреслюємо наступними позиціями: забезпечення наочності у поданні навчального матеріалу; підтримка контролю знань і навичок, що органічно створює середовище для репетиційного плану; організація різних форм креативної діяльності студента. Сучасні інформаційні технології

забезпечать принципово новий рівень наочності в подачі будь-якого навчального матеріалу. Наочним можна зробити не тільки заняття, присвячене поясненню теоретичного і практичного матеріалу, але також тести, використання презентації різних інформаційних блоків, у письмових роботах (рефераті, курсовій). Електронна підтримка контролю-тренінгу в диригентській підготовці – дуже широка сфера, яка забезпечує наочність і використовується як технологія презентації. У вікторині, наприклад, це можуть бути не тільки питання, але й нотні записи, звучання, образотворчі об'єкти; у слухових перевірках і репетиціях це – пред'явлення музичних зразків для співу або гри на слух, по нотах на екрані тощо.

Подальшого напрямку дослідження в зазначеній галузі потребує така інтерактивна технологія, в якій тісно переплітається тренувальний і креативний потенціал педагогічних можливостей комп'ютера. Під креативним зазвичай мають на увазі переважно комп'ютерні маніпуляції з музичним текстом, спрямовані на творчість, аранжування. Аранжувальні програми, синтезатори, комутовані з комп'ютером, забезпечують доступність індивідуального прояву творчості на різних рівнях фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Сьогодні педагог-музикант – не просто користувач, йому належить усвідомити свою місію творця стратегії, тактики й практики навчання не в середовищі інформаційних технологій, а в сучасному інформаційному культурному просторі.

Література

1. Белунцов В. О. Новейший самоучитель работы на компьютере для музыкантов / В. О. Белунцов. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
2. Брунер Х. Х. Глобализация, образование и революция в технологии / Х. Х. Брунер // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. – 2001. – Т. XXXI. – № 3. – С. 16–23.
3. Злотникова И. Я. Формирование информационной компетенции будущего учителя-предметника в педагогическом вузе / И. Я. Злотникова // Педагогическая информатика. – 2004. – № 1. – С. 44.
4. Леонтьев В. П. Новейшая энциклопедия персонального компьютера / В. П. Леонтьев. – М. : ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2006. – 224 с.
5. Полозов С. П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование / С. П. Полозов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2002. – 208 с.
6. Тараева Г. Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике / Г. Р. Тараева. – М. : Издательский дом "Классика – XXI", 2007. – 128 с.
7. Чобітько М. Г. Технології особистісно орієнтованої професійної освіти : навч.-метод. посіб. / Микола Григорович Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с.
8. <http://www.herzen.spb.ru/main/nauka/1297769731>. – Назва з екрана.

УДК [78:37].001.76

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВНЗ

Чурикова-Кушнір О. Д.

У статті розглядається використання інноваційних технологій у навчанні студентів на музично-педагогічних факультетах ВНЗ, що підвищує рівень їх професійних якостей та професійну компетенцію. Великого поширення набувають комп'ютери, які володіють широким спектром музичних можливостей. Саме інноваційні комп'ютерні технології є незамінними в діяльності композитора, аранжувальника, музичного редактора й починають все ширше застосовуватися у викладацькій діяльності. Інноваційні інформаційні технології стають реальним здобутком музичної культури й важливим фактором її розвитку.

Ключові слова: інноваційні технології, професійна компетенція, музична культура, вчитель музики.

В статье рассматривается использование инновационных технологий в обучении студентов на музыкально-педагогических факультетах вузов, что повышает уровень их профессиональных качеств и профессиональную компетенцию. Большую распространенность получают компьютеры, которые имеют широкий спектр музыкальных возможностей. Именно инновационные компьютерные технологии являются незаменимыми в деятельности композитора, аранжировщика, музыкального редактора и начинают все шире использоваться в преподавательской деятельности. Инновационные информационные технологии становятся действительным достижением музыкальной культуры и важным фактором ее развития.

Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональная компетенция, музыкальная культура, учитель музыки.

The author considers the use of innovative teaching technologies in higher pedagogical music education which raises the level of student professional competence. Computers with a wide range of music facilities gain in popularity. Innovative computer technologies are indispensable in the work of a composer, arranger, and music editor and become increasingly used in teaching. Innovative information technologies are a real attainment of music culture and an important factor of its development.

Key words: innovative technologies, professional competence, music culture, teacher of music.

Гуманізація як пріоритетний напрям сучасної вищої педагогічної освіти є головною умовою реалізації творчого потенціалу студента мистецького навчального закладу, формування його педагогічного мислення, професійної компетентності. Важливе місце у підготовці майбутніх вчителів музики посідає самоствердження його як цілісної, освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, ініціативної особистості, здатної розвивати інноваційні технології, процеси, ідеї.

Питання технології навчання, що належать до головних у мистецьких закладах, особливої ваги набувають у підготовці майбутнього вчителя музики, оскільки безпосередньо пов'язані із уміннями відтворити музику й донести до учнівської аудиторії, пояснити школярам втілений у звуках музичний образ, створити атмосферу його емоційно-образного переживання.

Проблеми інноваційних технологій навчання хвилюють сучасного викладача, музиканта-педагога, науковців, а тому неодноразово ставали предметом наукових досліджень. Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел засвідчує, що в теорії й практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації та вдосконалення професійної підготовки вчителя музики: виявлено особливості підготовки вчителів до використання інноваційних технологій, у тому числі технологій креативного розвитку особистості (С. Коновець, В. Роменець,

О. Щербак та ін.); технологій управління та дистанційного навчання у вищій школі (Ж.-Ж. Ламбен, П. Стефаненко та ін.); інформаційно-комунікативних технологій (Р. Гуревич, М. Кадемія та ін.); досліджено проблеми інтегративного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя (Н. Гуральник, Д. Коломієць та ін.).

У професійній підготовці майбутнього вчителя музики питання інноваційних технологій навчання набувають особливого змісту і потребують спеціальних досліджень.

Метою статті є висвітлення ознак інноваційних технологій навчання майбутнього вчителя музики у ВНЗ.

Метою державної Національної програми "Освіта" ("Україна XXI ст.") є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інноваційних технологій. Кожна сучасна людина має досягти не лише певного рівня фахових знань, але й уміти співпрацювати, спілкуватися, користуватися різноманітною інформацією, творчо мислити та приймати рішення. Формується парадигма освіти, яка передбачає використання нових освітніх методик і технологій.

Щоб краще розуміти, про що йде мова, ми звернемося до тлумачення понять "інновація" та "технологія".

Термін "інновація" означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори. Запозичення цього терміна пов'язане з бажанням виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових "переможних методик", які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей класу та окремих учнів, їхніх бажань, здібностей тощо.

Поняття "технологія" виникло у світовій педагогіці також як протиставлення існуючому поняттю "метод". Недолік методу полягає в його негнучкості та статистичності. Широкого поширення термін "технологія" ("технологія в освіті") набув у 40-х рр. і був пов'язаний із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання. У 60-х рр. поняття "технологія освіти" розглядалося під кутом зору програмного навчання і використання обчислювальної техніки у навчанні.

У сучасній науці широкого розповсюдження зазнало поняття "педагогічна технологія", що має понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Так, педагогічну технологію визначають як сукупність прийомів (тлумачний словник), як змістовну техніку реалізації навчального процесу (В. Беспалько), як опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков), модель сумісної педагогічної діяльності із проектування, організації і проведення навчального процесу (В. Монахов). Аналіз цілої низки праць, присвячених розкриттю цієї проблеми, дає можливість стверджувати, що усіх їх об'єднує визнання особливостей педагогічної технології, які полягають в тому, що в ній передбачається та здійснюється такий навчально-виховний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей.

Існує велика кількість педагогічних технологій. Отже, інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання. Щодо методики застосування інноваційних технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики недостатня кількість наукових досліджень.

Саме майбутній вчитель музики має оволодівати інноваційними технологіями, що забезпечують інтегрований підхід до різних видів діяльності в контексті особливостей музичного навчання. Зокрема, забезпечувати технології навчання учнів на основі розробки й обґрунтування спеціальних дидактичних матеріалів, у якості яких виступає музика, що повинна проектуватись в оволодіння технологіями, які забезпечують формування образного мислення учня як способу діяльності, що базується на вміннях сприймати і розуміти твори мистецтва. У цьому разі інноваційні технології навчання повинні забезпечувати цілі, зміст, форми, принципи навчання за допомогою наступних методів: а) продуктивних, що забезпечують умови формування творчого мислення; б) пояснювально-ілюстративних методів, що забезпечують правильне сприйняття музичного твору, тобто забезпечити формування уявлення про художній образ; в) асоціативних, що передбачають організацію умов для

комбінацій окремих елементів таких психічних якостей особистості, як почуття, відчуття, уявлення [3].

Розвиток інноваційних технологій та засобів масової комунікації потребує серйозних змін у підготовці майбутніх учителів музики. Великого поширення набувають комп'ютери, які мають широкий спектр музичних можливостей. Вдосконалення професійної підготовки вчителя музики неможливе поза впровадженням комп'ютерних технологій. Це сприяє формуванню знань, навичок, умінь. Включення комп'ютерних технологій у навчальний процес повинно здійснюватись на основі інтеграції мистецтв. Комп'ютер може використовуватись як індивідуальний засіб навчання, коли утворюються ситуації для інтеграції не тільки різних видів мистецтв, але й художніх методів навчання. Інноваційні комп'ютерні технології в контексті навчання майбутніх учителів музики професійної музичної підготовки майбутнього вчителя музики можуть виконувати наступні: трансформаційну, систематизуючу, закріплення й самоконтролю [1].

В даний час інноваційні комп'ютерні технології є незамінними в діяльності композитора, аранжувальника, музичного редактора й починають все ширше застосовуватись у викладацькій діяльності. Таким чином інноваційні інформаційні технології стають реальним здобутком музичної культури й важливим фактором її розвитку.

Рівень музичної культури країни характеризується рівнем музичної освіти, її відгуком потребам часу. Зміни соціокультурної ситуації, що визначається і спрямовується розвитком інноваційних технологій, засобів масової інформації, потребує певної корекції у підготовці майбутніх викладачів музики. Мова йде про впровадження інформаційних технологій у систему професійної перепідготовки майбутніх викладачів музики. Цей напрям, на наш погляд, найбільш актуальний і перспективний. Підготовка таких фахівців може вирішити низку проблем у системі музичної освіти.

В сучасних умовах широко впроваджується інформатизація навчально-виховних процесів. В нашій країні все більше уваги приділяється розробці та використанню педагогічних програмних засобів навчання. Значна увага приділяється розробці педагогічних програмних засобів з історії, фізики, інформатики та математики. Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості розробок загального характеру: систем тестування, адміністрування, впорядкування бібліотек і таке інше.

Але, на жаль, розробок для викладачів музики немає, а навчально-виховний та творчий процес на музичних факультетах вищих навчальних закладів освіти майже не передбачає роботу з використанням інформаційних технологій. Мистецька вища освіта знаходиться в стадії реформування. Важливе місце у цьому процесі належить майбутнім учителям музики, актуальним завданням яких є введення дітей у світ прекрасного, прилучення їх до цінностей національного й світового хорового мистецтва.

Для допомоги реалізації цієї мети ми розробили електронний посібник під назвою "Виховання вокально-інтонаційної культури школярів".

Електронний посібник – це універсальний методичний посібник, який містить широке коло різних історико-теоретичних і практичних питань, викладених у текстовому, звуковому та відеоматеріалі. Цей посібник можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до рішення проблеми, а саме: створення посібників нового покоління.

Метою електронного посібника є узагальнення досвіду, набутого автором в ході хормейстерської практики у педагогічному виші, багаторічної роботи з дитячими вокально-хоровими колективами з питань виховання вокально-інтонаційної культури особистості, а також (внесення у зміст роботи з хором) деяких змін та доповнень, які підказує саме життя.

Внутрішня структура посібника визначається його історичною та методико-практичною спрямованістю.

Так, у першому розділі подано історичний аспект вокально-інтонаційної культури як складової частини музичної культури особистості; в другому розділі йдеться про конкретні аспекти хорового виконавства школярів, у третьому – здійснюється спроба розкрити творчу хорову лабораторію через детальне простежування процесу виконання твору хором.

Даний електронний посібник містить в собі функції підручника і вчителя та довідково-інформаційного посібника. Використовується системний підхід щодо виховання вокально-інтонаційної культури школярів і розглядає об'єкт як систему, що складається з взаємозалежних елементів.

Використання мультимедії, аудіо- і відеоконтентів підвищує наочність представлення вокально-хорового матеріалу, який може бути використаний на лекційно-практичних заняттях диригентсько-хорового циклу в вищих педагогічних навчальних закладах, на уроках музики в школі, на заняттях хору. За рахунок цього можливе різке збільшення зацікавленості вокально-хоровим мистецтвом, а тим самим підвищення музичної культури молоді.

Електронний посібник відповідає вимогам програми хорового класу та може бути використаний викладачами і студентами педагогічних навчальних закладів. Видання стане в пригоді також керівникам самодіяльних хорових колективів, учителям музики в загальноосвітніх школах, викладачам хору в музичних школах, слухачам курсів підвищення кваліфікації культосвітпрацівників.

Таким чином, використання даного підходу до розробки електронного посібника дозволяє зробити серйозний крок на шляху переходу від пізнавальної до прагматичної моделі освіти, що дає можливість збільшити кількість користувачів, підвищити наочність представлення матеріалу, використовувати електронний посібник тривалий час, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір наукової та музичної літератури.

Матеріал, що ввійшов до електронного посібника, передбачає перегляд окремих традиційних положень методики й практики роботи з хором. Ми сподіваємося, що почата розмова послужить стимулом до обговорення широкого комплексу актуальних проблем виховання висококваліфікованих кадрів для сучасної школи та музично-педагогічних навчальних закладів. Вища школа має забезпечити такий процес професійної підготовки, в якому майбутній учитель, пізнаючи нескінченну багатогранність педагогічної діяльності, постійно відчував би себе причетним до загальнолюдських цінностей і потреб, здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, гармонізувати міжособистісні стосунки і відносини.

Саме використання інноваційних інформаційних технологій в навчанні студентів на музично-педагогічних факультетах ВНЗ підвищує рівень їх професійних якостей та професійну компетенцію.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя музики має бути зорієнтованою на вирішення важливих питань формування вмінь виконавської інтерпретації як у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, так і в класі основного музичного інструмента, вокальної підготовки, методики викладання музичних предметів.

Таким чином, рівень підготовки вчителя є найактуальнішою проблемою сучасної музичної освіти в Україні. Саме тому використання інноваційних інформаційних технологій є перспективним у системі музичної підготовки майбутніх учителів музики, оскільки створюють умови для набуття професійних якостей від навчальної ситуації до майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Балабан О. А. Комп'ютерне навчання на уроках музики в школі / О. А. Балабан // Рідна шк. – 2002. – № 4. – С. 64–65.
2. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця як невід'ємна складова сучасної професійної освіти / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.
3. Соломаха С. В. Формування художньої культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва / С. В. Соломаха // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 512–519.

УДК 371.132

**НЕВЕРБАЛЬНА МОВА
ЯК ЗАСІБ ЕМПАТІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ
В УМОВАХ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ПАРАДИГМИ**

Шевчук М. О.

У статті автор розкриває значення емпатійного спілкування вчителя з учнями в умовах особистісно орієнтованого навчання та наголошує на потребі формування вміння вчителя декодувати невербальну інформацію з метою розуміння учня, входження у світ його ставлень та почуттів для ефективного виконання нормативно заданих функцій та розвитку дитини.

Ключові слова: невербальна мова, емпатія, емпатійне спілкування.

В статье автор раскрывает значение эмпатийного общения учителя с учениками в условиях личностно-ориентированного обучения и акцентирует, что для учителя необходимо формировать умение расшифровывать невербальную информацию для понимания ребенка, проникновения в его мир эмоций и чувств для эффективного исполнения профессиональных функций и развития ученика.

Ключевые слова: невербальный язык, эмпатия, эмпатийное общение.

The author of the article reveals the role of the teacher's empathic communication with students in conditions of personality-oriented education and emphasizes the necessity of forming the teacher's skill to read non-verbal information in order to understand students, enter the world of their attitudes and feelings to ensure effective fulfillment of professional functions and child development.

Key words: non-verbal language, empathy, empathic communication.

Спілкування вчителя з учнями у сучасній школі є специфічним, складним, багатограним та різноплановим процесом. І. Зязюн його головною ознакою на суб'єкт-суб'єктному ґрунті називає особистісну орієнтацію співрозмовників, яка передбачає взаємну гуманістичну установку, проникнення у світ почуттів і переживань учасників діалогу, готовність розуміти партнера та взаємодіяти з ним, приймати і поважати унікальну особистість співбесідника [3, с. 114].

"Національна доктрина розвитку освіти" та Державна програма "Вчитель" визначають важливим аспектом професійної підготовки вчителя розвинену педагогічну культуру, перцептивні здібності та високий рівень емпатії, які дають змогу педагогу виконувати нормативно задані функції з виявом особистого ставлення та своїх почуттів до учнів. Головне в учителя, за словами В. Сухомлинського, потенціал його цінностей, спрямованість на дитину, здатність поважати і любити іншого. Вчитель має бути готовим бачити і розуміти проблеми учнів, намагатися знайти до дітей своєрідний підхід, оскільки кожна людина унікальна за своїми якостями. Тільки той вчитель, що є природньою та цікавою особистістю, яка цінує гідність та неповторність людини, розуміє недоліки і бачить шляхи вдосконалення та розвитку учнів, зможе завоювати любов та довіру дітей [3, с. 115]. Уважне ставлення, глибоке розуміння духовного світу дитини, проникнення у сферу його думок та почуттів дозволять вчителю, якому за сутністю професійної діяльності необхідно вміти розбиратися у розмаїтті людських індивідуальностей, знайти підхід до учнів з різними характерами, життєвими принципами та моральними цінностями. Спостережливість, вміння аналізувати слова, вчинки, логіку думок не тільки з позиції власного погляду, а за рахунок вміння поставити себе на місце співрозмовника, емпатійно спримати його, дасть змогу відкрити в дитині внутрішній світ, який детермінує зовнішні прояви та дії.

Отже, розвинена емпатія – це ключовий фактор успіху в багатьох видах діяльності. А особливого значення як індивідуально-психологічна якість емпатія набуває у професіях системи "людина – людина", до якої, в першу чергу, треба віднести діяльність учителя.

У психологічному розумінні емпатія розглядається як своєрідне входження у внутрішній емоційно-чуттєвий досвід іншої людини [1, с. 153]. Г. Андреева, І. Дубровіна, Г. Перепечина, В. Панок, Л. Собчик, Ю. Трофімов, Н. Чепелева, Т. Яценко вважають емпатію інструментом пізнання іншої особистості. Вивченням емпатії в аспекті соціальної взаємодії займалися К. Роджерс, К. Рудестам, А. Менегетті, Дж. Морено, Ф. Перлз, К. Юнг. Емпатійне розуміння, зазначав К. Роджерс, є істинною умовою розвитку спілкування [2, с. 152].

Враховуючи це, можна стверджувати, що успішність професійної діяльності вчителя залежить від його вміння орієнтуватися не на власні моральні уявлення та стереотипи світосприйняття і поведінки, а на систему цінностей учня. Своєрідне "приєднання" до позиції особистості дитини створює атмосферу довіри, забезпечує продуктивність впливу та надання кваліфікованої допомоги.

Емпатійне спілкування дозволяє вчителю глибоко сприймати внутрішній світ дитини, її емоції та змістові відтінки, налагодити співзвучність переживань, узгодити соціальні очікування через створення загального емоційно-інтелектуального контакту і сприяти їх реалізації, діяти в інтересах учня [2, с. 158].

Таким чином, емпатія сьогодні визначається однією з центральних якостей особистісно орієнтованого вчителя.

Є. Макарова поряд з такими компонентами емпатії, як довільна децентрація (перенесення свого "Я" на іншу людину), співпереживання і співчуття (форма співучасті в емоційному стані партнера), перевтілення, інтродекція (рефлексія), конгруентність вираження свого власного "я" та активне емпатійне слухання, називає передачу партнеру по спілкуванню розуміння його переживань за допомогою вербальних та невербальних засобів [1, с. 12].

Отже, використання і розуміння вчителем невербальних засобів впливу допомагає істотно підвищити ефективність взаємодії, обмін інформацією, оскільки різноманітні засоби невербальної комунікації іноді виявляються виразнішими і більш дієвими носіями змісту, ніж слова.

Невербальна комунікація неодноразово була об'єктом дослідження і вітчизняних, і зарубіжних учених. Зокрема, вивченням цієї проблематики займалися такі вчені, як В. Яковченко, Г. Почепцов, Е. Холл, М. Кнапп, Н. Бутенко, Х. Юрген.

Невербальна комунікація (з латин. *verbalis* – усний і *communication* – спілкування) – це поведінка, що сигналізує про характер взаємодії та емоційні стани індивідів, що спілкуються. До палітри засобів вираження ставлення О. Кузнецова відносить низку компонентів: жести, міміка, поза, хода, манера триматися на дистанції, на якій перебувають один від одного індивіди, що спілкуються, вираз їх очей тощо [3, с. 51].

Вчитель, самовизначаючись щодо можливостей кодування невербальної поведінки, має визнавати:

- унікальність невербальної мови;
- залежність якості інформації від умінь та навичок людини адекватно виражати свої переживання;
- значення сформованості навичок кодування різних підструктур невербальної поведінки;
- професійну установку на неї як специфічну знакову систему;
- наявність суперечностей між невербальним виразом та його психологічним змістом;
- змінюваність засобів невербального спілкування.

Сьогодні значна увага у професійній підготовці вчителя приділяється формуванню зовнішньої техніки, а саме формуванню вмінь впливати на дітей за рахунок розширення особистого діапазону невербальних засобів, вироблення індивідуальної манери впливу, узгодження невербальних прийомів з внутрішніми переживаннями [3, с. 56].

Але досягнення виразності невербальної техніки вчителя – лише одна зі сходинок підвищення результативності комунікативної взаємодії у педагогічному процесі, оскільки успішність спілкування залежить не тільки від активності впливу, а також від зворотнього зв'язку.

Розуміння "мови" тіла дуже допомагає у спілкуванні, оскільки невербальна комунікація є живою формою спілкування. А. Піз вважає мову жестів, міміки й пантоміміки міжнародною, загальнозрозумілою людською мовою – "боді ленгвідж"

[4, с. 5]. Вчитель, що вміє читати невербальну інформацію, має певні переваги: можливість ситуативного діагностування стану учня, його емоцій та почуттів; визначення готовності до взаємодії через врахування ознак невербальної поведінки.

Особливістю невербальної комунікації є й те, що вона майже на 100 % правдива, і обумовлене це імпульсами підсвідомості людини. Відсутність можливості підробити ці імпульси дозволяє вчителю довіряти їй більше, ніж звичайному вербальному каналу спілкування. Тому, незважаючи на слова, можливо "прочитати" інформацію прихованих почуттів через експресивні реакції: жести, міміку, інтонацію. Комплекс невербальних елементів допомагає впевнитися у правдивості почутого або поставити під сумнів зміст висловленого.

Отже, вміння вчителя декодувати невербальну інформацію сприяє більш глибокому пізнанню дитини, розшифровуванню істинних мотивів поведінки учнів, визначенню їх настроїв та намірів. А володіння власним тілом дасть змогу створювати позитивний образ, налаштовувати дитину на відвертість, відкривати внутрішні прошарки таємниць його душі [5, с. 8].

Таким чином, слід зазначити, що успішність взаємодії вчителя з учнями залежить не тільки від того, що передається вербальним каналом зв'язку, а й від розуміння вчителем невербальної мови дитини, вміння "читати" її як цікаву, захоплюючу книгу, розкриваючи для себе духовний світ учня, палітру його почуттів та застосовувати ці "відкриття" на користь розвитку дитини, розкриття її творчого потенціалу, реалізації можливостей повною мірою.

Вчителю, на думку І. Зязюна, треба вчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку учнів, розвивати вміння "читати обличчя", розуміти мову тіла, часу й простору у спілкуванні [3, с. 56]. Знання вчителем мови жестів і рухів дозволяє не лише краще розуміти учнів, а й (що найважливіше) передбачати зміни у їх поведінці, настрої, емоційному кліматі взаємодії. Інакше кажучи, така безслівна мова може попередити вчителя про те, чи слід змінити свою поведінку чи зробити щось інше, щоб досягти потрібного результату.

Розуміння мови міміки та жестів дає змогу вчителю більш точно визначити позицію дитини, здійснити зворотну дію, котра грає визначну роль в цілісному педагогічному процесі, а сукупність невербальної інформації є важливою складовою комунікативного зв'язку.

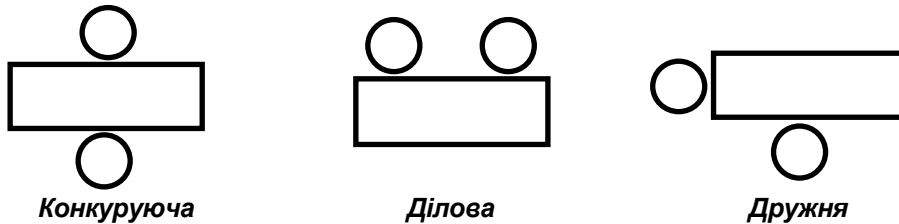
Організація емпатійного спілкування потребує чутливості вчителя до невербальних повідомлень, вимагає концентрації і розвивається у процесі тренування.

Важливою тренінговою вправою, що формує вміння "вживатися" у емоційний стан учня, є вправа "Дзеркальний двійник". Її сутність полягає в тому, що повторення пози, жестів, мімічних проявів (своєрідне віддзеркалювання співрозмовника) дозволяють відчувати внутрішній стан партнера, побудувати спільний емоційний простір. Невербальне (фізичне) копіювання призводить до копіювання емоційного, формує згоду співрозмовників, знімає відчуття антагонізму щодо співбесідника, вводить у поле симпатії та взаєморозуміння. З погляду на гуманістичний акцент у педагогіці, який посилює увагу на емоційно-чуттєвій сфері особистості дитини, така техніка сприяє організації контакту, формуванню атмосфери невимушеності під час спілкування. А. Піз вважає, що застосування техніки віддзеркалення дає змогу впливати на результати розмови, успішно досягати поставленої мети і отримувати очікуваний результат [4, с. 138].

Наступною вправою, що сприяє побудові емпатійних стосунків, є вправа "Входження в особистий простір". Відоме правило про збереження власного простору від впливу оточення навчає – "тримай дистанцію". Це означає, що особиста територія – це приватна власність кожної людини і порушувати її дозволяється лише тим, хто знаходиться у близькому емоційному контакті з даною людиною. Сутність вправи полягає у спробі отримати дозвіл на порушення особистого простору співрозмовника. У ході діалогу треба нівелювати ворожі тенденції партнера, зламати захист та подолати агресивні наміри через транслювання щирості, відкритості, доброзичливості. Мета вправи – навчитися просуватися вперед у соціальній зоні співбесідника, долати територіальні відстані. Чим ближче Ви до співрозмовника, тим менше антагоністичних ноток між вами залишається. Прагнення емоційного резонансу стимулює відчуття духовної палітри настрою та налаштувань партнера і сприяє отриманню перемоги на шляху до зближення та взаєморозуміння.

Третя вправа, що тренує емпатійні відчуття вчителя, називається "Маніпуляції зі стільцем". Вправа розкриває невербальні аспекти просторового розміщення співрозмовників.

Виділимо три головні позиції розміщення співбесідників: конкуруюча, ділова, дружня.



Сутність завдання полягає у тому, щоб, почавши розмову в конкуруючій позиції (символізує у даному випадку незгоду співрозмовників), поступово перевести бесіду у поле ділових стосунків (візуальна зміна позиції стільця) і завершити її дружнім спілкуванням (ще одне переміщення стільця). При цьому важливо на завершенні вправи проаналізувати зміни емоційної фабули спілкування, відмітити етапи поступового накопичення згоди, виникнення зацікавленості та симпатій. Важливим в аналізі станів та відчуттів залишається проведення паралелей між внутрішніми змінами та зовнішнім їх відображенням.

Таким чином, в умовах особистісно орієнтованого навчання суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти на перший план у педагогічному спілкуванні виходить взаєморозуміння, взаємопідтримка, співпереживання та вміння "вжитися" в емоційний стан учня. Побудові емпатійного спілкування сприяє декодування вчителем невербальної інформації. Формування довірливого простору взаємодії між вчителем та учнями залежить від вміння вчителя аналізувати невербальну інформацію і організувати спільне емоційне поле. Чутливе реагування вчителя на невербальні сигнали дітей дасть змогу досягнути успіху в професійній діяльності, ефективно впливати на учнів і працювати в атмосфері злагоди, природньої зацікавленості один одним та доброзичливості, а розуміння внутрішнього світу учнів сприятиме визнанню унікальності кожної особистості, її гідності та позитивних якостей.

Література

1. Макарова Е. Д. Воспитание эмпатии как профессионально-личностного качества будущих социальных педагогов в целостном образовательном процессе педагогического колледжа : автореф. дисс. на соис. уч. степени канд. пед. наук / Макарова Е. Д. – Петрозаводск, 2006. – 23 с.
2. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя : навч. посіб. для студентів історичного, філологічного, фізико-математичного факультетів / уклад.: І. І. Киричок, В. Г. Кучерявець ; за ред. В. Г. Кучерявець. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 391 с.
3. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
4. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 272 с.
5. Сергеева О. Как научиться разбираться в людях / О. Сергеева. – М. : Эксмо, 2012. – 224 с.

УДК 373.1:37.032

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ

Щербакова Н. М.

У статті характеризуються шляхи формування пізнавальної самостійності учнів. Обґрунтовується значення організації самостійної навчально-пошукової діяльності школярів.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, педагогічні умови, самостійна навчально-пошукова діяльність, предмети гуманітарного циклу.

В статтє дається характеристика путей формирования познавательной самостоятельности. Обосновывается значение организации самостоятельной учебно-поисковой деятельности учащихся.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, педагогические условия, самостоятельная учебно-поисковая деятельность, предметы гуманитарного цикла.

The article describes ways of forming cognitive independence of students and substantiates the role of organization of independent learning and explorative activities of schoolchildren.

Key words: cognitive independence, pedagogical conditions, independent learning and explorative activities, liberal arts.

Актуальним завданням, яке стоїть перед школою сьогодні, є забезпечення належного рівня підготовки учнів, здатних до виявлення активності, самостійності, самореалізації та творчої праці в сучасному мінливому світі. У зв'язку з цим особливого значення набула проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Мета статті – презентація результатів дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності у процесі навчання.

Пізнавальну самостійність науковці (П. Блонський, Д. Богоявленська, В. Буряк, М. Махмутов, О. Савченко та ін.) розглядають як один із видів самостійності, що характеризується вмінням сприймати інформацію, осмислювати її, створювати нову проблему та розв'язувати її власними силами, а також як свідому мотивованість дій, їх обґрунтованість, здатність людини бачити об'єктивні підстави для того, щоб діяти відповідно до власних переконань (І. Бех, А. Матюшкін, А. Смірнов, С. Рубінштейн та інші).

Перебудова освіти спрямована, перш за все, на формування вміння учнів самостійно здобувати знання й використовувати їх на практиці. Ці завдання, як свідчать дані досліджень автора та досвід прогресивної педагогічної практики, можливо вирішувати у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Гуманітарна освіта сприяє накопиченню знань, практичних умінь і навичок, які є важливим засобом формування світогляду, розумового розвитку та морального виховання людини. Викладання гуманітарних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах, як зазначає І. Підласий, дозволяє цілеспрямовано використовувати надбання національної й світової культури, поєднувати відповідні цілі навчання з цілями виховання і розвитку в один загальний напрям формування людини й громадянина [2, с. 141]. Важливо наголосити на тому, що саме предмети гуманітарного циклу, зокрема історія й література, допомагають учням пізнати світ, людей і себе, вчать їх логічно мислити, сприяють формуванню механізмів самоорганізації, саморозвитку, творчого пошуку, умінь відходити від стереотипу і прагнути до самостійного вирішення проблем.

У межах шкільного навчання предмети гуманітарного циклу дають унікальну можливість занурення учнів у культуру минулого і сучасного, залучаючи одночасно інтелект і емоційну сферу. Так, література, на переконання науковців (О. Бандура, Н. Волошина, А. Градовський, О. Ісаєва, А. Лісовський, Г. Токмань та ін.), може відкрити учням найтонші нюанси рухів думки й почуття, може допомогти їм

проникнути в глибини пізнання світу. Вивчаючи історію, як показує аналіз науково-методичних праць (К. Баханов, О. Пометун, О. Фідря та ін.), учні не лише засвоюють нову інформацію, але й вчать виявляти власне ставлення до ідей, загально-людських та національних цінностей на основі опрацювання та відбору певного матеріалу, що потребує від школярів умінь аналізувати факти й судження.

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження з проблеми (Г. Ващенко, Л. Виготський, М. Данилов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Лернер, М. Махмутов, В. Онищук, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.), у нашому дослідженні було виділено три компоненти пізнавальної самостійності: емоційно-мотиваційний, змістово-когнітивний, процесуально-вольовий й схарактеризовано пізнавальну самостійність як інтегровану якість особистості, що включає елементи когнітивної та емоційно-вольової сфер учня.

Важливими шляхами формування пізнавальної самостійності, як свідчить наш досвід, є: організація самостійної навчально-пошукової діяльності, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій, встановлення у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу міжпредметних зв'язків.

Організуючи самостійну навчально-пошукову діяльність, з метою формування пізнавальної самостійності, ми враховували як зовнішні, так і внутрішні фактори її організації у єдності. Зовнішніми факторами вважалися функції вчителя щодо створення певних умов: забезпечення у навчальному процесі позитивної атмосфери, налагодження діалогу між учнями та вчителем, врахування суб'єктного досвіду школярів тощо. Внутрішніми факторами організації самостійної навчально-пошукової діяльності були пізнавальні можливості учнів, їх готовність виконувати самостійні навчально-пошукові дії: *орієнтовні* – вміння аналізувати завдання, співвідносити його із власними можливостями; *виконавські* – прагнення до досягнення результату та *контрольно-оцінні*, які призначені для активного самоаналізу власної навчальної діяльності.

Організація самостійної навчально-пошукової діяльності – обов'язкова та постійна умова на кожному уроці. Проте її зміст, форми і види потрібно змінювати відповідно до теми, мети та конкретних завдань уроку. Позитивного результату можна досягти тільки за умови використання різних форм організації самостійної навчально-пошукової діяльності учнів: колективної, індивідуальної, парної, групової.

Важливим у формуванні пізнавальної самостійності є використання *різних типів завдань*, розв'язання яких сприяє розвитку самостійності, критичного мислення учнів. Ми пропонуємо завдання групувати за двома критеріями: за рівнем складності (інформаційні, дослідницькі) та відповідно до прийомів розумової діяльності учнів (завдання на аналогію, порівняння, на передбачення, структурування навчального матеріалу та інші).

Використання пізнавальних завдань *за рівнем складності* дозволить вчителю керувати пізнавальною діяльністю учнів на всіх її етапах. На початковому етапі, коли учень осмислює мету і значення роботи, а також на корекційному – коли необхідно здійснити контроль та оцінку дій. При цьому важливо забезпечити відповідність складності завдання сформованим в учнів умінням та навичкам розв'язувати їх, новизні інформації, яка викликає інтерес до неї. Так, на уроках з літератури та історії учням можна запропонувати розв'язати завдання як інформаційні (знайдіть у тексті, випишіть цитати тощо), так і дослідницькі (порівняйте, доведіть, висловіть власну думку тощо).

Друга група – пізнавальні завдання *за різними прийомами розумової діяльності*: завдання на порівняння, аналогію, структурування навчального матеріалу, на передбачення, на визначення власного ставлення до навчального матеріалу. Використання цих завдань забезпечить підвищення інтересу школярів до навчання, прагнення до здійснення самостійної навчально-пошукової діяльності, до виявлення наполегливості, узагальнення набутих знань, умінь критично їх оцінити.

Систематичне виконання учнями завдань різних за рівнем складності та відповідно до прийомів розумової діяльності сприятиме розвитку їхньої впевненості у власних силах, стимулюватиме бажання працювати та досягати результатів.

У процесі формування пізнавальної самостійності ми спиралися на поєднання активних та інтерактивних методів з використанням комп'ютерних технологій. Як

доводить наш досвід, активні методи навчання краще використовувати, коли учням потрібно засвоїти інформацію: читання навчального матеріалу (історичні документи, параграф підручника, художній твір тощо), розповідь вчителя, пояснення, відповіді на запитання, переказ та інше, а коли за мету ставиться перетворення цієї інформації, залучення учнів до спільної чи індивідуальної навчально-пошукової діяльності, до взаємонавчання, краще використовувати інтерактивні методи: дискусія, диспут, "мозковий штурм", метод "Прес", мікрофон, вільне письмо, кубування, імітаційні ігри тощо. Саме інтерактивні методи дозволяють організувати навчальний процес так, щоб здобуті знання поєднувалися з суб'єктивним досвідом учнів, ставали їх власними переконаннями. Використання інтерактивних методів навчання під час вивчення предметів гуманітарного циклу допомагає учням осмислювати особливості навчального матеріалу, проникатися почуттями літературних героїв, історичних персонажів, зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки, враховувати власний досвід, робити висновки. Саме це приводитиме до формування готовності самостійно добирати інформацію та до розуміння відображених явищ, процесів, осмислення їх, порівняння із сьогоденням.

Організуючи навчання з використанням інтерактивних методів, вчитель має можливість одночасно створювати умови для здобування та накопичування учнями знань та розвитку в них бажання навчатися. Як свідчать наші спостереження, зміни в переконаннях і розуміння змісту навчального матеріалу, здобутого на уроках історії та літератури, частіше приходять лише з реальним досвідом, якого можна досягти тоді, коли учень екстраполює події, які він сприймає, на себе. Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє організувати міжособистісне спілкування і комунікації з учителем і однолітками, близькі до реальних.

З метою підвищення інтересу учнів до навчального матеріалу варто використовувати інтернет-ресурси, що дозволить учням виробляти вміння без допомоги вчителя здобувати нову інформацію під час здійснення самостійної навчально-пошукової діяльності.

Організуючи спілкування учнів з інтернет-ресурсами, вчитель створює ситуації, які інтенсифікують навчальний процес, спрямовують діяльність учнів на самостійний пошук відповідної інформації, забезпечують готовність презентувати її перед однокласниками. Використання комп'ютера дає можливість відкрити учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищити ефективність самостійної навчально-пошукової діяльності учнів, надати допомогу під час підготовки домашнього завдання.

Тобто поєднання у навчальному процесі активних та інтерактивних методів з використанням комп'ютерних технологій є необхідним для розвитку досліджуваної якості особистості. Самостійна робота учнів із комп'ютерними технологіями – важливий стимул у навчанні, що створює передумови для застосування практичних та інтелектуальних умінь, бо знання, які учні здобувають у результаті самостійної діяльності, засвоюються значно краще, ніж ті, які подаються в готовому вигляді. У процесі такого навчання учень буде не об'єктом, отримувачем інформації, а стане активним суб'єктом навчання, він матиме можливість самостійно здійснювати навчально-пошукову діяльність і конструювати необхідні для цього способи дій.

Підвищення рівня пізнавальної самостійності також залежить від поєднання знань з різних навчальних дисциплін (у тому числі гуманітарних) на одному уроці, встановлення міжпредметних зв'язків. Це мотивує учнів до навчання, розвиває пізнавальний інтерес, активізує мислення учнів, формує готовність до самостійної навчально-пошукової діяльності, у процесі якої розвиваються спостережливість, увага, самостійність та ініціативність.

Отже, використання різних шляхів формування рівня пізнавальної самостійності у комплексі забезпечує вплив на всі виділені компоненти цієї якості особистості. У навчальному процесі цей вплив відбувається як цілісна система, у якій всі елементи взаємопов'язані.

Література

1. Лісовський А. Деякі проблеми шкільної літературної освіти / А. Лісовський // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 4. – С. 4–6.

2. Пидласый И. П. Педагогика : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области "Образование и педагогика" : в 3 кн. / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. Кн. 2: Теория и технология обучения. – 2007. – С. 141 : ил.
3. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Євгеній Михайлович Павлютенков. – Харків : Вид. група "Основа", 2008. – 128 с.
4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы: перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
5. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Радянська школа, 1982. – С. 6–18.
6. Щербакова Н. М. Формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Щербакова Н. М. – К., 2012. – 19 с.
7. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Галина Ивановна Щукина. – М., 1986. – 144 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.091.017.3-051:7.072.2

**АКСІОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Бодрова Т. О.

У статті висвітлено сутність та зміст ціннісного підходу в системі вищої педагогічної освіти, розкрито принципові положення педагогічної аксіології, що конкретизуються в рівноправному функціонуванні філософських поглядів та теорій у річищі єдиної гуманістичної системи цінностей, взаємозбагаченні традиції та новації, екзистенціальній рівності людей на основі визнання неповторності кожного. Автором визначено об'єктивні та суб'єктивні чинники, що мають суттєвий вплив на трансформацію освітніх цінностей у підготовці магістрів мистецьких дисциплін, проаналізовано роль ціннісної категорії "авторитет педагога" як фактора налагодження гармонічних міжсуб'єктних взаємин в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: ціннісний підхід, педагогічна аксіологія, магістр мистецьких дисциплін, авторитет педагога.

В статье определены сущность и содержание ценностного подхода в системе высшего педагогического образования, раскрыты принципиальные положения педагогической аксиологии, которые конкретизируются в равноправном функционировании философско-педагогических взглядов и теорий в русле единой гуманистической системы ценностей, взаимообогащении традиции и новации, экзистенциальном равенстве людей на основе признания неповторимости каждого. Автором определены объективные и субъективные показатели, которые имеют значительное влияние на трансформацию педагогических ценностей в подготовке магистров художественных дисциплин, проанализирована роль ценностной категории "авторитет педагога" как фактора установления гармоничных межсубъектных отношений в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: ценностный подход, педагогическая аксиология, магистр художественных дисциплин, авторитет педагога.

The article deals with the essence and content of the value approach in higher education and elucidates the fundamental principles of pedagogical axiology that are specified in the equitable functioning of philosophical ideas and theories in the common humanistic system of values. Besides, they are specified in the mutual enrichment of traditions and innovations and existential equality of people based on uniqueness of each person. The author identifies objective and subjective factors that have a great influence on transformation of pedagogical values in MA courses. The role of a value category "teacher authority" is analyzed as the factor of harmonious interpersonal relations in the teaching and educational process.

Key words: value approach, pedagogical axiology, Master of Arts, teacher authority.

Визнання того, що професійне зростання фахівців мистецького профілю набуває ефективності лише за умов задоволення їх художньо-естетичних потреб та ціннісних орієнтацій, актуалізує значення суб'єктивно-творчого фактору в організації магістерської підготовки. Науковці вказують, що найбільш гармонічне й цілісне формування внутрішнього світу студента, його художньої свідомості, позитивної "Я-концепції" відбувається на основі особистісно-ціннісного підходу через різноманітні форми індивідуальної, групової та колективної роботи. Цей шлях дає змогу активізувати механізм загального та професійного саморозвитку майбутнього

фахівця, сприяє організації саморуку особистості до кінцевого результату (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, Л. Мільто, О. Отич, О. Пехота, С. Сисоєва).

Відповідно до провідних світових тенденцій, що пов'язані з модернізацією та гуманізацією освітньої сфери, вагомим значенням в сучасних педагогічних системах набуває аксіологічний підхід, в річищі якого вирішується проблема формування базових цінностей освіти і виховання. Визнання освітнього процесу засобом залучення особистості до створеної людством системи цінностей дозволяє вітчизняній педагогічній науці здійснювати демократичні кроки для того, щоб "зміст сучасного виховання в Україні складала науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей, за допомогою яких формується ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави, до людей, до себе, до природи, праці, мистецтва" [4].

Проблемі визначення пріоритетних цінностей освіти і виховання, а також формуванню аксіологічного світогляду приділяється велика увага в дослідженнях з педагогіки, психології та філософії (І. Бех, Л. Бойко, М. Боришевський, Т. Бутківська, Г. Ващенко, М. Євтух, А. Єрмоленко, І. Жерносек, П. Ігнатенко, Т. Левченко, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Титаренко). Вчені розглядають ціннісний підхід як найпріоритетнішу освітню проблему і пов'язують його з гуманістичною парадигмою освіти, реалізація якої передбачає звернення до моральних загальнолюдських цінностей та їх відтворення у нових поколіннях. До того ж аксіологічний підхід покладено в основу об'єднаної Європи, де визнання гуманістичних цінностей є найвищим імперативом майбутнього.

Однак не менш важливою й нагальною проблемою є забезпечення механізмів трансляції освітніх цінностей у навчально-виховний процес педагогічних навчальних закладів. Студенту необхідно досягти такого рівня сформованості культурних та духовних цінностей, щоб бути здатним самостійно здійснити аналіз будь-якої виробничої ситуації, зробити адекватні висновки, обрати оптимальне рішення і виконати низку дій відповідно до власних переконань та життєвих ціннісних пріоритетів. Однією з важливих умов ефективного засвоєння молодими людьми освітніх цінностей є організація навчально-виховного процесу на основі гуманістичних пріоритетів (суб'єкт-суб'єктних взаємин, діалогової взаємодії, толерантності, самореалізації).

В контексті підготовки магістрів мистецько-педагогічних кваліфікацій зміст педагогічної аксіології визначається специфікою майбутньої педагогічної діяльності, її соціальною роллю та наявним ресурсом для особистісного розвитку (І. Михайлюк, К. Сергеева, Р. Серьожникова, О. Цокур, С. Чорна).

Мета статті – висвітлити сутність та зміст ціннісного підходу в системі вищої педагогічної освіти, окреслити об'єктивні та суб'єктивні чинники, що мають суттєвий вплив на трансформацію освітніх цінностей у підготовці магістрів мистецьких дисциплін.

Провідна тенденція сучасної педагогічної науки – культивування гуманістичної виховної традиції, звернення до людини як найвищої цінності, її розвиток як суб'єкта пізнання, спілкування й творчості. Важливим механізмом, що гармонізує соціокультурний простір та систему відносин в ньому, виступає аксіологічний підхід, на засадах якого уточнюються та перевіряються основні смисложиттєві цінності, конкретизуються ціннісні орієнтири освіти та виховання. Даний підхід в підготовці майбутніх викладачів мистецького профілю має як об'єктивну, так і суб'єктивну складову. Перша забезпечує передачу студентству культурного (соціального) досвіду та традицій, від іншої залежить інтеріоризація цінностей людства через ціннісне ставлення магістранта до себе та оточення.

Серед аксіологічних принципів, у яких знайшли відображення духовні засади демократичного суспільства, особливий вплив на розвиток громадянської спільноти та окремої особистості мають: рівноправне функціонування філософських поглядів та теорій в річищі єдиної гуманістичної системи цінностей, взаємозбагачення традиції та новації, екзистенціальна рівність людей на основі визнання неповторності кожного [5, с. 103]. Науковці висловлюють загальну думку, що саме цінності мають значні потенційні можливості для ефективного впливу на життя суспільства та визначення стратегічних цілей його розвитку (Б. Гершунський, І. Зязюн, З. Равкін, В. Сластьонін, А. Савіна, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.). Внаслідок цього проблема оптимального добору провідних педагогічних цінностей та ефективних

засобів їх трансляції набуває сьогодні першочергової значущості для подальшої гуманізації та демократизації не тільки освітньої, але й усіх інших сфер суспільного життя [6].

Цінності – явища складні й мінливі, тому й досі не існує однозначного їх визначення та класифікації. В той же час аналіз ціннісних аспектів наукових концепцій та аксіологічних теорій дав можливість узагальнити і виокремити характерні ознаки даного феномену, як-от: цінності виступають основою орієнтирів особистості в життєвому просторі та ототожнюються з новою ідеєю, що може виступати індивідуальним або соціальним орієнтиром; вони є духовними векторами життя та адекватними індикаторами розвиненої особистості, а також регуляторами відносин людини і соціуму [2; 5; 6].

І. Зязюн у своїх наукових дослідженнях стверджує, що цінність стає регулятором поведінки та внутрішнім орієнтиром життя особистості лише за умови забезпечення суб'єктивної свободи її сприймання, естетичного переживання та відповідного опанування. Він пропонує обрати як цінну одиницю динамічні особистісні сенси і розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виражає ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування [2, с. 15].

Цінностям притаманна власна динаміка, що зумовлюється особливостями розвитку суспільства та особистості. Основними чинниками, що мають суттєвий вплив на трансформацію цінностей, є як зовнішні фактори (соціально-економічні та культурні зміни суспільства, мікро- та макрооточення, доступ до засобів освіти), так і внутрішні, до яких відносяться міжособистісний вплив, система виховання, вікові і індивідуальні особливості, професійна спрямованість, релігійні переконання.

Педагогічні цінності – це ті особливості, які дозволяють не тільки задовольняти фахові потреби педагога, але й слугують орієнтирами соціальної та професійної активності. Вони фіксуються в педагогічній науці й практиці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів та уявлень. Так, згідно з поглядами В. Загвязинського, Ш. Амонашвілі, А. Закірової провідними освітніми цінностями повинні стати як сама людина, так і ті галузі її життєдіяльності, де вона стверджується як особистість. До найважливіших цінностей освіти вчені відносять добро, гармонію, людський розум (інтелект), любов, доброту, віру, талант, а також нові цінності – інформаційну культуру, діловитість, поважне ставлення до власності (в тому числі інтелектуальної, художньої), толерантність [1]. На думку науковців, освітні цінності неможливо піддати ієрархії, адже метацінності взагалі не співвідрядні, оскільки мають однаково важливу значущість (А. Маслоу).

Оволодіння майбутніми викладачами системою освітніх цінностей є особливо активним та продуктивним під час практичної педагогічної діяльності, де здійснюється їх суб'єктивне осягнення. Саме рівень суб'єктивної ціннісності явищ слугує показниками особистісно-професійного розвитку педагога [5, с. 104]. Цінності створюють основу для здобуття педагогічної майстерності та стимулюють неперервне фахове самовдосконалення – досягнення магістрантом свого "акме". Педагогічні цінності визначають педагогічний ідеал як взірць, еталон, вони сприяють створенню програми дій щодо творчого самовдосконалення, самоосвіти та професійного саморозвитку, стверджують власний стиль майбутньої мистецько-педагогічної діяльності.

У створеному ціннісно-розвивальному середовищі у магістрантів формується готовність до роботи зі студентською аудиторією, складається розуміння своєї індивідуальної сутності, виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія.

Аксіологічне "Я" магістранта як особистісна система включає: а) цінності, що пов'язані зі ствердженням майбутнім викладачем своєї ролі в соціальному та професійному середовищі (суспільна значущість та престижність викладацької праці, визнання професії найближчим оточенням); б) цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні та розширюють межі професійної комунікації (спілкування зі студентами, колегами, переживання студентської поваги-неповаги, обмін духовними цінностями); в) цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності та самореалізацію (можливості розвитку творчих здібностей, постійне самовдосконалення).

Визнання того, що професійне зростання фахівців мистецького профілю набуває ефективності лише за умов задоволення їх художньо-естетичних потреб та

ціннісних орієнтацій актуалізує значення суб'єктивно-творчого фактора в організації магістерської підготовки. Науковці вказують, що найбільш гармонічне й цілісне формування внутрішнього світу студента, його художньої свідомості, позитивної "Я-концепції" відбувається на основі особистісно-ціннісного підходу через різноманітні форми індивідуальної, групової та колективної роботи. Цей шлях дає змогу активізувати механізм загального та професійного саморозвитку майбутнього фахівця, сприяє організації саморуку особистості до кінцевого результату (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, Л. Мільто, О. Отич, О. Пехота, С. Сисоєва).

Особливо гостро недосконалість сформованості ціннісної сфери магістранта як суб'єкта навчальної діяльності відчувається в мистецько-педагогічній сфері, де кількісні та якісні характеристики його художньо-виконавської та професійно-педагогічної підготовленості відіграють вирішальну роль у виконанні практичних мистецьких завдань, пов'язаних функціонуванням надзвичайно тонких механізмів художньої творчості: інтерпретації творів, створення художнього образу специфічними засобами рухової пластики або музичного звуку (вокального, інструментального).

Мистецькі твори, які є предметом і засобом педагогічної діяльності майбутніх викладачів мистецтва, виступають носіями і невичерпним джерелом художніх і моральних цінностей, інтегрований аксіологізм яких зумовлений поєднанням суб'єктивної та об'єктивної детермінант, ціннісними сенсами цілісного естетичного перетворення буття [3]. Мистецтво, формуючи в особистості картину світу, надає їй ціннісного забарвлення. Таким чином, знання-відчуття, знання-переконавання виявляються більш стійкими і дієвими, бо виходять не з імперативності певних норм, а з естетичних переживань, стаючи власним надбанням особистості через вагомий вплив на побудову індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей.

Однією з домінантних педагогічних цінностей вищезазначеної особистісної системи викладача є його *авторитет*. Від цієї категорії залежить усвідомлення як суспільством, так і власне викладачем самої постаті педагога, його іміджу, престижу, поваги студентів та колег.

Авторитет викладача як особливий вимір його морально-естетичних якостей та вчинків пов'язаний із властивостями, рисами самої особистості, її орієнтаціями. Це соціальне утворення, що базується на біосоціальній природі індивіда та визначається як ознака, форма та результат соціальної взаємодії. Авторитет також є регулятором міжсуб'єктних відносин. Слід зазначити, що і досі проблема авторитету викладача є недостатньо задіяним соціально-психологічним ресурсом, основою формування якого є практична викладацька діяльність.

Психологічні механізми формування авторитету викладача ґрунтуються на явищі представленості особистості в інших людях, що існує як своєрідне ідеальне продовження поглядів, ідей педагога в життєдіяльності своїх студентів-послідовників, студентів-одномумців. Авторитет викладача як механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії в комунікативних ланках "викладач – студент" створює підґрунтя для морального самовизначення студента як майбутнього вчителя, веде до пошуку особистісного творчого шляху в педагогіці.

Таким чином, аксіологічні пріоритети вищої освіти виконують роль цільового орієнтира та регулятора педагогічних процесів на основі пізнання, переживання та сприйняття майбутніми педагогами цінностей, вироблення особистісного ставлення до них.

Подальша наукова розробка питань аксіологічного підходу в підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін сприятиме створенню нових можливостей оптимізації навчально-виховного процесу ВНЗ на основі змістового збагачення навчальних курсів та поглиблення впливу ціннісного чинника на процес міжсуб'єктної взаємодії учасників педагогічного спілкування. Важливо зауважити, що ствердження провідних цінностей в українській моделі освіти, узгодження їх із загальноєвропейськими та загальносвітовими пріоритетами виступає сьогодні складною, багатогранною нагальною проблемою, без розв'язання якої неможливо прогнозувати подальший розвиток вітчизняної педагогічної науки в контексті загальнокультурного та освітнього поступу провідних демократичних держав.

Література

1. Загвязинский В. И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2002. – № 9.
2. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006.
3. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК "Петрополис", 1997. – 205 с.
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – № 94. – С. 6.
5. Слостенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 576 с.
6. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія / Н. О. Ткачова. – Харків : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – 223 с.

УДК 378.016:78

**ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ**

Вергунова В. С.

У статті висвітлено теоретичні засади формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісної якості особистості. Визначено основні напрямки та педагогічні проблеми його актуалізації у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: досвід ціннісного ставлення, музичне мистецтво, цінність.

В статье освещаются теоретические основания формирования опыта ценностного отношения к музыкальному искусству как сущностного качества личности. Определены основные направления и педагогические проблемы его актуализации в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: опыт ценностного отношения, музыкальное искусство, ценность.

The article elucidates theoretical foundations of forming the experience of value attitude toward the art of music as an essential personality trait. The author describes the main directions and pedagogical problems of its actualization in the process of professional training of prospective music teachers.

Key words: experience of value attitude, art of music, value.

Утвердження гуманістичної парадигми у сучасній освітній системі актуалізує проблему розвитку духовного потенціалу особистості шляхом залучення її до універсальних цінностей культури. Наразі становлення індивідуальних якостей та суб'єктивної позиції фахівців щодо явищ дійсності, виховання самобутності, самостійності, творчої ініціативності студентів стають провідними завданнями вищої школи. У цьому плані особливого значення набуває проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів музики як необхідної складової їх підготовки до здійснення музично-професійної діяльності в загальноосвітній школі.

Різні аспекти означеної проблеми висвітлювалися у працях багатьох науковців. Філософи розглядали її у межах теорії пізнання та специфіки естетичного освоєння дійсності (Аристотель, Ю. Борев, В. Джеймс, І. Зязюн, В. Іванов, М. Каган, Н. Крилова, Л. Столович, І. Шитов та інші). У психологічних дослідженнях характеризуються особливості досвіду як важливого чинника розвитку особистості (І. Бех, Л. Виготський, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн та інші). Проблема формування особистісного досвіду підростаючого покоління та включення його у навчально-виховний процес знайшла відображення у працях Ш. Амонашвілі, О. Вербицької, Дж. Дьюї, В. Серикова, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Якиманської та інших.

У музичній педагогіці проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва пов'язується із вирішенням важливих філософсько-естетичних та музично-педагогічних питань щодо особливостей пізнання музичного мистецтва, його значущості для людини і суспільства, впливу на особистість, специфіки музичного сприймання, розвитку ціннісних орієнтацій, формування музичної культури підростаючого покоління (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, В. Дряпіка, Т. Завадська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Шевченко, О. Щолокова та інші). Однак у практичній сфері помітна тенденція до спрощеного ставлення до досвіду як абстрактного поняття, під яким розуміється сукупність знань і вмінь, що набуваються автоматично. Це зумовлює недостатню орієнтацію підготовки майбутніх фахівців на формування саме досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Мета статті – розглянути теоретичні засади формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та окреслити основні напрямки його актуалізації у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Під досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва розуміється результат і основа музично-творчої діяльності, спрямованої на досягнення музично-естетичних цінностей; якість особистості, що включає в себе знання, уміння, переживання та інші складові, набуті у процесі освоєння музики. У цьому плані він постає як своєрідний особистісний акцент, що характеризує ціннісну взаємодію з музикою та визначає появу домінуючих потреб та інтересів у сфері музичного мистецтва.

Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає отримання різноманітної інформації щодо музичного мистецтва й переживання особистісної значущості музичних творів; оцінку вражень, отриманих внаслідок взаємодії з музикою; реалізацію досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музичній діяльності та спілкуванні. Цей процес потребує безпосереднього залучення особистості до музично-творчої діяльності та зумовлюється наявністю відповідних знань і вмінь, розвиненістю музичних потреб, інтересів, смаків та ідеалів.

Осмислення наукових джерел дозволило визначити наукові положення, які мають методологічне значення для формування досвіду ціннісного ставлення особистості 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);

- 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).

Важливе значення мають висновки Н. Крилової щодо формування естетичного ставлення особистості, де вчена визначає чотири взаємопов'язані рівні: *інформаційний*, який передбачає накопичення інформації про об'єкт та його оцінку; *ціннісно-орієнтаційний*, що характеризує вияв потреб, інтересу і цілей діяльності; *нормативно-регулятивний*, котрий забезпечує співвідношення власної діяльності з діючими у суспільстві естетичними нормами; *предметно-практичний*, що визначає реалізацію естетичного ставлення до дійсності [2, с. 49].

Ці думки доповнюють висновки І. Зязюна щодо дотримання таких вимог при формуванні естетичного досвіду особи:

- об'єкт має бути знайомий людині;
- 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 [1, с. 32].

Означені положення в цілому відображають логіку формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, яка полягає у накопиченні музичних вражень, засвоєнні музично-теоретичних знань щодо музичного мистецтва, активізації рефлексивних процесів під час спілкування з ним, вираженні набутого досвіду у музично-творчій діяльності. Звідси визначено три основні напрямки. Перший – передбачає розширення музичного тезаурусу студентів. Другий напрям полягає в активізації внутрішніх сил особистості, спрямованих на переживання й осмислення музичних цінностей. Третій – у забезпеченні реалізації набутих знань, умінь та ставлень у самостійній діяльності. Розглянемо можливості актуалізації відповідних напрямків у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Перший напрямок пов'язується із отриманням студентами музичних знань щодо музики, які, виходячи зі специфіки досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, мають аксіологічну спрямованість.

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемам підготовки фахівців мистецьких дисциплін, наголошується на тому, що отримані ними знання не завжди стають основою ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Часто спостерігається

формалізм, розрізненість знань, невміння використовувати їх на практиці. Це зумовлено тим, що більшість викладачів акцентує увагу на відтворенні знань, а не їх творчому освоєнні, що призводить до пасивності студентів у процесі навчання.

Багато вчених відзначає переважаність дисциплін непотрібною інформацією. У цьому плані важливими є думки О. Ростовського, який вважає, що вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина і системність. "Не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі є важливіші для майбутнього вчителя", – підкреслює учений [4, с. 22].

У процесі формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва вирішальну роль відіграє перехід засвоєних знань у внутрішнє надбання особистості, надання їм особистісної значущості. Проте, як свідчить практика, часто отримані у процесі навчання знання залишаються "мертвим тягарем", оскільки дієвості їм надає лише статус цінності. О. Рудницька наголошувала, що проблема полягає не тільки у кількості знань, а й у тому, що саме знає людина, що вона інтеріоризує для себе як цінність. "Найважливішою ознакою розвитку особистості є не інтенсивність засвоєння суспільно значущих цінностей, а процес їх перетворення на власну систему цінностей", – відзначала вона [5, с. 58].

Наступний напрямок формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва спрямований на поглиблення музичних вражень, їх рефлексивне осмислення. Такий підхід зумовлює звернення викладачів до емоційної сфери студентів, опори на естетичний відгук від музичних творів, оскільки оволодіння музичних положень тільки на інтелектуальному рівні, без емоційного забарвлення призводить до утворення абстрактних знань, які не мають особистісної значущості.

Доводиться констатувати, що у процесі залучення майбутніх учителів до музичного мистецтва часто акцентується увага на інформаційному аспекті музично-педагогічної діяльності, без урахування емоційного, що заважає її цілісному розумінню. Це зумовлюється спрямованістю переважної більшості програм з музичних дисциплін, у яких за основу береться набуття знань та умінь, а не формування ціннісного ставлення до музики. Як наголошує Г. Падалка: "Сприймання, оцінювання і творення мистецтва в навчальному процесі не можуть відбуватися плідно, якщо не передбачають взаємодії раціональних і почуттєвих аспектів психічного життя учнів" [3, с. 79].

Наступний напрямок формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає активізацію самостійності та творчої ініціативності студентів. "Якщо творчий пошук внутрішніх взаємозв'язків інтонаційно-образної системи відсутній, сприйняття музики не включається в структуру індивідуального досвіду особи і виховний потенціал твору залишається нереалізованим", – відзначала О. Рудницька [5, с. 33].

Однак реальні умови музично-навчальної діяльності постійно витісняють на другий план художньо-творчі аспекти фахової підготовки. Зокрема, увага викладачів спрямовується на розвиток технічних навичок гри, розучування певної кількості музичних творів. Це призводить до ігнорування особистості студента, позбавляє необхідності виявлення особистісного смислу музичного твору в процесі взаємодії з ним.

Розвитку самостійності студентів заважає переважно авторитарний стиль викладання, який орієнтує майбутніх фахівців на слідування за певним інтерпретаційним зразком, позбавляє їх творчої активності.

Г. Падалка наголошує на тому, що спілкування між викладачем та студентом має здійснюватись в умовах взаємодії, яка сприяє створенню позитивної атмосфери освоєння музичного мистецтва. Її основою є суб'єкт-суб'єктні стосунки. "Міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що педагог бачить у учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати", – підкреслює учена [3, с. 164].

Отже, теоретичні засади формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ґрунтуються на наукових положеннях щодо феномену досвіду як основи освоєння дійсності, природи художнього пізнання; щодо досвіду як важливого чинника розвитку особистості; щодо діалектичного взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі творення, виконання і сприймання музики. Це складний процес, який в умовах фахової підготовки учителів музики передбачає перетворення набутих знань на особистісні надбання, осмислення музичних вражень, реалізацію

набутого досвіду у музично-творчій діяльності. Кожен із означених напрямків має низку проблем, вирішення яких сприятиме підвищенню ефективності музично-освітньої діяльності майбутнього фахівця.

Література

1. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи [Текст] / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176 с.
2. Крылова Н. Б. Эстетическое отношение: содержание и функции [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва [Текст] (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи / О. Я. Ростовський // Наукові записки. – 2001. – Тернопіль : ТДПУ, 2001. – С. 12–22. – (Серія "Педагогіка").
5. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне [Текст] / О. П. Рудницька. – К. : Музична Україна, 1983. – 112 с.

УДК 378.091.2:785

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Горбенко О. Б.

У статті подається теоретичний аспект проблеми формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, здійснюється аналіз наукових досліджень з даної проблеми, розкривається структура й особливості художньої інтерпретації, значення аналізу-інтерпретації у процесі вивчення музичного твору.

Ключові слова: інструментально-виконавська майстерність, музичний твір, аналіз-інтерпретація, художній образ, майбутній вчитель музичного мистецтва.

В статье подается теоретический аспект проблемы формирования инструментально-исполнительского мастерства будущего учителя музыкального искусства, делается анализ научных исследований по этой проблеме, раскрывается структура и особенности художественной интерпретации, значение анализа-интерпретации в процессе изучения музыкального произведения.

Ключевые слова: инструментально-исполнительское мастерство, музыкальное произведение, анализ-интерпретация, художественный образ, будущий учитель музыкального искусства.

The article deals with the theoretical aspect of the problem of forming instrumental performance skills in future teachers of music. The author reviews scientific research in this area and describes the structure and peculiarities of artistic interpretation, the role of analysis-interpretation in the process of studying a piece of music.

Key words: excellent instrumental performance, a piece of music, analysis-interpretation, artistic figure, future teacher of music.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України в європейський освітній простір висувуються нові вимоги до вчителя музичного мистецтва, що виявляються в здатності продемонструвати високий рівень професійної підготовки, готовності до ефективної праці за фахом на рівні світових стандартів, вмінні приймати й творчо розв'язувати нестандартні завдання та нести за них відповідальність.

У зв'язку з цим значно актуалізується питання формування інструментально-виконавської майстерності, котра в структурі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є провідною.

Мета статті: виявити особливості художньої інтерпретації та розкрити теоретичні основи інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основний зміст статті. Визначення сутності інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає вивчення проблеми музично-виконавської інтерпретації, в якій, як стверджують науковці (Л. Виготський, М. Каган, Є. Гуренко), яскраво виявляються емоційно-почуттєві переживання суб'єкта художньої взаємодії, що сприяють появі якісних змін внутрішнього стану особистості та "якісним новоутворенням" [2].

Інструментально-виконавська майстерність учителя музичного мистецтва ґрунтується на художньо-інтерпретаційному процесі, котрий являє собою складну систему й містить дві підсистеми: процес формування виконавського задуму, художнього проектування результату виконавського мистецтва і реалізацію результату виконавського мистецтва як матеріального утворення. Перша підсистема передбачає: освоєння-пізнання продукту художньої діяльності, друга – реалізацію результату виконавського мистецтва у процесі репетиційної роботи і реалізацію результату виконавського мистецтва у процесі публічного виступу [3, с. 85].

Вивчення поняття "інтерпретація", виявлення його характерних ознак та особливостей обґрунтовується у наукових працях представників різних галузей

науки: філософії, психології (Є. Назайкінський, В. Медушевський та ін.), мистецтвознавства (С. Фейнберг, С. Мальцев, Н. Корихалова), музичної педагогіки (В. Крицький, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.).

Питання теорії та практики музичного виконавства розглядаються у наукових працях Ф. Бузоні, М. Давидова, Г. Когана, К. Мартінсена, Г. Нейгауза, С. Фейнберга та ін., висвітлюються в ґрунтовних музикознавчих, психологічних та педагогічних працях М. Арановського, Л. Виготського, О. Костюка, Є. Назайкінського, В. Медушевського, Г. Орлова, В. Остороменського, О. Рудницької, О. Ростовського, А. Сохора та ін., у наукових дослідженнях Л. Гусейнової, О. Бодіної, Є. Гуренка, Н. Корихалової та ін., які визначають інтерпретацію як активний творчий процес, як художнє тлумачення музичного твору (С. Фейнберг); як кінцевий результат музично-виконавської діяльності (Н. Корихалова); як виконавське тлумачення, що втілюється в ряді конкретних одноразових виконань і є характеристикою індивідуальності виконання; як індивідуально-образне тлумачення виконавцем композиторської інформації, що зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, вираженого у вигляді особистісного ідеально-уявного бачення предмета трактування і ставлення до твору, що виконується (В. Беліков).

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях, присвячених питанням інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики: формування виконавських умінь (В. Крицький, О. Ляшенко), виконавська майстерність (М. Давидов, Т. Юник), педагогічно-виконавська майстерність (І. Мостова), музично-виконавська культура (Н. Згурська), індивідуальний стиль виконавської діяльності (Є. Йоркіна), розвиток виконавських якостей (Є. Скрипкіна), виконавська активність (С. Єгорова), принципи добору навчального репертуару (Р. Верхолаз), готовність до інструментально-виконавської діяльності (Л. Гусейнова).

Інструментально-виконавська майстерність вчителя музичного мистецтва відображає його ціннісно-орієнтаційну спрямованість, рівень художньо-образного сприйняття, індивідуальний художньо-інтонаційний вимір музичного твору, дієтворчий потенціал, повною мірою забезпечує процес художнього пізнання музичного твору, глибину проникнення в його емоційно-образний зміст, визначає емоційно-почуттєвий, інтелектуально-розумовий та творчо-діяльнісний потенціал виконавця, його вміння адекватно відтворити художній образ.

Необхідним засобом пізнання художнього образу є аналіз-інтерпретація, що спрямовується на виявлення творчого кредо композитора, його світоглядних позицій, передбачає застосування історичних та загальнохудожніх знань, аналіз семантичного синтаксису музичної мови, що призводить до важливих висновків щодо об'єктивності інтонаційно-образного змісту музичного твору й створює передумови адекватного сприйняття й розуміння художнього образу [6]. Тому педагогічне керування процесом формування художньо-виконавської майстерності студента в класі основного інструмента (струнно-смичкових) повинно спрямовуватися на аналіз-інтерпретацію як спосіб пізнання-розуміння внутрішньої сутності музичного твору, що інтегрує ціннісно-орієнтовний, емоційно-оцінний, емпатійно-рефлексивний компоненти і передбачає їхню творчо-самостійну, індивідуально-особистісну реалізацію у процесі музичної інтерпретації.

Аналіз-інтерпретація (термін О. Ростовського) як основа всіх видів музично-інтерпретаційної творчості, уможливорює усвідомити сприйняття музичного твору не як "позаособистісне" теоретизування, орієнтоване тільки на готові зразки аналізу, а як самостійний творчий процес осмислення твору, його тексту, контексту і підтексту (І. Гринчук).

Творчий процес осмислення інструментального твору є складним поетапним процесом, оскільки він передбачає, насамперед, проникнення в інтонаційно-смислові глибини музичного тексту, особистісне осягнення образного змісту, його сприймання та оцінку.

У структурі музично-виконавської інтерпретації науковці виокремлюють такі два компоненти: глибину виявлення художнього задуму композитора і міру творчої свободи виконавця. При цьому деякі з них наполягають на повній відповідності музичного виконання задуму композитора; інші, мотивуючи свою позицію природою музичного мистецтва й зокрема специфікою музично-виконавської діяльності, – розглядають художньо-інтерпретаційний процес як активний творчий процес

осмислення-пізнання художнього твору, в якому відображається багатогранність виконавця-інтерпретатора (особливості його пізнавально-ціннісної та інтелектуально-емоційної сфер), актуалізуються його досвід, знання, уміння, особистісні якості.

Як зазначають науковці-педагоги, пізнанню цілісного музичного твору практично немає меж. Завдання організованого педагогічного процесу визначають вікові особливості, зрілість учня, його музичний досвід. Отже, і засвоєння основ інтерпретації інструментального твору набуває певної специфіки. До цього слід додати, що інтерпретація творів, вдосконалення досвіду та можливостей їх тлумачення є безперервним, а не локальним завданням музичного виховання. З іншого боку, інтерпретації цілісного музичного твору стають можливими лише на основі досвіду тлумачення музичних і виконавських засобів [4, с. 207]. Тому розкриття їх сенсу і значення в контексті інтерпретаційного аналізу є важливим завданням у процесі вивчення музичного твору.

Майстерність виконання зумовлюється наявністю й розвиненістю художньо-технічних вмінь та здібностей, які переважно мають природне походження у вигляді індивідуальних анатомо-фізіологічних задатків й можуть бути уродженими передумовами музичних здібностей, виявляються для виконавців-інструменталістів у високій рухливості, моториці, оптимальній координації усіх складових частин виконавського апарату (руки, пальці тощо). Ці властивості мають здатність активно розвиватися й удосконалюватися.

Художньо-виконавські здібності являють собою складний комплекс раціонально-інтелектуальної, почуттєво-емоційної й творчої діяльності. Вони виявляються в якісних показниках процесу художнього сприйняття, емоційного переживання музичного образу, розумово-аналітичного мислення, глибини осягнення й усвідомлення сутності твору, розвиненості асоціативно-образного мислення, адекватного оцінювання художньої інформації. Але найяскравіше музично-виконавські здібності виявляються в художньо-інтерпретаційному процесі, що характеризується суб'єктивністю висловлювання, творчим пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу, самореалізацією виконавця-інструменталіста як творчої особистості.

Інтерпретація музичного твору тісно пов'язана із категорією "художність". Художність – це інтегральне явище, що містить такі внутрішні структурні елементи, характерні ознаки та властивості, за допомогою яких музика виявляється як засіб пізнання навколишньої дійсності, як художня форма і художній зміст, художній образ і художній процес, що здатний викликати асоціативно-образні уявлення, емоційно-інтелектуальну реакцію, відповідні почуття і переживання.

Художність, виразність і майстерність музично-виконавської інтерпретації залежить від особистості виконавця, зумовлюється його природженими задатками й здібностями (технічно-виконавськими та художньо-творчими), наявністю досвіду музично-виконавської діяльності.

Відомо, що виконавський процес тісно пов'язаний із поняттям "художнє сприйняття", складна структура якого містить взаємодію перцептивних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих процесів, є особливою духовно-практичною діяльністю, оскільки передбачає усвідомлення окремих мотивів та інтонацій на основі аналізу семантичного синтаксису музичної мови; переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення; оформлення драматургічного задуму композитора (О. Бодіна); високу міру творчої художньо-інтерпретаційної самостійності, неповторності предметно-асоціативного змісту суб'єктивного образу сприймання, нестереотипного розв'язання творчих завдань музично-виконавської діяльності [3, с. 32].

Формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмета інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якісно іншій формі (В. Крицький). Здійснення художньої інтерпретації – це насамперед розуміння змістової сутності музичного твору та втілення цього розуміння у виконанні; індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування [5, с. 6].

Тому аналітичний підхід до музичного твору у процесі вивчення інструментального твору набуває особливого значення. Розумово-логічне опанування певним художнім об'єктом, зазначають педагоги, допомагає інтерпретатору-виконавцю

переборювати власний опір, який виникає внаслідок інерції попередньої тривалої психологічної установки на стихійно-інтуїтивне сприйняття музичного твору. При цьому у психіці суб'єкта художньо-інтерпретаційного процесу відбувається неминучий перетин, а частіше – паралелізм двох видів діяльності – науково-логічної та художньо-образної, що призводить або до незалежного (а тому й безплідного) співіснування теорії і практики художньої творчості, або ж відлучення однієї з паралелей, а саме – науково-логічної (Ф. Арзаманов). Подолати цю паралель, спрямувати музично-теоретичний аналіз музичного твору в русло цілісного сприйняття музичного твору – завдання викладачів усіх фахових дисциплін, зокрема й інструментально-виконавських.

Свою реалізацію інструментально-виконавська інтерпретація знаходить у процесі сценічно-концертного виконання музичного твору. Виконавцю необхідно не тільки художньо й виразно виконати твір, донести його образний зміст до слухача, а й активізувати та мобілізувати свої емоційно-вольові якості, виявити сценічну надійність, артистичність та зібраність.

Висновки. Інструментально-виконавська майстерність визначає здатність інструменталіста-виконавця до художньо-творчого самовияву в процесі виконання музичного твору й передбачає:

- 1) розуміння інструменталістом-виконавцем сутності музичного твору;
- 2) здатність до індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору;
- 3) володіння технікою художнього виконання, яка характеризує вміння добору та володіння комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності, що характеризує особистісне, індивідуально-неповторне ставлення інструменталіста-виконавця до музичного твору;
- 4) здатність творчо мобілізувати характерологічні вольові якості у процесі сценічного виступу, що акумулює в собі виконавську надійність, артистизм, експресію, силу волі.

Література

1. Арчажникова Л. Г. Формирование профессиональных качеств учителя музыки в системе высшего заочного педагогического образования : сборник научных трудов / Л. Г. Арчажникова. – М. : МГЗПИ, 1983. – 117 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
3. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
4. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра / І. Кевішас. – Кіровоград, 2008. – 287 с.
5. Падалка Г. М. Теоретические основы преподавания музыкальных дисциплин в педвузе / Г. М. Падалка // Теоретические основы профессиональной подготовки учителя музыки. – М. : МГЗПИ, 1980. – С. 12–19.
6. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.
7. Яранцева Н. О. Творчий характер художнього сприйняття / Н. О. Яранцева. – К., 1979. – 21 с.
8. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 4. – С. 16–19.

УДК 378.147:796.011.1

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Заплішний І. І., Боровик В. В., Кузьменко П. І.

У статті на основі вивчення сучасного стану професійно-педагогічної підготовки до оздоровлення школярів досліджується сутність змісту теоретико-методичної підготовки студентів з цього питання, накреслюються основні шляхи формування професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя до фізкультурно-оздоровчої роботи й розробляються конкретні практичні рекомендації щодо підготовки вчителя до такої діяльності.

***Ключові слова:** фізичне виховання, фізкультурна освіта, фізична підготовка, засоби фізичного виховання.*

В статье на основе изучения современного состояния профессионально-педагогической подготовки к оздоровлению школьников исследуется сущность содержания теоретико-методической подготовки студентов по этому вопросу, рассматриваются основные пути формирования профессионально важных качеств личности будущего учителя к физкультурно-оздоровительной работе и разрабатываются практические рекомендации по подготовке учителя к такой деятельности.

***Ключевые слова:** физическое воспитание, физкультурное образование, физическая подготовка, средства физического воспитания.*

Based on the study of the current state of professional pedagogical preparation for activities aimed at improving schoolchildren's health the authors investigate the content of theoretical and methodological preparation of students in this area, outline the main ways of forming profession-related personality traits of a prospective teacher and work out concrete practical guidelines for preparing teachers for such activities.

***Key words:** physical education, physical culture education, physical training, means of physical education.*

Актуальність теми. Проблема погіршення здоров'я учнівської молоді, усвідомлення необхідності удосконалення фізичного виховання у загальноосвітніх школах вплинула на переосмислення підготовки майбутнього педагога до фізкультурно-оздоровчої діяльності, від результатів якої залежить гармонійний розвиток учнів, їх здібності, підготовка до самостійного життя, формування свідомого ставлення до проблеми свого здоров'я, оволодіння навичками здорового способу життя, організації корисного дозвілля й активного відпочинку, виховання потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, прагнення до самовдосконалення, розвитку моральних і вольових якостей.

У зв'язку з цим актуальним є питання вдосконалення роботи вищих педагогічних навчальних закладів щодо створення таких умов, де майбутній педагог мав би відповідні можливості отримання загальних знань про певні інноваційні технології збереження й зміцнення здоров'я, формування професійних навичок упровадження цих технологій у навчально-виховний процес школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до впровадження технологій збереження й зміцнення здоров'я учнівської молоді присвятили свої дослідження В. Г. Ареф'єв, І. В. Бондар, О. Д. Дубогай, Т. Ю. Круцевич, Р. Т. Раєвський, М. О. Третьяк, Б. М. Шиян та інші. Разом з тим проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, яка будувалася б на сучасних принципах, недостатньо висвітлена у наукових роботах.

За даними наукових публікацій, а також нашого дослідження можна стверджувати, що рівень сформованості у студентів знань, умінь і навичок організації фізкультурно-оздоровчої діяльності серед учнівської молоді певною мірою не відповідають вимогам сьогодення.

В умовах фізичного виховання необхідно здійснювати формування в студентів рухових умінь і навичок здорового способу життя, виконання профілактичних заходів у рамках професійно-прикладної фізичної підготовки, розвиток рухових якостей в аспекті загальної та спеціальної професійно-прикладної фізичної підготовки [2, с. 121], навчити студентів-педагогів організовувати та проводити фізкультурні та спортивно-масові заходи як під час навчально-виховного процесу в школі, так і поза ним у взаємодії зі школярами та їх батьками [1, с. 112; 3, 113].

Саме тому постає важлива проблема підготовки випускника, який повинен у повному обсязі володіти психолого-педагогічними і методичними знаннями в галузі фізичного виховання, бути готовим до свідомої творчої педагогічної діяльності не тільки з фахового предмета, але й володіти організаційними вміннями та навичками вести фізкультурно-оздоровчу роботу серед учнів загальноосвітніх шкіл та їх батьків.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, які мають бути здатними ефективно впроваджувати в шкільні систему освіти дієві механізми здоров'язберігаючих технологій. Це передбачає поетапне, відповідно до курсів навчання, нарощування практичних умінь і навичок занять головними видами і формами фізкультурної діяльності, вдосконалення фізичних здібностей і властивостей особистості.

Виходячи із пріоритетності ідей збереження та примноження здоров'я дітей, ми цілком переконані, що саме свідоме й відповідальне ставлення студентів до власного здоров'я є об'єктивним шляхом упровадження фізкультурно-оздоровчих заходів у систему шкільної освіти. Тому найбільш реальною передумовою формування у них готовності до реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності може бути створення здоров'язберігаючого освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі на основі особистісно зорієнтованого змісту системи фізичного виховання студентів. Лише самодостатня особистість майбутнього вчителя, усвідомлюючи значущість оздоровчої, розвивальної шкільної освіти, здатна на основі знань вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей, їх інтересів та потреб, здійснювати оздоровчий вплив, доцільно обираючи засоби фізичного вдосконалення та зміцнення здоров'я. При цьому у студентів потрібно виховувати активну життєву позицію, бажання засвоїти інноваційні здобутки у галузі фізичного виховання та оздоровлення школярів.

Основні положення нашої експериментальної роботи виходять зі специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя, що має одноплановий характер, але поряд з цим потребує поєднання різноманітних педагогічних умінь та навичок і фізкультурно-оздоровчої діяльності, що є, на нашу думку, однією із складових його професіоналізму. Майбутній учитель має оволодіти різними методиками здоров'язбереження, адже весь навчально-виховний, що спрямований на всебічний гармонійний розвиток кожної дитини, повинен будуватися та організовуватися не одним учителем фізичної культури, а всім педагогічним колективом. Тому важливою особливістю діяльності кожного майбутнього вчителя закономірно повинна стати фізкультурно-оздоровча робота як системотворча основа виховання, навчання та розвитку школярів. Основна її цінність полягає у тому, що не формально, а дієво відбувається інтеграція змісту, актуалізація знань, умінь і навичок методики фізичного вдосконалення, усвідомлення студентами їх місця й ролі у процесі фахової підготовки. Зміст навчальної програми з фізичного виховання має оздоровче спрямування і є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів. Він інтегрує в собі інформаційно-діяльнісний компонент всієї системи навчально-виховного процесу і сприяє створенню у вищому навчальному закладі здоров'язберігаючого освітнього простору.

Ми переконані у необхідності запровадження ідей здоров'язберігаючого простору в процесі професійної підготовки майбутнього учителя, що розуміється нами як функціональна система управління професійно-прикладною фізичною підготовкою студентів та професійно-прикладною діяльністю, яка забезпечить збереження їх здоров'я. Тому, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності, ефективність методичної основи (цілей, змісту, доцільний вибір засобів, форм та методів фізичного виховання, впровадження стратегічних і тактичних принципів навчання), має оцінюватися не лише з точки зору якості

фахової підготовки, але й їх впливу на стан здоров'я, а саме – наскільки вони слугують збереженню та примноженню здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл.

На основі цих теоретичних викладень нами були визначені питання організації, форм, структури, змісту методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності:

1. Організація спеціальної підготовки студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності здійснюється за рахунок корекції у бік фізичної та методико-теоретичної підготовки, навчальних програм з фізичного виховання.

Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх учителів передбачає перебудову фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), зорієнтовану на самореалізацію особистості студента і вмотивоване оволодіння знаннями, вміннями, навичками щодо фізкультурно-оздоровчої діяльності в учнівському колективі в контексті особистісно орієнтованої освіти, яка передбачає створення сприятливих умов для повноцінного прояву і розвитку фізичних якостей студентів відповідно до їх здібностей, нахилів, інтересу, зростання і набуття знань, умінь і навичок у вибраному виді спорту.

Важливим компонентом методико-теоретичної підготовки є формування у студентів культури здоров'я як складової загальної культури та формування оздоровчого світогляду. На цій основі майбутній учитель як зразок ціннісного ставлення до здоров'я та еталон оздоровчо-перетворювальної діяльності має стати взірцем для наслідування впровадження культури здоров'я в учнівської молоді.

2. Форми професійної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності: а) в процесі занять з фізичного виховання; б) у процесі професійної діяльності: під час проходження літньої педагогічної практики в таборі відпочинку та під час проходження педагогічної практики у школі; в) позааудиторна фізкультурно-оздоровча і спортивна робота.

У період навчання студенти повинні глибоко зрозуміти й засвоїти, що авторитет учителя багато в чому буде залежати від його фізичного розвитку, культури поведінки, ведення здорового способу життя, знань, умінь і навичок організувати з учнями ту чи іншу фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу. Дана вимога реалізується на основі активізації пізнавальної діяльності студента у ролі зацікавленого і рівноправного суб'єкта навчально-виховного процесу. Основним механізмом її реалізації є єдність цілей і способів впливу на студентів; врахування різних факторів і умов діяльності, що характеризуються рівноправними партнерськими взаємовідносинами між викладачем і студентами, студентами між собою; створення атмосфери доброзичливості та взаємодопомоги на принципах партнерства. Така взаємодія є інформаційно навантаженою за змістом, індивідуалізованою за формою, інтенсивною у часовому вимірі, мета якої полягає у забезпеченні поетапного (від курсу до курсу навчання) формування у майбутніх учителів професіоналізму, який виражає здатність у них до фізкультурної діяльності.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності визначає дві взаємопов'язані та взаємозумовлені складові: аудиторну (базовий і варіативний компоненти фізичного виховання) та позааудиторну (індивідуальні самостійні заняття, заняття в спортивних секціях, оздоровчих групах тощо). Крім того, цей процес виражає: зміст здоров'язберігаючого середовища для освоювання їхнього професіоналізму; засоби залучення студентів до здоров'язберігаючої освіти, що позитивно впливає на зміну їхніх мотивів, цілей, дій, а відтак і на результат діяльності, розвиток мотивації та стимулів до самоосвіти і саморозвитку; критерії та показники сформованості готовності до фізкультурно-оздоровчої діяльності як визначальної умови вдосконалення їх професійної підготовки.

3. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої роботи характеризується оптимальністю методичного забезпечення підготовки студентів до фізкультурної діяльності, що проявляється у раціональному виборі різноманітних форм організації занять з фізичного виховання, інноваційним базисом якому слугує ефективний пошук активних методів пізнавальної діяльності та професійно-практичне спрямування змісту навчально-виховного процесу з фізичного виховання.

У найбільш загальному вигляді мету професійної підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності можна визначити як створення таких умов у вищих педагогічних навчальних закладах, які б сприяли розвитку осо-

бистісних якостей студентів при засвоєнні компонентів змісту фізичного виховання, який передбачає його перебудову зі специфічними цілями, змістом, технологіями, зорієнтованого на самореалізацію особистості студента і мотивоване оволодіння знаннями, вміннями й навичками щодо фізкультурної діяльності, розвиток та саморозвиток особистісних якостей студентів, що забезпечують їх здатність до професійної фізкультурно-оздоровчої діяльності серед учнівської молоді.

Таким чином, розв'язання цього завдання можна здійснити за умов переорієнтації всіх складових змісту процесу фізичного виховання студентів на поступове, поетапне нарощування та формування системи знань, умінь і навичок, досвіду здоров'ятворчої діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої роботи будується в процесі особистісно орієнтованої діяльності на заняттях з фізичного виховання, під час проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, на заняттях спортивних секцій тощо. Реальним кроком у вирішення цієї проблеми є запровадження моніторингу ціннісного ставлення студентів до свого здоров'я. За таких умов професійна підготовка майбутніх учителів полягає у формуванні знань, умінь та навичок, особистісних та професійно значущих якостей, що гарантують студенту після закінчення вищого педагогічного навчального закладу, створення в школах здоров'язберігаючого освітнього простору зі збереження та зміцнення здоров'я дітей. Таке завдання може вирішити учитель, що має авторитет серед учнівської молоді, який полягає у його фізичній підготовленості, виправці, культурі поведінки, веденні здорового способу життя, досягненнях в одному з видів спорту, наявності знань і умінь організувати з учнями фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи.

4. Методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями здійснюється у формі ознайомлення й вивчення теоретичних і методичних джерел, спортивної літератури, які стосуються цих питань. Вони доводяться до студентів у вигляді лекцій, бесід, інструктажів, навчально-методичних рекомендацій, посібників тощо.

Ці теоретичні викладки стали базою для розробки програми з фізичного виховання студентів за кредитно-модульною системою, одного із її модулів "Професійно-прикладна фізична підготовка студентів". Вона викладається під час занять з фізичного виховання і вдосконалюється у процесі позааудиторної та самостійної роботи студентів. Апробація цього модуля показала зростання рівня фізкультурно-спортивних знань і методичної підготовки студентів до фізичного самовдосконалення. У процесі подальшої практики у школах студенти ефективно застосовували свої надбання, що стали базовою основою для створення здоров'яформуючого середовища у загальноосвітніх школах.

На основі викладеного можна констатувати, що підготовка майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності в школі є невід'ємною частиною фізичного виховання студентів. Фізична підготовка студентів впливає, насамперед, на їх рівень свідомого ставлення до свого власного здоров'я і здоров'я оточення. І чим вище підніметься цей рівень, чим краще буде їх методична підготовка, тим ефективнішим стане відтворення фізкультурно-спортивних здобутків серед учнівської молоді. Але потрібно створити систему такої підготовки. І першими пробними частками такої системи може стати запровадження модуля "Професійно-прикладна фізична підготовка" на заняттях з фізичного виховання, а також різних форм позааудиторної фізкультурно-оздоровчої та самостійної роботи студентів.

Література

1. Волков В. Л. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді : навч. посіб. / В. Л. Волков. – К. : Освіта України, 2008. – 256 с.
2. Фотинюк В. Г. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності майбутнього фахівця у процесі фізичного виховання / В. Г. Фотинюк // Фізичне виховання студентів у вищих навчальних закладах: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті вимог Болонської декларації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : Національний університет "Кієво-Могилянська академія", 2007. – 240 с.
3. Черняков В. В. Професійно-педагогічні якості вчителя фізкультури як умова ефективності виховного впливу на школярів / В. В. Черняков // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – Вип. 44. Серія "Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт" : збірник. – 504 с.

УДК 371.15+377.112.4+371.13+378.22

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Княжева І. А.

У статті автором визначена сутність методичної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури і принципи побудови її змісту; виявлені основні функції, структура і можливі результати такої підготовки.

Ключові слова: методична підготовка, майбутні викладачі, магістратура, педагогічні дисципліни.

В статье автором определена сущность методической подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры и принципы построения ее содержания; выявлены основные функции, структура и возможные результаты такой подготовки.

Ключевые слова: методическая подготовка, будущие преподаватели, магистратура, педагогические дисциплины.

The author of the article defines the essence and principles of methodological preparation of prospective teachers of pedagogical disciplines in the framework of MA courses and describes the main functions, structure and possible results of such preparation.

Key words: methodological preparation, prospective teachers, MA course, pedagogical disciplines.

Стратегічні орієнтири модернізації вітчизняної системи вищої освіти як важливого інструмента розвитку сучасного суспільства націлюють її на необхідність підготовки майбутніх викладачів як висококваліфікованих професіоналів, здатних до культуровідповідної, культуротворчої діяльності в умовах постійного реформування системи освіти, інтенсивного народження й застарівання наукової інформації, педагогічних технологій. Це зумовлює важливість методичної підготовки майбутніх викладачів, адже сьогодні не викликає сумніву, що недостатня увага цій проблемі призводить до падіння якості педагогічної діяльності, зниження її ефективності, до прояву інших різноманітних проблем.

У більшості наукових робіт (К. Авраменко, С. Архангельський, Л. Арчажнікова, Н. Дем'яненко, І. Кобиляцький, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, Л. Суценцева, Л. Хомич, В. Шарко та ін.) методична підготовка розглядається як самостійний складник, структурний компонент системи професійної підготовки педагога, що має якісну визначеність. Розкриттю її форм і змісту присвячена ціла низка досліджень (Ю. Бабанський, Л. Блудова, А. Богуш, М. Гришин, В. Краєвський, Л. Кондрашова, М. Красовський, В. І. Лозова, О. Новиков, І. Шалаєв, Т. Яковлева та ін.). Особливості методичної підготовки магістрантів різних спеціальностей у царині їхньої професійно-педагогічної підготовки розкрито в наукових дослідженнях Н. Верещагіної, С. Вітвицької, О. Гури, І. Ісаєва, Ю. Подповетної, В. Сластьоніна та ін. Попри це необхідно зауважити, що проблема методичної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін покищо представлена фрагментарно і потребує теоретичного дослідження та практичного розв'язання.

Метою статті є визначення сутності методичної підготовки майбутніх викладачів, з'ясування її основних функцій, змісту, структури і можливих результатів.

Залежно від аспекту розгляду, цілей, завдань, рівня методична підготовка майбутніх педагогів може бути представлена як: сукупність методичних знань, умінь, навичок і особистісних якостей; комплекс елементів навчального плану, що забезпечують методичну підготовку (навчальні дисципліни, педагогічна практика, курсові і кваліфікаційні роботи, самостійна робота студентів); поетапний процес методичної підготовки; системна єдність методичної підготовки і професійно-методичної

діяльності; як дидактичний процес, що характеризується метою, змістом, педагогічним інструментарієм і результатом [6, с. 133].

Методична підготовка розглядається в дослідженні К. Авраменко [1] як системоутворюючий компонент професійної підготовки педагога; як самостійна динамічна і комплексна система, що відбиває її зміст, структуру та функції; як підсумок, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і умінь, сформованість професійно-методичних навичок.

Л. Таланова [10] розуміє методичну підготовку як процес формування і збагачення настанов, знань і умінь, необхідних тим, хто навчається, для адекватного виконання професійно орієнтованих методичних завдань. Як процес навчання і самонавчання майбутніх педагогів до здійснення ними методичної діяльності, основаної на наукових досягненнях з педагогіки, психології, теорії і методики навчання, розглядає методичну підготовку Н. Верещагіна [3]. Названі визначення є найбільш поширеними в науковій літературі і, на нашу думку, доповнюють один одного, розкриваючи різноманітні аспекти складного феномену, яким є методична підготовка.

Функціями методичної підготовки, реалізація яких забезпечує її якість, визначаються:

- інтегративна (як здатність поєднувати всі компоненти професійної підготовки педагога, а також дані суміжних наукових знань у процесі аналізу й обґрунтування ефективних шляхів кожного з етапів навчання);
- культурологічна (дозволяє виявляти інтегративні зв'язки методик – як компонентів досліджуваного напряму – із загальною культурою, освіченістю педагога, національними та загальнолюдськими цінностями суспільства);
- аксіологічна, що виступає підґрунтям гуманістичної спрямованості педагогічного процесу;
- прогностична (визначає місце і завдання методичної підготовки в системі неперервної професійно-педагогічної освіти);
- інноваційна (сприяє запровадженню інтуїтивних і прогнозованих новацій у педагогічний процес);
- діагностична (вивчає фактичний стан методичної підготовки як складника професійної підготовки педагогічних кадрів);
- регулятивна (розкриває специфічні завдання, принципи, зміст, форми, методи навчання);
- моделююча (полягає в проектуванні й експериментальній перевірці новітніх освітніх моделей) [1].

Загальновідомим є той факт, що з уведенням ступеневої вищої освіти саме магістратура є найбільш масовою формою підготовки майбутніх викладачів, адже згідно з чинним законодавством посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку.

Магістр педагогічної освіти – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань в освітній галузі [4].

У перекладі з латини "магістр" (magister) – це вчитель, голова, керівник. Це первинне значення доводить, на наш погляд, влучність вибору терміна, що підкреслює штучність, елективність, високий ступінь індивідуалізації магістерської підготовки і високі вимоги до особи, яка здобула цей освітньо-кваліфікаційний рівень. Магістерська підготовка має забезпечувати вирішення таких завдань оновлення вищої школи, як формування сучасних викладачів, здатних до реалізації випереджальних функцій освіти в розвитку суспільства, досягнення нової якості вищої педагогічної освіти, що визначається відповідними освітньо-професійними програмами і державним стандартом, затвердженими Кабінетом Міністрів України та визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу. Державний стандарт визначає, що випускник, який отримав кваліфікацію магістра педагогіки, має бути готовим: вирішувати освітні і дослідницькі завдання, орієнтовані на науково-дослідну роботу в предметній галузі знань; використовувати сучасні педагогічні технології та методи наукових досліджень, що застосовуються в галузі психолого-педагогічної

освіти; аналізувати результати навчання; проектувати і реалізовувати у практиці навчання новий зміст навчальних предметів та освітньо-професійних програм на рівні, що відповідає прийнятним освітнім стандартам; діагностувати рівень освіченості студентів; створювати творчу атмосферу освітнього процесу; виявляти взаємозв'язки науково-дослідного і навчального процесів у вищій школі, можливостей використання власної наукової роботи як засобу вдосконалення освітнього процесу.

Методична підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології в Державному закладі "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського" є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у магістратурі з урахуванням особливостей напряму підготовки ("Педагогічна освіта") і спеціальності ("Дошкільна освіта"). Вона передбачає вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання навчальних предметів, проходження викладацької (асистентської) практики. Педагогічна практика є обов'язковим складником освітньої програми професійної підготовки магістрантів до виконання функціональних обов'язків викладача педагогічного ВНЗ, який активізує механізми ефективного освоєння майбутньої професійної діяльності, сприяє відкриттю в ній власних культурних сенсів. У ході педагогічної практики магістрантів у ВНЗ реалізуються такі завдання, як-от: формування умінь і навичок організації навчальної, виховної, методичної та науково-дослідної роботи зі студентами спеціальності "Дошкільна освіта"; розвиток здатності самостійно проектувати педагогічний процес з навчальної дисципліни, обраної для викладання; розвиток здатності обирати оптимальну стратегію викладання педагогічних дисциплін залежно від мети і завдань навчання та рівня підготовки студентів; становлення умінь добирати і розробляти сучасні методи і технології викладання навчальної дисципліни відповідно до сучасних вимог програми професійної підготовки педагога з дошкільної освіти; підготовка до організації і проведення різних видів навчальних занять, самостійної роботи студентів, контролю за їхніми навчальними досягненнями з використанням інноваційних технологій і активних методів навчання; розвиток умінь аналізувати навчальний процес педагогічного ВНЗ з психолого-педагогічних позицій на основі принципів професійно-педагогічної освіти сучасного вищого навчального закладу; сприяння успішній соціальній і професійній адаптації майбутнього фахівця; розвиток індивідуальних творчих здібностей магістранта, його професійно-педагогічної культури й особистісного потенціалу; розвиток методичної культури майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології, виховання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності. Розв'язання цих завдань сприяє покращанню якості їх методичної підготовки.

Традиційно у структурі методичної підготовки майбутніх викладачів виділяються мета, завдання, зміст, принципи, методи, засоби, форми організації навчальної діяльності студентів, моніторинг якості їхньої підготовки.

Зміст методичної підготовки має відображати шляхи формування умінь і навичок самостійного отримання нових знань, досвіду викладацької діяльності та самовдосконалення, перспективи професійного зростання майбутніх викладачів в умовах магістратури. Відбір змісту методичної підготовки зумовлений основними принципами розвитку педагогічної освіти у системі двоступеневої підготовки спеціалістів вказаного профілю, а саме: безперервності, гуманістичної спрямованості, демократизму, відповідності потребам особистості і суспільства, варіативності, інноваційності, фундаменталізації і професійної спрямованості, взаємної доповнюваності. При цьому інноваційність розглядається як комплексна діяльність щодо створення, засвоєння, використання та розповсюдження нововведень, яка допомагає перевести систему освіти із режиму функціонування в режим розвитку.

Гуманістична спрямованість методичної підготовки передбачає її альтернативність, запровадження варіативних компонентів змісту освіти, забезпечення можливостей і передумов для широкого вибору форм, методів, засобів навчання та виховання, які задовольнили б духовно-освітні запити особистості, що має забезпечити: утвердження пріоритетності загальнолюдських цінностей; загальнокультурний розвиток особистості майбутнього педагога, здатного перетворювати його на соціально-культурну програму індивідуального розвитку; становлення творчої особистості майбутніх педагогів, формування їхньої здатності до саморозвитку, самореалізації і самоосвіти; утвердження магістранта в ролі суб'єкта навчального процесу, його активного і свідомого учасника.

Реалізація принципу фундаменталізації у поєднанні з професійною спрямованістю передбачає: впровадження блоків педагогічних дисциплін як єдиного комплексу наук про освіту, навчання і виховання людини, що дають педагогу змогу задовольнити потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях, підвищення академічного, наукового рівня педагогічних програм з урахуванням їх випереджального характеру стосовно суспільного життя і визначаючих групу ключових завдань методичної спрямованості, що є актуальними в сучасній вищій освіті [2].

Принцип взаємної доповнюваності характеризує специфіку взаємозв'язку різних форм і видів методичного знання, необхідного для вирішення ключових професійно-методичних завдань, розв'язання яких потребує діяльність викладача педагогічних дисциплін вищої школи.

Виокремлення результату методичної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів, як свідчить аналіз наукових досліджень, значною мірою залежить від методологічного підходу, що обирає автор, здійснюючи науковий пошук. Так опертя на діяльнісний підхід дозволяє визначити результатами методичної підготовки "оволодіння діяльністю, зумовленою структурою і функціями методики навчання предмета" [8]; інтегративний підхід – формування необхідних методичних знань і умінь, що впливають на перебудову структури професійного мислення, готовності до самоосвіти і самопроєктування [6]; компетентнісний підхід – здобуття методичної компетентності; системний – сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегральне особистісне утворення – методичну готовність [7].

Використовуючи теорію Б. Гершунського [5] про структуру й етапи результативності освітньої діяльності і керуючись індуктивною логікою сходження від умовно низьких до більш високих ступенів особистісних освітніх надбань, результати методичної підготовки представляємо у вигляді наступних ієрархічних "сходинок".

Перша – це методична грамотність як мінімально необхідний рівень методичних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних і поведінкових якостей особистості, необхідний для здійснення методичної діяльності; основа, стартові можливості для наступного розвитку.

Друга сходинка, що близька до попередньої, але вирізняється кількісними характеристиками своїх складових (об'ємом, широтою і глибиною відповідних знань, умінь, навичок, світоглядних і поведінкових характеристик) – методична освіченість.

Третя – методична компетентність, до змісту якої, за Н. Кузьміною, входить володіння різноманітними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання. Н. Соловова представляє її як інтегративну характеристику особистості, що відображує системний рівень володіння методичними знаннями, уміннями діагностувати результати досягнення мети навчання, проєктувати методики і технології навчання, освоювати інноваційні технології, відбирати інноваційний зміст навчання, проводити моніторинг результатів навчання та якості освітньої діяльності [9, с. 53].

В. Шаган методичну компетентність також вважає інтегральною професійно-особистісною характеристикою педагога, вираженою в його готовності виконувати професійні функції і досягати високих результатів у педагогічній діяльності, реалізуючись в ній особистісно та професійно [11, с. 11].

О. Таможня розглядає методичну компетентність як результат методичної підготовки майбутнього педагога, що виражається в його особистісній і функціональній готовності ефективно виконувати всі види професійної діяльності, що визначаються функціональною структурою методичного мислення. Фактично в дослідженнях О. Таможньої та В. Шаган поняття "методична компетентність" і "методична готовність до здійснення професійної діяльності" розглядаються як синоніми, хоча, як відомо, це не відповідає дійсності.

Взаємозв'язок теоретичної і практичної складової методичної компетентності, необхідність особистісно усвідомленого ставлення до методичної діяльності є тими маркерами, що присутні в усіх підходах до визначення даного феномену. Методична компетентність передбачає здатність викладача до усвідомлення закономірностей своєї професійної діяльності і створення моделі переходу теорії в педагогічну практику.

Наступна сходинка – методична культура, що передбачає вихід на рівень культури як "вищого прояву людської освіченості і професійної компетентності", на

якому може в найповнішому виді виразитися людська індивідуальність [5, с. 64]. Саме вона дозволяє майбутньому викладачу не починати свій шлях у професії із "професійної робінзонади", не тільки користуватися колективною мудрістю попередників, бути не лише пасивним її споживачем, а бути генератором, виробником власного досвіду, нових культурних цінностей.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як системне динамічне особистісне утворення, що виявляється в його здатності до рефлексивного осмислення, привласнення, відтворення і продукування ціннісних сенсів та змісту методик і технологій викладання педагогічних дисциплін у вищій школі.

Особистісне утворення розуміється нами не стільки як певний ідеальний образ, скільки як рух до нього майбутнього викладача, здатного до саморозвитку й орієнтованого на оптимальну модель такого розвитку.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як особистісне утворення, оскільки вона розглядається в контексті його власного розвитку. Впродовж набуття свого життєвого і професійного досвіду, через його рефлексію, завдяки отриманим у процесі професійно-педагогічної підготовки знанням, які стають особистим надбанням лише тоді, коли проходять через афективно-ціннісні фільтри особистості, відбувається привласнення існуючих у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій. Проте це привласнення набуває культуровідповідності і особистісного сенсу лише тоді, коли відбувається в контексті культури, включає не лише "сталу" культуру (як певний соціальний досвід, що зафіксовано в проектах змісту освіти (за Ю. Сенько)), а й живе знання, яке має, за Г. Батищевим, "сліди" тієї професійної діяльності, в якій він був отриманий, досвід безпосередніх учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів). Адже привласнювати, засвоювати, за І. Сеченовим, означає з'єднувати, зрощувати продукти суспільно-історичного досвіду інших із власним, індивідуальним досвідом майбутнього викладача. Тоді і виникає методична культура як особистісне утворення.

Методична культура являє собою особистісне утворення, яке допомагає викладачеві серед величезного розмаїття існуючого методичного інструментарію, що був розроблений і застосований в умовах, які суттєво різняться між собою, у країнах із власними освітніми традиціями й ідеалами, у різні історичні періоди і для особливих освітніх потреб, визначити інваріантні ідеї і знайти варіативні способи їх застосування у кожній конкретній освітній ситуації.

Таким чином, найвищим результатом методичної підготовки майбутніх викладачів є формування і розвиток їхньої методичної культури.

Отже, методична підготовка зближує загальнопедагогічний і спеціальний напрями вишівської професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, що дозволяє їм поєднувати теоретичні знання з уміннями їх застосовувати для вирішення відповідних практичних завдань, забезпечує розуміння теорії і досвіду навчання та володіння необхідними для його відтворення педагогічними методиками і технологіями, теорію та практику в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи.

Література

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Авраменко К. Б. – К., 2002. – 22 с.
2. Богданова І. М. Концепція оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах впровадження інноваційних технологій / І. М. Богданова // Матеріали конференції "Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика". (Одесса, 25–27 сентября 1996 г.). – Одесса, 1996. – С. 17–20.
3. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования: методология, теория и перспективы : монография / Н. О. Верещагина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 156 с.
4. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект, 1997. – 697 с.

6. Зеленко Н. В. Методическая подготовка учителя технологи / Н. В. Зеленко // Высшее образование в России. – 2006. – С. 132–134.
7. Земцова В. И. Система методической подготовки учителя / В. И. Земцова // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 2–7.
8. Саранцев Г. И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 61–68.
9. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя ВУЗа / Н. В. Соловова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 5. – С. 52–59.
10. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Людмила Григорьевна Таланова. – Одесса, 1997. – 224 с.
11. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.

УДК 378.14.007.2:51

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВЫПУСКНИКОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ
АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ
СРЕДСТВАМИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ**

Комиссаренко Е. В.

У статті досліджується готовність до аналітичної діяльності інженерів аграрного сектора економіки. Аналізується процес її формування у професійній підготовці студентів інженерних факультетів агротехнологічних університетів засобами вищої математики.

Ключові слова: аналітична діяльність, професійна підготовка, інженер-аграрій, вища математика.

В статье исследуется готовность к аналитической деятельности инженеров аграрного сектора экономики. Анализируется процесс ее формирования в профессиональной подготовке студентов инженерных факультетов агротехнологических университетов средствами высшей математики.

Ключевые слова: аналитическая деятельность, профессиональная подготовка, инженер-аграрий, высшая математика.

The author of the article investigates preparedness for analytical activity of engineers in the agricultural sector of economy. The process of its formation in the professional training of engineering students at agrotechnological universities by means of higher mathematics is analyzed.

Key words: analytical work, professional training, engineer-agronomist, higher mathematics.

Качество профессиональной подготовки выпускника высшего агротехнологического учебного заведения напрямую зависит от уровня сформированности у него умений рационально использовать сырье и материалы; совершенствовать материалы и оборудование; создавать новые технологии; понимать сущность рассматриваемых сельскохозяйственных процессов; внедрять новую технику в аграрное производство и др. Умения привести все данные в логически обоснованную систему зависимостей являются необходимыми условиями решения целого комплекса профессиональных задач. Умение осуществлять процесс производства нового знания на основе переработки имеющейся информации с целью оптимизации принятия решений составляет процесс аналитической деятельности специалиста. Успешное проведение анализа производственной и хозяйственной деятельности в аграрном секторе экономики во многом зависит от уровня развития готовности к аналитической деятельности будущего инженера, поэтому она должна стать объектом формирования в рамках его профессиональной подготовки.

Исследования вопросов, связанных с методологией, организацией и технологиями аналитической деятельности, разработка ее теоретических и практических аспектов отражены в трудах П. Ю. Конотопова, И. Н. Кузнецова, Н. В. Куликовой, Ю. В. Курносова, Н. А. Слядневой и др. Роль и структура аналитической деятельности и аналитической компетентности в подготовке современного специалиста, особенности формирования готовности к осуществлению аналитической деятельности при подготовке студентов изучаются А. А. Савченко, Н. А. Зинчук, О. П. Максимовой, Н. В. Фроловой и др. Однако, несмотря на достаточную изученность данного вопроса применительно к различным социальным сферам, формирование готовности к аналитической деятельности в подготовке будущих инженеров-аграриев средствами и методами высшей математики остается исследованной недостаточно.

Цель статьи состоит в теоретическом исследовании особенностей формирования готовности к аналитической деятельности выпускников инженерных факультетов агротехнологических университетов средствами и методами высшей математики.

Изложение основного материала. В соответствии с современной профессионально-деятельностной целью обучения, состоящей в подготовке выпускников вузов к применению получаемых ими знаний и умений в будущей профессиональной деятельности, обучение студентов высшей математике должно быть направлено на усвоение ими профессионально значимых видов деятельности, которые перечислены в государственных образовательных стандартах высшего образования. Проведенный сравнительный контент-анализ отраслевых стандартов – образовательно-квалификационной характеристики и образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавров направлений 6.080101 "Геодезия, картография и землеустройство", 6.051701 "Пищевые технологии и инженерия", 6.100202 "Процессы, машины и оборудование агропромышленного производства", 6.090103 "Лесное и садово-парковое хозяйство" позволил выявить, что успешное выполнение основных функций профессиональной деятельности будущих инженеров-аграриев в первую очередь зависит от роста роли аналитической составляющей в процессах обработки информации. Аналитическая деятельность – это целенаправленная деятельность по обработке и анализу информации, позволяющая оптимизировать процесс принятия решений. Процесс максимального развития будущим специалистом своих аналитических способностей с целью реализации их с пользой для аграрной промышленности и собственной профессиональной самореализации И. А. Абрамова считает самоактуализацией аналитической деятельностной позиции личности по отношению к студенту инженерного факультета аграрного вуза [1, с. 12]. По мнению Ю. В. Курносова и П. Ю. Конопотова, содержательная сторона аналитической деятельности включает в себя большое количество концептуальных подходов, идей и частных аналитических систем. Аналитические системы, по мнению авторов, используют для решения поставленных задач специфические методологические подходы, которые также могут рассматриваться в качестве самостоятельных аналитических систем: канонический математический анализ; теоретико-вероятностный анализ; статистический анализ; логический анализ; экспертный анализ; лингвистический анализ; концептуальный анализ [3, с. 31]. Таким образом, очевидно, что законы и методы математической деятельности, на основе и с помощью которых осуществляется обработка фактических данных, являются необходимыми средствами формирования готовности к успешной аналитической деятельности современного специалиста.

Готовность к профессионально значимым видам деятельности рассматривается педагогами как системный, интегративный феномен, который состоит из определенных компонент, формируется у будущего специалиста на протяжении профессионального обучения в высшем учебном заведении и определяет успешность его профессиональной деятельности [4, с. 171]. Формирование у будущих специалистов готовности к профессионально значимым видам деятельности происходит в процессе освоения ими различных учебных дисциплин. Одной из основополагающих дисциплин в инженерном образовании по праву считается высшая математика. Исследуя фундаментальную роль математического образования, в своих работах, А. А. Столяр подчеркивает, что математическая деятельность осуществляется по трем направлениям: математическое описание объектов исследования, логическая организация математического материала, применение математических теорий [5]. Очевидно, что перечисленные направления математической деятельности тесно связаны с содержанием профессионально значимых для студентов агротехнологических университетов видов деятельности. К их числу относится и аналитическая деятельность, которая осуществляется при работе с нормативной технической документацией и справочной литературой, решении производственных задач, а также проведении анализа данных различных производственных процессов. Студенты не всегда осознают, что в процессе изучения фундаментальных дисциплин, таких как высшая математика, происходит усвоение системы знаний и конкретных умений, необходимых для осуществления эффективной аналитической деятельности, приобретение навыков использования различных методов аналитической обработки профессиональной информации.

Процесс аналитической работы заключается в совокупности мыслительных операций, которые осуществляются в определенной последовательности с использованием различных аналитических средств и приводят к достижению целей

и задач исследования [2]. По своей сути этот процесс аналогичен процессу осуществления математической деятельности.

Успешное проведение анализа производственной и хозяйственной деятельности в аграрном секторе экономики зависит от умений и навыков работы с нормативной технической документацией и справочной литературой. При этом данный вид работы аналогичен работе с математическими текстами, поскольку имеет такие же характеристики: формализованность, лаконизм, схематичность, четкую структурную организованность и т. д. Благодаря тому, что математические тексты содержат большое количество определений, утверждений, лемм, теорем, доказательств и т. д., а также имеют развитую систему нелинейных взаимосвязей между ними, по своей структуре они аналогичны информационно-справочной системе. В процессе различных видов работ с математической литературой у студентов происходит выработка умений логически осмысливать текст, выделять и запоминать главное, творчески перерабатывать информацию и т. д. Конспектирование математических текстов помогает выработать навыки краткого изложения содержания читаемого в письменной форме и умения четко формулировать и излагать мысли. Реферирование математического материала учит студентов аргументированно излагать материал, отбирать и анализировать содержащиеся в первоисточниках факты, группировать их, логично излагать и оформлять собственные выводы. Систематизация приобретенных знаний и наглядное их представление в виде таблиц, графов, блок-схем и т. д. способствует развитию умений проводить анализ определенного отрезка учебного материала, имеющего строгую логическую структуру, выбор ключевых его понятий, основных действий и установление отношений и связей между ними. В результате происходит приобретение первичных навыков самостоятельной аналитической обработки математической информации, что способствует овладению аналитикой как профессионально значимым видом деятельности.

В профессиональной деятельности инженеры постоянно сталкиваются с решением производственных задач и проведением анализа данных различных производственных процессов. Для достижения целей и решения задач аналитической деятельности специалисты используют различные инструменты, которые разделяют на неформальные и формальные методы. При этом отличительной чертой формальных методов является то, что они оперируют строгой математической символикой и включают в себя аналитические методы, вероятностные и статистические методы, теоретико-множественные и логические методы; графические и иные методы. С другой стороны основные этапы решения производственных задач, такие как: выявление особенностей исследуемых процессов и связей между ними на качественном уровне, постановка задачи, разработка алгоритма ее решения, анализ полученных данных, принятие решения совпадают с основными этапами математического моделирования. Следовательно, современная математика дает мощные и универсальные средства для осуществления аналитической деятельности. Формирование математического аппарата должно быть ориентировано на его дальнейшее использование в профессиональной деятельности будущих инженеров-аграриев, так как проведение успешного анализа данных различных производственных процессов в сельском хозяйстве невозможно без использования методов математического анализа, математической статистики и др. Например, если в ходе теодолитной съемки для составления топографического плана инженером-землеустроителем получены некоторые данные, то для нахождения линейной зависимости между ними можно использовать метод наименьших квадратов. Если сельскохозяйственному предприятию необходимо осуществить трансформацию некоторых площадей в пашню с целью получения урожая зерновых на этих площадях, то применяют метод множителей Лагранжа. Метод математического моделирования, сводящий исследование явлений внешнего мира к абстрактным математическим конструкциям, является необходимым инструментом профессиональной деятельности инженера-агрария. Когда анализируются такие факторы, как природные и климатические условия, естественные условия роста растений, развития животных и т. д., говорить с уверенностью, как поведет себя объект анализа, нельзя, могут возникнуть сомнения в правильности предлагаемого решения, тогда появляется необходимость в моделировании. Проведя теоретический анализ закономерностей, свойственных изучаемому явлению,

специалист получает его схематичное представление с использованием математической символики, то есть его математическую модель. В результате становится очевидным, что такая модель дает возможность получить четкое представление об исследуемом явлении, охарактеризовать и количественно описать его внутреннюю структуру и внешние связи. Например, при решении самых разнообразных задач в различных областях науки и техники широко используются дифференциальные уравнения – математические модели, которые дают возможность через связь между бесконечно малыми величинами исследовать меняющиеся состояния или процессы движения в окружающем мире. При этом изучение процессов, протекающих в различных объектах, часто приводит к совершенно одинаковым по форме дифференциальным уравнениям. Данный факт позволяет распространить результаты исследования одной модели на широкий круг явлений.

Таким образом, с целью увеличения роли аналитической составляющей при организации математической деятельности преподавателям, ведущим курс высшей математики в агротехнологическом вузе, необходимо:

- развить у студентов аналитическое мышление;
- научить пользоваться математическими методами при решении формализованных задач;
- научить применять математические знания к исследованию реальных процессов и решению профессиональных задач;
- выработать умение самостоятельно расширять математические знания и проводить математический анализ инженерных задач;
- развить у студентов убежденность в том, что без глубокого изучения математики они не смогут овладеть специальными дисциплинами, необходимыми в их будущей деятельности, то есть не смогут стать высококвалифицированными специалистами.

Кроме того, следует отметить, что основными средствами инженерной деятельности служат знания в виде готовых формул, функциональных зависимостей различных величин и методик расчета, содержащихся в нормативной технической документации. В то же время результаты инженерной деятельности зачастую представляются в виде чертежей, схем, графиков, расчетов и т. д.

Следовательно, правильная организация математической деятельности способствует привлечению студентов к профессионально значимым для будущих инженеров видам деятельности, в том числе аналитической. Для осуществления успешной аналитической деятельности в профессиональной сфере будущих специалистов аграрного профиля в процессе математической подготовки необходимо привлекать к аналитическому осмыслению информации и решению проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью; поиску различных способов решения проблем путем тщательного анализа условий и средств получения адекватных результатов; а также выработать такие аналитические умения, как сравнение, обобщение, выделение главного, абстрагирование, систематизация и т. д.

Выводы. Качество профессиональной деятельности выпускников инженерных факультетов агротехнологических университетов сегодня напрямую зависит от уровня их аналитических способностей. Анализ и конструирование математических рассуждений, усвоение студентами системы фундаментальных математических знаний и конкретных умений являются основой для формирования готовности к осуществлению эффективной аналитической деятельности в будущей профессиональной деятельности.

Актуальными направлениями дальнейшей разработки данной проблемы являются изучение психолого-педагогических аспектов формирования готовности к аналитической деятельности будущих инженеров-аграриев средствами и методами высшей математики, а также разработка модели формирования готовности к аналитической деятельности выпускников инженерных факультетов агротехнологических университетов средствами и методами высшей математики, которая может быть использована для дальнейшего совершенствования методической системы обучения студентов математике.

Литература

1. Абрамова И. А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень высшего профессионального образования)" / Абрамова И. А. – Омск, 2007. – 23 с.
2. Кузнецов И. Н. Информация: сбор, защита, анализ : учебник по информационно-аналитической работе / И. Н. Кузнецов. – М. : Яуза, 2001. – 92 с.
3. Курносоев Ю. В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю. В. Курносоев, П. Ю. Конотопов. – М. : Русаки, 2004. – 550 с.
4. Максимова О. П. Теоретичні засади дослідження готовності майбутніх фахівців до аналітичної діяльності / О. П. Максимова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : зб. наук. праць. – 2012. – № 26 – С. 168–172.
5. Столяр А. А. Педагогика математики : учеб. пособие для физ.-мат. факультетов педагогических институтов / А. А. Столяр. – Минск : Высш. школа, 1986. – 414 с.

УДК 009:001.9:378.663-057.87

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО СТРУКТУРУВАННЯ ЗНАНЬ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ

Костриця Н. М.

У статті проаналізовано різні підходи до поняття "знання". Доведено, що інтегративний підхід до структурування знань дає можливість зберегти значення знань як основи загального та професійного розвитку особистості.

Ключові слова: гуманітарна підготовка, інтегративний підхід, структурування знань, параметри знань, фахівці-аграрники.

В статье проанализированы различные подходы к понятию "знания". Доказано, что интегративный подход к структурированию знаний дает возможность сохранить значение знаний как основы общего и профессионального развития личности.

Ключевые слова: гуманитарная подготовка, интегративный подход, структурирование знаний, параметры знаний, специалисты-аграрии.

The author analyzes various approaches to the notion of "knowledge". It has been proved that integrative approach to arranging knowledge gives possibility to preserve the value of knowledge as a basis of general and professional development.

Key words: humanitarian training, integrative approach, arranging of knowledge, parameters of knowledge, agrarian specialists.

Постановка проблеми. У дидактиці термін "знання" визначає одну з найважливіших цілей навчання; вказує на засіб педагогічної дії; розкриває зміст, внутрішню сторону педагогічного процесу; позначає матеріал, у якому втілюється педагогічний задум. Для студента знання виступають також як предмет навчально-пізнавальної діяльності. Для педагога знання – предмет конструювання, матеріал, де втілюється його задум тощо. У межах правильно трактованих можливостей категорія знання дає всезагальну, хоча і специфічну характеристику навчально-виховного процесу [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для аналізу категорії "знання" у дидактиці використовуються різноманітні підходи. Ці підходи можуть бути інтегровані в рамках єдиної схеми аналізу, яка розглядає знання як ціль, результат, зміст, засіб і продукт педагогічної дії. При цьому у ролі базового компонента формування регуляторних механізмів поведінки та діяльності людини у всій різноманітності є засвоєння знання. Підходи до аналізу знання передбачаються такі [1]: діагностичний (знання розглядається як результат педагогічного процесу, центральним є завдання встановлення досягнутого рівня знання: В. Беспалько, Л. Турбович), діяльнісний (знання є продукт діяльності, різноманітних варіантів її побудови, залежно від яких змінюються і характеристики кінцевого продукту: Н. Тализіна, Я. Пономарьов), дидактичний (орієнтація на врахування особливостей предметних галузей дійсності, знанням про які воно є: І. Лернер, В. Ледньов, А. Сохор, І. Кулібаба) та технологічний (установка на розгляд знання як матеріалу педагогічного конструювання, на створення знанневих конструкцій, покликаних формувати задані характеристики мислення: В. Давидов, Л. Айдарова, І. Калошина).

Мета статті. Довести, що інтегративний підхід до структурування знань дає можливість зберегти значення знань як основи загального та професійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. У традиційній дидактиці вважалося достатнім для формування знань про предмет продемонструвати сам предмет чи дати його словесний опис. "Знання – це інваріант деякої різноманітності; об'єктивація знання як ідеального продукту можлива лише через впорядкування предметних різноманітностей, які є носіями цього знання. Для того щоб передати знання, потрібно подати його як спосіб впорядкування певної предметної різноманітності й

організувати активну пізнавальну діяльність студентів оперування з цією різноманітністю" [1, с. 144]. Зокрема, в передачі традицій хліборобської праці особливим видом були народні знання, в яких містився багатовіковий досвід, що закарбувався у прикметах, прислів'ях і приказках, загадках, народному календарі.

Знання в дидактиці виступають у трьох функціях: онтологічній (створення уявлення, в тому числі теоретичне, про навколишній світ), орієнтаційній (вказує напрям і спосіб цілеспрямованої діяльності), оціночній (вказує норми ціннісного відношення, систему ідеалів суспільства чи першого шару суспільства) [6, с. 149]. Новоутворення в свідомості з'являються як результат інтеграції зовнішньої дії та внутрішньої активності. Проаналізуємо функціональні ознаки культурологічного знання на засадах етнокультури: *онтологічна* – уявлення про світ, закладені в свідомості кожного українця, зокрема через страх перед голодом здійснювалося жертвопренесення землі (горщик каші, яйце, ритуальний хліб); *орієнтаційна* – час виконання видів сільськогосподарських робіт пов'язувався з народним календарем; *оціночна* – виявляється в трактуванні ідеалів трудівника, доброго господаря, дбайливої трудівниці дочки-пасербиці. Для унаочнення новоутворень у свідомості українця як результат інтеграції зовнішньої дії та внутрішньої активності наведемо приклад фольклору щодо розуміння народом праці як основи життя, що не втрачає актуальності ніколи ("Без трудів не їстимеш пирогів", "Без труда нема плода" тощо).

У межах нашого дослідження до основних видів знань відносять факти повсякденного життя селян, основні закони сільськогосподарської науки, знання про ціннісне ставлення до природних явищ, ресурсів, життя, світоглядні теорії, які містять систему уявлень, знань про сукупність об'єктів, способів і методів пояснення та передбачення явищ аграрної галузі.

При розгляді категорії "знання" у різних аспектах змінюється набір ознак та їх співвідношення. Так, розрізняють якісні та кількісні властивості знання.

Кількісні характеристики знання оцінюються за системою параметрів; зокрема, гнучкістю, повнотою, глибиною, системністю тощо. Повнота знань визначається кількістю всіх елементів знання про об'єкт вивчення, що передбачають навчальні програми. Глибина знань визначається проникненням у суть предметів і явищ та їх елементів, характеризується числом усвідомлених суб'єктом зв'язків і відношень між окремими поняттями.

Гнучкість знань – це властивість переносу знань з одних предметів та явищ на інші, тобто уміння знаходити варіативні способи їх застосування у змінених умовах. Систематичність і системність характеризують різні аспекти знань [2]. Систематичність – це засвоєння навчального матеріалу в його логічній послідовності та наступності. Систематичні знання є чітко визначеною системою тісно взаємопов'язаних понять, найбільш зручних для засвоєння, зберігання в пам'яті та практичного використання в житті і діяльності. Системність – це усвідомлення певного об'єкта пізнання в цілому зі всіма його елементами та взаємозв'язками між ними, а також розуміння зв'язку, шляху одержання знань, умінь застосовувати їх. Дієвість треба розуміти як вміння студентів користуватися знаннями в різній діяльності, як вміння поєднувати науку з життям, теорію з практикою [5].

Обсяг знань визначається всебічністю, розширенням кола питань, що стосуються декількох галузей науки або складних предметів і явищ. Необхідність таких знань зумовлена інтеграцією і диференціацією науки. Під обсягом знань з певного предмета розуміють перелік понять, законів, ідей, теорій, які лежать в основі даної науки та відображаються у програмах навчальних закладів. Оволодінню знаннями передують формування певних цілеспрямованих дій студента або відтворення засвоєного, або застосування за взірцем у стандартних умовах, або використання засвоєного для вирішення інтелектуальних завдань.

Наведені параметри знання, як його кількісні характеристики, є взаємозалежними. Так, на оперативність знань впливає їх повнота і глибина: чим більше фактичних знань і зв'язків між ними засвоїв студент, тим більше у нього ситуацій для їх використання. Щоб знання використовувалися творчо, необхідно сформулювати в студентів узагальнені навчальні дії для продуктивного пошуку різних варіантів вирішення проблеми (це гнучкість знань). Глибина знань забезпечується їх оперативністю і систематичністю. Чим частіше студент оперує знаннями, тим вони стійкіші. На оперативність і гнучкість знань впливає їх конкретність, узагальненість, систематичність.

Проаналізуємо якісні означення професійних знань. Необхідні для професійної діяльності знання поділяють на теоретичні та практичні. Теоретичні знання – система понять, які узагальнюють суспільний досвід та розкривають об'єктивні закони та закономірності, з яких виведені принципи і правила. Практичні знання відображають зв'язки і відношення предметів та явищ, безпосередньо включених у практичну діяльність. Сільськогосподарські знання, які формувалися в людей протягом тривалого часу, ґрунтувалися на закономірностях і законах природи. Ці знання лягли в основу практичної діяльності хлібороба.

Стосовно професійної діяльності знання поділяють на п'ять відносно самостійних груп:

1. Методологічні – визначають програму діяльності для теоретичного та практичного освоєння об'єкта (система, її склад, елементи, функції тощо). Щодо сільськогосподарських знань, то вони включають інформацію про кругообіг в природі (земля – рослинний і тваринний світ – добриво для наступного врожаю); про взаємозв'язки природних стихій (*земля* – родючість, *повітря* – вітер; *небо* – опади; *сонце* – холод, тепло). Тобто йдеться про взаємодію відповідного рівня знань з сільськогосподарською культурою.

2. Політехнічні (загальні закони, принципи, функції, класифікаційні вимоги стосовно технічних об'єктів). У землеробстві використовувався різноманітний рільничий реманент (соха, рало, плуг), від якого залежала продуктивність сільськогосподарської праці. Багатознаряддєвий обробіток землі виробив певні технологічні традиції – кожному знаряддю відводилася конкретна операція в її обробітку, що сприяло створенню технологічної системи обробітку ґрунту.

3. Індикаторні (конкретно виробничі параметри, критерії, показники технічних об'єктів). Цілісні уявлення про техносферу як галузь політехнічної орієнтації. Хліборобська праця тісно пов'язана з використанням тварин. Зокрема, коня використовували як тяглову силу. Догляд за кіньми потребував ковальської праці, яка вимагала необхідних технологічних знань роботи з металом. Симбіоз природних факторів і культурних традицій хліборобів сприяв розвитку народних промислів і ремесел.

Практична діяльність була пов'язана з окресленням мір часу, довжини, обсягу. Була створена народна система лінійних мір ("лікоть", "на відстань голосу", "п'ядь", "п'ястук"). Площа вимірювалася ланами, "день косити", "ділець". Мірою для сипучих тіл було "чвертка", "півбочки", "корець" тощо.

4. Світоглядні знання, що характеризують взаємодію системи "людина – техніка – природа". Світогляд особистості передбачає узагальнені знання та вміння ними користуватися, включає переконаність в істинності знань та ефективності їх застосування в ролі інструмента діяльності. Світоглядні знання характеризують взаємодію системи "людина – техніка – природа".

Своєрідність світоглядних уявлень і емпіричних знань хлібороба полягала у пізнанні всього, що стосувалося вирощування культивованих злаків. Перебуваючи в оточенні непізнаної та незбагненої природи, люди осягали закономірність і взаємозумовленість багатьох явищ та їхнє походження. Емпіричні знання перепліталися із системою вірувань та уявлень. Усе це разом було своєрідним середовищем, в якому проходило життя людини. Акумулявалося розуміння, які дії обов'язково принесуть користь, без яких неможливий успіх у праці; і усвідомлювалося, що ті чи інші ритуали, обряди мають насамперед захисну або допоміжну силу. Так осмислювалися набуті з практичного досвіду знання та оберігальні процедури у формі вірувань і уявлень [3, с. 179]. Якщо до існуючого ланцюжка світоглядних знань додати культуру, то ми отримаємо культурологічні знання.

5. Культурологічні знання (спрямовані на духовний розвиток особистості домінуючі мотиви, цілі та настанови у спілкуванні з природою, результати історично сформованої культурної практики людства, адаптація інноваційних технологій до потреб розвитку культури тощо). Вони розкривають значущість створених людиною матеріальних і духовних цінностей. Важливим є те, що культурологічні знання на засадах етнокультури лягли в основу хліборобської культури, опосередковано чи безпосередньо, стали частиною і стилем мислення сучасного фахівця-аграрника.

На нашу думку, зміст культурологічної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі включає:

- знання та уявлення про технології сільського господарства, уявлення про допустимість і доцільність тих чи інших способів для задоволення потреб та інтересів людей;

- знання, смисли, соціальний досвід, сконцентровані в технологічних знаннях, релігійних і філософських вченнях, художніх образах, народних знаннях, які використовувалися для навчання землеробів, а також тих, що існують і функціонують у вигляді звичаїв, традицій, народної мудрості, етикету, ритуалів, смаків, оцінок, норм побутового спілкування та життя;

- значущі знання і досвід, які допомагають сформувати картину світу відповідно до рівня розвитку суспільства, який задає принципи її формування (переважно утилітарні або високодуховні); досвід особистісного рефлексивного упорядкування інформації, яка має емоційно-ціннісне забарвлення; досвід морально-етичної самооцінки та оцінки інших;

- культурно-сміслові змісти інформаційних обмінів між людьми, що виражаються в певних символах, знаках, чуттєвих образах;

- норми регулювання спільного існування, традиції, що знайшло відображення в архетипах національної культури;

- наступність передачі кращого землеробського досвіду різними способами (народні знання, традиції, просвітництво, періодичні видання, науково-освітня думка).

Такі категорії, як знання, вміння, навички та норми (цінності), є сутністю знання (В. Гінецинський), причому: знання – когнітивні образи; вміння та навички – способи реалізації (потенційної чи актуальної) когнітивного образу в формах активності суб'єкта; цінності – знання, що включаються в структуру самого суб'єкта, конструюють його. Протиставлення їх можливо у вузьких межах, та ці межі повинні строго вказуватися. У протилежному випадку неможливо досягнути цілісності характеристики відповідної категорії [4].

Висновки. Отже, інтегративний підхід до структурування знань дає можливість зберегти значення знань як основи загального та професійного розвитку особистості і одночасно усунути такі негативні риси у навчально-пізнавальному процесі, як наповнення навчальних програм різноманітними розрізненими відомостями, включення у зміст навчання другорядних та застарілих відомостей, ізольований виклад спорідненого навчального матеріалу у різних дисциплінах тощо.

Література

1. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. – Л. : Издательство Ленинградского ун-та, 1989. – С. 144.
2. Зорина Л. Единство естественнонаучной и гуманитарной культур в условиях дифференцированного обучения / Л. Зорина // Школа. – 1996. – № 6. – С. 39.
3. Історія української культури : у 5 т. / В. С. Александрович, Р. Й. Голик, С. А. Марчук та ін. – К. : Наукова думка, 2001.
Т. 2 : Українська культура XIII – першої половини XVII століть. – 2001. – 847 с.
4. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
5. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 306 с.
6. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. Б. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

УДК 378

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мішедченко В. В.

У статті йдеться про використання музично-дидактичних ігор як особливого виду ігрової діяльності молодших школярів на уроках музики з метою розвитку їхніх музичних здібностей, музичну та загальну культуру.

Ключові слова: гра, музично-дидактична гра, молодші школярі, урок музики.

В статье рассказывается об использовании музыкально-дидактических игр как особенного вида игровой деятельности младших школьников на уроках музыки с целью развития их музыкальных способностей, музыкальной и общей культуры.

Ключевые слова: игра, музыкально-дидактическая игра, младшие школьники, урок музыки.

The article considers the use of didactic music games as a special kind of play activities for junior schoolchildren during music lessons aimed at developing their musical abilities, musical and general culture.

Key words: game, didactic music game, junior schoolchildren, music lesson.

На сучасному етапі розвитку освіти одним із стратегічних завдань визначено необхідність формування активної, творчої особистості. Становлення її духовної сфери визначається впливом мистецтва. Тому важливою складовою всебічного розвитку підростаючого покоління є музично-естетичне виховання, формування художніх уявлень.

На розвиток музичних здібностей дитини великий вплив має ігровий момент. Педагоги та психологи вважають гру своєрідною формою співвідношень між навколишнім світом та життєвими подіями. Вона є одним із видів дитячої діяльності.

Проблема використання гри в навчальному процесі відбита в багатьох дослідженнях. Вчені розробили теоретичні засади історичного походження гри, її сутності, психологічного механізму (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Русова, Б. Теплов та ін.). Про гру як метод навчання й виховання учнів, про виняткову цінність гри для дитини та необхідність її цілеспрямованого використання у навчальному процесі писали такі видатні педагоги, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Проблеми розробки й застосування гри в навчальному процесі та позакласній роботі присвятили свої праці П. Баєв, Л. Годзик, О. Дейч, А. Єрохіна, І. Зеленецька, О. Карпова, Г. Ляпіна, І. Марченко, Е. Печерська, П. Протас, О. Савченко, Г. Тарасова, А. Усова та ін.

У працях сучасних педагогів означені численні підходи до визначення сутності поняття "гра". Ряд дослідників розглядають дидактичну гру як один із засобів навчання й виховання на уроках музики. Аналіз теоретичних напрацювань і педагогічної практики показують, що питання використання дидактичної гри у музичному вихованні школярів вивчено ще недостатньо.

В Українському педагогічному словнику розкривається зміст поняття "гра" – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів [2, с. 73].

Гра – найбільш доступна й природна форма діяльності учнів, яка створює особливу атмосферу довір'я, інтересу, емоційного піднесення. Аналіз педагогічних досліджень сутності поняття "гра" дозволяє стверджувати, що гра є багатофункціональним педагогічним методом.

Дитяча гра – джерело і засіб розвитку, метод музично-естетичного виховання школярів. В умовах гри діти краще засвоюють, легше запам'ятовують навчальний матеріал. Тому і програма з музики націлює на широке застосування музичних ігор,

різноманітних музичних вправ, танцювальних рухів. Але щоб гра захоплювала учнів, вчителю слід визначити, чим діти цікавляться, продумати зміст гри, правила, виготовити атрибути, наочність. Щоб гра проходила вдало й цікаво, вчитель повинен уміло її організувати: підготувати, провести, проаналізувати.

Перший етап – підготовка – включає такі елементи: добір гри відповідно до завдань навчання й виховання; установлення відповідності гри програмним вимогам; визначення оптимального часу для проведення гри; вибір місця для гри на уроці та визначення його для гравців; підготовка необхідного матеріалу для обраної гри; підготовка дітей і самого вчителя до гри.

У процесі гри вчитель мусить виявляти максимум уваги, такту, доброзичливості до учнів, щоб недоречним зауваженням не вплинути на активність та ініціативу дітей.

Особливу увагу слід приділяти вразливим дітям, підходити до них з тактом, не примушувати включатися в гру, не допускати осуду з боку інших дітей, якщо той не впорався з ігровим завданням.

Учитель повинен зберігати відповідний темп і ритм ведення гри. Недопустимо в процесі гри давати багато зауважень дисциплінарного характеру, адже діти почувають себе вільно, невимушено, вони задоволені своєю самостійністю й повноцінністю. Учитель підбадьорює дітей до пошуків відповіді на питання ігрового завдання.

Велике значення має і вмілий підсумковий аналіз. Помилки учнів треба аналізувати не в ході гри, а наприкінці її, щоб не порушувати враження від самої гри. Слід звертати увагу на активність, кмітливість, на тактовне поведіння під час гри. Бажано, щоб школярі брали участь у підведенні підсумків гри, самостійно приймали рішення разом з учителем. Це дозволяє виробити навички самоконтролю та самооцінки. Результати гри треба оцінювати.

Гра спрямована у майбутнє, бо в ній моделюються життєві ситуації, розвиваються якості особистості, вміння та навички, які стануть необхідними для виконання соціальних функцій. Тому правильно організована й керована гра – дійовий спосіб формування художніх інтересів молодших школярів.

Учням початкових класів характерні емоційність, рухова та пізнавальна активність, бажання фантазувати, прагнення перевірити свою силу та спритність. Ігрова діяльність підвищує емоційний настрій кожного учня. У грі всі її учасники постійно взаємодіють, спілкуються між собою, що потребує дотримання певних правил і норм.

Загальновідомо, що в дитинстві домінуючою діяльністю є гра. При вступі дитини до школи провідною діяльністю стає навчальна, а гра виступає сполучним елементом, який забезпечує успішне виконання та засвоєння знань, умінь і навичок. На уроках музики гра – це не сама мета. Д. Кабалевський наголошував, що гра повинна звучати в самій музиці. Музична гра – це серйозна діяльність для дітей, яка змушує їх уважно вслухатися в музику.

На уроках музики одним із провідних методів навчання й виховання є дидактичні ігри. Вони позитивно впливають на пізнавальну діяльність учнів. Основне призначення музично-дидактичних ігор – розвивати емоційно-почуттєву сферу молодших школярів, формувати у дітей музичні здібності, в доступній ігровій формі допомогти їм розібратися і якісно засвоїти програмовий матеріал, пробуджувати інтерес до самостійних дій з використанням набутих на уроках музики знань. У результаті їх систематичного використання в навчальному процесі у дітей розвиваються основні процеси мислення: порівняння, увага, аналіз та ін. Музично-дидактичні ігри збагачують дітей новими враженнями, розвивають у них ініціативу, самостійність, здатність до сприйняття.

Розвиткові музичного інтересу в дітей сприяють ігрові ситуації, що часто застосовуються в роботі з молодшими школярами. Ігрові ситуації допомагають підтримувати інтерес дітей до уроку, забезпечити емоційне розвантаження, запобігти емоційній перевтомі, сприяють розвиткові музичних здібностей молодших школярів. Гра допомагає активізувати увагу дітей, швидко залучити всіх учнів до діяльності. Вона веселить, приносить радість, викликає емоційний настрій.

У процесі вибору гри важливо враховувати вікові особливості дітей, рівень їхнього музичного розвитку та знань. Навчання слід починати з простих ігор, які доступні всім дітям. Вони повинні бути цікаві й привабливі.

Музично-дидактичні ігри сприяють розвиткові творчого потенціалу школярів. Вони застосовуються не на кожному уроці. Для проведення гри на уроці відводиться

до 10–15 хвилин. Під час проведення гри діти пригадують, повторюють, удосконалюють набуті знання.

Музично-дидактичні ігри, різноманітні за завданням і змістом, сприяють формуванню у дітей вміння слухати музику, розрізняти висоту звуків, тембр і силу, тривалість звуків, розвивати ритмічний, тембровий і динамічний слух. Тому на уроках музики використовуються музично-дидактичні ігри для розвитку у дітей звуковисотного слуху, почуття ритму, тембрового та динамічного слуху, співацького голосу, творчих здібностей, вивчення матеріалу в різних ігрових ситуаціях. Наприклад:

Ігри для розвитку звуковисотного слуху:

Гра "**Вгору – вниз**" – навчає дітей розпізнавати високі та низькі звуки.

Хід гри. Якщо діти почули високі звуки, то вони піднімають руки догори, а якщо низькі – опускають донизу. На середніх звуках – тримають руки на рівні грудей.

Гра "**Впізнай мелодію**" – має на меті розвинути в дітей музичне мислення.

Хід гри. Перед учнями 2–3 нотні приклади фрагментів мелодій. Учитель проспівує одну з мелодій. Діти повинні визначити ту мелодію, яку ілюстрував вчитель.

Гра "**Три кити**" – має на меті вчити розрізняти пісню, танець, марш.

Хід гри. Діти, уважно слухаючи музику, визначають пісню, танець, марш. Під марш діти пальчиками "марширують" на парті або ногами на підлозі. Коли звучить танець – діти плещуть в долоні. Коли грає пісня – руками виконують плавні рухи.

Гра "**Запитання – відповідь**" – розвиває слух на основі відчуття звуків певної висоти.

Хід гри. Учитель проспівує нескладне мелодійне запитання на одній висоті. Завдання учня – проспівати на цій же висоті повну відповідь.

Гра "**Музичне коло**" – закріплює музичні уявлення про висоту звуків.

Хід гри. Під музику школярі крокують по колу. Якщо музика звучить у середньому регістрі, то руки учні тримають на поясі, якщо музика звучить у високому регістрі – руки піднімають догори, а якщо музика звучить у низькому регістрі, то діти присідають і рухаються навприсядки.

Гра "**Живий рояль**" – закріпити поняття про звуковисотне співвідношення нот, розвивати ладове відчуття.

Хід гри. Учитель розділяє учнів на групи і доручає їм роль "живого рояля". Учитель виконує роль диригента. Перед початком гри педагог настроює учнів на певний лад, тональність. Проспівує з ними мажорну чи мінорну гаму від заданого звука, тонічний тризвук.

Після цього учасникам гри "роздаються" певні звуки, які діти запам'ятовують і за командою вчителя правильно і своєчасно їх відтворюють. Учні можуть співати звуки послідовно чи одночасно.

Гра "**Відгадай кількість звуків**" – розвивати в дітей гармонійний слух та увагу.

Хід гри. Учитель роздає дітям комплекти карток, на яких зображені нотні позначення з одним, двома, трьома, чотирма звуками. Потім виконує на музичному інструменті довільну звукову послідовність з одного, двох, трьох, чотирьох звуків. Діти уважно слухають і відповідно до кількості звуків, які звучать, піднімають певну картку.

Ігри для розвитку ритмічного відчуття:

Гра "**Відгадай мелодію**". Учитель почергово показує картки ритмічних блоків. Діти уважно слідкують, запам'ятовують їх послідовність і відтворюють ритмічний малюнок за вказівкою вчителя.

Гра "**Ехо**". Діти повинні через певний проміжок часу точно відтворити той ритмічний малюнок, який запропонував і проілюстрував учитель.

Гра "**Будь уважним**". Діти повинні помітити зміни, які вніс вчитель у знайому ритмічну послідовність, яку перед цим виконував з учнями.

Гра "**Телефон**". Учитель викликає до себе 6–7 учнів, ставить їх у шеренгу обличчям до класу. Першому він по руці вистукує простий ритмічний малюнок. Цей учень передає його другому, другий – третьому, і так до останнього. Якщо телефон не "пошкоджений", до останнього учня повинен дійти той ритмічний малюнок, який

одержав перший учень. Для контролю можна показати ритмічний малюнок, написаний на дошці або на плакаті.

Гра "**Впізнай пісню**". Учитель відплескує ритмічний малюнок знайомої пісеньки. Діти називають її. Потім співають, відплескуючи ритмічний малюнок.

Гра "**Ритмічне лото**". За допомогою карток з позначеннями довгих і коротких звуків, які кожен учень отримує від учителя, викласти на парті ритм запропонованої вчителем вивченої розспівки або фрагмента з пісні.

Ігри для розвитку тембрового слуху:

Гра "**Визнач інструмент**". Двоє учнів сидять спиною один до одного. Перед ними на столі лежать однакові музичні інструменти (металофони, сопілки, гармошки, барабани та ін.). Один учень виконує на музичному інструменті певний ритмічний малюнок. Другий учень повинен визначити інструмент і повторити на ньому запропонований ритм.

Гра "**Будь уважний**". Учитель пропонує дітям прослухати фрагменти музичних творів, які виконуються на народних музичних інструментах. Учні повинні визначити інструменти і показати їх на малюнку.

Гра "**Хто це**". Учні пропонується впізнати товаришів за тембром голосу.

Ігри для розвитку динамічного слуху:

Гра "**Музичний хоровод**". Група дітей стають у коло. При виконанні вчителем танцювальної мелодії на *форте* – діти біжать по колу, а на *піано* – ведуть хоровод на пальчиках. Якщо в мелодії танцю відчутно *крещендо* – поступово коло розширюється, а якщо *дімінуендо* – поступово звукується.

Гра "**Веселі звірята**". Діти одягають маски зайчиків, ведмедиків, кошенят. Учитель пояснює правила гри: якщо музичний твір звучить на *форте* і *повільно*, то "ведмедики" перевалюються з ноги на ногу. Якщо музика звучить на *форте* і *весело*, то "зайчики" починають весело стрибати. Якщо музика звучить на *піано* й *повільно* – "кошенята" лагідно муркочуть, граючись лапками.

Потім всі звірята беруться за руки і починають водити хоровод. Якщо в мелодії танцю відчутно *крещендо* – поступово коло розширюється, а якщо *дімінуендо* – поступово звукується.

Ігри для розвитку творчих здібностей:

Гра "**Маленький композитор**": 1) вчитель пропонує дітям завершений ритмічний малюнок. Діти вдома або в класі повинні придумати слова і мелодію;

2) на заданий літературний текст створити мелодію, в зошит записати її ритмічний малюнок.

Таким чином, правильно підібрані й цікаво організовані ігри на уроках музики сприяють всебічному та гармонійному розвитку школярів, тренуванню пам'яті, сприяють кращому засвоєнню і закріпленню знань, відкривають перед дитиною шлях використання отриманих знань в життєвій практиці, пробуджують інтерес до музики, формують власну думку, виховують наполегливість і любов до музичної творчості.

Література

1. Гоголь Н. В. Пізнавальна діяльність школярів на уроках музики / Н. В. Гоголь // Початкова школа. – 1999. – № 10. – С. 25–28.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кравець В. Історія української школи й педагогіки / В. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
4. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – С. 147–149.
5. Протас П. П. Використання музично-дидактичних ігор на уроках музики в початкових класах / П. П. Протас. – Глухів, 1994. – 13 с.

УДК 378.016:78

ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ

Неретін В. О.

У статті аналізується специфіка завдань розвитку самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя в умовах мистецького навчання. Висвітлено проблеми самоосвіти як підґрунтя успішної професійної самореалізації. Обґрунтовано необхідність створення умов керування цим процесом.

Ключові слова: самоосвіта, майбутній вчитель, мистецьке навчання, професійна самореалізація.

В статье анализируется специфика задач развития самообразовательной деятельности будущего учителя в условиях художественного обучения. Освещены проблемы самообразования как основы успешной профессиональной самореализации. Обоснована необходимость создания условий управления этим процессом.

Ключевые слова: самообразование, будущий учитель, художественное обучение, профессиональная самореализация.

The author analyzes specific objectives of the development of future teacher self-education in conditions of artistic education, highlights the problems of self-education as a foundation for successful professional self-realization, and substantiates the necessity to create conditions for the management of this process.

Key words: self-education, future teacher, artistic education, professional self-realization.

Постановка проблеми. Для сучасного суспільства характерне прискорення темпів соціально-економічного розвитку, динаміка появи нових технологій. У зв'язку з цим державою сформувалося соціальне замовлення на фахівця, здатного орієнтуватися у мінливому соціумі, що вміє самостійно здобувати знання і творчо використовувати їх для вирішення практичних завдань.

Очевидно, що самостійна, творча особистість більш затребувана, ніж та, яка працює тільки на основі стереотипів та стандартів. Така особистість здатна до саморозвитку, раціонально і швидко запроваджувати прогресивні технології, відчувати емоційний комфорт від проявленої ініціативи в повсякденній трудовій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На застосуванні високих вимог до випускників вищих навчальних закладів, враховуючи специфіку професії, звертають увагу Ю. Бабанський, В. Введенський, В. Володько, В. Козаков та інші вчені [1]. Вони наголошують, що невід'ємною складовою підготовки студентів до майбутньої спеціальності є розвиток їхнього фахового мислення, формування умінь самостійно набувати, засвоювати основні положення науки, пояснювати й застосовувати спеціальні знання, спостерігати та аналізувати сучасні техніко-економічні процеси.

Проблемами самоосвіти особистості займалися Є. Ширшов, Г. Наливайко, Н. Терещенко, А. Громцева, В. Лозовий, І. Редковець, Г. Серіков, Г. Зборовський, О. Шукліна та ін. На ефективності процесу самоосвіти у вдосконаленні професійної майстерності викладачів акцентують увагу А. Кузьмінський, В. Маралов, О. Сердюк, Г. Цукерман, О. Шевченко та ін. Напрями самоосвіти та самовиховання у сучасних умовах розглядали В. Бондаревський, С. Ковальов, О. Кочетов, М. Сметанський, зокрема у студентів Т. Лізьнова, О. Мартинов та ін.

Метою статті є висвітлення проблеми самоосвіти як підґрунтя успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя; доведення, що головною відмінною рисою самоосвіти фахівця є творчість, поєднана з ідеєю творення нового, створення авторських методик як запоруки ефективності педагогічних процесів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної та довідкової літератури свідчить про різноманітне трактування і розуміння поняття "самоосвіта особистості". Досить детальне дослідження специфіки дефініцій даного

поняття зроблено Л. А. Коростіль. Так, автор подає визначення Є. Ширшова, який тлумачить самоосвіту як освіту, що набувається в процесі самостійної роботи, без проходження системного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі; А. Громцевої, В. Лозового, І. Редковець, Г. Серікова, що розглядають самоосвіту як засіб ідейного, професійного і загальнокультурного розвитку особистості та реалізації її творчої ініціативи; С. Гончаренка, який вважає самоосвіту невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, що сприяє поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань.

Нам імпує думка О. Шукліної, оскільки автор вважає самоосвіту видом вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямований на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного і наукового рівнів [6].

На увагу заслуговує також і визначення О. Бурлуки, у якому самоосвіта розкривається як інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом набуття (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності [2].

Отже, досліджуючи проблему самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя, вчені звертають увагу на її безпосередній вплив на ефективність професійної підготовки. Вони вважають, що рівень організації самоосвітньої діяльності значно впливає на формування у студентів стійкого інтересу до навчальних дисциплін, на ступінь їх пізнавальної активності та на процес оволодіння як відповідним інформаційним змістом, так і фаховими знаннями, вміннями, навичками.

Як зазначає А. Кузьмінський, ефективність процесу самоосвіти залежить від умов і керування цим процесом, зокрема: готовність, бажання особистості займатися самоосвітою; поєднання у процесі управління впливу саморегулюючого і регульованого характеру; здійснення повного циклу управління впливом на процеси самоосвіти, що включає аналіз результатів викладацької діяльності, на основі якого визначаються основні напрями самоосвіти; планування, координування, організація контролю, коригування процесу самоосвіти відповідно до поставленої мети [3, с. 147].

Ми погоджуємося з думкою Л. Хомич стосовно того, що самоосвіта повинна бути спрямована на формування у майбутніх учителів певних компонентів саморозвитку. Так, автор виділяє компоненти, зміст яких відповідає темі нашого дослідження:

- самовизначення – вироблення своєї позиції у житті, світогляду, ставлення до себе і навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, вміння поставити завдання і відповідно діяти;
- самореалізація – утвердження себе як особистості, яка не обмежує інтересів інших, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних);
- самоорганізація – якість, притаманна кожній людині і особливо важлива для вчителя, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції, зокрема організації режиму життя, наполегливо йти до досягнення поставленої мети, раціонально працювати і спілкуватися;
- самореабілітація – наявність у людини можливостей захистити себе культурними засобами у несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, встановити злагоду; вміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напруження; управляти не тільки своєю психікою, емоціями, а й тілом; вміння відпочивати, адекватно оцінювати себе та інших [5, с. 129].

Отже, саморозвиток активно сприяє самоосвіті, а саме необхідність удосконалення навчально-виховного процесу зумовлює потребу у викладачів, на думку вчених, постійно розширювати і поглиблювати професійні знання, вміння та навички, широко використовувати у практиці сучасні технології [3, с. 145].

Методологічне обґрунтування мистецького навчання здійснила Г. Падалка, основним компонентом якого науковець вважає системність поєднання способів освоєння мистецтва, виявом якої слід вважати єдність раціональних і емоціональних, свідомих і підсвідомих, об'єктивних і суб'єктивних способів освоєння мистецтва.

Дослідниця також виділяє основні принципи мистецького навчання як основні положення, що охоплюють узагальнені закономірності мислення, органічно пов'язуючи окремі елементи в єдине ціле. Серед даних принципів провідне місце посідають:

принцип цілісності, що орієнтує на забезпечення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня; *принцип культуровідповідності*, який передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури; *принцип естетичної спрямованості*, зміст якого полягає у спонуканні учнів у процесі мистецького навчання до досягнення естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини; *принцип індивідуалізації*, що означає піклування про виявлення й збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору й застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості, засобів мистецької творчості; *принцип рефлексивності*, який спрямований на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих орієнтирів, світоглядних настанов зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя з морально-естетичними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного "Я" з художніми оцінками автора твору [4].

Таким чином, стає зрозумілим, що організація самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя потребує обґрунтованого, наукового і комплексного підходу для того, щоб її результати були значущими, а сама вона ефективною.

Сучасна соціокультурна ситуація, з одного боку, вимагає розвитку системи безперервної освіти, в якій самостійність стає не простим побажанням, а очевидною необхідністю для спеціалістів. З іншого боку, ефективна самоосвітня діяльність залежить від зацікавленості в досягненні результату, тобто від умотивованості суб'єкта.

Висновки. Враховуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що самоосвіта є підґрунтям успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя. Головною рисою самоосвіти вчителів у процесі мистецького навчання є творчість, поєднана з ідеєю творення нового, створення авторських методик з конструюванням і реконструюванням педагогічних процесів.

Література

1. Бабанский Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе : учебник / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1990. – С. 7–13 ; Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 32–39 ; Володько В. М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів : метод. реком. / В. М. Володько, М. М. Солдатенко. – К. : ІСДО, 1993. – 23 с. ; Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема : навч. посіб. / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 47 с.
2. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис. ... канд. філос. наук / Бурлука О. В. ; Харківська державна академія культури. – Х., 2005. – 15 с.
3. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / А. І. Кузьмінський. – Черкаси, 2002. – 288, [1] с.
4. Падалка Г. М. Концептуальні засади мистецької педагогіки [Електронний ресурс] / Г. М. Падалка // Українські культурні дослідження. – Режим доступу: http://culturalstudies.in.ua/kn_6.php. – Назва з екрана.
5. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка підготовки вчителя початкових класів : монографія / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 199 с.
6. Шуклина Е. А. Технологии самообразования: социологический аспект / Е. А. Шуклина // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 141–150.

УДК 378.016:78

МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Новосадова С. А.

У статті окреслено потенційні можливості музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики у формуванні його творчої самостійності.

Ключові слова: музично-теоретичні дисципліни, музично-теоретична підготовка, творча самостійність.

В статье очерчены потенциальные возможности музыкально-теоретической подготовки будущего учителя музыки в формировании его творческой самостоятельности.

Ключевые слова: музыкально-теоретические дисциплины, музыкально-теоретическая подготовка, творческая самостоятельность.

The article outlines potential possibilities of musical-theoretical education of future music teachers for the formation of their creative independence.

Key words: musical-theoretical disciplines, musical-theoretical education, creative independence.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає володіння комплексом спеціальних знань, практичних умінь та навичок, які мають безпосередній вплив на формування та розвиток його активності, свідомості та стимулюють до творчої самостійності. Педагоги-музиканти та вчені-музиканти визнають, що основу означеної підготовки становлять предмети музично-теоретичного циклу, які розвивають розумові (мислення, пам'ять, музичний слух, допитливість та ін.) та художні якості (художній смак, сприйняття, фантазію, уяву, відчуття композиційної довершеності мистецьких творів та ін.) особистості.

Вчитель-музикант – це професія, в якій поєднуються практика та творче начало. І тому теоретична підготовка майбутнього вчителя музики допомагає виробити творчі уміння, розвиває музично-аналітичну уяву, мислення, формує практичні фахові навички.

Аналіз джерельної бази показав, що статус музично-теоретичних дисциплін у процесі розвитку музичної освіти помітно змінювався. Із предметів, які виконували лише допоміжну роль і безпосередньо були підпорядковані завданню практичного оволодіння ремеслом, вони стали предметами, що виховують музичний слух, дають теоретичну підготовку, стимулюють практичну творчу діяльність, розвивають музичне мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні ідеї щодо застосування комплексного підходу до музично-теоретичної підготовки у системі музичної освіти представлені в дослідженнях Г. Баранової, Г. Гарбар, І. Малашевської, Н. Миронової, В. Фоміна та ін.

Формулювання цілей статті. Розкрити потенційні можливості теоретичних дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Термін "теоретичні науки" виник ще в епоху античності. Аристотель визначив їх як науки споглядальні, оскільки вони дають початок знанням, визначають їх причину і тому погоджені з філософією. Філософ визнає основою теоретичних наук знання, яке особистість вишукує не заради практичної цілі. Знання, за Аристотелем, є умовою і основою "наук практичних". Теоретичні науки обумовлюють правильне керівництво практичною діяльністю. В свою чергу, правильно керована практична діяльність – це умова творчості [3, с. 314].

Як пише у своєму дослідженні О. Я. Ростовський, відомий учений середньовіччя Бацій доводив, що музична теорія вища за практику, адже тільки той музикант, хто осягає сутність музики розумом. Ця думка була поширена серед інших

теоретиків, які також вважали, що "... істинний музикант той, хто володіє музичною теорією, а не той, хто володіє мистецтвом співу чи гри на музичних інструментах. Той, хто не знає музичної теорії, не може називатися музикантом" [15, с. 52].

Музичні теоретики середньовіччя намагалися наблизити музичну теорію до художньої практики. Сутність теоретичних трактатів тогочасних авторів полягає в їх практичному потенціалі. Італійський вчений, педагог і теоретик Гвідо із Ареццо прагнув створити таку методичку навчання, яка сприяла б формуванню самостійності навчання.

Починаючи з епохи Відродження, музично-теоретична підготовка була спрямована на поєднання теорії, практики та розвитку музичного слуху. Значно зростає роль сольфеджіо як головного засобу даного феномену. Теоретик та композитор Джозеффо Царліно визначає, що музичний слух та слухове сприймання є пріоритетом музичної діяльності. Я. Коменський вбачав зміст музичних занять у вивченні основ теорії музики та сольфеджіо. Таку ж думку відстоював Ж.-Ж. Руссо. Він вважав за необхідне усвідомлення основних положень теорії музики та розвиток музичного слуху.

Е. Жак-Далькроз визнає, що основу професійного навчання становлять теоретичні предмети, а саме сольфеджіо та музична грамота. На його думку, сольфеджіо розвиває слух до абсолютного, а музичну грамоту Е. Жак-Далькроз тлумачить таким чином: "Бачити те, що чуєш, чути те, що бачиш" [16, с. 8]. Навички вільного музичування та творчу фантазію пропонує розвивати на основі метроритмічних, мелодико-гармонічних та поліфонічних елементах.

Б. Асаф'єв вбачає головне завдання музичної підготовки в розвитку звукових (слухових) навичок, "які допомагають вільно орієнтуватися в чисто музичній природі слухових образів (ритм, темп, тембр), і в емоційному змісті їх, і в символіці вираження і зображення (звукозапис)" [17, с. 60]. Всі ці завдання допомагають виконувати предмети музично-теоретичного циклу. Він акцентує увагу на необхідності слухового розвитку, який одночасно є розвитком музичного мислення, тобто "уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити схожість та різницю, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки" [17, с. 60].

Б. Яворський, продовжуючи думки своїх попередників, визнає, що музично-теоретичні знання є необхідною передумовою в накопиченні вражень, знань та умінь. Музична грамота є природно необхідною ланкою, яка пов'язує в єдине ціле всі складові частини: слухання музики, теоретичний аналіз, спів, теоретико-аналітичний підхід до музики [15].

У літературі зустрічаються і досить суперечливі думки щодо значення теоретичних дисциплін у підготовці музиканта. Так, А. Рубінштейн звертає увагу на їх даремність, оскільки вважав непотрібними теоретичні відомості для практики. Музикант висловлював неприховане засудження схоластики та формалістики даного курсу [4, с. 185].

На сучасному етапі значення музично-теоретичної підготовки значно зросло. Дослідники вважають, що дисципліни музично-теоретичного циклу перетворилися на важливий засіб становлення музичного сприймання та свідомості, є активно-творчим відображенням практики, формування світогляду, в рамках даних дисциплін відбувається синтез необхідних компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики, формування його творчої самостійності.

Л. Арчажникова визначає музично-теоретичну підготовку майбутнього фахівця як таку, що дозволяє глибше розуміти явища музичного мистецтва, основні закономірності теорії та історії музики. Всі ці знання необхідні для проведення уроків, організації позакласної та просвітницької діяльності [2, с. 62].

Слушну думку знаходимо у працях Г. Ципіна, який розглядає теоретичну підготовку майбутнього фахівця-музиканта як першочергову і зауважує, що перш за все необхідно оволодіти музичною мовою, а також відповідними умінями та відповідними навичками музичної діяльності, розвивати весь комплекс музично-мисленневих операцій [12, с. 230–259].

На особливу увагу заслуговують міркування А. Островського, який тлумачить теоретичні предмети як самодостатні дисципліни і вважає їх науковим обґрунтуванням творчої практики. Автор наголошує, що предмети даного циклу уможливають орієнтацію в особливостях музики, її виражальних засобах і сприяють більш повному усвідомленню музичних явищ. Тому, переконаний вчений, музично-теоретична освіта повинна бути тісно пов'язана з фахом [11, с. 6].

О. Давидова пояснює ключову роль музично-теоретичного циклу "у формуванні професійного мислення та свідомості музиканта, його винятково інформаційну насиченість". У рамках цього циклу відбувається наукове та практичне оволодіння закономірностями музичної мови та розвиток музичного мислення [6, с. 5].

Ф. Арзаманов зазначає, що при теоретичній підготовці відбувається "паралелізм двох видів діяльності – науково-логічної та художньо-образної". Він розуміє теорію як граматику, яка необхідна при виконанні та сприйманні художнього твору. Теоретична підготовка розширює світогляд, оскільки студент ознайомлюється з різними категоріями композиційних структур музичних творів, музичними жанрами, суспільно-історичним шляхом розвитку музики [1, с. 3–16].

Ми погоджуємося з поглядами І. Пясковського, який вбачає в теоретичній підготовці не лише засвоєння певних знань, умінь та практичних навичок, але й якісне їх осмислення. Причому найголовніша мета її полягає в прагненні до інтенсифікації самостійної діяльності студентів, до збудження їх дослідницького хисту [13, с. 21–35].

М. Дяченко визнає, що предмети музично-теоретичного циклу формують такі уміння та навички, які "потребують реактивності слухового аналізатора, наявності миттєвого зворотного зв'язку своєрідної диспетчеризації складного психофізіологічного комплексу, що здійснює безперервний процес аналізу-синтезу під час сприймання та відтворення музики" [7, с. 43–49].

Ю. Зільберман наголошує на універсальності музично-теоретичних дисциплін, оскільки вони, на його думку, покликані формувати вміння і навички, які необхідні фахівцю-музиканту для творчої самореалізації, розвивають природжені здібності: інтонаційний слух, метро-ритм, почуття гармонії, форми, тембру та ін. Він визнає, що під час музично-теоретичної підготовки майбутній педагог-музикант здобуває важливі знання про звуковий матеріал, з якого твориться музика. У нього формується і розвивається музичний слух – звуковисотний, інтонаційний, гармонічний, внутрішній; розвивається почуття ладу, тембру; формуються навички сприйняття і відтворення окремих елементів музичного твору [8, с. 49–57].

Т. Бондаренко зауважує, що творча самостійність є необхідною складовою музично-теоретичної підготовки. Вона виступає як складна навичка, у якій "акумуляються різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, вміння та навички, сформовані у процесі навчання". Недостатня музично-теоретична підготовка викликає значні труднощі у самореалізації вчителя-музиканта [5, с. 57–69].

У методичних розробках О. Рибалка акцентує увагу на провідній ролі теоретичних дисциплін у вихованні музиканта-професіонала, оскільки саме вони спрямовані на розвиток творчих навичок та умінь, вчать розуміти музичний розвиток як цілісний процес взаємодії на різних рівнях мелодики і ритміки [14, с. 69–74].

В. Крюкова та Г. Левченко визнають, що музично-теоретичні та історичні дисципліни формують у студентів логіку мислення [14, с. 34]. О. Орлова провідну роль музично-теоретичних дисциплін вбачає у вихованні музично-історичного мислення студентів відносно сприймання та оцінки конкретних явищ історичного минулого музичної культури в їх співвідношенні до сучасності, а також історико-інтонаційного відчуття музики та естетичного усвідомлення цього процесу [11].

Висновки. Отже, аналіз наукових досліджень показує, що музично-теоретична підготовка майбутнього вчителя музики спрямована не лише на формування професійних умінь та навичок, а й на розвиток природних здібностей, творчих умінь, музично-історичний світогляд, різні аспекти психічної діяльності, які необхідні фахівцю-музиканту для творчої самостійності.

Література

1. Арзаманов Ф. Теорія музики і виконавство / Ф. Арзаманов // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Асмус В. Ф. Античная философия : учеб. пособие / В. Ф. Асмус. – Изд. 2-е, доп. – М. : Высшая школа, 1976. – 543 с.
4. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Ленинград. : Музыка, 1974. – 336 с.

5. Бондаренко Т. Розвиток творчих навичок на уроці гармонії / Т. Бондаренко // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
6. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио : учеб. пособие / Е. В. Давыдова ; ред. текста Е. В. Давыдовой, Ю. Рагс, вступ. статья В. Середы. – 2-е изд. / Е. В. Давыдова – М. : Музыка, 1986. – 160 с.
7. Про використання технічних засобів у музичному навчанні / М. Дяченко // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
8. Зильберман Ю. Методи активізації уроку та самостійних занять з сольфеджіо за допомогою технічних засобів навчання / Ю. Зильберман // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
9. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика / В. В. Крюкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 288 с.
10. Орлова Е. М. Методические заметки о музыкально-историческом образовании в консерваториях / Е. М. Орлова. – М. : Музыка, 1983. – 62 с.
11. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио / А. Л. Островский. – Л. : Музыка, 1970. – 296 с.
12. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кинарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 368 с.
13. Пясковський І. Проблемні методи навчання в курсі поліфонії / І. Пясковський // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
14. Рибалка О. Про недоліки в роботі над розвитком ритмо-мелодичного слуху / О. Рибалка // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
15. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
16. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. – 2-ге вид., доп. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
17. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

УДК 78.071.2

ПРИНЦИП ІНТЕГРАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Пастушенко Л. А.

У пропонованій статті розкрито значення інтеграції різноманітних дисциплін у формування професійної компетентності учителя музики. Показано низку дисциплін, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна компетентність, музичне мистецтво, принцип інтеграції.

В данной статье раскрыто значение интеграции различных дисциплин в формировании профессиональной компетентности учителя музыки. Показано ряд дисциплин, которые способствуют формированию профессиональной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, музыкальное искусство, принцип интеграции.

The article deals with the importance of integration of various disciplines in the formation of music teachers' professional competence and describes a number of disciplines that contribute to the formation of professional competence of future specialists.

Key words: professional competence, the art of music, integration principle.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства набувають актуальності процеси реформування системи освіти. Нова освітня парадигма спрямована на удосконалення системи підготовки фахівців, здатних адекватно діяти у найрізноманітніших виробничих та суспільних ситуаціях, самостійно приймати необхідні рішення, оволодівати новою інформацією, усвідомлювати наслідки своїх дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему компетентної освіти намагалися висвітлити у своїх працях І. Бех, В. Дряпіка, І. Зязюн, А. Маркова, О. Овчарук, С. Сисоєва, А. Хуторський тощо.

Питання підготовки майбутніх учителів ґрунтовно досліджені такими вченими, як Л. Арчажникова, В. Бобрицька, Н. Гузій, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова тощо.

Мета статті – висвітлити значення принципу інтеграції окремих дисциплін у підготовці майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Однією з особливостей вищої мистецької освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Нині важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й компетентним, який відрізняється від кваліфікованого тим, що не лише володіє певними знаннями, вміннями та навичками, потрібними для його творчої професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію значущою для суспільства. Компетентність дає змогу фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Знання, вміння та навички, що їх студенти набувають, навчаючись у мистецькому закладі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальним стає поняття професійної компетентності, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність випускника вищого навчального закладу до життя, його подальшого особистого розвитку, а також до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та

приспосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й керувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя.

Автори бестселера "Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому" Г. Драйден і Д. Вос, аналізуючи навчання з позицій глобалізації, зазначають: "Справжня революція в навчанні полягає не лише в змісті шкільної системи. Вона полягає в навчанні того, як учитися, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для вирішення будь-якого завдання, що виникає перед вами в будь-якому віці" [5, с. 122]. Ми поділяємо переконаність науковців у тому, що реалії сьогодення вимагають від фахівців умінь вирішувати завдання у найскладніших ситуаціях.

Спираючись на думку про необхідність формування професійної компетентності вчителя музики, здатного інтегрувати отримані знання і передавати їх учням, ми розглядаємо існуючу систему предметної підготовки. Провідним у цьому разі стане метод моделювання. Представлена модель дає нам змогу стверджувати про те, що існуюча до теперішнього часу система підготовки компетентного фахівця припускає наявність міжпредметних зв'язків навчального плану, які входять до різних блоків. У той же час можна стверджувати, що викладання циклу дисциплін певною мірою зорієнтовані на підсумкову атестацію випускників, де, по суті, і здійснюється контроль одержаних інтегрованих знань та умінь застосовувати їх у практичній діяльності. При цьому інтеграція як об'єднання в єдине ціле, створення нового у свідомості майбутнього вчителя музики залишається поза межею контролю з боку педагогів, тобто фактично цей процес стає некерованим, спонтанним.

Виникає питання: як можна перевіряти наявність інтегрованих знань та умінь, якщо в процесі підготовки не було приділено належної уваги? Практичні пропозиції щодо зміни ситуації, що склалася, ми знайшли в роботі З. Гельмана. Розглядаючи інтеграцію різних галузей знань, він відзначає, що розробка міжпредметних програм розвантажує зміст навчання, позбавляє від вузькоспеціальних тем завдяки послідовному та раціональному розподілу матеріалу з предметів. У даному випадку інтеграція виступає як провідний принцип організації навчального процесу. Узагальнюючи вітчизняний і зарубіжний досвід, З. Гельман визначає спільні дослідницькі підходи в галузі освітніх інтегративних програм і виділяє три шляхи в їх розробці: перший шлях – відбір і накопичення матеріалу за курсом окремих дисциплін (повідомлення історичних відомостей з дисципліни, ілюстративність при поясненні нового матеріалу збуджує інтерес до предмета і концентрує увагу учнів). Другий шлях – конструювання курсів, що співвідносяться як частка з загальним (за єдністю підходів в освіті виступали авторитетні вчені ще в ХІХ столітті). Третій шлях – введення спеціального навчального курсу (він зробить можливим формування в учнів свідомості, заснованої на нерозривності духовних традицій, спадкоємності в галузі науки і культури). З. Гельман вважає, що введення спеціального курсу зробить процес викладання інтегративним за змістом [1]. Дані висновки З. Гельмана, на наш погляд, заслуговують увагу. Однак ми вважаємо, що два перші шляхи, виділені автором, більшою мірою відносяться до питання встановлення реальних ефективних міжпредметних зв'язків. У той же час третій шлях є по-справжньому інтегративним (це очевидно): в навчальний процес вводиться новий спеціальний курс, інтегративний за змістом, що сприяє формуванню у студентів нового інтегративного знання. У практичній реалізації третього шляху існує лише одна проблема – де взяти час для введення нового спеціального курсу? Не менш важливо, на наш погляд, відповісти на питання: які дисципліни слід інтегрувати або яка дисципліна може виступити в ролі інтегруючої, що впливає на всю систему формування професійної компетентності фахівця? У зв'язку з цим виникла потреба вивчення існуючого в мистецьких навчальних закладах досвіду реалізації принципу інтеграції в навчальному процесі.

Наприклад, як інтегруючий "стрижень" можна використовувати роботу з дитячим музичним репертуаром, яка здійснюється в рамках курсів основного і додаткового музичного інструмента, вокального класу, акомпанементу, хорової практики в школі.

Також за період навчання для студентів можна запровадити складання комплексних заліків, на яких вони демонструватимуть навички, отримані в чотирьох курсах: спеціальний і додатковий інструменти, вокал і диригування. Заохочується

сюжетне зв'язування номерів в єдину композицію. У структуру заліків та іспитів обов'язково має входити колоквиум, відповіді на питання якого передбачають знання з різних галузей: музичної літератури, світової художньої культури, музично-теоретичних предметів і т. д.

Чи можливо в існуючому навчальному плані виділення однієї дисципліни (як це пропонує З. Гельман)? Аналіз одержаних матеріалів дозволяє стверджувати, що, по-перше, виділені З. Гельманом шляхи розробки інтеграційних програм реалізуються на практиці; по-друге, у більшості навчальних закладів акцент на принцип інтеграції приводить до виділення інтегруючих дисциплін.

Представлену існуючу модель формування професійної компетентності вчителя музики, яка передбачає і вказує на взаємозв'язок дисциплін загальнопрофесійної та предметної підготовки, формують у студентів знання з психології (психологічні особливості особистості й музичної діяльності учнів і вчителя музики), педагогіці (рішення психолого-педагогічних завдань, моделювання освітніх і педагогічних ситуацій), історії музичної освіти (значущість історико-педагогічних знань для вирішення актуальних проблем музичної освіти), теорії та методики викладання музики (зміст і методи музичного навчання та виховання), а також спеціальні дисципліни. Виходячи з цього, викладачі мають зорієнтовувати студентів не тільки на просте засвоєння одержаних знань, але передусім на можливість застосування цих знань у практичній діяльності. Якщо на теоретичній чи практичній дисципліні викладач запропонує студентам можливі варіанти використання одержаних знань, умінь і навичок у діяльності вчителя музики, то це дозволить студенту зрозуміти важливість взаємодоповнення і взаємопроникнення дисциплін у майбутній професії. Проте слід зазначити, далеко не всі викладачі ставлять перед студентами такі завдання.

Як відомо, найбільш важливими навчальними предметами у мистецьких навчальних закладах є диригування, основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, вокал. Досвід показує, що предмети диригентсько-хорового циклу не можуть повною мірою сприяти розкриттю творчого потенціалу майбутнього вчителя музики з кількох причин. По-перше, освітній процес найчастіше зводиться до удосконалення володіння диригентською технікою. По-друге, музичний матеріал програм не націлений на вікові особливості школярів. Внаслідок цього виникає неузгодженість між знаннями, одержаними з дисциплін, і застосуванням цих знань у майбутній діяльності вчителя. Інший приклад: клас основного і додаткового музичного інструмента займає важливе місце в системі підготовки майбутнього фахівця. Проте викладання цих предметів не враховує ні специфіку, ні їх значення для вчителя музики. У репертуарний список включені твори різноманітних стилів та епох, але використовуються ці твори лише для формування виконавських навичок. У той же час твори зі шкільної програми (пісні та інструментальні п'єси) рекомендуються для самостійного розучування.

Концертмейстерський клас і клас вокалу в системі підготовки вчителя музики повинні відображати ті види діяльності, які належить виконувати вчителю в повсякденній роботі. За родом своєї діяльності вчитель музики має враховувати ситуації, які можуть виникнути у майбутній професійній діяльності. Це: виступ у ролі соліста-вокаліста, концертмейстера, організатора дитячого хорового колективу, музичного оформлювача свята. Хоч у класі вокалу практикується виконання романсів та арій з опер, проте не надається важливого значення вивченню особливостей розвитку дитячого голосу, віковій динаміці прояву інтересу школярів до різних жанрів, стилів, напрямів, значущості пісенного репертуару у вихованні школярів. Проведений аналіз дозволяє сформулювати ряд існуючих протиріч: між необхідністю орієнтувати студентів не тільки на просте засвоєння знань, але в першу чергу на можливість застосування цих знань у практичній діяльності та недостатньою увагою викладачів до постановки перед студентами таких завдань; між вимогами програми з педагогічної практики, що передбачає самостійну підготовку студентів до проведення уроків з використанням міжпредметних зв'язків, і нерозвиненістю цього вміння у більшості студентів; між комплексним характером діяльності вчителя музики та неузгодженістю одержаних знань, невмінням студентів застосовувати ці знання в процесі педагогічної практики; між необхідністю узгодження змісту навчальних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків і вузько спрямованим змістом робочих програм.

Ми переконані, що подолання названих протиріч може служити об'єднання дисциплін "Клас основного музичного інструменту", "Класу диригування та читання хорових партитур", "Клас сольного співу" на основі шкільного репертуару. Саме в процесі їх інтеграції формуються знання, уміння і навички у студентів, які орієнтують їх на майбутню практичну діяльність. Тому на дисциплінах предметної підготовки викладач має скласти такий репертуар, який, з одного боку, враховує індивідуальні можливості студента, з іншого – сприяє накопиченню і засвоєнню матеріалу, необхідного вчителю музики, що, в свою чергу, допоможе у майбутньому активно включитися в навчальний процес і вести позакласну виховну роботу на педагогічній практиці в загальноосвітній школі. А це можливо лише за наявності на факультеті налагодженої системи взаємодії педагогів, тієї самої "інтеграції" в своєму головному значенні – об'єднання в єдине ціле. Однак, як впливає з аналізу отриманих матеріалів, тільки установлені дієвими міжпредметними зв'язками проблему не вирішити. Досвід навчальних закладів свідчить про необхідність пошуку дисципліни, здатної об'єднати розрізнені знання та вміння студентів у єдине ціле, в нове утворення – інтегроване знання. Ми вважаємо, що в навчальному плані є дисципліна, здатна взяти на себе інтеграцію отриманих студентами в різних дисциплінах знань і вмінь та сформувані навички їх практичного застосування. Саме ця дисципліна, на нашу думку, реалізує філософське визначення інтеграції як процесу або дії, що мають своїм результатом цілісність, об'єднання, з'єднання, відновлення єдності, взаємопроникнення різних методик.

Висновки. Керуючись визначенням поняття "принцип" як підстави, правила [6, с. 431], вихідного положення якої-небудь теорії, науки, вчення, ми у своїй роботі обрали інтеграцію як перехідне положення для організації процесу навчання, спрямованого на формування професійної компетентності майбутнього вчителя, музики і розглядаємо її як принцип. Опора на цей основний принцип дозволяє повному поглянути і на весь навчально-виховний процес в цілому і на окремо взяті дисципліни.

Література

1. Гельман З. Узкий специалист – это нонсенс [Текст] / З. Гельман // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 39.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – 6-е изд., стереотип. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 900 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
5. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. пед. – 1991. – № 10. – С. 83.
6. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. / сост. В. И. Даль. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. Т. 4. – 1955. – 683 с.

УДК 159.9:371.134:378.663-057.4

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАСАДАХ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО Й АКсіОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ

Полозенко О. В.

У статті обґрунтовано доцільність застосування професіографічного й аксіологічного підходів до психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Ключові слова: психологічна підготовка, професіографічний підхід, професіографія, професіограма, аксіологічний підхід, цінності, ціннісні орієнтації.

В статье обоснована целесообразность применения профессиографического и аксиологического подходов к психологической подготовке будущих специалистов аграрной отрасли.

Ключевые слова: психологическая подготовка, профессиографический подход, профессиография, профессиограмма, аксиологический подход, ценности, ценностные ориентации.

The article substantiates the applicability of profессиographic and axiological approaches to psychological training of future specialists of agriculture.

Key words: psychological training, profессиographic approach, profессиography, profессиogram, axiological approach, values, value orientations.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Тенденція особистісного пріоритету в освітньому процесі передбачає орієнтацію студентів у сфері знань про себе, про власні можливості, про особистісний потенціал, шляхи його реалізації та розвитку в процесі професійної підготовки.

В умовах економічних реформ в Україні професійна діяльність фахівців аграрної галузі набуває особливої соціальної значущості й істотно ускладнюється, актуалізуючи важливість психологічних ресурсів особистості. Збільшення навантаження, інтенсифікація діяльності, ненормований графік роботи, виконання професійних обов'язків у несприятливих погодних умовах і складних виробничих ситуаціях – ці та інші фактори посилюють вимоги до психологічної готовності фахівців аграрної галузі до професійної діяльності. Відтак забезпечення аграрної галузі фахівцями й їх психологічна підготовка до професійної діяльності є однією з актуальних проблем сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що застосування професіографічного підходу розглядаються в роботах М. Андреевої, Г. Васяновича, С. Вітвицької, О. Вознюк, О. Гульбас, О. Дубасенюк, О. Дуднікової, Є. Іванової, Є. Клімова, Н. Кузьміної, М. Левківського, С. Максименка, А. Маркової, С. Сисоевої, О. Черепехіної, Р. Миленкової та ін.

Проблему цінностей у вітчизняній науці вивчали Б. Ананьєв, Г. Андреева, І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боришевський, І. Зимня, І. Зязюн, З. Карпенко, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, О. Хуторської, В. Ядов, Т. Яценко та ін. Закономірності розвитку ціннісних орієнтацій сучасного студентства досліджували В. Бакіров, О. Васильченко, Т. Вілюжаніна, Н. Іванцева, Є. Ісаєва, С. Косарецький, А. Маркова, В. Мицька, Ю. Пелех, М. Шевчук та ін.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування професіографічного й аксіологічного підходів до психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Виклад основного матеріалу. Предметом дослідження для професіографічного підходу є професійна діяльність у сукупності техніко-технологічних, соціально-економічних, психологічних та різноманітних характеристик як об'єкта, так і суб'єкта праці [1]. З цих позицій варто окреслити особливості професійної діяльності фахівців аграрної галузі.

Агропромисловий комплекс – це сукупність галузей, що здійснюють виробництво, переробку і збереження, доведення до споживача продукції, виготовленої із

сільськогосподарської сировини [2]. До процесу сільськогосподарського виробництва залучено такі ресурси: основні й оборотні фонди, жива праця і земля. Однією з причин цього є те, що в сільському господарстві виробничий процес тісно переплітається з природними процесами. Сільськогосподарська продукція виробляється за допомогою живих організмів (рослин, тварин, мікроорганізмів), які часто функціонують як засоби виробництва. Оскільки ці живі організми розвиваються за біологічними законами, то цим і зумовлюється залежність процесу виробництва від природних факторів. Таким чином, аграрники працюють в умовах ризику і невизначеності.

У сільському господарстві робочий період не збігається з періодом виробництва (одержання готової продукції). У результаті цього виникає сезонність виробництва продукції, що зумовлює виконання значного обсягу робіт у стислий термін і в нерівномірному використанні робочої сили та засобів виробництва. Порівняно з іншими галузями в сільському господарстві значно ускладнюється процес управління виробництвом. Це зумовлено: необхідністю розвивати в аграрних підприємствах декілька галузей, які істотно відрізняються технологією й організацією виробництва; розосередженістю працівників по великій території, а відтак складністю прийняття оперативних рішень внаслідок зміни виробничої ситуації; необхідністю докладання зусиль для організації збереження власного й орендованого майна, вирощеного врожаю; потребою залучення сезонної робочої сили в періоди сільськогосподарських робіт і труднощами управління нею; ненормованим графіком роботи працівників аграрних підприємств внаслідок необхідності своєчасного виконання важливих технологічних операцій у стислі (оптимальні) строки [3, с. 6–12].

Зважаючи на викладене вище, психологічну підготовку студентів аграрних ВНЗ необхідно здійснювати відповідно до особливостей і умов професійної діяльності аграрників. Саме цими факторами обумовлюється доцільність застосування професіографічного підходу до психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Як зазначає Н. Андрійчук, професіографічний підхід дає можливість аналізувати структуру професійних знань, умінь та навичок, які мають бути засвоєні в процесі професійної підготовки [4]. Професіографічний підхід спрямований на реалізацію комплексу вимог до майбутньої професійної діяльності й орієнтований на ОКХ фахівця, нормативні акти, в яких зазначені умови його професійної діяльності [5]. На думку Р. Миленкової, професіографічний підхід полягає в системному описі соціальних, психологічних та інших вимог до суб'єкта певної професії та визначенні на основі цих вимог необхідного для даного виду професійної діяльності якостей особистості, які складають професійну придатність фахівця [6].

Іншої точки зору на професіографічний підхід дотримується М. Андрєєва, яка вважає, що доцільно здійснювати підготовку студентів до професії через активну діяльність – ознайомлення з професією, програмою, кваліфікаційними характеристиками, детальним дослідженням професії, моделюванням і вирішенням ситуативних професійних завдань [7]. Ми поділяємо погляди дослідниці і вважаємо, що психологічну підготовку майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності варто здійснювати, виходячи із зазначених позицій.

Професіографія – технологія вивчення вимог, які пред'являються професією до особистісних якостей і психофізичних можливостей людини; забезпечує формулювання практичного завдання й організацію його вирішення з метою оптимізації і підвищення ефективності професійної діяльності; це визначення завдань, які становлять зміст роботи та визначення здібностей, знань, умінь і відповідальності, що вимагають від робітника успішного виконання певної роботи або здійснення відповідної діяльності. Професіографія охоплює різні сторони конкретної професійної діяльності – соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, психофізіологічні та соціально-психологічні [8, с. 167]. За результатами професіографії розробляються професіограми – перелік знань про конкретну професію та організацію праці, а також психограми – "психологічний портрет" професії, який представлено конкретною групою психологічних функцій, притаманних конкретній професії [9, с. 135]. Професіограма – це обумовлена змістом праці система інформації про соціально-психологічні, психофізіологічні, особистісні і соціально-економічні властивості й якості особистості, які є необхідними і достатніми для успішного оволодіння професійною діяльністю та вдосконалення у ній [10]. Професіограми використовуються з метою оптимізації праці, для з'ясування

особливостей роботи і вимог до стану психіки, здібностей, особливостей і спрямованості особистості, для встановлення факторів мотивації праці [8, с. 182].

Професіографія і професіографічний підхід вирішують завдання початкового етапу становлення професіоналізму [11]. Професіографічний підхід уможливорює здійснення підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі до професійної діяльності через детальне дослідження обраної професії та ознайомлення з професіограмою. У результаті проведених бесід зі студентами агробіологічних спеціальностей першого року навчання було з'ясовано, що вони мають поверхове уявлення про майбутню професію, не знайомі з професіограмами агронома і фахівця із захисту рослин, і відповідно не мають уявлення про необхідні їм для виконання професійної діяльності властивості й якості особистості. Те саме стосується і студентів другого року навчання за напрямом підготовки "Геодезія, картографія та землеустрій". Тому ця проблема нині потребує уваги з боку науково-педагогічних працівників аграрних ВНЗ. На нашу думку, знання професіограми за обраним фахом сприятиме активізації і мотивації студентів до оволодіння майбутньою професією. Роздуми про суспільну значущість і користь професії аграрника, її особливості спонукатимуть студентів замислитися і зрозуміти свої можливості в ній. Співставлення студентами того, які вимоги пред'являє професія до професійних і особистісних якостей людини, і того, які якості наявні у студентів, дозволить виявити їм особистісні слабкі місця та прогалини у знаннях. При цьому професіограма є підґрунтям розвитку особистості та вказує вектори цього процесу. Психологічна підготовка на підґрунті професіографічного підходу сприятиме появі в психіці студентів нових професійно важливих якостей.

У результаті аналізу існуючих навчальних видань, як підручників, посібників, так і практикумів із психології, було виявлено, що вони розраховані переважно на підготовку професійних психологів, які вивчають дисципліну "Психологія" протягом тривалого часу. Однак кількість годин із психології, відведених навчальним планом, в аграрних ВНЗ суттєво обмежена. Таким чином, існує необхідність професійного спрямування змісту навчання й інтеграції психологічних і професійних знань майбутніх фахівців аграрної галузі.

У процесі професійної підготовки фахівців аграрної галузі важливим є не тільки опанування ними системою професійно значущих знань, умінь і навичок, а досягнення того, щоб обрана професія набула особистісної цінності і значущості. Цінності людини детермінують її життєві пріоритети, що в свою чергу впливає на особливості соціальних уявлень і соціальної поведінки особистості.

Аналіз реальної практики вищої професійної освіти свідчить про серйозну деформацію професійного становлення особистості майбутнього фахівця. Криза системотвірних життєвих і професійних цінностей призводить до кризи ідентичності і, як результат, деформації самосвідомості людини [12, с. 43]. Погоджуємося із думкою І. Зязюна про те, що у наш час, зважаючи на цілу низку обставин, увага до ціннісного розвитку особистості практично зникла, а тому будівництво ансамблю ідеалів і цінностей у більшості випадків пускається на самоплив. Подібне ставлення до розвитку вищих регулятивних систем психіки не могло не призвести до негативних наслідків. Відбулася повальна "манкрутизація" (Ч. Айтматов) і "гіпнотизація" (сновидіння, некеріваність, механічність і байдужість) сучасних людей. Ціннісний рівень організації психіки залишився у забутті, через що дитяча душа позбавилася стержня, опори, фундаменту [13, с. 29]. На вирішення цих та інших проблем спрямована психологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі, яку необхідно здійснювати з урахуванням аксіологічного підходу.

Гносеологічний аналіз поняття "цінність" засвідчує, що в ньому поєдналися три аспекти значення: 1) характеристика зовнішніх властивостей речей, 2) психологічні якості людини, 3) стосунки між людьми, їх спілкування [14, с. 20]. Як наголошує Л. Столович, у кожному з "класів цінностей своєрідно поєднуються основні значення цінності – речово-предметне, психологічне і соціальне" [15, с. 10]. Науковці по-різному інтерпретують зміст поняття "цінності", зокрема: до цінностей належить ідеал – ідея, зміст якої виражає щось значуще для людини (І. Надольний); цінності розглядають як певні ставлення (Д. Леонтьєв); цінністю називають усі об'єкти навколишнього світу, що можуть задовольнити потреби (Ф. Щербак, В. Тугаринов); цінність є проміжною, опосередковувальною ланкою між інтересами й потребами (А. Маслоу, П. Ігнатенко); цінність як усвідомлений і прийнятий смисл (Б. Братусь).

Категорія "цінність" – це предмет теоретичних досліджень багатьох наук: філософії, соціології, етики, естетики, історії, релігії, педагогіки, політології, економіки, психології тощо. У кожній науці по-своєму розглянуто сутність поняття "цінності", але більшість наукових робіт присвячено просоціальним цінностям, що впливають на функціонування людини в соціумі [14, с. 59]. У психології під "цінністю" розуміють те, що визначає суб'єктивну значущість для людини будь-яких предметів, відносин, принципів, ідей; ставлення суб'єкта до явищ, життєвих фактів, об'єкта і суб'єкта, і визнання його як життєво важливого. Цінності у психологічних дослідженнях співвідносять із бажаннями, потребами та ідеалами. Цінності – це те, що людина особливо цінує у житті, навколишньому світі, людях, матеріальній і духовній культурі; те, чому вона надає особливого значення [16, с. 306]. У психологічному словнику зазначено, що для особистісних цінностей притаманна висока усвідомленість; вони відображаються у свідомості як ціннісні орієнтації і є важливим фактором регуляції соціальних взаємовідносин людей і поведінки індивіда [17, с. 585].

Варто акцентувати увагу на тому, що основною формою функціонування цінностей є ціннісні орієнтації, які є ступенем переходу цінностей у діяльність. Ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямування і зміст активності особистості як складову системи відносин, що характеризує загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам [18, с. 23]. У психологічному словнику зазначається, що "ціннісна орієнтація" є опорною установкою для прийняття рішень і регуляції поведінки та трактується як компонент спрямованості особистості [17, с. 584]. Науковці тлумачать ціннісні орієнтації як: процес, у результаті якого проходить субординація цінностей, та спосіб диференціації об'єктів за значущістю (А. Петровський); різновид диспозиційних утворень (В. Ядов); як система установок щодо дійсності (О. Асмолов, Г. Андрєєва, Ф. Басін, Д. Узнадзе); усвідомлення особистістю свого ставлення до суспільства, до самої себе, до навколишньої дійсності, регуляція поведінки як усвідомленої дії (М. Яницький); вибіркова система спрямованості інтересів і потреб особистості, сферована на певний аспект соціальних цінностей (В. Войтко); компоненти усвідомленої картини майбутнього (Є. Головаха); загальний прийнятий смисл життя (О. Леонтєв, Д. Леонтєв). Отже, цінності традиційно розглядають як основу свідомого вибору суб'єктом цілей та засобів їхнього досягнення. Як слушно зауважує І. Зязюн, ціннісну свідомість складає система понять і категорій, уявлень про цінності. Вона охоплює цілі й ідеали, переконання, норми і принципи, погляди на всю систему відношень людини зі світом з огляду її зацікавленості [13, с. 26]; цінності – можливість для людини створення нової дійсності в собі і навколо себе [13, с. 28]. Саме на ці аспекти спрямована психологічна підготовка.

У свідомості людини цінність існує в уявленнях про себе і виражається у когнітивних, емоційних і оцінних характеристиках. Цінності визначають змістовий бік спрямованості особистості й є підґрунтям її ставлення до навколишнього середовища, до інших людей, до самої себе і слугують основою її світогляду та ядром життєвої активності, що визначає концепцію життя людини. Стійкість цінностей визначає цілісність і гармонійність особистості, активність у досягненні цілей, дотримання моральних принципів.

Варто зазначити, що період юності є найбільш сенситивним для становлення системи ціннісних орієнтацій як стійкого утворення особистості [12, с. 141]. Професійні цінності є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, є її складовою частиною [19]. При цьому професійні цінності необхідно розглядати у взаємозв'язку із загальнолюдськими та національними цінностями. Як зазначає І. Лушніков, абстрактної людини не існує. Є людина певної нації і громадянин певної держави, а вже потім – людина світу [20, с. 24–25]. У цьому контексті професійна діяльність аграрників і результати праці фахівців, що зайняті в аграрній галузі, є надзвичайно значущими і цінними для нашої держави. Аграрна галузь відіграє важливу роль у розвитку економіки України, підвищенні якості життя населення країни, у забезпеченні якісною екологічно чистою продукцією, у збереженні довкілля та раціонального використання природних ресурсів.

Окреслимо більш детально цінності майбутніх фахівців аграрної галузі:

- професійні цінності – цінність суспільної значущості праці аграрника; цінність власної відповідальності за майбутнє і збереження існування людства;

цінність збереження довкілля і раціонального використання природних ресурсів України; цінність професійного зростання і досягнення успіху в професійній діяльності; цінності професійної самореалізації; цінність професіоналізму; цінність відданості професії; цінність позитивного ставлення до оточення; цінності, що відображають альтруїстичний характер професійної діяльності (допомога іншим, піклування про них); аффіліативні цінності;

- особистісні цінності – цінність сенсожиттєвого вибору і наповнення діяльності смыслом, значущим для всього життя; цінність розкриття і реалізації власного потенціалу, цінність самоствердження; цінність самопізнання, самоактуалізації, самовдосконалення і самотворення; цінність власної індивідуальності; цінність освіченості і самоосвіти протягом життя; цінність морально-етичних принципів.

Варто зазначити, що зміст дисциплін гуманітарного циклу, до яких відноситься і психологія, містить підґрунтя розвитку ціннісної сфери особистості майбутнього фахівця аграрної галузі.

Висновки. Отже, зважаючи на викладене вище, вважаємо доцільним здійснювати психологічну підготовку майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах професіографічного й аксіологічного підходів. Оскільки професіографічний підхід дозволяє враховувати специфіку професійної діяльності аграрників у змісті психологічної підготовки та робить її в цілому більш ефективною щодо особистісного розвитку студентів. Психологічна підготовка уможливує формування особистісних цінностей та їхню трансформацію у професійні в результаті створення умов для наповнення індивідуальним змістом отриманої на когнітивному рівні інформації про особистісні та професійні цінності, що в свою чергу детермінує присвоєння особистісних якостей як установки до реалізації ефективної професійної діяльності.

Література

1. Кучер В. А. Подходы к определению понятий профессиональной устойчивости [Електронний ресурс] / В. А. Кучер. – Режим доступу: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2011-1/8-kucher.pdf>. – Назва з екрана.
2. Економічна теорія : посібник / під заг. ред. Є.М. Воробйова. – Харків-Київ : Корвін, 2003. – 704 с.
3. Андрійчук В. Г. Економіка аграрних підприємств : підручник / В. Г. Андрійчук. – К. : КНЕУ, 2002. – 624 с.
4. Андрійчук Н. М. Підготовка вчителя для народних шкіл України (кінець XIX–початок XX століття) як науково-методологічна проблема [Електронний ресурс] / В. Г. Андрійчук. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vzhdu/2009_44/17_44.pdf. – Назва з екрана.
5. Лесков С. В. Найбільш суттєві наукові підходи до аналізу процесу професійного становлення сучасного педагога [Електронний ресурс] / С. В. Лесков, О. В. Вознюк, С. О. Кубіцький та ін. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal///Soc_Gum/Vchu/ped/2011_203_2/N203-2p022-027.pdf. – Назва з екрана.
6. Миленкова Р. В. Механізми формування професійної відповідальності в процесі фахової підготовки студентів [Електронний ресурс] / Р. В. Миленкова. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2010_4/321.pdf. – Назва з екрана.
7. Андреева М. П. Профессиографический подход в подготовке педагогов [Електронний ресурс]. / М. П. Андреева. – Режим доступу: http://sitim.sitc.ru/E-books/Journals/sin_edu/st420-75.htm. – Назва з екрана.
8. Баклицький І. О. Психологія праці : підручник / І. О. Баклицький. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
9. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посіб. / О. Р. Малхазов. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 208 с.
10. Карпіловська С. Я. Основи професіографії : навч. посібник / С. Я. Карпіловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синівський та ін. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.
11. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
12. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Галина Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
13. Зязюн І. Діалектика ціннісних суджень та відношень / І. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за

ред. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. РОМАНОВСЬКОГО.– Харків : НТУ "ХПІ", 2010. – Вип. 27(31) : в 3 ч. – Ч. I. – 340 с.

14. Пелех Ю. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Пелех Юрій Володимирович. – К., 2010. – 534 с.

15. Столович Л. Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии / Л. Столович. – М. : Республика, 1994. – 463 с.

16. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

Ч. 2. – 2003. – 352 с.

17. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 640 с.

18. Лазарчук А. Цінності людини в науково-психологічному осмисленні / А. Лазарчук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 19–37.

19. Никифоров А. Л. Деятельность, поведение, творчество / А. Л. Никифоров // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – С. 52–70.

20. Лушников И. Д. Традиционное и новаторское в современном образовании / И. Д. Лушников // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 21–25.

UDC 378.147(045)

THE MAIN COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE ARCHITECTURAL DESIGNERS

Pryshupa Y. Y.

У статті проаналізовано ключові компоненти, що формують професійну підготовку майбутніх дизайнерів архітектурного середовища. Розглянуто зміст і ближні перспективи розвитку гуманітарної освіти, від якої головним чином залежить спрямованість, характер і світогляд майбутніх спеціалістів профільних вищих технічних навчальних закладів в умовах гуманітаризації навчального середовища.

Ключові слова: професійна компетентність, гуманітарна освіта, архітектурний дизайн, архітектурна освіта.

В статье проанализированы главные компоненты, формирующие профессиональную подготовку будущих дизайнеров архитектуры. Рассмотрено содержание и ближайшие перспективы развития гуманитарного образования, от которых зависит направленность, характер и мировоззрение будущих специалистов профильных высших в отечественной и зарубежной педагогической практике технических вузов в условиях гуманитаризации учебной среды.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, гуманитарное образование, архитектурный дизайн, архитектурное образование.

The article deals with the main components of formation of professional competence. It analyses the architectural education in connection with Humanities. The perspectives of humanitarian disposition education development have a profound impact on the orientation, and outlook of future specialists trained at higher educational establishments. The role of professional competence in making the present day educational system in Ukraine more integrated, and improvement of the quality indicators of education in the context of European integration of the society.

Key words: professional competences, humanitarian educations, architectural design, architectural education.

An influx of information and new building construction and expansion of international relations have caused the globalization of architectural education. The actual professional capacity of an architectural designer implies not only professional knowledge, but also a number of social-humanities skills, which are alternative for an architectural education and fall into the category of soft skills while forming the professional competence of an expert [1, p. 54]. The significance of professional competences is set in the criteria of the international architectural design boards and organizations that provide accreditation for architectural education programmers. Education is not only aimed at meeting short-term professional and labor market needs and requirements. Education plays an important role in science and culture and for personal development. However, education has to provide access to qualifications and competences that facilitate a professional career.

The Ukrainian scientists are working on the problem of professional competence approach in the educational system. General classifications of competences are represented in the works of A. V. Hutorskoy, U. F. Zinkovskiy, G. O. Mirskih. Such scientists as N. G. Nichkalo, I. A. Zyazyun, L. M. Mitina, O. V. Ovcharuk discuss the problem of formation of the professional teachers competences. Scientific works of J. Ravin, R. White, B. Oscarsson, R. W. While, W. Hutmacher and others are devoted to the characteristics of some particular groups of competences in European educational environment.

But in spite of the existence of great number of scientific works, articles, documents belonging to the problem of the professional competence approach in education systems, we must press the point that today there is no single theoretical substantiation and unified classification of professional competences, essential for future specialists fulfilling their

professional functions successfully in a developed knowledge-based society changing very quickly in the nearest future of the XXI century [4, p. 28].

The future specialists in the sphere of architecture are the new generation of people in the field of architectural design, who will be professional employees and managers of architectural construction companies, who will be able to perform qualitative market research of architecture services and will organize effective development of the architectural design product. This generation of business people will have to undertake the function of change bearers, and thus one of the tasks of an establishment of higher education and humanities is to train business managers in such a way that they would understand the importance of innovative changes in the sphere of architectural design.

Architectural design is an activity that is essential to meeting the needs of people, economic development and the building provision of services to society. Architectural design involves the purposeful application of architectural and natural sciences and a body of engineering knowledge, technology and techniques. Architectural construction seeks to produce solutions whose effects are predicted to the greatest degree possible in often uncertain contexts. Architectural education therefore must be carried out responsibly and ethically, use available resources efficiently, be economic, safeguard health and safety, be environmentally sound and sustainable and generally manage risks throughout the entire lifecycle of a system. Typical architectural activity requires several roles including those of the architect, architectural designer, engineering technologist and recognized as professional registration categories in many jurisdictions. These roles are defined by their distinctive competencies and their level of responsibility to the public.

Developing a humanities program in professional education refocuses attention to what everyone recognizes as important, but rather than take it for granted, it makes it a part of the educational program and signals that the school takes it seriously and encourages activities related to the broad area of the humanities. The humanities cover many areas, including history, ethics, literature, philosophy, theology, art, music, language, law, and the social sciences as they apply to the profession [6, p. 78]. The humanities are distinguished by their focus on human values. Emphasis on human values is important in this age as we are increasingly at risk of being overwhelmed by technology and complex bureaucracy. History of the profession gives us an understanding of how we have come to be where we are, and how things change and progress. Literature can teach us about human hopes and aspirations, of suffering and loss, of relationships and life and death.

Competences should be understood as a complex combination of knowledge, skills and abilities/attitudes needed to carry out a specific activity, leading to results. Knowledge should be understood as a body of facts, concepts, ideas, principles, theories and practices related to a field of practice, work or study. Skills should be understood as a capacity learned or acquired through training in order to perform actions by applying knowledge. Abilities/attitudes should be understood as the physical, mental or emotional capacity to perform a task [5, p. 67].

The set of key competences is applicable for all professionals working in the architectural learning sector, by abstracting from the specific context in which professionals work. Moreover, it attempts to include all competences needed to support the activities carried out on an institutional level. This means that not only the building activities, but also other activities (for example management activities and program development activities) are supported by the set of key competences. It also means that not each professional is expected to acquire all the given competences, but that ideally all competences are available among the entire staff of an adult learning institute. The set of key competences can be used to develop competence profiles for particular functions or individuals in an architectural learning institute. In a competence profile three elements are brought together.

The first refers to the repertoire of activities, i.e. the actual actions someone is supposed to be able to execute. The second refers to the context in which the person is assumed to take the actions. Moreover, it deals with the level of responsibility to be attributed to the particular profile of the professional. This level of responsibility depends on the context in which the professional is working and the level of autonomy with which the activities should be carried out. The third and last refers to the competences needed to carry out these activities. By determining the context, selecting the activities one needs to carry out, and selecting the competences needed, a specific competence profile can be developed for a specific position.

Generic competences: These generic competences are competences that are relevant for carrying out all activities in the adult learning sector. Every professional working in the sector ought to possess these competences regardless of whether they carry out teaching, management, counseling or administrative activities:

- personal competence in systematic reflection on one's own practice, learning and personal development: being a fully autonomous lifelong learner;
- interpersonal competence in communicating and collaborating with learners, colleagues and stakeholders: being a communicator, team player and networker;
- competence in being aware of and taking responsibility for the institutional setting in which architectural learning takes place at all levels (institute, sector, the profession as such and society): being responsible for the further development of architectural learning;
- competence in making use of one's own subject-related expertise and the available learning resources: being an expert;
- competence in making use of different learning methods, styles and techniques including new media and being aware of new possibilities and e-skills and assessing them critically: being able to deploy different learning methods, styles and techniques in working with students;
- competence in empowering learners to learn and support themselves in their development into, or as, fully autonomous lifelong learners: being a motivator;
- competence in dealing with group dynamics and heterogeneity in the background, learning needs, motivation and prior experience of learners: being able to deal with heterogeneity and groups.

The first three competences deals with aspects in relation to being a professional, while the last four competences are more focused on creative / didactical competences.

Specific competences: These specific competences are competences that are needed to carry out a specific array of activities. These competences are needed for professionals responsible for a specific field of activity (e.g. facilitating learning, managing the institute, etc.). The specific competences are therefore not required for all the professionals working in the learning sector. The competences, which are directly linked to specific activities carried out by learning professionals in the learning process, consist of six separate competences:

- competence in assessment of prior experience, learning needs, demands, motivations and wishes of adult learners: being capable of assessment of adult learners' learning needs;
- competence in selecting appropriate learning styles, didactical methods and content for the learning process: being capable of designing the learning process;
- competence in facilitating the learning process for learners: being a facilitator of knowledge (practical and/or theoretical) and a stimulator of learners' own development;
- competence to continuously monitor and evaluate the learning process in order to improve it: being an evaluator of the learning process;
- competence in advising on career, life, further development and, if necessary, the use of professional help: being an advisor / counselor.

So, the major task of professional competence of future architectural designers in conditions of regional integration and development of knowledge-based societies is to define the professional competences of future specialists. Ukrainian pedagogical education is on the way of integration into the European educational environment. In this context, the important stage is to implement the competence approach which will be able to prepare future specialists for qualitative and efficient professional activities in a design-based society.

Concluding Remarks

The identified competences may serve as a basis, or rather a frame of reference for the improvement or change of existing learning practices in a variety of ways. Our research brings new approach to the problem of formation of the professional competence of future architectural designers in the system of education from the point of view of integration into the European educational environment. The importance of this problem determines the necessity of its continuous study. We think that special interest deserves the problem of methods of professional competences forming in the Ukrainian system of initial pedagogical education.

Literature

1. Ogienko O. (2008). Humanistic foundations of technologies of adult education / O. Ogienko // In Collection of scientific articles: ECER conference, 9–12 September, 2008.
2. Sunsova E. N. Technical communication as an important component in the curricula of Russian engineering universities / E. N. Sunsova // Vestnik of Tomsk Pedagogical University. – 2009. – P. 1, 64, 9–13.
3. The State Educational Standard of Professional Education of Ukrainian. – Ukraine : Ministry of Education, 2001.
4. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М. : Владос, 1994. – 336 с.
5. Гуманітаризація вищої освіти як шлях формування спеціаліста 21 століття : праці Міжнародної науково-методичної конференції "Інженерна освіта на межі століть: традиції, проблеми, перспективи (до 115 річниці Харківського державного політехнічного університету" (Харків, 28–30 березня 2000) / ХДПУ. – Харків, 2000. – С. 29–30.
6. Ефромсон В. П. Загадки гениальности / В. П. Ефромсон. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 300 с.

УДК 378.091.2:78.03

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ У КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті розкривається значущість використання синтезу мистецтв у процесі композиторсько-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, подаються методи формування емпатії як критерію сформованості композиторсько-виконавської майстерності майбутніх фахівців.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, композиторсько-виконавська підготовка, синтез мистецтв, емпатія, майбутній вчитель музичного мистецтва.

В статье раскрывается значимость использования синтеза искусств в процессе композиторско-исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства, подаются методы формирования эмпатии как критерия сформированности композиторско-исполнительского мастерства будущих специалистов.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, композиторско-исполнительская подготовка, синтез искусств, эмпатия, будущий учитель музыкального искусства.

The article reveals the role of synthesis of arts in the process of composer-performer training of future music teachers and offers methods of forming empathy as a criterion of composing-performing skills in future specialists.

Key words: pedagogical musical education, composer-performer training, synthesis of arts, empathy, future music teacher.

Постановка проблеми. Основним орієнтиром мистецької та музично-педагогічної освіти є спрямованість на гуманістичні цінності, основним завданням – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до творчої самореалізації, самовияву й самоствердження у життєтворчості і життєдіяльності.

Система освіти, зазначає академік І. А. Зязюн, створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини [4, с. 10].

Сучасна вища музично-педагогічна освіта України має значні здобутки в галузі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, численні й вагомі за теоретичними й практичними результатами надбання, спрямовані на розвиток духовно-творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. У наукових працях А. Авдієвського, А. Болгарського, Е. Бриліна, Н. Гузій, Н. Гуральник, Л. Гусейнової, О. Дем'янчука, В. Дряпкі, А. Козир, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Рейзенкінд, Г. Ципіна, В. Черкасова, Г. Шевченко, О. Щолокової, Ю. Юцевича та ін. порушуються й розв'язуються проблеми розвитку творчої особистості, її здатності осмислювати, сприймати, інтерпретувати, здійснювати і встановлювати художній діалог з автором твору і художніми образами, під впливом яких "безпосередні почуття переходять в естетичні, духовні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної індивідуальної сутності" [10, с. 98].

Потреби сучасної практики зумовлюють доцільність обґрунтування якісно нових можливостей у змісті й організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу в системі вищої музично-педагогічної освіти, пов'язаних з підготовкою майбутніх фахівців, здатних до творчої самореалізації, самовияву і самоствердження у життєтворчості і життєдіяльності. Розв'язання цього завдання уможлиблюється на основі орієнтації у процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва на композиторсько-виконавську підготовку, котра містить потужний ціннісно-особистісний і духовно-творчий потенціал, ґрунтується на гуманістичних засадах і є універсальним джерелом формування світоглядних уявлень та

ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, духовної культури особистості, в якій знаходить віддзеркалення єдність особистостей, їх спільне прагнення до Істини, Добра, Краси [8].

Мета статті: розкрити значення використання синтезу мистецтв у композиторсько-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Основний зміст статті. Слушним є вислів Л. Масол про те, що цілісність світу має опанувати цілісна людина і що "інтегральним центром особистості, що створює ядро світогляду, є духовно-творча константа, яка постійно збагачується, "опромінюється" різноманітними впливами [7, с. 58]. Тому композиторсько-виконавська підготовка як інтеграційне утворення визначає цілісність, унікальність і неповторність особистості, є потужним джерелом формування світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва, культури художнього сприйняття, професійно значущих особистісних якостей, що виявляються у процесі власного творення. Кожен, стверджує Б. Асаф'єв, хто у будь-якому виді мистецтва створив хоча б частинку свого, буде відчувати, любити і розуміти це мистецтво глибше й органічніше [1].

Складний процес композиторсько-виконавської творчості, що пов'язаний з процесами художнього сприйняття-інтерпретації, зумовлюється здатністю майбутнього вчителя музичного мистецтва адекватно відтворювати психологічну модель художнього образу, творчо осмислювати життєвий матеріал, самостійно розв'язувати творчі завдання, встановлювати художній діалог, виявляти авторську спроможність, здатність до творчого пошуку і самовияву через власну художньо-інтерпретаційну версію, розуміння на цьому підґрунті свого "Я".

У процесі самотворчості, здатності втілити оригінальний художній задум у відповідну звукову форму, спроможності бути перформативним – неповторним і виразним у його презентації, залучити до співтворчості інших студентів, виявляється творче самовираження особистості, її індивідуальна світоглядна концепція, висока культура художнього сприйняття, глибока ерудованість й інтелектуальність, здатність до емпатії (емоційних переживань і співчуттєвої ідентифікації), розвиненість рефлексії (самоусвідомлення себе як суб'єкта художнього спілкування, міжособистісного спілкування, як індивіда в цілому), розуміння і пізнання свого "Я".

Одним із положень психології мистецтва є теза про те, що в процесі художнього сприйняття здійснюються психологічні перетворення, аналогічні авторським у процесі створення твору [2]; душа сприймає того, хто "зливається" з душою автора, і що саме у цьому поєднанні і є головна приваблювальна сила та властивість мистецтва, коли "Я" автора зливається з "Я" всіх, хто сприймає. Звідси стає зрозумілим значущість композиторсько-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, в процесі якої відбувається особлива активізація свідомості через власне відтворення цінності буття засобами специфічної мови музичного мистецтва. Процес власного творення не тільки збагачує майбутніх фахівців життєвим і художнім досвідом, а й спонукає їх до ціннісного переживання, що становить важливий компонент їхньої світоглядної і гуманістичної позиції.

Процес композиторсько-виконавського творення передбачає володіння автором різними асоціативними зв'язками (від локальних до міжсистемних), які мають важливе значення в процесі творення та інтерпретації, забезпечують адекватне відтворення психологічної моделі художнього образу, збуджують й активізують всі елементи свідомості особистості: пам'ять, уяву, емоції, фантазію, увагу, допомагають засвоїти й "декодувати" специфічну мову мистецтва. Наявність художньо-образних асоціацій свідчить про більш глибокий і творчий характер процесу художнього творення, характеризує розвиток і глибину емоційно-розумової сфери автора музичного твору, адже чим більше наочних уявлень виникає у суб'єкта художнього спілкування, тим повнішим і багатшим виявляється його суб'єктивний зміст, внутрішня сутність, тим досконаліше й глибше стає процес сприйняття-інтерпретації. Тому використання синтезу мистецтв у процесі композиторсько-виконавської підготовки студентів набуває особливої значущості.

Здійснити це завдання покликаний курс "Музичне мистецтво в контексті художньої культури", котрий впроваджений у навчальний процес музичного відділення мистецького факультету КДПУ імені Володимира Винниченка. Авторський курс "Музичне мистецтво в контексті художньої культури" містить лекції, практичні

заняття, самостійну творчу роботу студентів й умовно розподіляється на етапи (ціннісно-мотиваційний, художньо-інтерпретаційний, творчо-проектувальний, рефлексивно-оцінювальний), що відповідають застосованим формам і методам роботи та спрямовуються на формування внутрішніх компонентів процесу композиторсько-виконавської творчості, зокрема здатності до емпатії, котра, екстраполюючись у площину професійної підготовки, виступає якісною характеристикою творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва і є критерієм сформованості композиторсько-виконавської майстерності майбутнього фахівця.

Під час вивчення дисципліни студенти мають усвідомити, що на всіх етапах художнього розвитку у процесах інтеграції та диференціації різновидів художньої творчості важливу роль відіграло музичне мистецтво. Доповнюючись неповторними ознаками інших видів мистецтва, музика відтворювала світоглядні позиції художньої епохи і композитора, гармонійно й цілісно впливала на внутрішній світ людини, спрямовуючи її ціннісно-особистісну сферу і творчо-діяльнісний потенціал. Так, наприклад, розкриваючи інтеграційні та диференціальні тенденції різновидів мистецтва кінця ХХ століття й зосереджуючи увагу на творчості Лесі Дичко, підкреслюємо, що твори композиторки характеризуються глибоким емоційним змістом, багатою гамою людських переживань, своєрідністю й інтеграційністю художнього мислення, котрі виявилися в органічному взаємозв'язку народних джерел і сучасних форм композиторського письма, поєднанні різних типів багатоголосся – народно-підголоскової поліфонії (гетерофонія) з контрастними й класичними формами імітаційної поліфонії. Тісний зв'язок слова як носія певної "емоційної інформації" (М. Гордійчук) і музичної інтонації набуває значущості не тільки у вокальних композиціях [таких, як "Ніч темна і тиха була", "На човні" на слова Лесі Українки, "вокальному триптиху" ("Матері", "Сон", "Знов повіяло в душу весною") на слова П. Грабовського, вокально-симфонічному творі "Думка" на слова Т. Шевченка, "живописних" камерно-вокальних циклах "Пастелі" й "Енгармонійне" на слова П. Тичини, кантаті "Червона калина", що побудована на народних піснях, хорових палітрах "Поява місяця", "Сонячний струм" на слова японських поетів Охара Токо і Басьо, кантатах "Чотири пори року", "Карпатська кантата", "Сонячне коло", "Весна", "Здрастуй, новий добрий день"], а й у програмних інструментальних творах Лесі Дичко, у яких метод симфонічного мислення, здатність автора до художнього узагальнення, дають змогу глибоко проникнути в сутність твору, емоційно й адекватно відтворити його художньо-образний зміст. Такими є художні діалоги, що створюються між вокально-симфонічними фантазіями-поемами й полотнами художників-класиків ХІХ ст.: "Над вічним спокоєм" і "Весна. Велика вода" І. Левітана, "Лісові далі" І. Шишкіна, "Килим-самоліт" В. Васнецова, "Ранок стрілецької страти" В. Сурикова; балетні "Метаморфози", у яких установлюється діалог із внутрішнім світом художника. "Левітаніана", що заснована на принципах музичного диптиха, складається з двох творів – "Над вічним спокоєм" і "Весна". Перший твір характеризується стриманістю й суворістю звучання, похмурістю колориту, речитативністю й монологічністю, що досягається низкими регістрами струнних інструментів (віолончелей і контрабасів), ледь чутним звучанням челести, арфи й поодиноких ударів тамтама, м'яким пастельним колоритом англійського ріжка, що уможливорює поринути в давнину, відчути настрій, що виникає в процесі споглядання живописних полотен художника. Контрастна за настроєм "Весна" сповнена життєвої сили й сонячного сяйва. Ніжно й одухотворено звучать засурдинені скрипки й віолончелі. Розлогість, відкритість, емоційність музичних інтонацій нагадує музичні теми С. Рахманінова (кантата "Весна", романс "Весняні води"), С. Прокоф'єва (теми із VII симфонії). Своєю картинністю вражає п'єса "Лісові далі" (за І. Шишкіним), яка в першій редакції була написана для хору *a capella* (без слів), що мав імітувати музику природи, у якій засобами музичної виразності (трелі струнних, використання характерних для народного багатоголосся паралелізмів) відтворюється "пісня лісу", як її слушно назвав М. Гордійчук, із своєю своєрідною мовою, шелестом листя, томливим подихом і дощовими краплями. Казковим колоритом сповнена п'єса "Килим-самоліт", слухаючи яку згадуєш фантастичні образи М. Мусоргського, шабаш відьм із симфонічної сюїти "Ніч на Лисій горі"; "Бабу-Ягу" й "Кікімору" А. Лядова; "Політ джмеля" М. Римського-Корсакова ("Казка про царя Салтана"); сцену викрадення Людмили Чорномором з опери М. Глінки "Руслан і Людмила". Картини

моря, яке хвилюється, мертве місто, зіркове небо, стрімкий політ чарівного килима майстерно розкривається відповідним інструментальним колоритом, фактурою інструментального письма (хроматичні пасажі дерев'яних духових інструментів, глісандо струнних інструментів, холодні флажолети скрипок й альтів, використання руху паралельними квартами й цілотнового звукоряду (флейта, челеста, скрипки, альти) сприяють конкретизації художньої образності. Фантазія "Ранок стрілецької страти" (за В. Суріковим) змальовує історичну епоху Петра I, яскраво відтворює образ приречених до страти стрільців як носіїв прогресивної сили цієї епохи.

Художньо-стильовий і музично-теоретичний аналіз музичних творів супроводжується демонстрацією відповідних репродукцій, що посилює ефект художнього сприйняття-інтерпретації й сприяє встановленню повноцінного художньо-педагогічного діалогу. За таким принципом подається творчість інших українських композиторів, зокрема М. Леонтовича, К. Стеценка, І. Шамо, Л. Ревуцького, у творчості яких яскраво виявився синтез різних видів мистецтва.

Використання синтезу мистецтв у процесі вивчення фахових дисциплін, знання художньо-стильових особливостей розвитку художньої культури, її інтеграційних та диференціювальних тенденцій, "інтонаційного словника" епохи, художньо-стильових особливостей композиторських шкіл, митців, окремих творів, розуміння художнього образу в єдності змісту і форми, використання методу художніх аналогій і музично-теоретичного аналізу сприяють розвитку загальнохудожньої ерудованості, асоціативних уявлень, здатності осмислювати організацію художнього матеріалу, розуміти виразний сенс художньої інтонації, встановленню полілогу в процесі композиторсько-виконавської творчості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Література

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – М.–Л., 1965. – С. 98.
2. Басин Е. Я. Психология художественного творчества (Личностный подход) / Е. Я. Басин. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
4. Зязюн І. Естетичні засади розвитку особистості / І. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14.
5. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.
6. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии / Э. В. Ильенков // Вопросы эстетики. – М. : Искусство, 1964. – Вып. 6. – С. 46–92.
7. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
8. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтва / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – 115 с.

УДК 378.091.33:004.92

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Фурсикова Т. В.

Пріоритетним завданням нового етапу реформи системи освіти має стати провадження комп'ютерних технологій у процес навчання образотворчого мистецтва. У статті розглядається авторський підхід щодо підготовки студентів до застосування комп'ютерної графіки у майбутній професійній діяльності. Ключові слова: майбутні вчителі, образотворче мистецтво, професійна діяльність, комп'ютерна графіка.

Приоритетным заданием нового этапа реформы системы образования должно стать внедрение компьютерных технологий в процесс обучения изобразительному искусству. В статье рассматривается авторский подход к подготовке студентов к использованию компьютерной графики в будущей профессиональной деятельности. Ключевые слова: будущие учителя, изобразительное искусство, профессиональная деятельность, компьютерная графика.

The priority objective of the new stage of educational reform should be introduction of computer technologies into the process of teaching visual arts. The article describes the author's approach to teaching students to use computer graphics in future professional activity.

Key words: future teachers, visual arts, professional activity, computer graphics.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства, що характеризується своєю динамічністю та стрімким поширенням засобів сучасних комп'ютерних технологій у всіх сферах діяльності людини, потребує нових підходів до підготовки сучасного вчителя. В умовах застосування комп'ютерних технологій виникла потреба удосконалення системи підготовки вчителів образотворчого мистецтва, який спроможний ефективно розв'язати завдання образотворчого мистецтва, орієнтується в актуальних напрямках розвитку освіти, збагачує свій досвід інноваційними технологіями та методиками, що з'являються у теорії та практиці навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва постійно перебувають у центрі уваги значної кількості науково-педагогічних досліджень. Вагомий внесок у розв'язання цього завдання зробили вчені: Л. Бабенко, В. Кардашов, С. Коновець, Л. Масол, І. Мужикова, Б. Неменський, М. Резніченко, М. Ростовцев, О. Шевнюк та ін. Завдяки цим дослідженням розроблено професіограму, визначено цілі, структуру і зміст підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, обґрунтовано форми, методи і засоби навчання студентів, постійно удосконалюються навчальні програми.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених професійній підготовці вчителя образотворчого мистецтва, багато питань залишаються невирішеними, зокрема потребує подальшого дослідження підготовка вчителя до професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві.

Мета статті. Стаття присвячена визначенню основних підходів щодо підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки у професійній діяльності.

Отримані результати. Застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється потребою підвищення рівня програмно-методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу викладання образотворчого мистецтва, тому винятково важливого значення набуває відповідна професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що має специфіку, зумовлену характером художньо-творчої педагогічної діяльності й вимогами до самої особистості.

Планування навчального курсу "Комп'ютерна графіка" ми починаємо з визначення програми дій, які спрямовані насамперед на підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності та на підвищення ефективності процесу навчання. Програма здійснюється в такій послідовності: 1) визначення конкретних навчальних тем та мети навчання; 2) характеристика особливостей певної групи студентів; 3) визначення бажаних результатів (предметних компетентностей); 4) розроблення та опис змісту конкретних навчальних тем, які відповідають меті навчання; 5) попереднє тестування студентів для визначення їхньої загальної підготовленості до навчання та рівня знань з конкретної навчальної теми; 6) обґрунтування та вибір методів і засобів навчання з конкретної теми; 7) оцінювання знань студентів та внесення відповідно до їхніх результатів коректив у навчальний процес.

Опановуючи нові для традиційної школи засоби професійної діяльності, майбутній учитель має отримати відповідну підготовку не в дискретному, а в синтезованому вигляді з використанням інноваційних форм і методів. Усе це віддзеркалено в системі заходів щодо організації вивчення курсу "Комп'ютерна графіка" [1].

Як зазначає О. Рудницька, "однією з важливих ознак форм роботи є їхня зумовленість педагогічними цілями, досягнення яких спрямовує вибір відповідних видів діяльності, тобто таких, які необхідні для реалізації того чи іншого компонента засвоєння знань: сприймання, осмислення, закріплення, використання, видачі та передачі інформації" [4, с. 137]. Скориставшись класифікацією, яку запропонувала дослідниця, ми плануємо такі форми роботи:

1. Лекції з основ комп'ютерної графіки, які переважно є вступними, оскільки засвоєння інструментальних засобів того чи того графічного редактора вимагає саме практичних і лабораторних занять, проте порівняльний аналіз видів комп'ютерної графіки можна проводити в лекційно-дискусійній формі, до того ж якщо навчання спрямовано на засвоєння теорії, а не практики комп'ютерної графіки.

2. Інтерактивна лекція з теорії комп'ютерної графіки – основна форма навчання теорії вступної частини курсу, яка відрізняється від звичайної двостороннім потоком інформації (від викладача й від студентів), передбачає проблемні запитання з боку викладача, евристичний тип навчання, допускає переривання розповіді вчителя й обговорення теми, яка зацікавила, або виступи студентів за темою лекції. Відмінність інтерактивної лекції від дискусії полягає в керівній ролі вчителя. Метою інтерактивної лекції є донесення інформації й активне засвоєння цієї інформації студентами, а не обмін думками. Лекційна форма в процесі переходу до подальших етапів навчання повинна поступово змінюватися дискусіями, доповідями, обговореннями й іншими формами навчання, що роблять засвоєння знань і формування навичок більш активним.

3. Лабораторні заняття для засвоєння інструментарію графічного редактора, вивчення технологічних особливостей комп'ютерної графіки, створення власних зображень.

4. Комп'ютерні перегляди дають матеріал для дискусій, доповідей і творчих робіт, підвищують мотивацію студентів, активізують їхню творчість.

Викладання лекційного курсу дає змогу послідовно розкрити перехід від теоретичних положень до їх конкретної методичної реалізації. У той самий час лекція є спеціально організованою спільною діяльністю викладача і студентів, у процесі якої студенти здобувають знання. До лекції студентам пропонуємо завдання проблемного характеру, оформляємо так званий опорний аркуш, на якому подається перелік основних понять та визначень. На лекції під керівництвом викладача підготовлена інформація обговорюється, доповнюється й узагальнюється. Готуючись до лекції, студенти використовують відомості з предметів образотворчого циклу, історичні довідки, на практиці застосовують матеріал в інших галузях.

Базова фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається на лабораторних і практичних заняттях. Лабораторні заняття невіддільно пов'язані з іншими організаційними формами навчання і взаємодоповнюють їх, утворюючи систему підготовки з предмета. У цій єдності теоретичні знання, які отримують студенти на лекції, засвоюються краще, а лабораторні заняття стають більш зрозумілими [2; 3]. Основна функція лабораторних занять як організаційної форми

вивчення курсу "Комп'ютерна графіка" полягає в наданні теоретичному матеріалу художньо-творчого характеру.

Ми впроваджуємо комбіновану форму проведення лабораторних занять, яка передбачає такі етапи:

1. Мотиваційний: мотивація викладачем наступної діяльності, позитивна установка на роботу; орієнтування студентів щодо місця заняття, яке проводиться, в цілісному навчальному курсі, розділі, темі; опора на особистий досвід студентів з проблеми заняття.

2. Організаційний: визначення разом із студентами особистісно значущих завдань тієї діяльності, яку передбачено здійснити протягом заняття; визначення показників досягнення поставлених завдань; методи та засоби реалізації першого та другого етапів: актуалізація, проблематизація, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу тощо.

3. Проектувальний: залучення студентів до планування діяльності, яка здійснюватиметься на занятті, через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, реферати, підготовка презентацій тощо); складання й обговорення плану роботи, яку передбачено виконати.

4. Діяльнісний: подання варіативності у виборі способів навчальної діяльності (індивідуального або в групі); вибір студентами способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспекти, схема, таблиця, опора, план, тези, висновки тощо); вибір студентами завдань та способів їх виконання під час формування предметних компетентностей.

5. Контрольно-оцінювальний: залучення студентів до контролю за своєю діяльністю (форми взаємоконтролю в парі чи групі, самоконтроль); участь студентів у аналізі композицій (взаємо- та самоаналіз); використання механізмів позитивного ставлення до успіху студента та виставлення рейтингових оцінок не тільки за остаточний результат, а й під час навчання.

Творчі завдання на лабораторних заняттях з "Комп'ютерної графіки" розподіляємо між усіма студентами, тобто студент за призначенням викладача отримує індивідуальне експериментальне дослідження. При цьому ми контролюємо, щоб завдання дослідження було доступним, зрозумілим, частково-пошуковим, не мало детальної інструкції щодо його виконання. За таких умов перед студентами виникає низка окремих завдань: зрозуміти зміст творчої роботи й самостійно сформулювати її мету, підібрати інструменти комп'ютерної графіки для виконання, обґрунтувати їх доцільність тощо. Після цього студент аналізує власну творчу роботу, а викладач у цей період виступає в особі консультанта, надаючи студентові потрібну доцільну методичну допомогу. На такому занятті організовуються також презентація і захист художніх робіт, які супроводжуються короткими звітами студентів за результатами створених композицій із теоретичним поясненням і їх обґрунтуванням для всіх студентів групи. Проведення занять у такий спосіб дозволяє студентам опанувати не лише способи художньо-творчої діяльності, а ще й навчитися переконливо і доступно пояснювати отримані результати. Студент усвідомлює свою відповідальність у засвоєнні нових знань усіма студентами групи. На таких лабораторних заняттях відбувається закріплення теоретичних знань через практичну діяльність, а також формування художньо-творчої професійної компетентності.

Викладач обов'язково аргументує оцінку студента за визначеними параметрами, як-от: точність техніки виконання, самостійність, правильність і оригінальність пояснення. Такі форми проведення лабораторного заняття дозволяють кожному студенту виявити ініціативу і самостійність, уникнути інтелектуальної та практичної пасивності деяких студентів. Отже, лабораторні заняття виконують важливу функцію у підготовці студентів до застосування комп'ютерної графіки в майбутній професійній діяльності.

Здобуваючи фах учителя образотворчого мистецтва, під час лекцій і лабораторних занять студенти засвоюють не лише навчальний матеріал, але й педагогічні прийоми, методи, якими користуються викладачі в процесі проведення занять; на заняттях з комп'ютерної графіки вони створюють композиції, набувають досвіду застосування засобів комп'ютерної графіки для розв'язання творчих завдань. Особливу увагу на лабораторних заняттях ми звертаємо на основні етапи роботи над темою: від роздумів над проблемою до розроблення композиції. Великого

значення в навчально-творчих завданнях ми надаємо розвитку художньої уяви, спостережливості, накопиченню життєвого матеріалу. Всі етапи роботи студентів над композицією є важливими.

Самостійна пізнавальна робота майбутніх фахівців спрямована на розвиток умінь творчого самовираження засобами комп'ютерної графіки. Зокрема, домашні завдання, що передбачають самостійне групове чи індивідуальне виконання вправ на засвоєння, пошук або дослідження інструментарію і прийомів комп'ютерної графіки; творчі роботи мистецтвознавчого характеру, пошук і систематизація матеріалів для цих робіт; дослідницькі проекти, в яких група самостійно розв'язує поставлене завдання (наприклад, проводить порівняльний аналіз різних видів комп'ютерної графіки, з'ясовує їхні переваги та недоліки); самостійний пошук потрібної інформації або засобів для розв'язання прикладного або художнього завдання – актуальна проблема практичної частини курсу, особливо для першого (освоєння програмних графічних засобів) й останнього (розвиток навичок творчого самовираження) етапів вивчення векторного або растрового графічних редакторів; презентації створених графічних зображень, що передбачають, зокрема, оцінювання їх оформлення з позицій естетики.

Зазначимо, що будь-яка форма навчання комп'ютерної графіки спрямована на творче розв'язання студентами завдань художнього і науково-дослідного характеру, а для цього їм потрібно на належному рівні володіти інструментарієм комп'ютерної графіки, мати ґрунтовні знання з предметів художньо-графічного циклу, а також уміння працювати в групі.

Висновки. Спецкурс "Комп'ютерна графіка" спрямовано на підвищення творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, інтелектуалізацію та індивідуалізацію його підготовки; причому основним засобом досягнення цього є комп'ютерна графіка. З огляду на це вивчення художньо спрямованого курсу "Комп'ютерна графіка", метою якого є підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності, вважаємо важливим нововведенням у систему освіти ВНЗ, оскільки комп'ютерну графіку можна з упевненістю розглядати з-поміж комп'ютерно зорієнтованих технологій навчання, що розкривають процеси створення та застосування комп'ютерних технологій у художній педагогіці.

Література

1. Бабенко Л. В. Комп'ютерна графіка : навч. посіб. для студентів вищих пед. навч. закладів / Л. В. Бабенко, Т. В. Фурсикова. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 250 с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. / Я. Я. Болюбаш. – К., 1997. – С. 11–42.
3. Бондар А. Д. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі / А. Д. Бондар, Л. А. Ранська. – К. : Вища шк., 1977. – 78 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 371.32:78

**ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ МУЗИКУВАННЯ
У СИСТЕМІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ КАРЛА ОРФА**

Біла Н. Л., Штурман Н. О.

Стаття присвячена розгляду особливостей застосування деяких елементарних інструментів у процесі музикування молодших школярів.

Ключові слова: інструментальне музикування, Карл Орф, музична освіта.

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей использования некоторых элементарных инструментов в процессе музицирования младших школьников.

Ключевые слова: инструментальное музицирование, Карл Орф, музыкальное образование.

The article is devoted to the peculiarities of the use of some elementary musical instruments in music activities for junior schoolchildren.

Key words: instrumental music-playing, Carl Orff, musical education.

Сучасна загальноосвітня школа потребує нових особистісно орієнтованих підходів до навчання. Нові дослідження з психології та педагогіки (М. Вовк, Н. Вишнякова, Н. Черноіваненко, О. Ростовський та інші) доводять важливу роль уроків музики не тільки в естетичному, а і в інтелектуальному та психо-фізіологічному розвитку дітей. В наш час швидких змін діти особливо потребують виховання таких якостей, як гнучкість та незалежність мислення, віру в свої сили, мужність приймати рішення та помилятися, пристосовуватись та змінюватись для знаходження необхідного рішення. В зв'язку з цим все більше виникає потреба в застосуванні нових активних форм роботи дітей на музичних заняттях.

Існує декілька відомих концепцій музичного виховання дітей, які покладені в основу розробки різних методик і програм. Однією з найбільш поширених, яка застосовується в більш ніж сорока країнах, є концепція німецького педагога і музиканта Карла Орфа "Шульверк. Музика для дітей".

Мету музичної підготовки дітей Карл Орф вбачав перш за все у вихованні особистості в дусі гуманізму, розвитку її природних здатностей та творчих здібностей. В цьому його концепція близька українським національним традиціям шкільного музичного виховання. Розглядаючи основні напрямки його системи, ми виділили найбільш цікавий для нас аспект – інструментального музикування дітей, а саме особливості застосування деяких елементарних інструментів у процесі музикування молодших школярів.

Музичне виховання молодших школярів, на думку К. Орфа, не повинно обмежуватись тільки слуханням музики, розвитком слуху, ритму, навчанням співу і гри на інструментах. Перш за все його завдання полягає в стимулюванні творчої фантазії, умінні імпровізувати, творити як в процесі індивідуального, так і колективного музикування. Автор дійшов висновку недоцільності проведення музикування на класичних музичних інструментах, бо оволодіння складною технікою гри на них вимагає значних зусиль, тривалих занять, що значною мірою відволікає увагу дітей від музики й імпровізації. Він віддавав перевагу елементарним інструментам, якими діти могли порівняно легко оволодіти. Надаючи можливість розкрити і використати свої здібності, автор не обмежував їх у прояві власної творчої активності в поєднанні з дитячою безпосередністю.

Творчим імпровізаціям дітей мала сприяти опора на музичну декламацію і спів та гри на елементарних музичних інструментах. Вони застосовувалися в основному

для утворення різних ігрових ситуацій, де кожен з учасників мав можливість запропонувати своє рішення доступними йому засобами, наприклад, плескати в долоні, плескати руками по власних стегнах. К. Орф вважав, що руки і ноги кожної людини є її природними, тобто елементарними, інструментами, котрі широко використовуються в даній системі як засоби виразності.

При плесканні долонями звертають увагу на те, щоб між ними утворився простір, завдяки якому виникає глухий звук, пальці при цьому залишаються випростаними. Існують також деякі різновиди застосування цього прийому: одностороннє плескання правої руки по долоні лівої; плескання по середині долоні чи біля пальців; плескання по зап'ястю чи по краю кисті і т. д. Дітям потрібно спробувати всі можливі варіанти і знайти саме ту якість звучання, яку вважають за необхідне. Відтворюючи певний образ в ігровій ситуації за допомогою елементарних інструментів, дитина починає сприймати його через рух, що сприяє напрацюванню відчуття ритму.

Навіть за таких умов важливо навчити учнів використовувати різноманітні динамічні градації звучання, насамперед – переходи від піано до форте і навпаки. Піано важливіше, ніж форте, оскільки тихенькі плескання по долоні привчають прислухатися один до одного і одночасно розрізняти тонкощі звукових фарб. Але навіть при найнижчшому звукоутворенні повинна бути присутня ритмічна енергія.

Рух і ритм нерозривно пов'язані між собою. Застосування елементарних інструментів у процесі руху сприяє закладенню у дитини гарної ритмічної бази, яка є основою як в будь-якому виді танців, так і в грі на будь-якому з музичних інструментів. При цьому напрацьовується швидкість реакції, а також уміння як зачекати, так і знайти необхідний момент для вступу.

Іншу звукову фарбу надають хлопки, тобто удари плоскими долонями по стегнах. Їх виконують як сидячи, так і стоячи і застосовують як самі по собі, так і в чергуванні з плесканням долонями. Притопи також виконують сидячи або стоячи, ударом носка або п'ятки, але після цього нога повинна залишатися на підлозі. Удар може бути виконаний з більшою або меншою силою, що залежить від відчуття і бажання дитини.

Своєрідність звучання доповнює прийом клацання пальцями. Важливо, щоб він виконувався без затиску кисті, вільно й активно. Дітей, які не вміють клацати пальцями, можна навчити, але не всіх, оскільки не кожна рука годиться для цього.

Застосування в процесі музикування молодших школярів притопів, клацання, плескання має деяку різноманітність на початковому етапі, але все ж воно досить обмежене. Тому звукова палітра в подальшому доповнюється і збагачується маленькими ударними шумовими інструментами, як з фіксованим звуком, так і з нефіксованим. До останніх відносяться: трещітки, дерев'яні палички, невеликі тарілочки, тарілки, трикутники, кастаньєти, різного роду дерев'яні і шкіряні барабани, бубонці, дзвіночки та багато інших інструментів. Вони не мають фіксованої висоти звуку і використовуються лише для підкреслення ритму і для забарвлення звучання.

При потрушуванні або удару по корпусу трещітки лунає тріск, звідси і назва цього інструмента. Він додає особливого колориту звучання, і кожен учень може сам зробити цей інструмент, використовуючи абсолютно різні підсобні матеріали, керуючись власним відчуттям (жерстяну чи дерев'яну коробку, картонку, шкаралупку кокосового горіха або гарбуза і т. д.).

Створення дитиною "власного музичного інструмента" сприяє розвитку образного мислення, так необхідного в будь-якій творчості. Діти "занурюються" в образ, відтворюють його звучання, прислуховуючись до себе, своїх відчуттів. При виконанні діти можуть використовувати доступні для них елементи акторської техніки, що, безумовно, приводить до розкриття закладеного в кожній особистості артистизму.

Добре підходять для рухливих ігор дерев'яні палички. Вони тримаються в такому положенні, щоб велика частина палички залишалася вільною. Можна також одну паличку покласти на зібрану ліву долоню, а іншою ударяти по ній, що призводить до більш інтенсивного звучання.

Особливого забарвлення звуковій палітрі надають кастаньєти, відомі перш за все як іспанський народний інструмент. Вони мають характерне пронизливе звучання, тому їх використовують дуже обережно. При виконанні точного ритму, як правило, застосовують тільки один інструмент. Досить уважно потрібно використовувати і дерев'яний барабан, оскільки надмірне його застосування може спотворити звуковий ефект.

Для підкреслення кульмінаційних моментів і створення шумового ефекту застосовують музичні тарілки і тарілочки. В дитячому музикуванні використовують тарілки менші за розміром від тих, які застосовуються в великому оркестрі. Молодшим школярам доступні такі засоби звукоутворення, як удар двома тарілками, удар паличкою по тарілці, що висить, удар двома паличками з м'якими головками. Використання різних паличок вносить в звучання різнобарвність колориту.

Поширеного застосування в системі К. Орфа набули такі інструменти, як трикутник, різні барабани, бубонці. Вони всі відрізняються за своїми розмірами і тембром звучання. Для музикування дітей створюються прості і невеликі за розміром інструменти. Маленький барабан – це інструмент із двома шкіряними мембранами. Правильне його використання – це одна із найважчих проблем техніки гри на ударних інструментах. Для гри на цьому інструменті використовується пара спеціальних паличок. Дітям непросто тримати палички в руках, оскільки в кожній руці паличка лежить по-різному: ліва паличка лежить між великим пальцем і верхнім краєм зап'ястя, вказівний і середній пальці залишаються вільними, злегка підігнутими; праву паличку тримають угорі великим, вказівним, іноді навіть середнім пальцями. Решта ж пальців палички не торкаються. При виконанні на барабані дітям важливо знайти ті місця удару по ньому, які б дали можливість відтворити необхідний звуковий ефект. Змінюючи місця ударів від краю і до середини барабана, можна отримати тонкі звукові фарби і контрасти.

Виразний звуковий ефект, співвідношення сили удару і сили звука залежать від особливостей барабана і палички. Ефект удару палички виконавець може замінити за допомогою ударів великого і середнього пальців, що дає потрібну своєрідну приглушену звучність.

Дроби на маленькому барабані виконуються не шляхом швидкої зміни одиничних ударів, а за допомогою зміни подвійних ударів. Характерним засобом звучання цього інструмента є особливий тріск, який створюється вібруючими струнами. Саме цей тріск надає дробу особливого колориту звучання. Якщо його використовувати без вібруючих струн, то звук стає схожим на звук інших барабанів з туго натягнутою шкірою.

Трикутник, завдяки своїй унікальній здатності пристосовуватися до тембрів інших інструментів, добре звучить в будь-якому ансамблі.

Бубенці використовуються в основному для додаткового звукового колориту. Але якщо потрібно, щоб вони зазвучали з більшим ефектом чи більш колоритно, то для цього достатньо лише підкреслити окремим ривком чи ритмічно пульсуючим рівномірним постукуванням. Різноманітне використання елементарних інструментів вчить дітей взаємодії між собою, закріплює раніше засвоєні навички володіння ритмом, темпом, динамікою, сприяє розвитку почуття ансамблю.

Отже, застосування різноманітних простих прийомів звукоутворення і елементарних інструментів в системі К. Орфа значною мірою стимулює власну дитячу творчість, дозволяє враховувати індивідуальні особливості, навички, потреби та можливості кожної дитини. Пошуки і знахідки в процесі роботи, навіть найскромніші, створюють атмосферу радості, формують творчо активну особистість, стимулюють розвиток творчих здібностей. Це дозволяє закласти міцний фундамент музичальності дітей, дає змогу їм глибоко переживати і розуміти музику та вільно в ній орієнтуватися і творити. Дана методика може бути застосована в будь-яких національних умовах, що дозволяє використовувати кращі зразки української культури.

Література

1. Вишнякова Н. Специфіка засвоєння музичних знань молодшими школярами в процесі творчої діяльності / Н. Вишнякова // Музика в школі. – К. : Муз. Україна, 1984. – Вип. 10. – С. 24–29.
2. Вовк М. Розвиток самостійної музичної діяльності молодших школярів (у процесі навчання гри на музичних інструментах) / М. Вовк // Музика в школі. – К. : Муз. Україна, 1982. – Вип. 8. – С. 11–16.
3. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / состав. Л. А. Баренбойм. – М. : Сов. композитор, 1978. – 367 с.
4. Тютюнникова Т. Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Астрель, 2000. – 123 с.

УДК 37.032

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДИРЕКТОРА НОВГОРОД-СІВЕРСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ І. І. ХАЛАНСЬКОГО

Благінін В. М.

У статті описується життєвий шлях Івана Халанського, особлива увага звертається на період перебування на посаді директора Новгород-Сіверської гімназії, аналізується його просвітницька діяльність.

Ключові слова: Іван Халанський, навчальний заклад, навчальні дисципліни, освітня підготовка, просвітницька діяльність.

В статье описывается жизненный путь Ивана Халанского, особое внимание обращено на пребывание в должности директора Новгород-Северской гимназии, анализируется его просветительская деятельность.

Ключевые слова: Иван Халанский, учебное заведение, учебные дисциплины, образовательная подготовка, просветительская деятельность.

This article describes the life of I. I. Halans'kyi; special attention is paid to the period of office of the Director of Novgorod-Seversky Classical School; his educational work is analyzed.

Key words: I. Halans'kyi, educational institution, academic subjects, pedagogical training, educational work.

Нове територіальне намісницьке утворення з його центром Новгородом-Сіверським, яке прийшло на зміну Гетьманщині у 1782 році, об'єднувало землі одних з найбільших українських полків – Ніжинського, Стародубського та Чернігівського. Високопосадовці гетьманського уряду продовжували жити та працювати на цих землях, утворивши новий клас населення – українське дворянство (колишні українські пани, яким у 1785 році своїм указом Катерина II надала усі права російського дворянства). Саме ці верстви населення генерували суспільно-політичну думку і були духовними лідерами Новгород-Сіверського краю, розуміли значення освіти і робили усе можливе для її розвитку.

Серед закладів, які вирішували питання освітньої підготовки молоді у цьому намісництві, найпомітніше місце займає Новгород-Сіверська гімназія, очолювана директором Іваном Івановичем Хасанським (1749–1825), який народився у Глухівському повіті у сім'ї священика. І. Халанський отримав освіту, закінчивши Харківську семінарію, пізніше слухав курс лекцій у Санкт-Петербурзі. З 1774 року служив канцеляристом у комерцколегії, потім перейшов на військову службу, отримавши чин капітана. З 1784 року був призначений прокурором верхнього земського суду Новгород-Сіверського намісництва. У цей період І. Халанським було підготовлено "Топографическое описание Новгород-Северского", яке характеризує його і як науковця-дослідника. Один із примірників був подарований цариці Катерині II.

Своєю сумлінною роботою І. Халанський звернув на себе увагу генерал-губернатора Румянцева, саме за рекомендацією якого він був призначений директором тоді ще Новгород-Сіверського училища, де пропрацював до 5 березня 1825 року. Хасанський зробив усе можливе, щоб цей навчальний заклад був відкритий для усіх, хто виявляв бажання учитися, а учителі надавали освітню допомогу дітям із бідних сімей, виконуючи таким чином свій громадянський обов'язок.

Очолюючи Новгород-Сіверський навчальний заклад, І. Халанський намагався зробити його якомога кращим. Це засвідчує висока оцінка його діяльності професором Харківського університету І. Ф. Тимківським, а також міністром освіти П. В. Завадським, який, відвідавши його у 1806 році, у звіті писав: "В объезде моем первое училище нахожу в наилучшем устройстве, как по пользам учеников, так и по превосходимых его успехах". І навіть жорстокий граф Аракчеєв, перебуваючи в училищі, звернув увагу на глибокі знання з математики.

Аналізуючи зміст навчання, слід відмітити, що він був досить різнобічним. Так, у 1-му класі училища вивчались священна історія Ветхого Завіту, короткий катехізис, читання та письмо російською та початкова арифметика. У 2-му – священна історія Нового Завіту, пространний катехізис (читання церковних та громадянських книг, арифметика, читання та письмо по-німецьки і по-латині, пояснення книги з посад людини та громадянина, малювання, чистопис та правопис. У 3-му – російська граматики, латинська граматики, географія, початки історії всезагальної, німецька мова, малювання. У 4-му – синтаксис російської мови з розбором, латинська граматики з розбором прикладів, історія всезагальна, алгебра, геометрія, російська і всезагальна географія, загальні основи фізики і природної історії, німецька граматики та малювання.

Можна сьогодні нарікати на використання репродуктивних методів навчання, оскільки учні в основному читали та переказували зміст тексту або зазубрювали напам'ять, але іспити, які проводилися у червні і на які запрошувалися учителі, рідня, почесні гості, доводили ефективність методики на той час.

Після розділення Російської імперії на 6 навчальних округів було прийнято рішення у губерніях відкривати гімназії, а в повітових містечках – повітові училища, а в округах – університети. Чернігівська губернія з усіма училищами увійшла до складу Харківського навчального округу. Почалася реорганізація системи освіти. З'явилось питання про ліквідацію головного народного училища. Проте головний візитер Харківського університету І. Ф. Тимківський, з думкою якого рахувалися, на засіданні вчених університету доповів, що стан справ в училищі знаходиться на високому рівні. Враховуючи думку Тимківського, міністр освіти П. В. Завадовський вирішив особисто перевірити Новгород-Сіверське училище. Він був вражений результатами перевірки і у звіті на ім'я імператора написав: "Под время пребывания моего в Новгород-Северском нашел я тамтешние народное училище в наилучшем, как желать можно, состоянии... Эти причины побуждают меня беспокоиться о высочайшее благовелении, чтобы оставит училище в теперешнем положении, непереводячи его степень повитового училища..." та за гарну роботу училища нагородити директора грошовою премією у 3000 рублів. На звіт була накладена резолюція від 16 грудня 1805 року: "Бать по сему, ..." У 1807 році вийшло розпорядження Харківського університету директору училища І. І. Халанському відкрити повітове училище і два класи гімназії. Гімназія повинна була готувати юнацтво до вступу в університет. Серед навчальних дисциплін були алгебра, геометрія, тригонометрія, давня історія з географією, іноземні мови, логіка, психологія і моральна філософія, малювання, загальна статистика, право, політична економія та ін. На той час пріоритет належав догматичному виду навчання, основним методом було зубріння, тобто заучування навчального матеріалу "від і до". Такий підхід до організації навчання критикувався з боку навчального округу. Цю критику підтримував і І. І. Халанський.

Як директор гімназії Халанський значну увагу приділяє в першу чергу матеріальним умовам організації навчання і функціонуванню навчального закладу. З цією метою за підтримки губернатора він встановлює зв'язки з будівельною експедицією та міською думою, завдяки чому отримує 1500 рублів на ремонт гімназійної будівлі та кошти на закупівлю меблів, найму прислуги, придбання книг та посібників для гімназійної бібліотеки, якій він приділяв велику увагу. У 1812 році гімназійна бібліотека нараховувала 1098 томів, що було суттєвим для того часу. На його прохання прислалі книги училищний комітет, Харківський університет, їх дарували представники громадськості. У 1811 році Харківський університет дав розпорядження директору І. І. Халанському скласти список книг у такій кількості, щоб гімназія не вимагала їх хоча б два роки. І книги були вислані на замовлення із Петербурга на 1746 рублів у 1812 році, але під час французької навали були загублені по дорозі. За свої турботи щодо розвитку освіти та особистий внесок І. І. Халанський отримав подяку від училищного комітету.

І хоча нововведення в освіту міністра духовних справ та освіти князя О. М. Голіцина у 1816 році дещо знизили освітню підготовку, навчально-виховна робота завдяки турботам директора була зразковою. Попечитель навчального округу Е. В. Корнев писав у 1823 році, що із усіх відвіданих ним закладів Харківського округу Новгород-Сіверська гімназія по навчальній частині посідає перше місце.

І. Халанському належить ідея заснування у Новгороді-Сіверському університету. У своєму листі малоросійському генерал-губернатору А. Б. Куракіну про

можливість заснування у місті університету І. Халанський переконливо доводить доцільність існування такого закладу: "... положение сего города здоровое, выгоды хозяйственные не нужны, а сверх сего и паче всего то преимущество, что по немногочисленному сему городу ничто не будет отвлекать учащихся и учащих от упражнения в науках, кои без сомнения доставят просвещенных граждан для всех родов службы и должностей общественных" (Киевская старина. – 1882. – № 3. – С. 594–597). Ця ж фраза переконливо доводить, що І. Халанський добре розумів значення освіти для розбудови держави. Він готовий був розробити "... положение о науках, языках и о искусствах, о способах преподавания, о времени окончания учения, об испытаниях и о других потребностях". Але, усвідомлюючи першочергові завдання заснування університету і можливості фінансування цього проекту, зосереджує увагу на матеріальні умови організації університетської освіти, а саме на виборі приміщення для навчального закладу. Про це він пише так: "Для надлежащего и выгодного помещения университета нужно здание пространное, выгодное и прочное, на него нужна великая сумма денег, но время на построение оного, на приготовление его так чтобы оно могло быть для живущих в нем безвредно, болем всякой неисчетной суммы, а потому осмеливаюсь для споспешествованию исполнению намерений правительства народного просвещения мыслить, что можно попросить высочайшую волю, дабы заняты на университет находящийся в Новгород-Северском Спасо-Преображенский монастырь" [2, с. 32]. Значну увагу приділяв І. Халанський місцю розташування приміщень університету, наголошуючи, що "Положение сего монастыря на горе, при портовой р. Десне самое здоровое, а это потребное, как воспитывать сынов отечества в здоровых местах, не отдаляя их от мест своего рождения, и жить им в таких зданиях, которые многими летами осушены" [2, с. 32]. І хоча ця ідея не була реалізована через високу конкуренцію з боку утвореного 1805 року університету у Харкові та Ніжинської гімназії вищих наук, зрозуміло, яким високим був інтелектуальний потенціал Новгорода-Сіверського, що дав ґрунт для такого задуму.

5 березня 1825 року на 80-му році життя І. І. Халанський помер, залишивши помітний слід у розвитку освіти не лише Новгород-Сіверського краю, а й усієї держави.

Література

1. Войнов С. Новгород-Сіверський / С. Войнов. – Чернігів, 1999.
2. Из истории Новгород-Северского (документы и материалы) / ред. В. М. Половец, Г. В. Букис и др. – Чернигов, 1989.
3. Киевская старина. – 1882. – № 3. – С. 594–597.
4. Оглоблін О. Люди старої України / О. Оглоблін. – Мюнхен, 1959.
5. Федірко А. М. Патріотична освічена еліта Новгород-Сіверського на рубежі 18–19 ст. / А. М. Федірко // Укр. іст. журн. – 1994. – № 2.

УДК [37.016:78]:[82-96]

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СПІВАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ

Ген Цзинхен

Стаття розкриває роль і значення співацької культури у контексті історичного розвитку. Розглядаються філософські аспекти музичної культури і її складова частина – співацька культура в творчості філософів різних історичних епох. На філософському рівні співацька культура розкривається через значення музики, співу в житті суспільства, їх впливу на духовний розвиток людини. Для філософа світ музики – це світ музичної культури.

Ключові слова: музична культура, співацька культура, духовний розвиток.

Статья раскрывает роль и значение певческой культуры в контексте исторического развития. Рассматриваются философские аспекты музыкальной культуры и ее составляющая часть – певческая культура в творчестве философов разных исторических эпох. На философском уровне певческая культура раскрывается через значение музыки, пения в жизни общества, их влияния на духовное развитие человека. Для философа мир музыки – это мир музыкальной культуры.

Ключевые слова: музыкальная культура, певческая культура, духовное развитие.

The article elucidates the role and value of singing in the context of historical development. The author considers philosophical aspects of musical culture and its component – singing culture in philosophical works of different historical epochs. At the philosophical level the culture of singing is understood through the role of music and singing in the life of society, their influence on spiritual development of man. For a philosopher the world of music is the world of musical culture.

Key words: music culture, the culture of singing, spiritual development.

Державна національна програма "Освіта: Україна ХХІ століття" визначає формування особистісних рис громадянина України, що включає в себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту як головну мету виховання молоді на сучасному етапі. Особлива роль у творчих процесах, що актуалізуються в Україні на початку ХХІ століття, належить системі мистецької освіти. Саме в цій сфері формується музична культура особистості, складовою частиною якої виступає співацька культура.

Метою статті є розглядання основ формування співацької культури особистості в історичному аспекті.

Формування співацької культури дуже актуальне й значуще, тому що дає змогу розвивати в школярів любов до співу, розуміння поетичного тексту пісні, передачі його голосом, оскільки сприяє формуванню кращих особистісних якостей і має велике значення на сучасному етапі освіти та виховання школярів.

Аналіз стану дослідженості проблеми формування співацької культури особистості свідчить про постійну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених різних галузей знань до питань формування загальної культури особистості (І. Зязюн, В. Разумний, І. Карпенко, Г. Шевченко, Н. Миропольська, Л. Коваль та ін.); впливу музики на життєдіяльність людини (філософи – Платон, Аристотель, І. Кант, Ф. Ніцше, О. Лосев та ін.; педагоги – К. Ушинський, В. Сухомлинський, Д. Кабалевський, О. Рудницька та ін.; психологи – Л. Виготський, Б. Теплов, В. Петрушин та ін.); значення музичної культури (О. Апраксина, Н. Ветлугіна, А. Зиміна, М. Вовк, Л. Дмитрієва, Н. Гродзенська, Г. Падалка, Л. Хлебнікова; К. Далькроз (Швейцарія), К. Орф (Німеччина), А. Танасова-Букова, Ц. Колєв (Болгарія), М. Руссель-Пауль (Франція); значення вокального виховання на розвиток особистості на методологічному, теоретичному і практичному рівнях (М. Ділецький, М. Лисенко, К. Стеценко, Л. Горюнова,

О. Ростовський, О. Радинова, Т. Овчинникова, Д. Огороднов; З. Кодай (Угорщина), Є. Седлачкова, Ф. Лисек (Чехословаччина) та ін.).

Питання формування співацької культури особистості висвітлювалися у працях українських і китайських авторів: В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Сяо Су, Фан Динь Тан, Цзінь Нань та інших.

Музика як засіб формування музичної культури з давнини використовувалась у всіх ідеологічних системах. Підтвердження цьому ми знаходимо в роботах філософів, педагогів, музикознавців. Розглянемо філософський аспект формування музичної культури й виділимо в ньому співацьку культуру.

Музику як джерело радості й натхнення розглядав давньокитайський філософ Сюнь-Цзи (315–236 до н. е.) [2]. Так, він вважав, що музика – це джерело радості, а радість притаманна людині. Людина не може жити без радості, коли ж вона радіє – це знаходить відображення в її голосі й проявляється у її вчинках. Сутність людини, тембр її голосу, поведінка – все це проявляється в музиці. Тому людина не може обходитися без музики, музика ж не може не мати відповідного вираження. Якщо не направляти це вираження музики, виникає безлад.

Таким чином, складовою частиною музичної культури є відображення характеру музики в голосі, що ми можемо віднести до співацької культури. А також у цьому ми бачимо частину формування емоційної та чуттєвої сфери людини, що є важливим моментом теорії і методології нашого дослідження.

Як стверджують історичні факти, справжнього розвитку музична культура досягла в Стародавній Греції, де найважливішою властивістю культури було існування музики в синкретичному єднанні з іншими мистецтвами (поезія, танець). Розглядаючи музику як засіб гармонізації індивіда з громадським життям, Платон визначав місце і пісні, стверджуючи, що за словами, ладом і ритмом можна судити про зміст музики, яка впливає на внутрішню сутність юнака-воїна, виховуючи в нього високі громадські цілі. Платон вважав, що саме спів, через зміст музики, діє на внутрішню сутність людини.

Положення античних філософів знайшли своє продовження в ідеях великого вченого древності Аристотеля. Він тлумачив про значення музики як засобу музичної культури набагато ширше, стверджуючи, що вона служить не одній, а багатьом цілям і з користю застосовується для виховання, для очищення, для інтелектуальних розваг, тобто для заспокоєння й відпочинку від напруженої діяльності. Він підкреслює, що користуватись можна всіма ладами, але застосовувати їх тільки відповідно до обставин, бо музика, яка звучить в одних ладах, робить людину жалісливою, звучання інших ладів сприяє збудженню або роздратуванню [1]. Аристотель стверджував, що урівноважену дію на психіку людини справляє дорійський лад – мужній і серйозний. Фригійський лад сприймався ним як збудливий, лідійський – як жалісливий. У цілях виховання добропорядної людини на той час рекомендувалось створювати, виконувати і слухати музику, написану в дорійському ладі, а музику, написану в інших ладах, молодому поколінню слухати не радили. А Аристид при цьому вважав, що музичні лади ведуть до зміни психіки людини в тому чи іншому напрямку, і виділив в людській душі ті ж самі інтервали, які характерні і для музики. Тобто ми можемо стверджувати, за висловленнями Аристотеля, що музика та забарвлення її мелодії впливає на формування чуттєвої сфери людини. А на наш погляд, це має суттєве значення при формуванні співацької культури. Людина, яка може передавати свої почуття у співі, у музичному значенні – культурна людина.

Пісня може душу збагатити або понівечити, що пов'язано з її змістом, який філософи Стародавньої Греції пов'язували з виховним початком. Але щоб зрозуміти зміст пісні, у ній треба визначити смислову виразність окремих її елементів. Таким чином, розкриваючи зміст співацької культури, філософи античності висували на перший план значення музики в житті суспільства та її вплив на духовний розвиток людини за допомогою ритму, ладу, мелодії тощо. Музика, як вони вважали, має велике виховне значення для розвитку духовності особистості й супроводжує людину протягом усього її життя.

Важливу галузь мистецтва Стародавньої Греції становила вокальна музика, а зародження елементарних основ співацької культури виникало, на наш погляд, одночасно з розвитком самого музичного мистецтва. Саме через спів як засіб

музичної культури людство впливало на формування душі людини, на її емоційно-чуттєву сферу, на світосприймання.

Таку ж ідею сповідує і стародавній міф про всемогутню силу музики. Фракійський співак Орфей, син бога Аполлона і музи Каліопи, своїм солодким співом та вправною грою на лірі приборкував звірів, зупиняв ріки, рухав ліси і навіть зворушив невмолімі серця богів – володарів пекла. Народними легендами овіяні імена й інших першозасновників грецької музики: критянина – корифея Фалеса, дельфійського співака Хризофеміса. Не тільки люди, але і вся природа була підкорена чарам цього мистецтва.

В епоху середньовіччя роль музичного мистецтва зводилась переважно до посилення емоційно-морального ефекту при богослужінні, внаслідок чого музика набувала атрибутивного значення. Практичний аспект формування музичної культури особистості, який пов'язаний з опануванням спеціальних навичок музичної діяльності, був зведений до мінімуму. Він виявлявся в умінні сприймати мистецтво відповідно до релігійних постулатів.

У середньовіковий період існували думки про спроможність музики (у тому числі і вокальної) виховувати моральність, пом'якшувати характери, запобігати здійснювати провини. На відміну від форм музичного виховання античної епохи в середньовіччі визначалась тільки катарсична значущість музики, яка сприяла благочинному способу життя.

Спів розумівся лише як підмога щодо "прямування душі до добрих вчинків" і мислився церковними ідеологами як оспівування Бога не голосом, а "серцем".

Так, Іоан Златоуст відмічав, що в процесі співу треба стежити не тільки за правильністю слів, але й за станом своєї душі, коли вона відтворює ці слова.

Таким чином, це і визначило особливості середньовічної музичної та співацької культури, що розвивалися довкола релігійного ідеалу і були невіддільні від морального та інтелектуального виховання.

В епоху Відродження вокальна музика оспівувала й піднімала людську особистість, раніше задушену феодалним гнобленням і опікою церкви. Протягом століть церква боролася зі світською музикою, особливо народно-пісенною, розуміючи, що розвиток цього жанру пробуджує інтерес до внутрішнього світу людини. Без інтересу до музики не може бути гармонії у людському житті. Підтвердження цьому ми знаходимо в словах Дж. Царліно: "Той, хто не одержує задоволення від музики, – створений без гармонії, бо якщо кому-небудь не подобається гармонія, то вона в нього відсутня" [3, с. 422]. Дж. Царліно підкреслює важливу роль музики у формуванні моральності. Один з лідерів реформаційного руху епохи Відродження (XV–XVII ст.) М. Лютер високо оцінив значення співу у вихованні дітей [4].

Так, практичні заняття співом призвели до відомої девальвації естетичної сутності музичної культури, розповсюдження утилітарного підходу до її ролі та значення для людини.

Отже, як показує наше дослідження, на філософському рівні співацька культура розкривається через значення музики, співу в житті суспільства, їх впливу на духовний розвиток людини. Для філософа світ музики – це світ музичної культури. Ми розглянули філософські аспекти музичної культури і її складову частину – співацьку культуру в творчості філософів різних історичних епох, адже основні теоретичні положення нашого дослідження (про значення музики в житті людини) були виведені саме в їх творчості.

Історичний аналіз проблеми дозволив зробити висновок, що інтерес до проблеми співацької культури як частини музичної культури існував у різні епохи. Філософи, педагоги, музикознавці розробляли окремі питання, що в сукупності склали методологічну основу для сучасного погляду на формування співацької культури особистості як показника розвитку духовності людини.

З огляду на вищесказане, перспективою подальших досліджень є вивчення та акцентування уваги на значенні співу як активного засобу музичного морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у співацькому виконавстві значним чином розвиває як гуманні почуття людини, так і образне мислення.

Література

1. Вопросы теории и эстетики музыки / ред. колл.: Ю. А. Кремлев, Л. Н. Раабен, Ф. А. Рубцов. – Л. : Музыка, 1967. – Вып. 5. – 264 с.
2. Древнекитайская философия : в 2 т. / под ред. Л. В. Литвинова. – М. : Принт, 1994.
 - Т. 1. – 1994. – С. 201–211.
 - Т. 2. – 1994. – С. 141–209.
3. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения / под ред. В. П. Шестакова. – М. : Музыка, 1966. – 574 с.
4. Шестаков В. П. От этоса к аффекту / В. П. Шестаков // История музыкальной эстетики от античности до XVIII в. – М. : Музыка, 1975. – 351 с.

УДК 378.11

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНИХ ВАРІАНТІВ І ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЯК СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ ПРОЦЕСУ СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Гладченко М. М.

У статті проаналізовано етап формування стратегічних варіантів у процесі стратегічного менеджменту вищого навчального закладу на основі результатів SWOT-аналізу. Розглянуто критерії оцінювання стратегічних варіантів відповідно до принципів теорії залежності від ресурсів і перспективи представників зацікавлених сторін. Проаналізовано метод сценарію як складову частину процесу формування стратегічних рішень і портфоліо-аналіз як метод оцінювання та відбору стратегічних варіантів.

Ключові слова: стратегічні варіанти, стратегічні рішення, метод сценарію, портфоліо-аналіз, стратегічна мапа.

В статье проанализировано этап формирования стратегических вариантов в процессе стратегического менеджмента высшего учебного заведения на основе результатов SWOT-анализа. Рассмотрено критерии оценивания стратегических вариантов на основе принципов теории зависимости от ресурсов и перспективы представителей заинтересованных сторон. Проанализировано метод сценария как составляющую процесса формирования стратегических решений и портфолио-анализ как метод оценивания и отбора стратегических вариантов.

Ключевые слова: стратегические варианты, стратегические решения, метод сценария, портфолио-анализ, стратегическая карта.

The author analyzes a stage in the development of strategic options in the process of strategic management of higher education institutions on the basis of the results of SWOT-analysis. The article deals with the criteria of assessment of the strategic options according to the principles of the resource-based theory and the perspective of the stakeholders. The author analyzes the scenario method as a component of the development of the strategic decisions and portfolio analysis as the instrument of evaluation and selection of the strategic options.

Key words: strategic options, strategic decisions, scenario method, portfolio analysis, strategic map.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стратегічний менеджмент вищого навчального закладу широко використовується у вищій освіті країн Європейського Союзу і є новим явищем у сфері управління вищими навчальними закладами України. Процес стратегічного менеджменту є досить складним, і ефективність щодо досягнення стратегічних рішень залежить від правильного вибору стратегії. Вибір правильного стратегічного варіанта – запорука підвищення конкурентоспроможності і продуктивності вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості етапів формування стратегічних варіантів і прийняття рішень досліджують Ф. Беа (F. Bea), Б. Бем (B. Behm), К. Бертольд (Ch. Berthold), Дж. Діг (J. Deeg), Р. Моріл (R. Morill), С. Нікель (S. Nickel), Дж. Хаас (J. Haas).

Мета статті – проаналізувати особливості етапів формування стратегічних варіантів і прийняття рішень як складових елементів процесу стратегічного менеджменту вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою частиною процесу стратегічного менеджменту у вищому навчальному закладі є етап формування стратегічних варіантів і прийняття рішень. "Після визначення за допомогою SWOT-аналізу можливостей і факторів ризику з боку середовища, сильних і слабких сторін організації визначаються середньострокові і довгострокові цілі. Керівництво університету

формує і розглядає можливі варіанти стратегії, що є нетиповим для університетів, які фінансуються державою" [12, с. 15].

На основі визначення сильних і слабких сторін університету з урахуванням можливостей і ризиків формуються можливі варіанти стратегії. "Сильні сторони використовуються для реалізації визначених цілей на основі вибору правильного стратегічного варіанту" [9, с. 104]. "На противагу операційним, стратегічні рішення характеризуються високим рівнем невизначеності і складності" [1, с. 167]. Для формування стратегічних варіантів і рішень використовується метод портфоліо-аналізу [9, с. 104], розроблений для поєднання результатів, отриманих в процесі аналізу середовища і структури ринку з урахуванням основних компетенцій з метою деталізації майбутніх завдань управління у формі стратегічного варіанту [5, с. 7].

"Формування стратегічних варіантів на основі теорії залежності від ресурсів пов'язане із забезпеченням ефективного використання ресурсів і потенціалу організації, розвитком нових компетенцій" [6, с. 129]. Оптимізація джерел ресурсів, розвиток і використання синергетичного потенціалу свідчать про тісний зв'язок процесу формування стратегічних варіантів із теорією залежності від ресурсів. "Стратегічні варіанти передбачають досягнення бажаного результату лише за умови, якщо основні компетенції організації сприятимуть задоволенню потреб представників зовнішніх і внутрішніх зацікавлених сторін" [9, с. 53]. Тому теорія залежності від ресурсів враховує як внутрішні фактори, так і показники ринку. Представники зацікавлених сторін мають значний вплив, тому що контролюють як матеріальні (фінансові, технологічні), так і нематеріальні ресурси (знання, основні компетенції) [13, с. 90]. Проте аналіз представників зацікавлених сторін свідчить, що соціальні і політичні фактори повинні враховуватися в процесі формування стратегічних варіантів [7, с. 127–128].

З урахуванням теорії залежності від ресурсів і перспективи представників зацікавлених сторін стратегічні варіанти оцінюються за наступними критеріями:

- відповідність стратегії існуючій ситуації;
- сприйняття стратегії представниками зацікавлених сторін;
- відповідність стратегії наявним ресурсам, можливість її реалізації на практиці;
- послідовність дій, відповідність стратегічним цілям [10, с. 363].

"На основі відбору стратегічних варіантів формується узгоджена стратегічна програма, що сприймається і підтримується представниками зацікавлених сторін і узгоджується зі стратегічними цілями і яку можна реалізувати, виходячи з наявних ресурсів" [10, с. 101]. Тому основними факторами, які враховуються під час вибору стратегічних варіантів, є наявні ресурси і потреби представників зацікавлених сторін.

Для чіткого визначення перспектив вищого навчального закладу необхідне використання відповідних методів формування варіантів стратегії у процесі співпраці керівництва і представників університету (проектної групи). С. Нікель рекомендує проводити навчальні семінари щодо використання **методу розробки сценарію** [12, с. 15].

Метод сценарію komponує видимі тенденції на основі обґрунтованих припущень з метою визначення альтернатив для прийняття вирішальних рішень. Зазвичай метод сценарію використовується в два етапи.

Перший етап розробки сценарію [12, с. 16] полягає у формуванні від двох до чотирьох можливих сценаріїв, які варіюють від "продовжувати, як було раніше" до "радикальних змін". Важливо визначити з самого початку, який із сценаріїв варто розглянути. Для того щоб обрати сценарій, важливо використовувати фактичні, отримані в результаті SWOT-аналізу, а не асоціативні дані, якщо виникає потреба, то використовують додаткові дані. Сценарій повинен бути правдоподібним і реалістичним. "Мета розробки сценарію – зменшити невизначеність до того рівня, коли нею можна керувати за допомогою розробки декількох сценаріїв, кожен з яких є ймовірним для впровадження у майбутньому. Це завдання є складним, тому що кожен із сценаріїв повинен бути внутрішньо узгоджений і створений на основі достовірної інформації" [11, с. 173]. Найсприятливіші умови для розробки сценарію – семінари, де представники вищого навчального закладу працюють разом у творчій атмосфері. Організацію семінарів ініціює керівництво університету – ректор, проректор, декани.

На другому етапі після розробки сценаріїв їх систематично тестують – "аналіз сценарію спрямований на перевірку стратегічного бачення, широкої стратегічної

ініціативи, окремого проекту чи головного рішення. Відповідно до рівня, який пере-віряється, його мета полягає у тому, щоб визначити, наскільки розроблені сценарії відповідають потребам середовища" [11, с. 173]. Тестування стратегії щодо най-несприятливішого поєднання обставин сприяє ефективній діяльності університету за будь-яких непередбачених умов. На основі цього аналізу університет обирає стра-тегічний варіант, обґрунтований на існуючих сценаріях, або розглядає додаткові альтернативи.

SWOT-аналіз надає широкі можливості для створення варіантів стратегії. За-галом треба розрізняти між варіантами, які формуються для університету в цілому на корпоративному рівні, і тими, які створюються для структурних підрозділів, факультетів і кафедр (бізнес-рівень) [10, с. 142]. SWOT-аналіз використовується для вищого навчального закладу в цілому або для окремих структурних підрозділів. У будь-яко-му разі основне завдання ректорату – мотивувати підрозділи інтегрувати свою діяльність і відповідні плани розвитку у загальний стратегічний процес та координу-вати його в межах структури нормативних цілей, які зазначені у місії [2, с. 19].

Як уже вище зазначалося, після розробки варіантів стратегії їх необхідно оцінити і відібрати найкращі. Відповідно до найпростішого сценарію, за яким стра-тегія – опис мети і методу її досягнення, існують чотири критерії оцінювання варіантів стратегії [10, с. 324–331]:

1. Відповідність. Основне питання полягає у тому, чи відповідає стратегія конкретній ситуації, що склалася у вищому навчальному закладі, чи є переконливою логіка вибору цієї стратегії, чи відповідає і узгоджується з можливостями універси-тету і чи обіцяє покращити ситуацію?

2. Визнання. Сприйняття. Необхідно визначити, наскільки мета, на досягне-ння якої спрямована стратегія, буде прийнята університетом, особливо коли це стосується етапу впровадження [2, с. 20].

3. Здійсненність, реалістичність. Багато варіантів стратегії виникають як кре-ативні ідеї. Коли варіанти оцінили, необхідно перевірити, чи університет може їх реалізувати на практиці, наприклад, чи університет має достатні ресурси і потенціал, компетенції, здібності, потужності для ініціювання і розвитку стратегії.

4. Сумісність, логічність. Варіанти стратегії, які відповідають вищенаведеним критеріям, треба перевірити з приводу того, чи елементи індивідуальної стратегії не суперечать один одному.

Загальна мета процесу методу сценарію – утворення гармонійної, послідовної стратегічної концепції.

Інший метод оцінювання стратегічних варіантів – **портфоліо-аналіз**, який найчастіше використовується для формування збалансованої структури підрозділів і дозволяє керівництву університету розробити "стандартну стратегію" цих підрозділів відповідно до їх рівня продуктивності [10, с. 300]. Базова модель аналізу портфоліо-аналізу складається з двох осей. Вісь У представляє фактори впливу з боку середовища (у теперішньому або майбутньому часі), які майже неможливо змінити (the market growth rate). Вісь Х має два відділи, які характеризують можливості підвищення продуктивності; поділ осі Х ґрунтується на показниках питомої ваги на ринку і відбувається тоді, коли сегмент ринку організації знаходиться на тому самому рівні, як і організації – лідера на ринку. Об'єкти, які треба оцінювати (підрозділи), можуть позиціонуватися у матриці і позначаються колами, розмір яких є пропорцій-ним до товарообігу [2, с. 20].

У вищих навчальних закладах портфоліо-аналіз використовується для коре-ляції продуктивності специфічних внутрішніх підрозділів або внутрішніх сфер діяльності до зовнішніх стандартів продуктивності і діяльності, які встановлюються окремими вищими навчальними закладами (переважно тими, які є лідерами у даних сферах). Порівняння дозволяє краще оцінити варіанти внутрішньої стратегії підрозділів або сфер діяльності. Деякі з цих основних варіантів внутрішньої стратегії спрямовані на розвиток сильних сторін і уникнення слабких. Наприклад, чи варто продовжувати розвивати окрему сферу наукових досліджень, якщо чітко видно слабкі сторони діяльності порівняно зі схожими сферами інших університетів. Або чи варто розвивати її, тому що для вищого навчального закладу важливо мати цю сферу діяльності і є бажаним виділити значні ресурси на покращення діяльності цього підрозділу. На противагу орієнтованому на дискурс SWOT-аналізу, метод

портфолію ґрунтується на кількісній інформації щодо діяльності і продуктивності (кількісні показники професорсько-викладацького складу і випускників). Варто звернути увагу, що підготовка інформації займає значний проміжок часу, зокрема коли треба врахувати багато факторів і досягти того рівня якості інформації, який дозволить провести надійне порівняння [2, с. 20].

Стратегічні варіанти – альтернативи дій, спрямовані на підвищення потенціалу і досягнення успішного результату, пов'язані з навчальною і дослідницькою діяльністю, організаційною структурою, методами забезпечення якості освіти і розширенням сфери послуг для суспільства. Формування стратегічних варіантів пов'язано із витратами і фінансовими можливостями, тому цей етап передуює етапу оцінювання стратегічних варіантів.

На основі стратегічних варіантів керівництво університету формує стратегічні рішення. Особливості цього процесу пов'язані зі структурою управління вищим навчальним закладам і мають свої відмінності залежно від країни Європейського Союзу. Наприклад, у Німеччині президія і сенат – основні органи управління вищим навчальним закладом.

К. Бертольд вважає, що в тих навчальних закладах, де сенат має відношення до стратегії, керівництво університету повинно розвивати дискусійну культуру, там, де сенат не має формальної компетенції по відношенню до стратегії, важливо визначити, як вони будуть співпрацювати. Стратегічні дебати в сенаті і на факультеті сприятимуть додатковій легітимізації стратегії. Загалом у більшості земель переглядаються повноваження керівництва університетів, тому процес прийняття стратегічних рішень і формування стратегії повинен проводитися у формі обговорення із залученням зовнішніх експертів з метою прийняття обґрунтованих рішень [3, с. 78].

Зважаючи на той факт, що оцінювання варіантів і відповідного вибору стратегії має критичний вплив на позиціонування університету чи факультету, важливим є залучення до співпраці представників професорсько-викладацького складу і комітетів у процесі прийняття рішень. Відповідальність за процес прийняття стратегічних рішень покладається на керівництво університету, відповідальність за рішення відносно загальної стратегії університету покладається на ректора чи президента, за стратегію факультету відповідає декан. М. Кохен (M. Cohen), Дж. Марч (J. March) і Дж. Олсен (J. Olsen) сформулювали низку правил щодо ситуацій, пов'язаних із прийняттям стратегічних рішень. Процес прийняття стратегічних рішень повинен відбуватися дуже інтенсивно. Відповідальні особи формулюють чіткий стратегічний план і альтернативи, щоб гнучко реагувати на пропозиції представників вищого навчального закладу [12, с. 16].

Розподіл діяльності університету за трьома напрямками значно впливає на процес прийняття стратегічних рішень. "Проблема полягає у тому, що університети не мають узгодженого стратегічного розуміння самих себе як інтегрованої системи" [11, с. 80]. Тому процеси формування стратегії в той же час є процесами, спрямованими на розвиток організації, які потребують, щоб окремі представники і кафедри спілкувалися і діяли корпоративно з метою забезпечення подальшої успішної діяльності вищого навчального закладу. У цьому контексті корисним методом є стратегічна мапа [8], яка є особливо популярною в англо-саксонській системі вищої освіти. Стратегічна мапа використовується у процесі підготовки стратегічних рішень на основі попередньої структуризації відповідних аспектів інтегративним способом. У межах стратегічної мапи стратегічні цілі організації розподіляються на чотири перспективи: фінанси, клієнти, внутрішній процес, навчальний процес і розвиток організації.

Важливо встановити зв'язки між цими чотирма перспективами, що надає змогу отримати загальну картину. Стратегічна мапа, яка описує стратегічні цілі університету, тісно пов'язана зі збалансованою системою показників, яка є інструментом операціоналізації, впровадження і вимірювання стратегії.

Висновки. На етапі формування стратегічних варіантів відбувається перехід від планування до впровадження, що супроводжується визначенням конкретних операційних цілей, розробляється план заходів і дій щодо впровадження цілей, розроблених на основі місії. Цей етап є основою стратегічного планування, на якому відбувається ідентифікація основних альтернатив дій організації, що мають стратегічне значення.

Література

1. Bea F. & Haas J. *Strategische Management*, 4 Auflage, Lucius & Lucius: Stuttgart, 2005.
2. Behm B. Developing Strategies for a Higher Education Institution and its Faculties/Departments / B. Behm, Ch. Berthold // *Leadership and Governance in Higher Education*. – 2011. – Vol. № 1. – Pp. 1–29.
3. Berthold Ch. *Strategisches Management an Hochschule* / Ch. Berthold, B. Behm, M. Daghestani. – CHE : Gütersloh, 2011. – S. 148.
4. Cohen M. D. A garbage can model of organizational choice / M. D. Cohen, J. G. March, J. P. Olsen // *Administrative Science Quarterly*. – 1972. – 17. – P. 1–25.
5. Deeg J. From outside and within: Balanced strategies for diverse demands in postgraduate education. 30th Annual EAIR Forum 24–27 August 2008, Copenhagen, Denmark.
6. Grant R. M. The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation / R. M. Grant // *California Management Review* 33. – 1991. – № 3. – Pp. 114–135.
7. Janisch M. *Das strategische Anspruchsgruppenmanagement: Vom Shareholder Value zum Shareholder Value*, Diss., Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 1993.
8. Kaplan R. *Strategy maps: converting intangible assets into tangible* / R. Kaplan, D. Norton. – Boston, 2004.
9. Krüger W. & Homp C. *Kernkompetenz-Management: Steigerung von Flexibilität und Schlagkraft im Wettbewerb*. – Garbler : Wiesbaden, 1997.
10. Müller-Stewens G. & Lechner C. *Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen*. – Schäffer-Poeschel : Stuttgart, 2001.
11. Morill, R. L. (2007): *Strategic Leadership. Integrating Strategy and Leadership in Colleges and Universities*. – Lanham ; New York ; Toronto ; Plymouth UK.
12. *Strategic Management in Higher Education Institutions – Approaches, Processes and Tools* / S. Nickel // *Leadership and Governance in Higher Education*. – 2011. – Vol. № 3. – Pp. 1–28.
13. Sachs S.& Rühli E. Changing managers' values towards a broader stakeholder orientation / Sachs S.& Rühli E. // *Corporate Governance* 2005. – № 2. – Pp. 89–98.

УДК 78.(09)(477.51)

НІЖИНСЬКА ВОКАЛЬНА ШКОЛА: ВІХИ РОЗВИТКУ, ПРЕДСТАВНИКИ

Кавунник О. А.

У статті визначено віхи розвитку ніжинської вокальної школи, форми виконавської, науково-методичної діяльності її представників у контексті музично-педагогічної освіти в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Ключові слова: регіональна виконавська школа, ніжинська вокальна школа, культуротворчість, музичне середовище.

В статье определены этапы развития нежинской вокальной школы, формы исполнительской, научно-методической деятельности её представителей в контексте музыкально-педагогического образования в Украине второй половины ХХ – начала ХХІ веков.

Ключевые слова: региональная исполнительская школа, нежинская вокальная школа, культуротворчество, музыкальная среда.

The article considers development of Nizhyn's vocal school in the context of musical-pedagogical education in Ukraine in the second half of XX beginning XXI. Analyze has been given to performance, science methodical activities representatives of Nizhyn's vocal school.

Key words: regional performance school, Nizhyn's vocal school, culture creating processes, musical environment.

На зламі ХХ–ХХІ ст. серед пріоритетних напрямів українського музикознавства можна назвати дослідження музичної регіоніки – системи знань про культуротворчі мистецько-освітні процеси у великих, малих містах України. Вони сприяють формуванню музичного середовища міста як своєрідного культурного соціо-локусу (В. Кузик), де складовими є діяльність митців-композиторів, фольклористів, виконавців регіональних виконавських шкіл. Функціонування останніх в музично-інформаційному просторі держави позиціонується на сучасному етапі як ознака безперервності культурно-освітнього, художньо-естетичного розвитку особистостей-професіоналів та аматорів, різних верств міського населення. Актуальність цих музично-освітніх процесів стверджують сьогочасні дослідження, що знаходяться на перетині музичної культурології, історії та теорії музики, різножанрового виконавського, зокрема вокального мистецтва, його представників: співаків, педагогів, науковців.

У контексті теми привертають увагу праці науковців, зокрема доктора культурології В. Г. Антонюк – авторки культурологічної моделі української вокальної школи [1–3]; дослідження Ж. В. Дедусенко, присвячене розкриттю феномену "школа" в системі виконавської діяльності [4]; роботи науковців М. А. Жишкович щодо історії, представників львівської вокальної школи [5]; В. М. Малинєвської – про шляхи удосконалення вокально-методичної та практичної підготовки майбутніх учителів музики в контексті педагогічної спадщини видатних педагогів-вокалістів [6]. Статті аспірантів, пошукачів з регіональних вишів, як-от Запорізького національного університету, Ніжинського державного класичного університету імені Миколи Гоголя, які висвітлюють історичні аспекти розвитку української вокальної школи ХХ ст. [7], підготовки вчителя музики до вокально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі [8], напрями вибору репертуару, як-от у репертуарно-методичному посібнику "Вокальні твори на вірші поетів-випускників Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька" [9].

Мета статті – розкрити культурно-мистецьке значення представників ніжинської вокальної школи в контексті сучасних проблем вокальної педагогіки.

Шляхи осмислення феномену "ніжинська вокальна школа" є важливими в контексті музично-педагогічної освіти в Україні ХІХ–ХХ століть, досліджень з музичної регіоніки та краєзнавства на початку ХХІ ст.

Історичними підвалинами її формування було музичне середовище міста Ніжина, що на Чернігівщині Лівобережної України. Серед об'єктивних та суб'єктивних передумов створення ніжинської вокальної школи слід навести форми культурно-мистецького життя міста XVII–XX століть, які сприяли розвитку співочої культури, а саме:

- діяльність музичних цехів у другій половині XVII ст.,
- розвиток культової сакральної музики в церквах XVIII ст.;
- культурно-просвітницькі музичні традиції в закладах освіти XIX ст. та поширення вокального й інструментального домашнього музикування;
- концертно-виконавська діяльність музикантів-аматорів, професіоналів Ніжина в Україні, межами держави на зламі XX–XXI ст.

Як відомо, стародавній Ніжин в історії та сучасності прославили викладачі та учні Гімназії вищих князя Безбородька, де відбувалися музичні вистави аматорського театру, грав симфонічний оркестр. Серед учасників були гімназисти Микола Гоголь, Нестор Кукольник, Євген Гребінка. У подальшій літературно-поетичній діяльності вони зберігали зв'язок з музикою, свідченням чому стали нині всесвітньо відомий романс Є. Гребінки "Очі чорні", поезія Н. Кукольника до вокального циклу М. Глінки "Прощання з Петербургом". Славетний М. Гоголь серед неперевершених творів літературної спадщини написав у 1834 р. працю "Про малоросійські пісні".

У другій половині XIX ст. музично-театральні й співочі традиції Ніжина продовжили кобзарі, зокрема П. Братиця, якого в книзі "Про народну пісню і народність в музиці" увіковічив М. В. Лисенко; перша народна артистка України Марія Заньковецька, що мала особливі краси тембр голосу мецо-сопрано й виконувала партії з опер С. Гулака-Артемовського ("Запорожець за Дунаєм"), М. Лисенка ("Наталка Полтавка", "Утоплена", "Чорноморці"), П. Чайковського ("Пікова дама"), Дж. Верді ("Аїда", "Ріголетто"). Її творчим побратимом в Ніжині, в Києві на зустрічах з М. В. Лисенком був співак і хормейстер, теж уродженець Ніжина, Ф. Д. Проценко, батько Андрія Проценка – видатного українського музиканта, професора класу флейти Київської консерваторії (нині НМАУ ім. П. І. Чайковського).

Музично-творча діяльність цих митців на ниві театральної, вокально-хорової музики в першій половині XX ст. створила підґрунтя для професіоналізації інструментального, вокального, хорового виконавства в Ніжині. Послідовницею їх мистецької місії поряд із флейтистом А. Проценком, трубачем Т. Докшицером була співачка й педагог М. Ф. Бровченко, засновниця ніжинської вокальної школи.

Культурно-мистецьке життя Ніжина другої половини XX ст. вирізнялося активною музично-педагогічною, концертною діяльністю викладачів-інструменталістів (В. Розен, М. Мельник, К. Федотов), хормейстерів (В. Іконник, Л. Тевзадзе) кафедри музики та співів, відкритої 1956 р. на філологічному факультеті Ніжинського педагогічного інституту ім. М. Гоголя (з 2006 р. – Ніжинський державний класичний університет ім. Миколи Гоголя). Першою викладачкою вокалу кафедри музики і співів, згодом реформованої в музично-педагогічний факультет (нині – факультет культури і мистецтв), після закінчення 1956 року Київської державної консерваторії (нині НМАУ) ім. П. І. Чайковського стала Марія Федорівна Бровченко (1919–2009). Отримавши блискучу освіту в класі вокалу професора кафедри співу, народної артистки України Марії Литвиненко-Вольгемут, вона одразу зарекомендувала себе на кафедрі як досвідчений педагог, обдарована творча особистість.

Наступні сорок років концертно-виконавської, музично-педагогічної діяльності М. Ф. Бровченко, що в 1997 р. отримала звання "Заслужена артистка України", сприяли формуванню й розвитку ніжинської вокальної школи. Навчально-методичні засади педагогічної й виконавської діяльності співачки-педагога стверджені творчими здобутками її студентів. 3-поміж учнів – народна артистка України Алла Кудлай, заслужена артистка Росії Людмила Циндрік, заслужені працівники культури України С. Голуб, О. Варьоха, В. Малиневська. Любов до співу прищепила вона тоді ще зовсім юним співакам, а нині заслуженим артистам України дуету Любові і Віктора Анісімових.

Яскравим прикладом авторитетності М. Ф. Бровченко було її визнання не тільки у колі студентів класу, але й тих, хто чув її чарівний спів, вважав її еталоном професійної довершеності. Так, слова вдячності М. Ф. Бровченко за підтримку в навчанні крізь десятиліття життя зберігає Володимир Іванович Рожок, народний

артист України, доктор мистецтвознавства, ректор НМАУ ім. П. І. Чайковського, в минулому – студент Ніжинського училища культури і мистецтв, в якому викладала вокал Марія Федорівна. Під час приїздів на гостини до Ніжина він завжди цікавився творчою долею улюбленої співачки. Завдяки йому, після вимушеної у 1990-ті роки перерви, вона повернулася на музично-педагогічний факультет, щоби з новою силою готувати студентів до участі й перемог у конкурсах у Запоріжжі, Києві. Це Оксана Кривець, О. Білошапка, Алла і Сергій Бусло. Як досвідчена артистка, що грала на сценах Ніжинського, Прилуцького, Закарпатського музично-драматичних театрів, співачка прищеплювала студентам любов до театру як режисер-постановник зі студентами факультету в університеті здійснювала вистави за творами П. Ніщинського ("Вечорниці"), С. Гулака-Артемівського ("Запорожець за Дунаєм"), М. Лисенка ("Наталка Полтавка"). У такий спосіб М. Бровченко-педагог продовжувала традиції вокального мистецтва М. Литвиненко-Вольгемут на заняттях в класі, збагачувала музично-естетичний досвід слухачів різних вікових груп на концертах. Свідченням визнання творчості виконавиці слугували схвальні відгуки на шпальтах міської ("Вісті"), республіканської ("Українська музична газета") періодики, як-от статті з промовистими назвами: "Солові не переводяться", "Камертон світлої душі", "На студентській сцені – опера", "Пісня, що наснажує серця".

У такий спосіб в культуротворчій діяльності М. Ф. Бровченко як співачки, педагога, актриси, режисера-постановника кристалізувалися ознаки виконавської вокальної школи: виконавський професіоналізм, музично-педагогічна діяльність, науково-методична робота. Вони означені історичними віхами 1960-х – початку 2000-х років, які означимо в три етапи.

Перший – 1960–1970-ті роки, що започатковують риси професіоналізації вокального мистецтва в Ніжині, представленого активною концертно-виконавською діяльністю М. Ф. Бровченко, студентів її класу. Добре відоме було в Ніжині, на Чернігівщині, в Україні в 1970-ті роки вокальне "Золоте тріо" у складі Н. Д. Даньшиної, С. М. Козлової, А. Ф. Щербак, яке стало переможцем (Диплом I ступеня й Велика золота медаль) Республіканського конкурсу в Києві та телетурніру "Сонячні кларнети" в 1971 році. У ті ж роки срібну та бронзову медалі на Республіканському конкурсі отримав вокальний дует у складі Геннадія та Володимира Вовків. Після навчання в інституті солістами київських колективів працювали її учні: Н. Ставицька ("Думка"), Л. Шеховцова (камерний хор ім. Б. М. Лятошинського), М. Лященко (капела бандуристів України); звання "Заслужена артистка Росії" отримала Л. Волох. У цей період було сформовано творчо-потенційний, навчально-пізнавальний, соціально-комунікативний критерії діяльності, які стали в подальшому засадничими для представників ніжинської вокальної школи.

Другий етап – 1980–1990-ті роки – характеризувався урізноманітненням виконавських традицій концертно-сценічної діяльності молодих фахівців-педагогів вокалу, яких навчила М. Ф. Бровченко. Нині – це представники старшої генерації її класу вокалу: С. М. Козлова, В. М. Курсон, В. І. Коробка, А. Б. Хоменко. Впродовж цього періоду М. Ф. Бровченко виробила науково-методичну систему, сутність якої становив не типово-узагальнюючий, а конкретно-індивідуальний підхід до студента. Нею була створена, за висловом В. Малиневської, власна методика навчання "з голосу" як засобу формування вокально-звукових ідеалів. "Із досконалою ясністю вона показувала, як потрібно і як не потрібно співати. Зміст і сила цих показів полягали в тому, що різниця між позитивним і негативним була надзвичайно виразною" [5, с. 205]. Донині не втрачають своєї актуальності педагогічні питання методики М. Ф. Бровченко, як-от усвідомлення процесу звукоутворення, темброва рівність звуку, розвиток вокального слуху, вибір репертуару, пов'язаного з технічно-виконавськими здібностями студента, удосконалення техніки його голосу. Тонка творча інтуїція, досвід власного акторського життя на сцені Ніжинського драматичного театру імені М. Коцюбинського дозволили педагогу М. Ф. Бровченко, що володіла прекрасним лірико-драматичним сопрано, органічно поєднувати педагогічну, сценічно-виконавську, режисерську діяльність на факультеті. Адже впродовж 40-річної діяльності нею разом зі студентами було проведено близько 500 концертів! Не випадково творчим кредо М. Бровченко був вислів "вчити молодих піснею зворушувати серця". П'ять лауреатів всеукраїнських студентських мистецьких конкурсів (О. Кривець, О. Білошапка, Алла і Сергій Бусло, С. Заболотна), режисура акторської

гри студентів у музично-театральних виставах за творами українських композиторів – це свідчення життєвості музично-освітнянських традицій М. Ф. Бровченко, спрямованих на виховання в майбутніх вчителів музики навичок мистецького самовдосконалення, творчого ставлення до процесу навчання, пошуку нових сценічно-виконавських форм для популяризації творів національної та світової музичної класики.

Третій період зростання вокального виконавства припадає на кінець 1990-х – початок ХХІ ст. і стверджує сформованість ніжинської виконавської вокальної школи як структурно-цілісного організму, де органічно співіснують високий виконавський професійний рівень педагогів-вокалістів, їх успіхи в підготовці студентів, у подальшому – лауреатів міжнародних та всеукраїнських академічних, естрадних конкурсів; видання посібників та підручників з вокалу. Цей період свідчить про продовження та збагачення мистецьких традицій М. Ф. Бровченко викладачами секції вокалу кафедри вокально-хорової майстерності, осібню С. М. Козловою, В. М. Курсоном, А. Б. Хоменко, заслуженими діячами мистецтв України Л. В. Костенко та Л. Ю. Шумською – диригентами університетського молодіжного хору "Світич" – незмінного учасника творчих концертів М. Ф. Бровченко. Зокрема, вже на заслуженому відпочинку співачка подарувала ніжинцям, гостям міста в червні 1999 р. бенедіс з нагоди 80-річчя, співала легко і прозоро "на верхах" улюблену українську народну пісню "Стоїть гора високая", а глядачі переповненої зали міського Будинку культури змогли ще раз насолодитися співом її учнів: Алли Кудлай, дуету Любові та Віктора Анісімових, подружжя Завальських та їх донечок – нині учасниць шоу-дуету "Алібі", Валерія Курсона (драматичний тенор), Наталії Даньшиної (ліричне сопрано), Світлани Козлової (ліричне сопрано), Валентини Малиневської (ліричне сопрано), Валентини Коробки (мецо-сопрано), Алли Хоменко (ліричне сопрано), Н. Крутько (естрадний спів), грою довгий час незмінної піаністки-концертмейстера В. А. Розен, концертмейстерів С. Матвієнко, Т. Ляшенко. В цій творчій завзятості М. Ф. Бровченко простежувалася її безмежна закоханість і відданість вокальному мистецтву, які були передані своїм колегам і студентам.

Особливу роль для збереження в музичному середовищі Ніжина культурно-творчих традицій М. Ф. Бровченко, а саме проведення концертів, конкурсів, фестивалів, відіграли професори кафедри вокально-хорової майстерності НДУ ім. М. Голя, хормейстери Л. Ю. Шумська та Л. В. Костенко. Зокрема, Л. Ю. Шумська доклала зусиль щодо присвоєння Марії Федорівні звання "Заслужена артистка України", популяризувала концертно-виконавські традиції М. Ф. Бровченко під час організації та проведення з 2001 р. з колегами факультету, хоровими колективами Училища культури і мистецтв ім. М. Заньковецької, музичної та школи мистецтв Ніжина фестивалю Ніжин-хор-фест, Всеукраїнського юніорського конкурсу вокально-хорової майстерності. Його конкурсанти мали нагоду слухати виступи видатних вокалістів Євгенії Мірошніченко, Валентини Антонюк, Валерія Буймістера, Віктора Субачева, Лариси Роговець, Зої Рожок, Фемі Мустафаєва, вистави артистів Оперної студії НМАУ ім. П. І. Чайковського. У такому зірковому реєстрі виконавців, які співали на ніжинській сцені, простежується діалектична взаємодія одиничного, загального та особистого, що продовжує традиції організаційно-творчої концепції культурно-історичного розвитку музичного середовища Ніжина – потужного самобутнього соціо-локусу Чернігівщини.

У контексті наступності культурно-освітніх традицій М. Ф. Бровченко простежується концертно-виконавська діяльність викладачів факультету як приклад для творчого самовдосконалення студентів – майбутніх вчителів музики в школі. Показово є, зокрема, концертно-сценічна діяльність вокального дуету у складі А. Хоменко і В. Коробки – незмінних учасниць міських, обласних, республіканських мистецьких проєктів, як-от тематичних концертів пам'яті П. Чайковського, Є. Гребінки, М. Шекун-Коломійченко, М. Бернеса в Ніжині, в Києві – в концертних залах "Золоті ворота", "Галерея Лаври", в Музеї М. Заньковецької, Будинку-музеї М. Лисенка, під час міжнародних турне до Франції, Італії молодіжного хору "Світич" за участі солістки А. Б. Хоменко.

Привертає увагу творчість заслуженого працівника культури України Наталії Дмитрівни Даньшиної, яка в 1961 р. була учасницею вокального ансамблю від інституту на Міжнародному фестивалі молоді і студентів у Москві, де співала зі славетним М. Кондратюком, тоді ще солістом хору ім. Г. Верьовки. Більше трьохсот

концертів за сорок творчих років співпраці з піаністкою В. Розен співачка провела в містах і селах Чернігівщини, для школярів міста, районів області. У 1965–1971 роках Н. Данышина виступала в складі вищезазначеного вокального ансамблю "Золоте тріо", щорічно давала звітні тематичні концерти в ніжинському Будинку культури: "Минулых лет очарование", "Нам дороги эти позабыть нельзя", "Многое вспомнишь, давно позабытое", "Это было недавно, это было давно", "Рідна мати моя", "Пісні дзвонкової криниці", "Пісні на замовлення", виступала в Лебедині – своїй малій батьківщині – з концертами в Будинку-музеї Бориса Гмирі.

Багато сторінок музичного життя Ніжина пов'язано з іменем викладача і співака Валерія Миколайовича Курсона. Розпочата ним у 1970 р. в Києві на сцені Палацу "Україна" концертно-виконавська діяльність, де він виконував "Вальс ніжинських студентів" з нагоди 150-річчя вишу, й донині слугує студентам прикладом високого професіоналізму, сценічно-артистичної довершеності в роботі з пісенним жанром. Упродовж 30-ти років музично-педагогічної діяльності В. Курсон, в минулому – лауреат обласного 1973 р. конкурсу вокалістів "Молоді голоси", проводить щорічні звітні концерти зі студентами класу вокалу, впродовж 2005–2012 років підготував 7 лауреатів всеукраїнських молодіжних конкурсів, зокрема С. Руденко, Ю. Ільчук, О. Гриценко, співпрацює з оркестром народних інструментів факультету культури і мистецтв.

Цікавий творчий тандем на концертах з В. М. Курсоном впродовж 1980–2000-х років організувала співачка й педагог С. М. Козлова – учасниця вищезазначеного "Золотого тріо", наступниця культуротворчих традицій концертної (дала близько 200 виступів), методичної діяльності М. Ф. Бровченко.

На зламі ХХ–ХХІ століть музичне середовище Ніжина представлене концертно-виконавською діяльністю Н. В. Крутько, викладача секції вокалу, представниці середньої генерації вихованців В. М. Курсона. Її сольні концерти "Світло кохання" (1997 р.), "В Різдвяну ніч на коляду" (2000 р.), "З коханням, піснею, весною" (2003 р.), "Невзираю, не смотря" (2007 р.), "Времени – нет" (2012 р.), перемоги її студентів на всеукраїнських фестивалях стали ознакою розвитку концертно-виконавських традицій в жанрі естрадної музики на факультеті, Училищі культури і мистецтв, музичній школі, де в свій час працювала М. Ф. Бровченко, а нині співпрацює Н. В. Крутько, яскрава самобутня виконавиця-педагог в жанрі естрадного співу. В контексті навчання естрадного співу вона заохочує студентів факультету (С. Довгаль, Т. Шевельова), учнів музичної школи (Т. Голуб, А. Шалай, Є. Солошенко) до участі в конкурсах, як-от "Первоцвіт-надія"-2005 (Київ); "Золота нота"-2005, "Пісня на біс"-2006 (м. Дніпропетровськ), важливих для удосконалення власної естрадно-виконавської майстерності. Безперечно, лідером за кількістю переможних виступів на всеукраїнських вокальних конкурсах у Києві, Івано-Франківську, Житомирі став студент ІV курсу Сергій Гладарьов класу вокалу А. Б. Хоменко. Так, його участь в музичному конкурсі "Солоспів-2012", який проходив в Києві в рамках XI Міжнародного фестивалю документальних фільмів "Кінолітопис-2012", увінчалася званням лауреата (1 місце), що надихало на подальше самовдосконалення, закономірною вершиною якого стала в листопаді 2012 р. участь у I турі Міжнародного конкурсу ім. М. Лисенка в номінації "вокальний спів", гран-прі на міжнародному фестивалі-конкурсі молодих виконавців вокальної майстерності "Мелодії Полісся-2013" в м. Житомирі. Змагання майбутнього вчителя музики поруч з конкурсантами – студентами консерваторій свідчило про достатньо високий професійний рівень виконавської підготовки студента С. Гладарьова під керівництвом А. Б. Хоменко, провідного концертмейстера Г. Брюзгіної.

Таким чином, слід наголосити на життєвості культуротворчих традицій представників ніжинської вокальної школи на зламі ХХ–ХХІ століть. В її діяльності провідними критеріями є:

- високий професійний рівень концертно-виконавської діяльності педагогів-вокалістів, наступників традицій педагогічної й виконавської творчості заслуженої артистки України М. Ф. Бровченко;
- сформованість умінь та навичок фахової підготовки педагога-вокаліста та музично-естетична спрямованість його культурно-освітньої діяльності;
- розвиток сценічно-артистичної культури студента в контексті концертно-виконавського досвіду педагога-вокаліста. Когорта студентів-лауреатів та дипломантів

міжнародних, всеукраїнських конкурсів та фестивалів періоду 1990–2012-х років свідчить про результативність вироблених музикантами-педагогами методичних засад виконавської вокальної школи як життєдіяльної системи, спрямованої на саморозвиток і культуротворчу діяльність молодих виконавців у соціо-локальному мистецькому середовищі.

Представники заснованої М. Ф. Бровченко ніжинської вокальної школи, осіб педагогі, студенти класу вокалу кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури і мистецтв НДУ ім. Миколи Гоголя, на сучасному етапі слугують розвитку педагогічних засад української вокальної школи. На зламі ХХ–ХХІ століть вони зміцнюють славу мистецького Ніжина, сприяють популяризації різножанрових вокальних творів у національному та міжнародному музично-інформаційному просторі.

Література

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : монографія / В. Г. Антонюк. – К., 1999, 2001.
2. Антонюк В. Г. Школа сольного співу НМАУ ім. П. І. Чайковського / В. Г. Антонюк // Академія музичної еліти України: історія та сучасність: до 90-річчя НМАУ ім. П. І. Чайковського / авт.-упоряд.: А. П. Лашенко та ін. – К. : Муз. Україна, 2004. – С. 435–454.
3. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В. Г. Антонюк. – Вид. 2-ге. – К., 2012.
4. Дедусенко Ж. В. Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства / Дедусенко Ж. В. ; НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2002. – 20 с.
5. Жишкович М. Львівська вокальна школа: шлях у часі і просторі / М. Жишкович // Солоспів: культурно-мистецький часопис кафедри сольного співу Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. – 2011. – № 2, березень-квітень. – С. 6–7.
6. Малиневська В. М. З досвіду формування співочого голосу у класі М. Ф. Бровченко / В. М. Малиневська // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Серія "Психолого-педагогічні науки". – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 203–206.
7. Гринь Л. О. Історичний аспект розвитку української вокальної школи ХХ сторіччя / Л. О. Гринь // Вісник Запорізького національного університету. – 2012. – № 1 (17). – С. 45–49.
8. Хоменко А. Б. Постановка голосу : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. вчителів музики шкіл різного типу / А. Б. Хоменко, В. І. Коробка, В. М. Курсон, Н. В. Крутько. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 128 с.
9. Вокальні твори на вірші поетів-випускників Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька : реперт.-метод. посіб. для студ. муз. факультетів / уклад.: А. Б. Хоменко, В. І. Коробка. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 111 с.
10. Кавунник О. А. Музиканти Ніжина : музично-краєзнавчий довідник / О. А. Кавунник ; передм. Г. В. Самойленка. – Ніжин : Міланік, 2008. – 180 с.

УДК 37013

**ФАКТОРИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ТОВАРИСТВА "ЗНАННЯ" В УКРАЇНІ)**

Ковнер В. В.

У статті автор, аналізуючи матеріали товариства "Знання", присвячені питанням сімейного виховання, визначає фактори сімейного виховного впливу та відмічає їх значення в формуванні особистості.

Ключові слова: виховний вплив, батьківський авторитет, похвала, осуд, емоційна атмосфера сім'ї, стиль виховання, приклад батьків, статева соціалізація.

В статье автор, анализируя материалы общества "Знание", посвященные вопросам семейного воспитания, определяет факторы семейного воспитательного влияния и отмечает их значение в формировании личности.

Ключевые слова: воспитательное влияние, родительский авторитет, одобрение, осуждение, эмоциональная атмосфера семьи, стиль воспитания, пример родителей, половая социализация.

The author of the article analyzes materials of the "Znannya" Society that are devoted to family upbringing, determines factors of educational influence in a family and highlights their role in personality formation.

Key words: educational influence, parental authority, praise, disapproval, emotional atmosphere of a family, style of upbringing, parents as role-models, sexual socialization.

В сучасній Україні відбуваються значні зміни в галузі економіки, політики, культури. Від ефективності освітньо-виховної діяльності, метою якої є формування всебічно розвиненої особистості, багато в чому залежать успіхи соціально-економічних перетворень, спроможність українського суспільства подолати наростаючі негативні тенденції в розвитку духовної культури, відродити найвищі моральні ідеали, життєві пріоритети та визначити шляхи формування національної самосвідомості. Моральне становлення особистості відбувається під впливом широкого спектру соціо-культурних умов, основним суб'єктом такого впливу є сім'я. В сім'ї закладаються основи всіх моральних якостей людини. Саме від батьків істотно залежить коло духовних потреб дитини, її інтереси, ставлення до себе та інших людей, спрямованість почуттів, життєва позиція. І обов'язком сім'ї є відкриття перед дитиною світу найвищих цінностей. Крім свідомого ставлення батьків до проблеми виховання дітей, необхідним на часі є також вимога постійного поповнення психолого-педагогічних знань батьків. "Мистецтво виховання має ту особливість, – писав видатний педагог Ушинський, – що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, – і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним знайома, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння, ... але... крім терпіння, вродженої здатності і навички, необхідні ще й спеціальні знання" [5, с. 11]. Усе, що становить позитивні сторони досвіду сімейного виховання і здатне збагатити арсенал цілеспрямованих педагогічних впливів батьків, заслуговує якнайпильнішої уваги і вивчення. Неможливо розв'язати проблему відродження сім'ї як соціального інституту без належної організації просвітницької роботи серед батьків з питань сімейного виховання. З цієї точки зору, на нашу думку, є актуальним вивчення, узагальнення і використання досвіду організацій товариства "Знання". У просвітницько-педагогічній роботі товариства "Знання" брала участь велика плеяда освітян, серед них Ф. Корольов, Б. Степанишин, Л. Кобзар, М. Стельмахович, Т. Гаврилова, С. Тищенко, В. Котирло, та багато ін., і вагома частина їх робіт присвячена проблемам сімейного виховання.

На думку науковців, фактори, які в процесі сімейного виховання сприяють становленню особистості дитини, можна віднести до трьох сфер – сфера безпосередніх педагогічних впливів на дитину з метою керівництва її поведінкою

(ефективність цих впливів великою мірою залежить від авторитету дорослих); сфера емоційного спілкування батьків з дитиною, що передбачає гармонію інтересів, емоцій; сфера спілкування близьких дитині дорослих між собою, ставлення батьків до інших людей, подій; їхні моральні установки, вчинки, погляди, оцінки, що справляє виховний вплив на внутрішній світ дитини через механізм наслідування. Дослідники відмічають, що "перша сфера має найбільш істотне значення у дошкільному віці, третя – у ранньому дитинстві, а друга від народження до року" [2, с. 19].

На думку науковців, батькам важливо пам'ятати, що результативність їхніх виховних впливів великою мірою залежить від розуміння внутрішнього світу дитини, вдумливого ставлення до її бажань, прагнень, мотивів, інтересів. Батьки повинні завжди намагатись розпізнавати справжні причини дитячого вчинку. "Немає сумнівів у необхідності батьківської строгості й невлаштованості щодо негідної поведінки дітей, порушення ними моральних норм, правил доброчесності, вимог, які регулюють взаємодію з природою і людські стосунки. Однак обов'язковим компонентом цієї строгості має бути благородство, готовність дорослого бути в усьому прикладом для дитини, всіляко спонукати її до високоморальних вчинків, а не лише карати за кожну провину" [2, с. 39]. Науковці відмічають що, неможливо уявити собі батьків, які б обходились без покарань і, на жаль, найменшу питому вагу мають такі форми осуду дитячих провин, як вияв подиву негідною поведінкою, засмучення, які дитину, що любить своїх батьків, змушують дужче мучитися каяттям, ніж будь-яке покарання. Фізичне ж покарання чи образливі слова викликають біль, страх, принижують дитину, а тому породжують у неї не каяття з приводу вчиненого, а затамовану образу, озлоблення, прихований протест, що чекають своєї хвилини, аби вихлюпнутися відвертими чи потаємними зловмисними діями. "Помітивши в собі невинуватого дратівливості у спілкуванні з дитиною, невміння переконливо пояснити шкідливість того чи іншого вчинку, слід негайно братися за самовдосконалення" [2, с. 39]. С. Тищенко відмічає, що одним із важливих факторів безпосереднього виховного впливу є похвала дорослого, "вона підносить дитину у власних очах, викликає у неї яскраві позитивні переживання" [4, с. 13]. Звичайно, похвала не повинна перетворюватись на захвалювання дитини, бо це дезорієнтує її у власних можливостях, знижує активність. Осуд, на думку дослідника, веде до зниження самоповаги і вияву негативних емоцій. "Часто осудження, висловлене дорослими в різкій емоційній формі, сприймається дітьми як глибока образа, яка гальмує прагнення дитини стати кращою, виправити в своїй поведінці те, що було засуджене дорослими. Тому так важливо в тих випадках, коли діти завинили, знаходити такі форми впливу на них, які б викликали моральні переживання, прагнення змінити на краще власну поведінку" [4, с. 13]. Т. Гаврилова відмічає, що якщо батьки оцінюють всю особистість дитини за вчинок ("Як ти міг так вчинити, який ти поганий"), у дитини поступово складається уявлення, що вона така, яка її поведінка, що любити її немає за що. Якщо батьки вміють відділити ставлення до дитини від оцінки її вчинку, готові пробачати і допомагають виправитись, така позиція батьків сприяє тому, що у дитини формується позитивне ставлення до себе, розуміння своїх переваг і недоліків, готовність позитивно змінювати свою поведінку.

На думку науковців, ефективність безпосереднього педагогічного впливу батьків на дитину великою мірою залежить від авторитету дорослих. Т. Гаврилова відмічає, що для організації продуктивного для особистості дитини спілкування "необхідно, щоб не тільки дорослий сприймав дитину, але й дитина сприймала дорослого" [1, с. 45]. На думку дослідниці, цьому сприяє сприйняття батьками дитини як рівного достойного поваги партнера, визнання за нею права на власну точку зору. Науковці стверджують, що авторитет близької дорослої людини ґрунтується на вірі дитини в безсумнівне достоїнство і перевагу в усьому над нею самою старшого, наділеного силою, мудрістю, знанням. На думку С. Тищенко, "... основою цієї віри є тісний емоційний контакт дитини з дорослим, завдяки якому вона відчуває себе предметом любові, опіки, турботи, вболівань близької людини ..., діти по-своєму не прощають батькам легковажного ставлення до себе: вони просто не вірять їм" [4, с. 14]. Інформація, яку одержують діти від авторитетного дорослого, переживається ними як особисто значуща, така, що спонукає до дії і не викликає внутрішнього опору. "Впливові дорослі тримають сьогодні у своїх руках все те духовне багатство, яким володітиме дитина завтра... Зробити дитину володарем найкращих

духовних надбань – це означає емоційно впливати на неї день у день з тим, щоб сформувати ціннісне ставлення до навколишнього світу; це означає також залучення дитини до таких видів діяльності, які сприяють засвоєнню нею цих духовних цінностей" [4, с. 15]. Вчені вважають, що в разі відсутності авторитету батьків слова і вчинки дорослих не сприймаються дітьми як беззастережно істинні і мудрі, у дитини не виникає прагнення заслужити схвалення батьків, вона не прагне бути такою, якою батьки хотіли б її бачити.

Дослідники вказують на великий вплив у формуванні моральних цінностей підростаючої особистості гармонії сімейних відносин. "Емоційні зв'язки між дорослими і дітьми в сім'ї – це провідні фактори виховного впливу на молоду людину" [4, с. 9]. Дітей передусім емоційно вражає поведінка батьків, їхнє ставлення один до одного. "Вивчення і поширення виховного досвіду, побуту, психологічного клімату, гармонійної сім'ї – справа величезної ваги. Але сім'ї, в яких переважають позитивні якості – правдивість, моральна чистота й доброта, сімейна дружба і любов, повага дітей до батьків, увага батьків до дітей, наявність виховних добрих прикладів, все те, що уявляється нам як нормальний стан речей у хорошій, нормальній сім'ї, у повному вигляді зустрічається дуже рідко" [2, с. 17]. Афективна насиченість спілкування між членами сім'ї, переважання позитивних та негативних емоцій істотно відбивається на самопочутті дитини, її світосприйманні та усвідомленні образу близьких дорослих. Від атмосфери в сім'ї, від морального обличчя батьків великою мірою залежить спрямованість активності дитини. С. Тищенко стверджує, що під впливом "теплого" сімейного клімату у дітей формується висока сприйнятливості до виховних впливів дорослих. "Діти, які виховуються в сім'ях з таким кліматом, добре контактують з однолітками, виявляють доброзичливе ставлення до них, правильно реагують на вимоги вихователів у дитячому садку. І навпаки, у поведінці дітей, які виховуються в так званих "неблагополучних" сім'ях, переважають негативні емоції, упереджене, здебільшого недобррозичливе ставлення до оточення" [4, с. 10]. Вчені стверджують, що в дітей, які не отримують в сім'ї належного тепла і достатньої уваги, часто розвивається захисна форма поведінки, яка проявляється негативним ставленням до дорослих, неслухняністю, агресивністю. Т. Гаврилова відмічає, що галасливою грою, інколи певною жорстокістю такі діти намагаються привернути увагу оточення. У школі такі діти заважають іншим дітям навчатись, дезорганізують клас, ображають дітей. "Так, дитина, яка не отримала в сім'ї належної уваги і тепла, не прийнята вдома дорослими, часто стає нікому непотрібною в школі, з нею не дозволяють дружити, її засуджують вчителі. І такій дитині не залишається нічого іншого, як відповідати приписаному їй образу суб'єкта, який нічого не може і від якого нічого хорошого не слід очікувати, і в результаті "маленький" хуліган часто виростає в важкого підлітка, а іноді і в правопорушника" [1, с. 52].

Аналізуючи причини порушень в емоційно-моральній поведінці дітей, дослідники вказують на те, що не можна не брати до уваги зміни, які відбуваються у сучасній сім'ї. Емансипація жінки, її освіченість, професійна компетентність часто підриває авторитет батька як голови сім'ї. Жінка залишає за собою право визначати стиль сімейних відносин, приймати рішення. В сучасній сім'ї частішають випадки лідерства жінки, в той час коли чоловіку належить другорядна роль – відсторонюється жінкою або відсторонюється сам від виховання, традиційні для чоловіків функції контролю і сімейних санкцій часто переходять до жінки, і при цьому вона втрачає роль емоційно-теплого центру сім'ї. Т. Гаврилова відмічає, що "повноцінний розвиток дитини неможливий поза здоровим і нормальним процесом статевої соціалізації" [1, с. 54]. На її думку, необхідно будувати виховання так, щоб батьки брали участь в становленні дійсно жіночої та чоловічої мотивації і рис характеру, щоб у дівчаток мало місце формування таких якостей, як тактовність і терпимість, а у хлопчиків рішучість і відповідальність. Викривлення чоловічої і жіночої поведінки, порушення сприйняття себе як представника чоловічої або жіночої статі болісно переживається в підлітковому і юнацькому віці, може призвести до невротизації або психопатизації особистості.

Надзвичайно важливим у становленні особистості є приклад батьків: їх стосунки з іншими людьми. "Якщо батьки будують свої взаємини з оточенням, виходячи з корисливих міркувань, то потреба в безоплатній доброті не сформується у їх дитини... такі взаємини дуже негативно позначаються на вихованні дитини,

призводять до дисгармонії в її внутрішньому світі" [2, с. 37]. Істотну роль у вихованні дітей відіграє ставлення молодих батьків до представників старших поколінь, своїх батьків. "Там, де бабусі й дідусі не оточені загальною увагою і теплом, де немає співчуття до їх віку й поваги до них, там неминуче підриваються і корені для формування в дитини доброзичливого ставлення до людей, у тому числі й власних батьків" [3, с. 6]. В певному емоційному ставленні дорослого до предметів чи явищ закладений для дитини смисл існування цих предметів і явищ, їх ціннісне значення. "Те, що дорослі хвалять, оберігають, заради чого витрачають сили, чим захоплюються, через що страждають і т. ін., поступово стає предметом переживань самої дитини" [4, с. 11]. Таким чином в дитини закладається розуміння моральних цінностей.

Характер сімейних взаємовідносин, стиль виховання, прийняті в сім'ї цінності визначають ставлення дитини до себе і до інших людей, спрямовують її духовне зростання або, навпаки, перешкоджають розвитку її особистості.

Література

1. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 80 с. – (Серия "Педагогика и психология" ; № 7).
2. Злочевський С. Є. Сімейна педагогіка / С. Є. Злочевський, В. К. Котирло. – К. : Т-во "Знання" УРСР, 1986. – 48 с. – (Серія 7 "Педагогічна" ; № 13).
3. Скнар О. І. Педагогічна культура сім'ї / О. І. Скнар. – К. : Т-во "Знання" УРСР, 1984. – 48 с. – (Серія 7 "Педагогічна" ; № 6).
4. Тищенко С. П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину / С. П. Тищенко. – К. : Т-во "Знання" УРСР, 1982. – 48 с. – (Серія 7 "Педагогічна" ; № 11).
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : собр. соч. : в 10 т. / К. Д. Ушинский. – М.–Л., 1950. Т. 8. – 1950.
6. Чулкова Л. О. Спілкування з дітьми у сім'ї / Л. О. Чулкова. – К. : Т-во "Знання" УРСР, 1991. – 30 с. – (Серія 7 "Педагогічна" ; № 5).

УДК 378(410+569.4+477)

СТАН РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ, ІЗРАЇЛЮ, УКРАЇНИ

Кресан Н. П.

У статті проаналізовано стан розвитку дистанційної педагогічної освіти і специфіка її застосування у вищих навчальних закладах Великої Британії, Ізраїлю та України. Розглянуто труднощі впровадження дистанційної освіти на українському ринку освітніх послуг та наведено приклади успішного досвіду створення дистанційних освітніх програм у вищій школі Ізраїлю та Великої Британії. Подано рекомендації щодо впровадження дистанційних програм до навчального процесу з урахуванням специфіки українських реалій.

Ключові слова: дистанційна освіта, реформування освіти, нові технології в освіті.

В статье проанализировано состояние развития дистанционного педагогического образования и специфика ее применения в высших учебных заведениях Великобритании, Израиля и Украины. Рассмотрены трудности внедрения дистанционного образования на украинском рынке образовательных услуг и приведены примеры успешного опыта создания дистанционных образовательных программ в высшей школе Израиля, Великобритании. Даны рекомендации по внедрению дистанционных программ в учебный процесс с учетом специфики украинских реалий.

Ключевые слова: дистанционное образование, реформирование образования, новые технологии в образовании.

The article analyzes the development of distance education teaching and specificity of its use in higher educational establishments of Great Britain, Israel, Ukraine. The difficulties of implementing of distance education in the Ukrainian market of educational services and examples of successful creation of distance education programs in high schools of Israel and Great Britain are considered. The recommendations on the implementation of distance learning programs to the educational specific of the Ukrainian context are given.

Key words: distance education, education reform, new technologies in education.

Проблема реформування системи освіти в Україні, зокрема освіти вищої, її модернізації та приведення у відповідність до світових стандартів упродовж тривалого часу перебуває в центрі уваги не лише академічної спільноти, а й політиків та широких кіл громадськості. Це знаходить вияв у численних дебатах на цю тему за участі освітян та зацікавлених осіб, дискусіях навколо проектів нових редакцій законів "Про освіту" та "Про вищу освіту".

Значну увагу звертають на себе саме перспективи реформування вищої освіти, оскільки її завданням є підготовка найбільш кваліфікованих кадрів. У Законі України "Про освіту" зазначається: "Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації" [6, с. 42]. Саме здобуття вищої освіти дає можливість реалізувати свої здібності повною мірою, підготувати громадянина до подальшого професійного життя, дати йому базу, необхідну для майбутнього професійного зростання, уміння й бажання займатися самоосвітою. Відповідно, основним законом держави передбачено надання рівних умов для здобуття якісної вищої освіти всіма громадянами України, причому можливість реалізації цього права Конституція ставить у залежність лише від їхніх здібностей та рівня підготовки, а не місцезнаходження, графіка роботи, стану здоров'я тощо.

Згідно з Конституцією України, "держава забезпечує доступність і безоплатність <...> вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток

<...> вищої та післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг <...> студентам" [9, с. 53].

Особливе місце в гарантуванні доступу до освіти посідає її порівняно нова форма – дистанційна освіта, котру можна вважати наступним кроком у розвитку заочної форми. Зазначимо, що це відповідає дійсності лише певною мірою, оскільки дистанційна освіта якісно відрізняється від заочної завдяки можливості зберігати постійний інтенсивний зв'язок між студентом і викладачем (у тому числі за допомогою скайп-конференцій), передавати значний обсяг інформації за допомогою нових технологій (зокрема, аудіо- та відеолекції), забезпечувати представлення виконаних завдань на доступних для всіх учасників навчального процесу ресурсах, можливості безперервного навчання у разі, наприклад, тривалого від'їзду, проблем зі здоров'ям студента або вагітності студентки тощо. Усі ці особливості суттєво відрізняють дистанційну форму освіти від традиційної заочної.

Дистанційна освіта – комплекс освітніх послуг, що надається за допомогою спеціалізованого інформаційного середовища, яке базується на сучасних засобах обміну інформацією, зокрема комп'ютерних мереж.

Питання про використання дистанційних технологій і особливості їх застосування з урахуванням специфіки саме педагогічних навчальних закладів залишається малодослідженим як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці, що зумовлено недостатньою кількістю праць із дистанційної освіти взагалі. Однак помітні здобутки в цій сфері вже є. Серед праць, у яких цю тему було порушено, варто відзначити, наприклад, кандидатську дисертацію та статті Д. М. Бодненка [1], Н. В. Жевакіної [4], О. В. Захарової [7], праці М. Ю. Мартиненко [11] та інших дослідників.

Як зазначає Н. В. Жевакіна, унікальність використання аналізованої форми навчання саме в педагогічних вищих навчальних закладах полягає в тому, що в цьому разі "дистанційне навчання є не лише новою технологією навчання, а й об'єктом вивчення та застосування в навчальному процесі" [4, с. 17]. Студенти, котрі навчаються за дистанційною формою, зможуть застосовувати її під час виконання своїх професійних обов'язків у майбутньому (на посаді вчителя).

Мета нашої статті – провести аналіз розвитку дистанційної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії (країні з високими освітніми стандартами, університети якої першими в Європі почали впроваджувати цю інноваційну технологію сучасної освіти), Ізраїлю (проект створення закладу дистанційного навчання в цій країні вважають одним із найуспішніших у світі) та України (представлені приклади є одними із перших спроб реалізації системи повноцінної освіти через Інтернет у нашій країні).

Дистанційне навчання широко використовують у Європі, а моделі його організації відрізняються між собою, оскільки формуються з урахуванням економічних, політичних та соціокультурних особливостей тієї чи іншої країни.

Світовим лідером у галузі дистанційної освіти є Велика Британія, а саме Відкритий університет Великої Британії (The Open University) – навчальний заклад нового типу, який був заснований у 1969 році. Нині там здобувають освіту понад 180 тисяч студентів, у тому числі 25 тисяч – за кордоном.

Відкритий університет використовує різні методи дистанційного навчання, у тому числі друковані та аудіоматеріали, Інтернет, програмне забезпечення й телевізійні програми на DVD. На більшості курсів студентів підтримують викладачі, що забезпечують зворотний зв'язок при особистих зустрічах, по телефону й / або в Інтернеті.

Відкритий університет пропонує 3 рівні підготовки: здобуття ступеня бакалавра, післядипломне й продовжене навчання. В університеті визначено такі напрями підготовки студентів: гуманітарний, природничий, соціальних наук, математичний, педагогіки й технологій виробничих програм [16].

У нашій статті ми зупинимось саме на педагогічному напрямі підготовки.

Відкритий університет Великої Британії дає можливість отримати професійний сертифікат у галузі освіти (PGCE), який рекомендований насамперед тим студентам, які прагнуть навчатися й віддають перевагу гнучкій, індивідуальній програмі. Названий документ надає статус сертифікованого вчителя.

За цим сертифікатом пропонуються курси з шести предметів: математика, наука (біологія, фізика, хімія), дизайн та технології, сучасні іноземні мови (французька,

німецька, іспанська), географії та музики. Термін навчання визначається первинною перевіркою знань і дозволяє побудувати гнучку, індивідуальну програму протягом двох років.

Вивчення теорії викладання і навчання поєднане з його практичним застосуванням у процесі безперервного викладання в школах-партнерах Відкритого університету. Студентам пропонують модульну програму PGCE, що містить такі частини: розвиток предметних знань; основний предмет; планування та оцінка діяльності викладання і навчання; клас стратегій викладання і навчання; оцінка, облік і звітність; більш широкі професійні ролі. Навчання проводиться переважно за "кейс"-технологією дистанційного навчання. Кожному студенту видається в постійне користування кейс із навчальною літературою, програмно-методичним забезпеченням, компакт-дисками, аудіо- та відеокасетами. Вказаний кейс навчання дає змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання; контролювати виконання завдань на основі принципу зворотного зв'язку; здійснювати самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності; формувати та приймати рішення в різних ситуаціях. Вимоги до рівня, обсягу та якості знань і вмінь випускників ставляться відповідно до британських професійних стандартів компетентності [14].

Відкритий університет має на меті формувати майбутніх вчителів, які демонструватимуть знання; вміють критично мислити; прагнуть розвивати потенціал учнів; використовують увесь спектр можливостей для сприяння навчанню; прагнуть до професійного розвитку.

Професійний сертифікат фахівця в галузі освіти (PGCE) є найпопулярнішим маршрутом кар'єри в середній школі. У 2009/2010 році у Відкритому університеті Великої Британії було зареєстровано 29 тисяч студентів, які успішно пройшли програму й отримали даний сертифікат [2].

Дистанційна освіта у Великій Британії стала найпрогресивнішою технологією відкритої освіти, однією з переваг якої є те, що ця система дає змогу розмістити будь-який курс, будь-яку навчальну програму майже зі всіх галузей діяльності людини та здійснювати дистанційне навчання за допомогою інтернет-мережі.

За зразком британського Відкритого університету (The Open University) урядом держави Ізраїль у 1975 році було створено Відкритий університет Ізраїлю, викладання в якому проводиться виключно дистанційно.

Університет із дистанційною формою навчання в Ізраїлі лише один, проте цей заклад освіти пропонує можливість як отримати ступінь бакалавра або магістра, так і прослухати окремі курси, котрі зараховуються всіма іншими ізраїльськими університетами [17].

Відкритий університет Ізраїлю справді відкритий для всіх. На відміну від Відкритого університету Великої Британії під час вступу немає потреби пред'являти атестат зрілості чи інший документ про закінчення навчального закладу. Освіта не вимірюється кількістю років навчання. Число курсів, вивчених студентом, визначає ступінь його просування до отримання диплома. Тобто студент самостійно вирішує, скільки курсів вивчати в семестрі, враховуючи час, здібності і потреби. Відкритий університет Ізраїлю пропонує близько 500 курсів: з біології, природничих наук, математики, комп'ютерних технологій, управління й економіки, психології, педагогіки, суспільних і гуманітарних дисциплін, у тому числі юдаїстики, музикознавства і мистецтвознавства. В університеті представлений широкий спектр курсів у галузі освіти (близько 60), по закінченні яких можна отримати сертифікат вчителя чи іншого працівника в системі освіти [3].

Бакалаврат у галузі освіти зосереджений головним чином на програмі досліджень і методів викладання та навчання інвалідів. Основні курси: соціологія, психологія, література, суспільствознавство, історія юдаїки та комп'ютерні технології. Також пропонується можливість здобуття ступеня магістра в освіті – за напрямом підготовки технології навчання та навчальних систем. Програма дає змогу здобути сучасні академічні знання та вміння, отримати високу професійну кваліфікацію та спеціалізацію.

Система навчання в цьому закладі побудована таким чином, щоб максимально залучити студента до процесу навчання. Так, на початку вивчення курсу студент отримує комплект спеціально розроблених підручників у електронному вигляді, перелік матеріалів для додаткового опрацювання, матеріали відео- та

аудіолекції провідних фахівців із теми і завдання (кілька контрольних робіт, виконання яких є необхідним для допуску до іспиту). Така форма навчання потребує високого рівня усвідомлення студентом потреби опрацювання курсу, самоорганізації, оскільки всю систему навчання побудовано виключно на самостійній роботі, а тих, хто не виконує навчальних вимог, автоматично відраховують.

Дистанційна освіта в Україні в тому вигляді, який склався на сьогодні, суттєво поступається рівню її розвитку за кордоном, зокрема у Великій Британії та Ізраїлі, де вона застосовується давно й успішно. Базовий документ із розвитку дистанційної освіти в Україні – "Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні" [10] – було затверджено ще 2000 року, однак відтоді кроків до її реалізації зроблено майже не було. Нині в Україні немає жодного вищого навчального закладу, який спеціалізувався виключно на наданні дистанційної освіти, а перспективи його створення залишаються непевними у зв'язку з нерозробленістю законодавчої бази: деталізація пов'язаних із дистанційною освітою питань відсутня як у чинних законодавчих актах із питань освіти, так і у відкликаної проекті Закону України "Про вищу освіту", що розглядався в комітетах Верховної Ради України в 2010–2011 роках. До того ж у цьому законопроекті навіть не проводилося розрізнення між заочною та дистанційною формами навчання (у нормах проекту, у яких вона згадується, слово "дистанційна" розміщено в дужках після означення "заочна" [13], на відміну від чинного Закону, де ці форми освіти розділено комами як різні [5, с. 42, 53]).

Теоретичні проблеми реалізації потенціалу дистанційної освіти стануть більш зрозумілими через аналіз практичного застосування цієї форми навчання. На жаль, наразі рівень розвитку дистанційної освіти в Україні залишається доволі низьким. Використовувані системи дистанційного навчання (зазвичай вони базуються на базі інтернет-платформи Moodle), як правило, являють собою неповноцінні курси з можливістю зарахування кредитів за них для студентів традиційних форм навчання чи здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, або доповнення до звичайних курсів, що викладають студентам стаціонару та заочного відділення, тобто відіграють допоміжну роль. Про це свідчать проаналізовані нами матеріали сайтів Криворізького державного педагогічного університету, Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, Львівського національного університету ім. І. Я. Франка (класичних педагогічних вишів). В окремих випадках (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова) характерною є відсутність розрізнення в матеріалах ресурсу, а отже, й у навчальному процесі заочної та дистанційної форм навчання.

Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка одним із перших у вітчизняній практиці впровадив дистанційну освіту.

Це єдиний виш в Україні, у якому розроблено діючу систему менеджменту дистанційного навчання з повним пакетом відповідних нормативних документів, зокрема уніфікованих вимог до дистанційного курсу. Ученими університету створено понад 300 дистанційних курсів. У 2002 році на базі університету було відкрито лабораторію дистанційної освіти. З 2004 року дистанційна форма навчання використовується для підготовки магістрів, з 2005 року її впроваджено на факультеті післядипломної освіти (сьогодні функціонує Інститут післядипломної освіти й дистанційного навчання, який пропонує отримати другу вищу освіту більше ніж з 20 напрямів), елементи дистанційної освіти включено до підготовки студентів стаціонару [8].

Основними засобами при дистанційному навчанні є комп'ютер із спеціалізованим програмним забезпеченням, а також телекомунікаційні засоби та віддалені сервери, де зберігається навчальна інформація. Провідними методами є програмоване та індивідуалізоване навчання, що базуються на значному збільшенні частки самостійної роботи студентів, яка здійснюється в індивідуальному темпі. Основними формами роботи є відеолекції, віртуальні семінари, консультації, лабораторні роботи, а також самостійна робота студентів.

Остання з перелічених форм роботи – самостійна робота – мала би стати основною при дистанційному навчанні. Сьогодні суттєві недоліки цієї форми навчання перш за все пов'язані з проблемами організації та контролю самостійної роботи студентів-дистанційників. До таких недоліків можна віднести недостатнє і таке, що не відповідає потребам сьогодення, методичне забезпечення самостійної роботи студентів, а також відсутність системності в організації контролю самостійної роботи студентів [15, с. 33].

Проте певні кроки в розвитку та впровадженні дистанційних технологій у навчальний процес у вказаних навчальних закладах зроблені: накопичено науково-методичний, кадровий та виробничий потенціал, інформаційні ресурси та технології, сформовано телекомунікаційну інфраструктуру. Але для забезпечення системності, комплексності й узгодженості дій у напрямку поширення дистанційної освіти необхідне об'єднання зусиль навчальних закладів, що дасть змогу прискорити цей процес; надати дистанційній освіті рівного з іншими формами навчання статусу; зменшити інтелектуальні, матеріальні та фінансові витрати на впровадження і розвиток дистанційної освіти [12, с. 131].

На основі аналізу наявного досвіду впровадження дистанційного навчання в університетах Великої Британії та Ізраїлю можна констатувати, що на сьогодні дистанційна освіта там перебуває на стадії активного впровадження і дає позитивні результати щодо підготовки фахівців різних галузей (у тому числі й педагогічної) до професійної діяльності.

Отже, ефективність організації дистанційного навчання в університетах Великої Британії та Ізраїлю забезпечується шляхом удосконалення змісту професійної підготовки відповідно до світових стандартів; гнучкості навчальних планів і програм; забезпечення високого рівня теоретичної підготовки; індивідуалізації навчання; вдосконалення форм організації навчальної діяльності; використання інноваційних інтерактивних інформаційних технологій, сучасних дидактичних засобів навчання і контролю; залучення висококваліфікованого педагогічного персоналу; розробки гнучкого механізму акредитації й сертифікації освітніх програм і спеціальностей. Такі підходи сприяють забезпеченню надання якісної освіти.

Проаналізовані приклади практичного застосування дистанційної форми навчання свідчать про значне відставання України від країн зарубіжжя, що вповільнює темпи її входження як рівноправного партнера у світовий освітній простір.

Відмінність у розвитку дистанційної освіти в Україні від зарубіжних країн, зокрема Великої Британії та Ізраїлю, полягає перш за все в:

- 1) різному стані інформатизації освітньої галузі;
- 2) низькому рівні забезпеченості навчальних закладів комп'ютерною технікою та підключенням їх до мережі Інтернет;
- 3) недостатньому рівні комп'ютерної грамотності педагогічних і науково-педагогічних робітників;
- 4) ступені готовності студентів до самостійної роботи і вмінні використовувати технології дистанційної освіти в навчальній і майбутній професійній діяльності;
- 5) недостатньому фінансуванні програм інформатизації освітньої галузі.

Проте у той же час ситуація з дистанційною освітою в Україні змінюється, про що свідчать проаналізовані нами матеріали. На наше переконання, для того, щоб дистанційна освіта досягла високого рівня розвитку, як, наприклад, у Великій Британії та Ізраїлі, необхідно зробити наступні кроки:

- переглянути чинну нормативно-правову базу і внести відповідні зміни до неї;
- створити науково обґрунтовану систему освіти та умови, що забезпечать її стійке функціонування та подальший розвиток;
- надати цій системі соціально-педагогічної спрямованості;
- усвідомити на державному рівні органами управління освітою, керівництвом та професорсько-викладацьким складом навчальних закладів, широкою освітянською спільнотою доцільність, об'єктивність і можливість упровадження дистанційного навчання у вітчизняну освіту;
- забезпечити підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для забезпечення якісного дистанційного навчання.

Лише за таких умов можна рівнятися на країни, де дистанційне навчання увійшло в повсякденну практику.

На нашу думку, аналіз та вивчення розвитку дистанційного навчання у вищих навчальних закладах Великої Британії та Ізраїлю дає можливість простежити своєрідність формування нової форми навчання, для того, аби, враховуючи специфіку українських реалій, продовжити адаптацію діючої в Україні системи освіти до вимог, що висувуються у зв'язку із впровадженням дистанційного навчання в українській вищій школі.

Література

1. Бодненко Д. М. Підготовка викладачів вищого навчального закладу до здійснення дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бодненко Д. М. ; ДВНЗ "Університет менеджменту освіти АПН України". – К., 2008. – 20 с.
2. Відкритий університет Великої Британії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.open.ac.uk/zx>. – Назва з екрана.
3. Вопросы преподавания [Описания курса] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://openuniversity.co.il/42302.html>. – Назва з екрана.
4. Жевакіна Н. В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Жевакіна Н. В. ; Луганський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 22 с.
5. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>. – Назва з екрана.
6. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>. – Назва з екрана.
7. Захарова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Захарова Е. В. ; Якутский государственный университет им. М. Я. Амосова. – Якутск, 2008. – 22 с.
8. Інститут післядипломної освіти й дистанційного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipo.luguniv.edu.ua>. – Назва з екрана.
9. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua/konst/CONST1.HTM>. – Назва з екрана.
10. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. – Назва з екрана.
11. Мартиненко М. Ю. Контроль якості самостійного засвоєння навчального матеріалу студентами в умовах вищої дистанційної освіти / М. Ю. Мартиненко // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки. – Черкаси, 2007. – Вип. 115. – С. 53–58.
12. Овод Ю. В. Історія розвитку та класифікація засобів дистанційного навчання / Ю. В. Овод // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2011. – № 3. – С. 131–135.
13. Проект Закону України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?pf3511=39329. – Назва з екрана.
14. Статкевич А. Г. Інформаційно-комп'ютерні технології в системі дистанційного навчання Великої Британії / А. Г. Статкевич // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://Studentam.net.ua/content/view/full/7567/97/>. – Назва з екрана.
15. Степаненко С. Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в Європейський освітній простір / С. Степаненко // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 31–37.
16. Teaching and learning at the UO [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/teaching-and-learning-the-ou>. – Назва з екрана.
17. Что такое Открытый университет? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www-r.openu.ac.il/openu-information/general-op.html>. – Назва з екрана.

УДК 378.147(477)"18"

РОЛЬ ЗАПИТАНЬ У ФОРМУВАННІ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

Лимарєва Ю. М.

У статті розкрито роль запитань у навчальному процесі та при використанні нових методів ХІХ століття, подано позиції видатних педагогів щодо поставленої проблеми та на основі архівних документів наведено систему правил формулювання, постановки та використання запитань.

Ключові слова: свідомість, навчання, запитання, навчальний процес, співпраця, взаємодія, творчість.

В статье раскрыта роль вопросов в учебном процессе и при использовании новых методов ХІХ века, даны позиции прогрессивных педагогов по поставленной проблеме и на основе архивных документов приведена система правил формулирования, постановки и использования вопросов.

Ключевые слова: сознательность, обучение, вопрос, учебный процесс, сотрудничество, взаимодействие, творчество.

The author reveals the role of questions in the educational process and in implementation of new methods in the 19th century, and sets forth views of prominent teachers on this problem; on the basis of archival documents a system of formulation, statement and use of questions is offered in the article.

Key words: consciousness, education, question, teaching process, cooperation, interaction, creativity.

Постановка проблеми. Навчальний процес ХІХ століття, як відомо, визначався переважно лекційною формою проведення занять. Але саме цей період дуже насичений численними спробами урізноманітнити форми, методи та прийоми проведення навчальних занять: з'являються репетиції, диспути, діалоги, елементи бесіди та бесіди, співбесіди, семінарські та практичні заняття. Таким чином, позиція "студенти мають сидіти тихо та слухати" відходить у давнину як та, що не виправдовує себе. Для повноцінного навчального процесу необхідно, перш за все, активізувати розумову діяльність студентів. Саме це й мали на увазі педагоги ХІХ століття, впроваджуючи численні вищезазначені методи та прийоми в навчальний процес. На сьогодні є актуальною проблема організації навчання на основі бесіди як навчального діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема запитань у формуванні свідомого ставлення до навчання відображена у працях А. Алексюка [1], В. Масича [2], О. Осової [3], Н. Пузирьової [6], О. Пташного [4]. Вчені розкривають суть методу запитань та його функції, досвід успішного використання у навчанні молоді, подають деякі моделі та технології, що забезпечують їх ефективність застосування.

Постановка завдання – розкрити роль і місце запитання в навчальному процесі, визначити підґрунтя для існування впроваджуваних методів та показати їх дидактичну вагу в процесі активізації розумової діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлення певної інформації – це отримання відповідей на безліч "де?", "що?", "чому?", "як?", "навіщо?" Але перш ніж отримати відповідь, має з'явитися запитання. Отже, завдання викладача так організувати навчальний процес, щоб, по-перше, у студентів виникли певні запитання; по-друге, у них з'явилося бажання отримати відповідь на них; по-третє, виникло бажання відшукати ту відповідь. Про все це викладач може дізнатися лише за однієї умови: коли дозволить студенту говорити на занятті, а точніше, коли сам почне ставити запитання. В такому разі виграє не лише студент, але й викладач, бо він може саме так дізнатися, що в його доповіді зрозуміло, а що ні. Таким чином, саме запитання дозволяють розпочати процес свідомого навчання та підтримувати його впродовж всього курсу.

В XIX столітті прогресивні педагоги пропонували введення в практику переривання лекцій елементами бесіди, а згодом з'являться і самі бесіди. Це дає змогу залучити активність студентів до навчального процесу. Разом із тим за такої організації навчання є можливість позбавитися відчуженості викладача від студентів, а в останніх – можливість привернути до себе увагу. Зазначимо, що в основі бесіди також лежить запитання. Вищим рівнем свідомого засвоєння матеріалу є здатність ставити запитання товаришам під час опитування або власне проведення опитування в студентській групі.

К. Д. Ушинський, розглядаючи технологічний аспект проблеми, пропонував з питанням звертатися до всієї аудиторії, а потім називати того, хто повинен відповідати на це питання. Такий прийом виконує дуже важливу роль, оскільки активізує всіх і спонукає до пошуку відповіді на поставлене питання. На думку К. Д. Ушинського, щодо такої форми питань та відповідей педагог повинен привчати з перших занять. Якщо у когось виникають якісь складнощі з запитанням, то йому допомагають сильніші. Неправильну відповідь є необхідність виправити, але коректно, щоб не закрався сумнів щодо своїх здібностей [6, с. 640–641]. Вивчаючи методики викладання в німецьких школах, К. Д. Ушинський акцентує увагу ще на деяких аспектах бесіди. Наприклад, бесіда, що відбувається з ініціативи студентів, має бути схвалена викладачем, але так, щоб не відхилитися від теми розмови. Так, наприклад, щодо лекцій з психології у німецького вчителя Фріса великий педагог зазначив: "Метода викладання відмінна – напівбесіда, напівлекція" [6].

В педагогічних колах досліджуваного періоду визнавалося та зазначалося, що вчить розмірковувати саме розмовна форма організації заняття. Таким чином, бесіда – один з найкращих методів навчання. З цієї позиції, як свідчать архівні матеріали, ставилися питання про організацію позааудиторних занять педагогів із студентами, а також про запровадження педагогічних бесід. Це надало можливості викладачу переконатися у правильності засвоєння матеріалу студентами, відкоригувати за потреби деякі деталі, пояснити те, що було незрозуміло, а також обговорити певну проблемну ситуацію з колегами на педагогічних бесідах [9, с. 13–14].

Літературні бесіди XIX століття теж були однією з вимог щодо організації навчально-виховного процесу, а саме – позааудиторної роботи [8, с. 100–100 зв.]. К. Д. Ушинський звертав також увагу на "бесіди з книгою": підручники наповнюють питаннями, які не дозволяють "розсіяно пробігати рядок за рядком" [6, с. 696].

Викладач ніколи не повинен проводити різкої межі між опитуванням і поясненням матеріалу. Якщо викладач залучає до роботи весь колектив, захоплює увагою всіх, до всіх звертається з питаннями та частіше змінює доповідачів, то така організація роботи, сприяючи засвоєнню курсу, більш продуктивна і з позиції контролю знань та їх оцінки. За загальним враженням від численних та коротких відповідей особистості легше судити про дійсний рівень її пізнання, ніж за враженням від довгих відповідей, але поодиноких та лише з останніх занять [11, с. 121].

Педагог має чітко усвідомити, заздалегідь обдумати всі питання та їх послідовність використання впродовж бесіди. Такий підхід дає змогу студентам невимушено доходити до свідомої відповіді. За цих умов відбувається плідна взаємодія основних суб'єктів навчального процесу.

На основі дослідженої літератури та архівних документів можна зазначити, що існуюча в XIX столітті система навчально-контролюючих запитань передбачала індивідуальні запитання, колективні, несподівані та низку коротких запитань. Як виявилось, урізноманітнення підходів схвально сприймалося молоддю, яка за такої організації процесу привчалася до швидкого мислення. Якщо ж викладач, опитуючи студента, займається лише ним одним, забуваючи про інших, то "інші", як показував досвід, своєчасно використають надану свободу та займатимуться тим, що їх більше цікавить [10, с. 10].

Необхідність роботи узагальнення, встановлювати, де це можливо, загальні положення та характеристики, проводити порівняння та паралелі, самостійно ставити питання "чому?", "навіщо?" і т. ін. доводить що підсумкові запитання не лише закріплюють та збільшують пізнання, але й разом із тим поширюють розумовий кругозір, сприяють загальному розвитку особистості [11, с. 120].

Отже, навчально-контролюючі запитання переважно передбачають відтворення інформації, а підсумкові – стандартне її застосування.

З метою вдалого використання запитань слід звернути увагу на правильну їх постановку та розумне використання. Якщо запитанням відводилася значна роль, то були і певні правила їх використання. Наведемо їх на основі архівних матеріалів:

- питання ставити до всіх, а не індивідуально – треба, щоб всі замислювалися, та не витрачати час на очікування відповіді [7, с. 34];
- вимагати від студентів послідовного викладення думок, доведення;
- чергувати питання, що вимагають глибоких відповідей та коротких, але частих [7, с. 133];
- вимагати слід повної та систематичної відповіді;
- періодично пропонувати "побіжні" питання для підтримання уваги;
- при виникненні труднощів у студента запитання слід переформулювати;
- кожний наступний доповідач має продовжувати попереднього;
- не повинен звинувачуватися той, хто не зміг відповісти через незрозуміння питання, але через неухважність;
- задовольнятися відповідями з одного-двох слів;
- за потреби кілька разів повертатися до одного студента впродовж даного заняття або впродовж 2–3 занять послідовно;
- "Нет ничего вреднее для образования, чем продолжительное спрашивание одного и того же ученика, ибо остальные или начнут дремать на скамьях или разговаривать и забудут смысл вопроса" [7, с. 10 зв.];
- повторення питань дає студентам час для обмірковування відповідей;
- час на обміркування відповіді має бути не довгий;
- кожному наступному доповідачу має бути поставлене окреме питання, таким чином підтримується напружена увага всієї аудиторії;
- головна мета додаткових запитань – допомогти дати відповідь; не варто використовувати їх занадто багато, бо це дає змогу відволіктися від основного матеріалу;
- не виправляти помилки під час відповіді – наступний студент має це зробити. Такий прийом корисний для збудження пам'яті;
- для того щоб відповідь складного матеріалу була зв'язною, викладач може питаннями "наводити" на відповідь;
- викладач, питаючи студента, постійно має викликати його на роздуми; низкою питань доводити до розуміння істини, пізнання її властивостей та загальних висновків, вимагаючи від студентів правильності суджень та дій, спонукаючи до самостійності;
- роблячи висновки – звертати увагу на точність висловлювань та логічну послідовність результатів;
- питання ставити лише з тих тем, які відомі аудиторії слухачів [8, с. 213];
- ставити питання з поступовим ускладненням відповіді: спочатку ті, що вимагають одного слова, потім – речення, а далі – системи логічно зв'язаних речень, що набувають сили доведення, обґрунтування [6].

Враховуючи наведені вище вимоги, освітяни перш за все мають навчитися формулювати, ставити та взагалі використовувати запитання в своїй педагогічній діяльності. Зазначимо, що така робота не є легкою та комфортною. Майстерність щодо використання запитань у навчальному процесі (саме з метою навчання) формується лише за наявності власної мотивації щодо вдосконалення професійних якостей педагога. Лише той викладач, що не боїться ставити безліч різноманітних запитань, не відчуває страху та непевності перед необхідністю відповісти на них. Таким чином, викладач особистим прикладом використання навчає молодь вміння постановки запитань. У цьому процесі можна виділити кілька етапів:

- сприйняття інформації;
- усвідомлення її сутності;
- винайдення суперечностей на основі раніше вивченого або життєвого досвіду;
- встановлення ключових позицій для запитання;
- безпосереднє формулювання запитання.

Висновки. Проведене дослідження показало, що прогресивні педагоги XIX століття високо оцінювали роль запитань у навчально-виховному процесі. Окреслені вимоги до постановки запитань підкреслюють їх значущість та підви-

щують вимоги до викладачів, що їх використовують. Саме в запитаннях криється необхідність роботи узагальнення, встановлювати, де це можливо, загальні положення та характеристики, проводити порівняння та паралелі, ставити питання "чому?", "навіщо?" і т. ін. Запитання не лише сприяють закріпленню та збільшенню пізнання, але й, разом із тим, поширюють розумовий кругозір, сприяють загальному розвитку, свідомому навчанню та ґрунтовному оволодінню знаннями. Тому подальші розробки доцільно присвятити формуванню в особистості вмінь формулювати запитання та оперувати ними.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : модульне навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Масич В. В. Діалогове навчання як сучасна науково-педагогічна проблема / В. В. Масич // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 50. – С. 263–270.
3. Осова О. О. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів як актуальна науково-педагогічна проблема / О. О. Осова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. – Вип. ХХІХ. – С. 108–111.
4. Пташный О. Д. Теория и практика контроля результатов учебно-познавательной деятельности студентов высших учебных заведений Украины во второй половине XIX века : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пташный О. Д. – Х., 2002. – 290 с.
5. Пузырева Н. В. Теория и практика организации научно-исследовательской работы студентов (на материалах университетов Украины XIX века) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пузырева Н. В. – Х., 2002. – 200 с.
6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский ; под ред. В. Я. Струминского. – М. : Просвещение, 1954. Т. 2. – 1954. – 734 с.
7. ЦДІА України, ф. 707, оп. 33, спр. № 57. Статті учителів гімназій і уездних училищ о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся указанных, учебных заведений. Из циркуляров по управлению Киевским учебным округом 1865–1867 г. – 204 с.
8. ЦДІА України, ф. 707, оп. 29, спр. № 102. Статті учителів гімназій і училищ о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся. Из циркуляров по Харьковскому, Московскому и Виленскому учебным округам за 1863 г. – 260 с.
9. ЦДІА України, ф. 707, оп. 317, спр. № 485. Об улучшении методов преподавания в средних и начальных учебных заведениях Округа, рассмотрении учебных пособий введение для изучения новых учебников, изменение программ преподавания предметов. 1860–1904, 1909 г. – 19 с.
10. ДАХО, ф. 265, оп. 1, спр. № 332. Деятельность начальствующих лиц и воспитательного персонала. Отчёт за 1905 г. – 23 арк.
11. ДАХО, ф. 265, оп. 2, спр. № 23. Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа. 1905 г. – 151 арк.

УДК 54(07):378

**НЕПЕРЕСІЧНА ПОСТАТЬ ВИЗНАЧНОГО ПЕДАГОГА І ВЧЕНОГО-ХІМІКА
В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ХІМІЇ ГОГОЛІВСЬКОГО ВИШУ
До 95-ї річниці з дня народження О. М. Барама**

Лукашова Н. І.

У статті здійснюється історико-педагогічний аналіз діяльності Оскара Мойсейовича Барама – одного з відомих фундаторів кафедри хімії Ніжинської вищої школи, який на багато років уперед визначив її подальший перспективний розвиток.

Ключові слова: О. М. Барам, чинники успішної діяльності кафедри, професійна підготовка майбутніх учителів хімії.

В статье в историческом аспекте анализируется деятельность Оскара Моисеевича Барама – одного из известных фундаторов кафедры химии Невжинской высшей школы, определившего на много лет вперед ее дальнейшее перспективное развитие.

Ключевые слова: О. М. Барам, факторы успешной деятельности кафедры, профессиональная подготовка будущих учителей химии.

The author of the article conducts historico-pedagogical analysis of the work of Oskar Moiseyovych Baram – one of the renowned founders of the Department of Chemistry at Nizhyn Higher School, who determined its further development for many years to come.

Key words: O. M. Baram, factors of successful performance of the Department, professional training of prospective chemistry teachers.

Усталені традиції подвижництва на освітянській ниві складались, розвивались і примножувались упродовж більш ніж 200-літньої історії Ніжинської вищої школи багатьма відомими вченими-педагогами. Серед них назвемо й Оскара Мойсейовича Барама, який 29 років (1952–1981) своєї плідної наукової та педагогічної діяльності присвятив кафедрі хімії нашого вишу, 15 з яких (1961–1976) був її завідувачем. Як один із фундаторів кафедри, талановитий педагог, наставник студентської молоді, Учитель учителів він зробив значний внесок у розвиток факультету, університету.

28 квітня 2013 року йому виповнилося б 95 років від дня народження. Ним вихована численна когорта вчителів хімії винятково високого професіоналізму та глибокої відповідальності за обрану професію. Оскар Мойсейович Барам за роки своєї діяльності сформував ціле покоління викладацького складу нашої кафедри, яке вчилося хімії у нього ще на студентській лаві... Ми, його учні – випускники нашого факультету, де б не працювали, глибоко вдячні долі за те, що вона звела нас з Оскаром Мойсейовичом, який власним прикладом, ставленням до людей і праці невимушено прищеплював нам людяність, безкорисливість, порядність, наполегливість у навчанні, науково-дослідній і громадській роботі. Кожен, хто у нього вчився, проніс через все своє життя почуття глибокої причетності й шани до своєї Альма-Матер, своїх учителів і наставників.

Оскар Мойсейович один з тих завідувачів кафедри хімії, який на багато років уперед визначив її обличчя, перспективи розвитку, що підтвердилося її подальшою історією, результатами діяльності його послідовників. Він доклав багато зусиль для того, щоб сучасна кафедра хімії Ніжинського університету мала досить високий науковий кадровий потенціал і належну матеріальну базу [1; 2]. Основу для якісного стрибка у цьому відношенні було закладено ще у роки діяльності Оскара Мойсейовича, який на той час чи не один серед викладачів кафедри мав науковий ступінь. Сформуувати молодий і перспективний колектив кафедри, насамперед з кращих випускників факультету, спрямувати їх різнобічні наукові інтереси у потрібне русло, таке непросте завдання поставив і успішно вирішив Оскар Мойсейович у ті непрості 60–70-ті роки минулого століття. А поряд з цим зробити на

природничому факультеті складні хімічні дисципліни найулюбленішими для студентів. Слід відзначити, що хімія як навчальна дисципліна у Ніжинській вищій школі має досить глибокі корені. Як наголошують відомі дослідники Г. В. Самойленко та О. Г. Самойленко [4, с. 87], ще Статут фізико-математичного ліцею (1832–1840) передбачав функціонування хімічної лабораторії, а ліцеїсти поряд з прикладною математикою, фізикою вивчали хімію й технологію. Оскар Мойсейович прагнув виховати у майбутніх учителів бажання викладати хімію у школі як один із найцікавіших предметів... Все це як неординарній особистості вдалося зробити Оскару Мойсейовичу, життєвий шлях якого був досить непростим.

Народився він 28 квітня 1918 року на ст. Лугіни Південно-Західної залізниці Волинської губернії (тепер Житомирської області) в сім'ї службовця. Після смерті спочатку матері, а потім і батька у 16 років він залишився круглою сиротою. Закінчивши у 1932 році 7-річну школу, пішов працювати на завод ім. Артема у м. Києві, спершу учнем токаря по металу, а потім токарем. Але бажання продовжувати вчитись не полишало юнака, а жадоба до знань залишилась у нього на все життя. Обравши професію хіміка, він з відзнакою закінчує спочатку індустріальний робітфак, а потім хімічний факультет Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка. У часи студентства Оскар Мойсейович активно працює на кафедрі фізичної хімії, виконуючи самостійні наукові дослідження, результатом яких стала Перша премія на конкурсі студентських наукових робіт. Тема дослідження, яка стала програмним на все його життя, була пов'язана з вивченням поліморфних модифікацій сульфиду ртуті. До речі, однокурсниками Оскара Мойсейовича по університету були видатні українські вчені-хіміки А. М. Голуб та академік АН України Ф. С. Бабічев, з якими він підтримував постійні творчі зв'язки, що в свою чергу чинили благодатний вплив на розвиток нашої кафедри. Нас, на той час молодих викладачів, Оскар Мойсейович залучав до роботи науково-методичного семінару, який працював під керівництвом зав. кафедри неорганічної хімії Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка, професора А. М. Голуба, автора відомого українського підручника з неорганічної хімії, за яким навчались студенти і який гідно конкурував з російськомовними підручниками з цієї навчальної дисципліни. Хімічний факультет цього університету пізніше закінчив і син Оскара Мойсейовича. Продовжуючи сімейну династію хіміків, він згодом захистив кандидатську дисертацію, здобув звання кандидата хімічних наук.

Університет закінчено з відзнакою, попереду цікаві задуми, робота, але все гине у вихорі лихоліття Вітчизняної війни. Вже 7 липня 1941 року О. М. Барам призваний до лав Радянської Армії, з листопада 1941 року знаходиться на передовій війни, яку закінчив у військовому чині майора. Скупі слова говорять про ці непрості для нього роки життєвого шляху: брав участь в обороні Москви, у визвольних боях на території Росії, Білорусії, України; нагороджений орденом "Червоної Зірки", медалями "За бойові заслуги", "За оборону Москви"... На початку 1944 р. Оскар Мойсейович був тяжко поранений. Майже півроку провів він у госпіталях і лише у грудні 1944 р. прибув до визволеного Києва, залишившись на все життя інвалідом Вітчизняної війни. Ці сторінки його життя були досить болісними у багатьох відношеннях. Треба було бути достатньо мужньою й цілеспрямованою людиною, щоб навчитись писати лівою рукою, оскільки права була покалічена війною. Писати впевнено й чітко... А ще залишатись хіміком-експериментатором і виконувати досить складні хімічні дослідження: адже хіміку потрібна не лише розумна голова, а й вправні руки. Тому творити справжній подвиг Оскар Мойсейович продовжував і в повоєнний час, навчаючи нас, своїх учнів, мистецтва долати труднощі й досягати поставленої мети.

Повоєнна робота Оскара Мойсейовича розпочинається в Інституті удосконалення працівників промисловості будівельних матеріалів. Але сформована вже потреба викладацької діяльності, яка стане головною на все життя, реалізується з травня 1945 року через роботу асистента кафедри хімії Українського інституту удосконалення провізорів. Він включається в активну наукову роботу – розробку розпочатої ще в студентські роки теми, яка завершується в 1949 році захистом кандидатської дисертації. Дослідження виконано без відриву від основної роботи. Захист дисертації дозволив за конкурсом очолити кафедру загальної хімії Провізорського інституту.

Під час появи вакансії на кафедрі Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя О. М. Барам у 1952 р. обирається за конкурсом на посаду

старшого викладача, а через чотири роки стає доцентом кафедри хімії. *Організаторські здібності, яскраво виражені якості талановитого педагога і науковця* виділяють Оскара Мойсейовича поміж викладачів кафедри. У 1961 році він стає завідувачем кафедри хімії, перебуваючи на цій посаді до 1976 року. За цей відрізок часу на кафедрі докорінно змінилось ставлення до навчального процесу, зазнали змін наукові напрями досліджень викладачів, значно зросла теоретична наповнюваність хімічних дисциплін, посилилась практична спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів хімії. Розпочалась практика захисту дипломних робіт кращими студентами-хіміками. Чисельно і якісно змінився склад кафедри.

Одночасно зростає матеріальна база кафедри хімії, яка переходить у нове приміщення. Ім'я Оскара Мойсейовича сьогодні можна було б присвоїти кожній лабораторії нашої кафедри. Адже завдяки його особистим зусиллям і незаперечному авторитету, за його ескізами проектувались хімічні лабораторії при будівництві нового корпусу, а коли вони запрацювали – наповнювався зміст лабораторних практикумів з усіх хімічних дисциплін. Як ніхто, Оскар Мойсейович *умів об'єднати колектив кафедри і спрямувати його на вирішення поставленої мети.*

У роки своєї діяльності як завідувача кафедри хімії *він прагнув внести в життя педагогічного вишу ауру класичного університету*, який сам закінчив. Збагачував навчальні плани відповідними хімічними дисциплінами, піклувався про теоретичний рівень навчальних програм. Підтримуючи тісні зв'язки з Київським держуніверситетом, науково-дослідними інститутами Києва, запрошував для читання лекцій провідних українських учених-хіміків. Зрозуміло, сформувати численні кафедри хімічного факультету класичного університету в педагогічному інституті було неможливо. Та все ж саме *за його проектом*, на відміну від багатьох педагогічних вишів України, сьогодні у нас цілеспрямовано функціонують навчальні лабораторії неорганічної хімії, аналітичної хімії, органічної хімії, фізколоїдної хімії, біохімії, методики викладання хімії, наукова лабораторія тощо.

Піклуючись про підготовку кадрів вищої кваліфікації, О. М. Барам *залучає до роботи на кафедрі, насамперед кращих випускників факультету.* Ця традиція з тих часів стає усталеною в діяльності кафедри впродовж усієї подальшої історії її розвитку, що засвідчує й сучасний її кадровий склад. Поряд з досвідченими ст. викладачами М. П. Солдатовим, В. І. Горбенком, Г. Є. Кислинською, а пізніше й доцентом О. С. Косихіним, розпочинають свою діяльність і молоді викладачі-асистенти: випускник Дніпропетровського університету В. І. Семеніхін (1964), випускники Ніжинського педінституту І. І. Кочерга і П. В. Нога (1964), С. М. Лукашов (1965), Н. І. Лукашова (1966), а згодом і випускник Кримського педінституту А. Є. Бородін. Практично всі вони за сприяння О. М. Барама визначаються у певних напрямках наукових досліджень. Йде цілеспрямоване навчання їх в аспірантурі провідних науково-дослідних інститутів Києва та Москви. Оскар Мойсейович прагне, щоб *коло наукових інтересів викладачів було пов'язано з відповідними навчальними дисциплінами, які вони викладають.* Так, через аспірантуру були підготовлені біохімік В. І. Семеніхін, фізхімік І. І. Кочерга, органік С. М. Лукашов, неорганік П. В. Нога, методист-хімік Н. І. Лукашова, викладач хімічної технології А. Є. Бородін.

Поступово, починаючи з 1972 року, вони успішно захистили кандидатські дисертації і стали ядром кафедри наступних десятиліть, забезпечивши якісну підготовку майбутніх учителів хімії, продуктивну наукову діяльність і можливість атестації кафедри за четвертим рівнем її акредитації.

Як завідувач кафедри О. М. Барам завжди був для нас прикладом і взірцем викладацької, наукової та громадської діяльності [2], який завжди *ставив пошуки й використання нового в центр роботи кафедри.* Здається, в його житті не було й хвилини, коли б він не думав про її майбутнє, не втілював свої задуми у діяльність кафедри, факультету.

На новому рівні на кафедрі організовується методична робота, яка *стає предметною, наближеною до практики школи.* О. М. Барам глибоко занурюється у проблеми методичної підготовки студентів, публікує низку праць з методики викладання хімії в середній та вищій педагогічній школі [1], видає актуальний і сьогодні навчальний посібник для вчителів "Основи перебігу хімічних реакцій" (1978), а у співавторстві з викладачами біологічних кафедр факультету розробляє посібник "Природоохоронна освіта в школі", який був опублікований у 1981 році. Питання, які досліджував Оскар Мойсейович, більш ніж сучасні й сьогодні.

У центрі його уваги перебуває і проблема розвитку інтересу школярів до хімії. За його ініціативою в 60-х роках минулого століття при кафедрі починає функціонувати школа юних хіміків, яку відвідували учні шкіл м. Ніжина. У 1969 році до 100-річчя періодичного закону Д. І. Менделєєва школа відзначається Почесною Грамотою Всесоюзного хімічного товариства ім. Д. І. Менделєєва. Кафедра хімії стає фундаментом і організатором хімічних олімпіад у місті та області, а представники кафедри стають членами журі всеукраїнських олімпіад юних хіміків.

Проте теоретична підготовка студентів і викладачів завжди була центральною в роботі кафедри, і тому в середині 60-х років уперше запрацював теоретичний семінар викладачів, а окремо – і практикум.

Наукова діяльність Оскара Мойсейовича тривала понад 40 років, його наукові інтереси стосувалися фізичної та колоїдної хімії. Всього ним опубліковано понад 50 наукових праць, серед яких є й дослідження в галузі аналітичної, неорганічної хімії, методики навчання хімії. Серед співавторів – значне число членів кафедри, особливо тих, кому він як справжній Учитель дав путівку в життя, щасливе майбутнє.

Вихованці факультету віддають глибоку шану *високому професіоналізму О. М. Барама*, який викладав неорганічну хімію, фізичну і колоїдну хімію, методику навчання хімії, *започаткував комплексну навчально-виховну виробничу практику з хімії на хімічних підприємствах України, розробив науково-обґрунтовану систему підготовки студентів випускного курсу до Державного екзамену з хімії, був вимогливим, принциповим і справедливим до студентів.* Протягом усіх років керівництва кафедрою він забезпечував її високий рейтинг серед кафедр інституту, що, безумовно, сприяло якійсь професійній підготовці майбутніх учителів хімії. Багато років вони та їх учні, що обрали педагогічну професію як своєрідний заповіт Оскара Мойсейовича, продовжують сіяти розумне, добре, вічне.

Цілком можна погодитися з думкою відомого вченого історика-педагога Т. Д. Пінчук про те, що найсправедливішу оцінку дають учителям учні. Для підтвердження вона звертається у своїй неординарній праці "Зірки залишають слід" [3] до висловів випускників нашого університету про О. М. Барама, яскраву особистість викладача й організатора. Заслужена вчителька України Авраменко (Зубок) Катерина Григорівна, випускниця 1971 року, відзначає: "Всім тим, чого я досягла протягом усієї своєї педагогічної діяльності, я завдячую своїм викладачам. Зі шкільної партії була закохана в науку хімію. Завжди з любов'ю, великою повагою згадую всіх викладачів кафедри хімії і низько їм вклоняюся. *Згадую лекції Оскара Мойсейовича Барама. Яким великим був їх науково-методичний потенціал! Ця людина була для нас, студентів, взірцем порядності, чесності, інтелігентності, гуманності і вимогливості. Це був учитель від бога. Моїм кредо в роботі було: вчити учнів так, як вчив нас Оскар Мойсейович Барам. Він сіяв у наших серцях зерна доброти й мудрості, давав глибокі знання, вчив не зупинятися на досягнутому, постійно вчитись, самовдосконалюватися, пізнавати щось нове. А для вчителя це найголовніше"* [3, с. 70].

Наталія Михайлівна Кроніковська, заслужена вчителька України, випускниця інституту 1958 року, наголошує: "*Скільки доброго пригадується про доцента кафедри хімії Барама Оскара Мойсейовича. Він був дуже суворим, але надзвичайно відповідальним, чесним, чуйним, порядним. Якщо студент добре знав хімію – для Оскара Мойсейовича це було свято. Не терпів ледачих. У своїй роботі я завжди наслідую Оскара Мойсейовича...*" [3, с. 71].

Педагогічна діяльність О. М. Барама не обмежувалась навчальними дисциплінами, які він викладав. *Його громадська робота й на сьогодні є прикладом самовідданості, постійних пошуків, нестандартних, творчих підходів* [2]. Випускники минулих років завжди згадують виробничі практики з хімічної технології, під час яких студенти одночасно ознайомлювались також з історією України, її багатющою культурою, працею й досягненнями її трудівників. При його безпосередній участі розроблено систему виховної роботи, в якій значне місце посідали поїздки студентів до культурних центрів Києва, Москви, Ленінграда. А чого варті поїздки на День Перемоги до Волгограда або поїздки до Прибалтики тощо. Величезного значення надавалось і вивченню культурної спадщини рідної Чернігівщини.

Оскар Мойсейович Барам залишив в серцях тих, кого він навчав, з ким спілкувався, щире вдячність та вічну пам'ять. Він був взірцем для наслідування. Його

вже немає серед нас – він помер у грудні 1993 року за двадцять років до свого 95-річчя. Проте в усій діяльності його учнів, кафедри хімії й факультету започатковане ним і випробуване життям залишається й продовжує примножуватися.

Література

1. Кочерга І. І. Оскар Мойсейович Барам / І. І. Кочерга, Н. І. Лукашова, П. В. Нога // Бібліографічний показник. – Ніжин, 1995. – 7 с.
2. Кочерга І. І. Вчений і громадянин / І. І. Кочерга, Н. І. Лукашова // Євреї в Ніжині : науковий збірник. – Ніжин : Просвіта, 2001. – С. 118–121.
3. Пінчук Т. Д. Зірки залишають слід / Т. Д. Пінчук. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 70–71.
4. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя ; ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2005. – С. 87.

УДК 37.043.1(063)(477)(09)"190"

ПРОБЛЕМА РОЗДІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА МАТЕРІАЛАХ З'ЇЗДІВ З ПРОБЛЕМ ОСВІТИ ЖІНОК (ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Мачача Ю. М.

Стаття присвячена аналізу проблеми роздільного навчання на матеріалах двох з'їздів з проблем освіти жінок, проведених у Санкт-Петербурзі на початку ХХ ст. Завдяки першоджерелам висвітлено питання, які порушувались на з'їздах і торкалися проблеми роздільного навчання.

Ключові слова: жіноча освіта, чоловіча освіта, з'їзди, середня освіта, вища освіта.

Статья посвящена анализу проблемы раздельного обучения на материалах двух съездов по проблемам образования женщин, проведенных в Санкт-Петербурге в начале ХХ в. Благодаря первоисточникам освещены вопросы, которые поднимались на съездах и касались проблемы раздельного обучения.

Ключевые слова: женское образование, мужское образование, съезды, среднее образование, высшее образование.

The article is devoted to the analysis of the problem of separate education carried out on the basis of materials of two conventions on the problems of women's education which were held in St. Petersburg at the beginning of the 20th century. Thanks to the primary sources the issues of separate education touched upon during the conventions have been elucidated.

Key words: women's education, men's education, conventions, secondary education, higher education.

Постановка проблеми. Сучасний період національного відродження України супроводжується підвищенням інтересу суспільства до минулого свого народу. Не менш активно продовжують розглядатися питання, що вже неодноразово викликали увагу дослідників. Серед таких питань, які ще досі не втратили своєї актуальності, можна виділити проблему становлення і розвитку освіти в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., складовою якої є проблема роздільного навчання. Однак якщо освіта загалом досить детально досліджена з історичної точки зору, то деякі її складові (роздільне навчання чоловіків і жінок) не знайшли такого широкого вивчення, а розглядаються в контексті розвитку загальної системи освіти.

Аналіз сучасних дисертаційних досліджень, монографій, періодичних видань. Аналіз досліджень і публікацій щодо висвітлення питань, пов'язаних із проблемою роздільного навчання, показав, що окремі її аспекти висвітлено у публікаціях як сучасних науковців, так і в працях вчених дореволюційного періоду (переважно у монографіях, статтях, матеріалах роботи з'їздів з технічної, комерційної, професійної освіти) та загалом вони мали публіцистичний і агітаційний характер та розкривали специфіку розвитку чоловічої і жіночої освіти відокремлено, звертаючи більшу увагу на проблеми жіночої освіти.

Отже, аналіз наукової розробленості проблеми дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки відсутні цілісні дослідження, присвячені вивченню поставленої проблеми, зокрема й комплексному висвітленню того, як вирішувалася проблема роздільного навчання на матеріалах з'їздів з проблем освіти жінок.

Мета дослідження. Для розв'язання поставлених дослідницьких завдань ми взяли за мету проаналізувати першоджерела, а саме: "Праці І Всеросійського жіночого з'їзду при російському жіночому товаристві в Санкт-Петербурзі 10–16 грудня 1908 р." і "Праці І Всеросійського з'їзду з освіти жінок, організованого російською лігою рівноправності жінок в Санкт-Петербурзі" та з'ясувати, як саме висвітлювалися питання роздільного навчання на цих з'їздах.

Основна частина. Як зазначається в "Енциклопедичному словнику Ф. А. Брокгауза і І. А. Ефрона" [4], з'їзди вчених і дослідників – явище недавнього походження

не тільки в Росії, але й за кордоном, проведенню яких передують організаційна діяльність особливого розпорядчого комітету, програма якого в Росії затверджується міністром народної освіти. Думка про створення першого жіночого з'їзду виникла ще у 1902 р. і належала вона Г. М. Шабановій – завідувачу Ради російського жіночого взаємоблагодійного товариства (як відомо, у кінці XIX ст. в Росії виникає низка жіночих благодійних організацій: "Товариство піклування про молодих робітниць" (1897 р.), "Товариство поліпшення долі жінок" (1899) та ін. Організаційна комісія з'їзду, з метою розширення його складу, порушила клопотання про допуск чоловіків як доповідачів. Після вирішення всіх організаційних питань 10 грудня 1908 р. в залі міської ради відбулося відкриття I Всеросійського жіночого з'їзду, програму якого ми представили у таблиці 1.

Таблиця 1

Програма I Всеросійського жіночого з'їзду

I секція Діяльність жінок в Росії на різних територіях	II секція Економічне становище жінки та питання етики в сім'ї і суспільстві	III секція Політичне і громадянське становище жінки в Росії і за кордоном	IV секція Жіноча освіта в Росії
а) Просвітницька і благодійна діяльність жінок	а) Економічне становище жінки	I а) Публічно-правове становище жінок	а) Історія жіночої освіти в Росії
б) Всеросійська жіноча рада	б) Етичні питання в сім'ї і суспільстві	б) Приватно-правове становище жінок	б) Початкова освіта
		в) Практика політичної і суспільної діяльності жінок	в) Середня освіта
		II а) Історичний огляд жіночого руху за кордоном	г) Вища освіта жінок
		б) Жіноче питання в Росії до останніх років	г) Професійна освіта жінок
			д) Спільне навчання
			е) Освіта дорослих жінок
			є) Фізичне виховання дівчат і його значення

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання: [2, с. 10].

На з'їзді піднімалось і обговорювалось багато цікавих і важливих проблем. Ми у своєму дослідженні зупинимось на тих, які, на нашу думку, найбільше торкаються поставленої проблеми. Під час II засідання 11 грудня 1908 р. пані Клячкіна зачитувала доповідь "Про початкову, середню і вищу освіту в Київській губернії" [2, с. 608]. Вказуючи на велике значення приватної ініціативи, доповідач вносила пропозиції, які після обговорення і внесення деяких змін приймалися в такому вигляді: для досягнення якнайшвидшої народної освіти в Росії необхідно надати цілковиту свободу громадській та приватній ініціативам у зв'язку зі збільшенням витрат на народну освіту з боку держави та органів місцевого самоврядування; викладання в народних школах повинно відбуватися рідною для дітей мовою; програму жіночих і чоловічих середніх і вищих навчальних закладів необхідно зробити однаковою, для того щоб жінки мали права, обумовлені освітнім цензом, такі ж як і права чоловіків; право переходу з однакових факультетів у різні вищі навчальні заклади.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на III засіданні з'їзду 12 грудня, під час якого була заслухана доповідь А. Н. Кремльова [2, с. 620], в якій наголошувалося на тому, що жінкам має бути наданий на загальних підставах вільний доступ до всіх загальних, технічних і професійних навчальних закладів нарівні з чоловіками.

І. В. Ковалевська – представниця Товариства заохочення жіночої професійної освіти – виступила з доповіддю "Про потреби професійної освіти" [2, с. 645], наголошуючи на таких положеннях, як збільшення державних субсидій на жіночі професійні школи, щоб подібно до чоловічої професійної освіти й жіноча входила до пріоритетних завдань Міністерства народної освіти. Доповідач висловила побажання щодо покращення жіночої професійної освіти, наголошуючи на необхідності створення мережі державних професійних шкіл для дівчат, відкриття у всіх великих містах Росії педагогічних навчальних закладів, які готували б учителів професійних знань, введення в учительських семінаріях підготовки вчителів для класного викладання рукоділля в школі, організації як у нижчих, так і в середніх школах уроків рукоділля і домоведення, розширення самого поняття "жіноча професійна праця".

У свою чергу професійній освіті була присвячена й доповідь Р. Б. Чернікової "До питання про організацію професійних шкіл, груп і курсів для жінок", в якій наголошувалося на необхідності відкриття професійних шкіл для жінок. На думку доповідача, самостійна праця жінок погано оплачується в зв'язку з тим, що дуже мало її галузей відкрито для них, сфера їх діяльності дуже обмежена, а більшість жіночої праці спрямовано на одні й ті ж галузі, що спричиняє переповнення окремих шкіл, і те, що більшість жінок не мають до них доступу. Тому, на думку доповідача, яка наводила позитивний зарубіжний досвід, приватна ініціатива має використовуватися і в Росії. Р. Б. Чернікова зауважила, що гарна підготовка, спеціалізація ремесла змусить саму жінку усвідомити силу і вона буде на ринку праці більш впевненою та матиме надію на достатню винагороду, що, на жаль, майже не спостерігається в Росії.

Доповідь П. Н. Аріан "Жіноча технічна освіта в Росії" [2, с. 701] акцентувала увагу на тому, що ідея жіночої технічної освіти довго не прищеплювалась, не знаходили підґрунтя у суспільстві та в самих жінок, але зростання суспільної свідомості спричинили пошук шляхів для відкриття офіційної вищої технічної освіти жінок. Офіційно політехнічні курси відкрились 15 січня 1906 р. у складі двох факультетів: інженерно-будівельного і електро-хімічного, на яких спочатку навчалось 225 слухачок, а на час з'їзду (1908 р.) їх чисельність зросла до 800 і утворилося 4 факультети. Доповідач наголошувала, що Вищі жіночі політехнічні курси побудовані за типом аналогічних чоловічих навчальних закладів, з однаковими програмами і практичними роботами. Тому, на її думку, якщо існують навчальні заклади, в яких жінка – гість, а чоловік – господар, то необхідні й такі, де жінка – господар, а чоловік – гість.

Варто зупинитися ще на одному з'їзді із жіночої освіти, який відбувся в кінці листопада 1912 р. і на початку січня 1913 р. у Петербурзі. Незважаючи на те, що він був скликаний Лігою рівноправності жінок і був з'їздом з питань освіти жінок, залишитися в цих межах він не зміг: більшість питань, які піднімалися на ньому, тлумачились із загальних, принципів точок зору на виховання і освіти.

Наголосимо на тому, що вищевказаний з'їзд розподілив свою роботу на 9 секцій: вищої освіти, середньої освіти, початкової, спільного навчання, позашкільного навчання, професійної освіти, художньої, сільськогосподарської, загальних тем. Слід зазначити, що IV секція "Жіноча освіта в Росії" I Всеросійського жіночого з'їзду (1908 р.) порушувала подібні проблеми, що й на секціях з'їзду із жіночої освіти, який мав вужче (освітнє) спрямування.

Акцентуємо увагу на тому, що на секції вищої школи П. Б. Струве у доповіді "Про завдання й типи вищої школи" [1, с. 61] наголосив на тому, що він підтримує ідею рівноправності, за якою вища жіноча освіта має тлумачитись з тих же точок зору, що й освіта чоловіків. Вища освіта має три мети: загальноосвітню, професійну, наукову. На думку доповідача, середня школа передає університетам непідготовлених людей, що принижує загальний рівень цієї школи і ускладнює наукову роботу в ній. Середня школа повинна мати свої особисті завдання, а не бути слугою вищої школи. П. Б. Струве категорично не підтримує відокремленість вищої жіночої школи від чоловічої, що, на наше глибоке переконання, є важливим проблемним питанням з'їзду. Обговорення в секції викликало суперечки і дебати. Пані Добіаш стверджувала, що вища школа має бути лише школою для наукової роботи, переслідуючи лише мету підготовки спеціалістів з різних галузей науки. Професор М. М. Покровський зазначав, що час поверхового енциклопедизму уже минув, і тому вища школа має рухатись шляхом спеціалізації, а середня, в свою чергу, має бути загальноосвітньою, яка повинна готувати людей, здатних сприймати наукові ідеї. Проблемою,

вважав професор, є той факт, що "аристократичність вищої освіти" не є можливою на даному етапі культурного розвитку, оскільки, щоб її досягти, потрібно "пройтися плугом по всій Росії і передати всю початкову і середню школи". На переконання вченого, стати освіченою людиною в середній школі неможливо, оскільки вона потребує нагальної докорінної реформи, а поки цього не сталося, має орієнтуватися на завдання загальноосвітні й бути доступною для всіх.

Вважаємо за доцільне зауважити, що в обговорення того, чи звільнила собі шлях російська жінка для застосування одержаних нею знань у вищій школі, включилися професор Варшавського університету П. В. Верховський "Значення вищої жіночої юридичної освіти" [3, с. 148], проф. А. А. Кауфман "До питання про завдання і постановку юридичної освіти у вищих жіночих школах Росії" [3, с. 158], проф. М. Я. Пергамент, пані Флейшиць, А. В. Лучинська "Про права жінок з вищою юридичною освітою займатися адвокатською діяльністю" [3, с. 194], вони акцентували увагу на важливості юридичної освіти для жінок, стверджуючи, що вони, маючи відповідну освіту, не мають прав і змоги реалізувати себе в даній професії. Професор Кауфман зазначав, що статистичні семінарії вищих курсів переповнені бажаними працівниками, але знову ж таки застарілі перешкоди стають їм на заваді.

Професор А. А. Кад'ян стверджував про неспростовно доведену придатність жінок до лікарської діяльності, наголошуючи теж на численних перешкодах, з якими вони стикаються на своєму шляху. Подібну проблему піднімала і Г. М. Шабанова (як пам'ятаємо, організатор I Всеросійського жіночого з'їзду 1908 р.) у доповіді "Жіноча лікарська освіта в Росії" [3, с. 81], Н. С. Гуревич "Діяльність жінок-лікарів у м. Москва" [3, с. 205].

Варто зазначити, що професор А. А. Кад'ян наголошував на найширшому застосуванні жіночої праці в педагогічній діяльності. Незважаючи на недостатність суто педагогічної освіти, випускниці вищих навчальних закладів працюють на посадах вчителів у середніх навчальних закладах, успішно виконуючи свої обов'язки. З'їзд справедливо наголосив на нагальній потребі створення вищих педагогічних шкіл. Адже без гарно підготовлених спеціалістів реформи початкової і середньої освіти не дадуть позитивних результатів.

Варто відмітити справедливе зауваження на з'їзді жінки-агронома, що в землеробській Росії ця галузь застосування жіночої праці має велике майбутнє. Г. Олександров говорив і про жінок-техніків, які, одержавши освіту на вищих жіночих політехнічних курсах в Петербурзі, працюють і на механічних заводах, і на залізниці, і на будівництві.

Найкращим резюме робіт секції вищої школи є одна із прийнятих в ній резолюцій: "З подякою оцінюючи самовіддану громадську роботу, яка в боротьбі з важкими перешкодами привела до створення вищої жіночої школи, тому з'їзд мав надію, що питання про вищу жіночу освіту буде правильно розв'язане тільки тоді, коли зникнуть штучно внесені обмеження щодо статі, і двері університетів будуть відкриті на рівних засадах для бажаних отримати знання осіб обох статей".

Як уже зазначалося вище, в секції середньої школи були згруповані всі найважливіші питання, її заняття привертала увагу багатьох членів з'їзду і були найчисельнішими за кількістю присутніх.

Економічні підвалини, на яких побудована середня освіта, проаналізував І. С. Ключев [1, с. 68], демонструючи таблиці, що свідчать про мізерне фінансування державою середньої освіти. Незначна кількість шкіл, висока плата за навчання роблять цілком недоступною середню освіту для демократичних верств населення: тільки 0,05 % селян можуть відвідувати середню школу. Інший доповідач пан Малиновський зазначив, що, будучи зобов'язаними своїм існуванням майже виключно піклуванням місцевих товариств, жіночі гімназії та прогімназії справедливо заслуговують підтримки державного казначейства, оскільки освіта жінок стала такою ж потребою, як і чоловіків.

У свою чергу, В. А. Герд [1, с. 74] наголошував на тому, що закон 19 грудня 1911 р. про надання жінкам прав здавати екзамени при випробувальних комісіях змушує жіночі гімназії копіювати програми чоловічих гімназій. На думку вченого, виникла нагальна потреба на законодавчому рівні переглянути програми обох шкіл – чоловічої і жіночої. Секція виробила такі положення:

1) Потребою сьогодення є рівність у правах чоловічої та жіночої шкіл. 2) Перетворення існуючих програм жіночих гімназій на класичні за програмами чоловічих гімназій є вкрай небажаним через недосконалість навчального плану чоловічих гімназій. 3) Створення абсолютно нового зразкового плану середньої школи, згідно з яким могли б відкриватися нові та перетворюватися нині існуючі як чоловічі, так і жіночі, маючи тим самим і рівні права й тотожні навчальні плани. 4) Середня школа є закінченою, вона прагне дати своїм учням загальний розвиток і загальну освіту, має готувати їх до вищого навчального закладу. 5) Необхідна організація вищих навчальних закладів, які готували б вчителів середньої школи.

Проблему принципів, якими має керуватися середня школа при підготовці навчальних планів, порушив Я. Я. Гуревич у доповіді "Про гнучкість навчальних планів в середній школі" [1, с. 75]. Важливим, на нашу думку, було обговорення питання про взаємозв'язок початкової і середньої освіти, адже з 1905 р. змінився тип початкової освіти, яка підійшла впритул до середньої: 3-річна школа перетворилася на 4-річну. Тому саме життя виробило поєднання принципів закінченості й наступності шкільних курсів початкових і середніх шкіл. З'їзд приходить до висновку, що до вищої освіти мають існувати три сходинки загальної освіти: перша має відповідати сучасній початковій школі, друга – вищій початковій чи 4 класам середньої школи, третя – наближатися до старших класів середньої школи. Кожна зі сходинок має бути закінченою справою, і перехід має здійснюватися вільно без екзаменів. Це відкриє двері до середньої школи всім демократичним верствам населення, які не мали змоги в ній навчатися не тільки через її дорожнечу, а й через труднощі підготовки для вступу до неї.

Наголосимо, що при обговоренні вищезазначеної проблеми особливо вражала солідарність у поглядах вчених на необхідність реформи середньої школи.

Підкреслимо, що у секції сільськогосподарської освіти варті уваги доповіді Н. П. Долгової "Про жіночу сільськогосподарську освіту в Росії", Ю. В. Курута-Терпугової "Про постановку нижчої сільськогосподарської жіночої освіти" [3, с. 223], в яких наголошувалось на важливості сільськогосподарської освіти для жінок, які живуть в землеробській країні, де 80 % населення займається сільським господарством, звідси, на думку дослідниці, й відповідь на питання: "Чи потрібна сільськогосподарська освіта для жінок в Росії?"

Висновки. Отже, вищевикладене дає підстави стверджувати, що аналізовані нами з'їзди були спрямовані на розв'язання проблем жіночої освіти (економічне, політичне становище жінок, різноманітна діяльність жінок в Росії та за кордоном та ін.). Щодо освіти чоловіків, яка теж мала свої суперечності, проблеми, які потребували вирішення, то на аналізованих нами з'їздах вони не порушувались, а згадувались лише в контексті розгляду проблем жіночої освіти.

Все ж варто відмітити, що ці з'їзди були унікальними історичними явищами, які сприяли розширенню світогляду жінок, показали рівень можливостей, організаційних здібностей, затвердили ідею про можливість жінок самостійно вирішувати свої проблеми.

Література

1. Кускова Е. Первый всероссийский съездъ по женскому образованию (хроника) / Е. Кускова // Вѣстникъ воспитанія, 1913. – № 2. – С. 55–90.
2. Труды I-го Всероссийскаго женскаго съѣзда при русскомъ женскомъ обществѣ въ С.-Петербурѣ 10–16 декабря 1908 года. – С.-Петербургъ, 1909.
3. Труды I-го Всероссийскаго Съѣзда по Образованію Женщинъ, организ. Россійск. Лигой Равнопр. Женщинъ въ С.-Петербурѣ. – С.-Петербургъ, 1914. Т.1. – 1914.
4. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.05.2013 <http://www.vehi.net/brokgauz/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

УДК 378:[37.016:34](73)

ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ "МАГІСТР ПРАВА" У КОЛЕДЖАХ США

Михайленко О. В.

У статті аналізуються вимоги до навчальних планів та програм освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр права" у коледжах США; порівнюються навчальні програми коледжів Нью-Йорка, Лос-Анджелеса та Чикаго; розглядається зміст обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін.

Ключові слова: юридичний коледж, навчальна програма, обов'язкові навчальні дисципліни, вибіркові навчальні дисципліни, США.

В статье анализируются требования к учебным планам и программам степени "Магистр права"; сравниваются учебные программы колледжей Нью-Йорка, Лос-Анджелеса и Чикаго; рассматривается содержание обязательных учебных дисциплин, а также дисциплин по выбору студента.

Ключевые слова: юридический колледж, учебная программа, обязательные учебные дисциплины, дисциплины по выбору студента, США.

The author of the article analyzes the requirements for curriculum of educational level of "Master of Laws" in colleges of the USA; compares academic programs of law colleges in New-York, Los Angeles and Chicago; investigates the content of required and elective courses.

Key words: Law College, curriculum, required courses, elective courses, USA.

Сьогодні однією з головних проблем юридичної освіти в Україні є якісна робота та впровадження таких навчальних програм, які б сприяли становленню висококваліфікованих фахівців. Особливе місце у визначенні цього завдання належить вивченню та творчому впровадженню у навчальний процес вищих юридичних закладів України позитивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема США.

Аспекти юридичної професії та освіти в США розглядаються у працях В. Бігуна, М. Барщевського, О. Бойко, Роберта У. Гордона, О. Костромова, К. Грищенко, Анкет Кук, Мейер Д. Вільяма, А. Мережко, Девіза Піттса, Роя Стакі, Джона А. Сібєрта, Джозефа А. Троттера та інших.

Метою статті є аналіз вимог до навчальних планів та програм освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр права" у коледжах США; порівняння навчальних програм коледжів Нью-Йорка, Лос-Анджелеса та Чикаго; вивчення змісту обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін у юридичних коледжах США.

Проведене дослідження показало, що великого значення для юридичної освіти США набуває освітньо-кваліфікаційний ступінь Магістра права (LL.M.). Цей ступінь передбачає подальшу юридичну освіту у конкретній галузі юриспруденції після отримання освітньо-кваліфікаційного ступеня "Доктор юриспруденції".

Аналіз ОПП ступеня Магістра права у юридичних коледжах Чикаго-Кент [5], Нью-Йорка [6], Де Паула у Чикаго [7], Південно-Західного юридичного коледжу Лос-Анджелеса [8] показав, що для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр права" у будь-якій галузі студентам необхідно набрати як мінімум 24 академічні кредити протягом навчального року, з них 9 кредитів з обов'язкових навчальних дисциплін і 15 з вибіркових у конкретній галузі юриспруденції після отримання ступеня Доктора юриспруденції. Крім того, студент повинен написати та захистити дослідницьку роботу під керівництвом наукового керівника обсягом у 75 друкованих аркушів. Але щоб продовжувати навчання у певній галузі, студентам необхідно під час виконання ОПП Доктора юриспруденції набрати відповідну кількість кредитів (зазвичай 15 кредитів) за рахунок вибіркових навчальних дисциплін обраної галузі.

Важливо зазначити, що ступінь Магістра права з деяких галузей юриспруденції вимагає обов'язкового проходження практики [1].

Перелік галузей юриспруденції для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня Магістра права вищезазначених юридичних коледжів США представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Перелік галузей юриспруденції для отримання ступеня
Магістра права у юридичних коледжах США**

Юридичні коледжі	Галузі юриспруденції
Юридичний коледж Чикаго-Кент	Сімейне право, Фінансове право, Міжнародне та порівняльне право, Міжнародне право щодо інтелектуальної власності, Податкове право
Юридичний коледж Де Паул у Чикаго	Міжнародне право, Закон про охорону здоров'я, Закон щодо інтелектуальної власності, Податкове право
Юридичний коледж Нью-Йорка	Податкове право, Фінансове право, Нерухомість

Розглянемо деякі освітньо-професійні програми детальніше.

Слід відмітити, що ОПП ступеня Магістра права у галузі Міжнародного та порівняльного права юридичного коледжу Чикаго-Кент пропонується як для випускників юридичних коледжів США, так і для юристів-іноземців.

Ця програма передбачає, як вже зазначалося, отримання студентами 24 академічних кредитів, з них 9 кредитів з обов'язкових навчальних дисциплін і 15 з вибіркових.

До обов'язкових дисциплін відносяться:

Порівняльне право (3 кредити)

Досліджує проблеми та питання, які виникають під час юридичної практики при застосуванні іноземного закону та правової системи, а також залученні іноземних юристів. Курс зосереджує студентів на вивчення відмінностей між правовими системами та їх стратегіями.

Американська правова система (2 кредити)

Ця навчальна дисципліна розроблена з метою надання іноземним адвокатам можливості ознайомитись з американськими законами.

Дослідницька робота (від 2 до 6 кредитів)

Написання та захист дослідницької роботи пропонується у різноманітних галузях юриспруденції. Як вже зазначалося, обсяг роботи повинен бути, як мінімум, 75 друкованих аркушів.

До вибіркових навчальних дисциплін відносяться: Міжнародне право, Порівняльне право, Міжнародні комерційні угоди, Міжнародне торгове право, Закони Європейського Союзу, Міжнародні аспекти щодо інтелектуальної власності, Міжнародне право з прав людини, Імміграційне право.

Цікавою є й освітньо-професійна програма ступеня Магістра права у галузі Міжнародного права щодо інтелектуальної власності.

ОПП вимагає отримання 24 академічних кредитів. З них 9 кредитів з обов'язкових навчальних дисциплін у галузі Інтелектуальної власності, 6 кредитів з обов'язкових навчальних дисциплін у галузі Міжнародного права і решта академічних кредитів за рахунок вибіркових дисциплін. Крім того, студенти повинні написати та захистити дослідницьку роботу, яка пропонується у різноманітних галузях юриспруденції [5, с. 2].

Заслуговує на увагу ОПП ступеня Магістра права в галузі Міжнародного права юридичного коледжу Де Паула у Чикаго, що являє собою інтенсивний курс навчання з акцентом на теоретичних основах та практичних навичках юристів, які необхідні для успішної практичної діяльності у цій галузі. Ця освітньо-професійна програма вимагає отримання студентами 24 кредитів, з них 9 – з обов'язкових дисциплін і 15 кредитів в одній із наступних галузей:

- Закон міжнародної авіації та політики;
- Міжнародне комерційне та торгове право;
- Міжнародне право з прав людини та кримінальне правосуддя.

Слід зазначити, що загальний середній бал з усіх навчальних дисциплін повинен бути не менше 2,5 за чотирибальною шкалою.

До обов'язкових навчальних дисциплін відносяться: Міжнародні комерційні операції (угоди) (3 кредити), Міжнародне торгове право (3 кредити), Міжнародне суспільне право (3 кредити).

У свою чергу, отримання 15 кредитів з трьох зазначених галузей передбачає 9 або 6 кредитів із додаткових обов'язкових дисциплін і 6 або 9 кредитів із вибіркових навчальних дисциплін.

Так, Закон міжнародної авіації та політики вимагає отримання 9 кредитів із наступних додаткових обов'язкових дисциплін:

- Приватний міжнародний авіаційний закон (3 кредити);
- Суспільний міжнародний авіаційний закон (3 кредити);
- Дослідницька робота з Міжнародного авіаційного закону та політики (3 кредити).

Отримати 6 кредитів можна завдяки наступним вибіркоким дисциплінам, а також практиці: Практика: Міжнародний авіаційний закон, Практика: Міжнародний антимонопольний закон та закон щодо конкуренції, Міжнародне врегулювання комерційних спорів, Міжнародне екологічне право, Право Європейського Союзу, Закони митної служби США та міжнародної торгівлі, Порівняльне право, Практика: Міжнародне комерційне і торгове право та інші.

Галузь "Міжнародне право з прав людини та кримінальне правосуддя" вимагає отримання, крім зазначених обов'язкових навчальних дисциплін, 6 кредитів з двох додаткових обов'язкових дисциплін та 9 кредитів з вибіркоких дисциплін.

До додаткових обов'язкових навчальних дисциплін відносяться:

- Міжнародне право з прав людини та політика I (3 кредити);
- Міжнародне право з прав людини та політика II (3 кредити).

Серед вибіркоких дисциплін можна обрати: Імміграційний закон та політика імміграційного закону, Міжамериканська система захисту прав людини, Міжнародні збройні конфлікти, Міжнародне екологічне право, Міжнародний захист культурних цінностей, Міжнародна безпека закону, Право Європейського Союзу, Юридична клініка: Притулок / Імміграція, Дослідницька робота: Міжнародне кримінальне право, Дослідницька робота: Закон і тероризм та інші [7].

Заслуговує на увагу програма юридичної клініки з питань імміграції та притулку. Метою програми є подолання розриву між "правом на папері" і "законом у дії", тобто між теорією і практикою, завдяки можливості працювати разом із суддями та практикуючими адвокатами. Така практика передбачає занурення студентів у повсякденну роботу юриста-практика. Під час юридичної клініки студенти співпрацюють з суспільними організаціями імміграційної служби Чикаго. Вони консультують клієнтів, опитують свідків, а також забезпечують об'єктивне свідчення щодо справ заявників. Отже, студенти зосереджені на проблемах, з якими зустрічаються клієнти у наступних галузях: надання притулку, цивільне право, кримінальні апеляції, смертна кара, сімейне право, інтелектуальна власність тощо.

Таким чином, завдяки цій програмі студенти отримують переваги експериментального навчання за межами коледжу.

Варто відмітити, що за цією програмою студенти повинні відпрацювати на місцях практики 180 годин (12–15 годин на тиждень). Крім того, вони повинні постійно зустрічатися з керівником практики і звітувати про свою діяльність. По закінченні практики студенти повинні написати звіт з практики та щоденник, де вказуються всі дії студента. За практику студент може отримати 3 кредити за семестр [7].

Аналіз ОПП юридичного коледжу Нью-Йорка [6] дозволяє охарактеризувати освітньо-професійну програму ступеня Магістра права в галузі Фінансового права. Так, цей ступінь вимагає від студентів отримання як мінімум 24 академічних кредитів з навчальних дисциплін (з них студенти повинні отримати 10 академічних кредитів з п'яти вибіркоких навчальних дисциплін) із загальним середнім балом не менше 2,67 за чотирибальною шкалою, а також написання і захист дослідницької роботи.

ОПП Фінансового права передбачає наступні обов'язкові навчальні дисципліни:

1. *Управління нерухомістю* (включає вивчення питань щодо управління та структури загальних, закритих, приватних фондів та інше).
2. *Банківська справа* (включає вивчення структури та управління банків, філіалів банків та інших фінансових установ у глобальному масштабі).

3. *Основні ринки* (розглядає структуру та управління брокерських фірм та пунктів обміну валют, аналізує інвестиційну банківську практику).

4. *Міжнародні відносини* (вивчаються закони, правила та політика всіх фінансових установ, які розташовані за межами США, а також взаємодію цих установ у масштабі глобального бізнесу).

Вибіркових навчальних дисциплін більше п'ятдесяти, які включають всі аспекти законів, відносин, бізнесу, продукції, угод, структур та практик фінансових установ.

Завдяки ОПП ступеня Магістра права у галузі нерухомості студенти отримують досконале розуміння фінансових, комерційних, правових та політичних питань, що стосуються практичної діяльності у галузі нерухомості.

Освітньо-професійна програма у цій галузі вимагає отримання студентами як мінімум 27 кредитів із середнім балом не менше 2,67 за чотирибальною шкалою.

Так, до обов'язкових навчальних дисциплін відносяться: Угоди щодо нерухомості (3 кредити), Фінансовий та економічний аналіз нерухомості (3 кредити), Землекористування (2 або 3 кредити), Податки щодо угод з власності (2 кредити), Дослідницька робота (2 кредити).

Крім того, якщо курс фокусується на міжнародні угоди, студенти повинні засвоїти наступні навчальні дисципліни: Переговори щодо угод з нерухомості (3 кредити), Етичні питання при укладанні угод (2 кредити), Оформлення документів (2 кредити).

Якщо курс зосереджений на суспільній політиці та відносинах, студентам необхідне вивчення наступних дисциплін:

- Роль державного адвоката (2 кредити);
- Адміністративне право (3 кредити).

Решту академічних кредитів студенти отримують за рахунок вибіркових навчальних дисциплін [6].

Варто розглянути і ОПП ступеня Магістра права у галузі Податкового права.

Так, у юридичному коледжі Де Паула ця ОПП передбачає навчання аспектів податкового законодавства за допомогою навчальних дисциплін, що розглядають основи приватного та підприємницького оподаткування доходів, оподаткування нерухомості і подарунки, а також державні і місцеві податки. Крім того, студенти розглядають сучасні проблеми, що зустрічаються в практиці податкового законодавства, та вчать їх вирішувати.

Вимогами цієї освітньо-професійної програми є отримання студентами як мінімум 24 академічних кредитів з загальним середнім балом не менше 2,5 за чотирибальною шкалою; написання та захист дослідницької роботи.

Обов'язковими навчальними дисциплінами є: Федеральний прибутковий податок і політика, Оподаткування корпорацій та акціонерів, Партнерське оподаткування.

До вибіркових дисциплін відносяться: Сучасне федеральне прибуткове оподаткування, Бізнес-планування, Корпоративне оподаткування, Кримінальна податкова процедура, Винагороди працівникам, Оподаткування майна та подарунків, Податковий облік, Податкова політика, Податкові дослідження тощо.

Слід зазначити, що за цією ОПП передбачається практика у різноманітних фірмах, компаніях та організаціях [7; 3].

Науковий пошук дозволяє стверджувати, що важливе значення для американського суспільства відіграє освітньо-професійна програма ступеня Магістр права у галузі суспільних інтересів. Ця ОПП спрямована на розширення можливостей підлеглих осіб та громад з метою усунення дисбалансу влади між окремими особами і урядом, а також сприяння соціальної справедливості. Галузь суспільних інтересів включає в себе діяльність щодо припинення дискримінації та нерівності за ознакою класу, раси, національності, релігії, статі, сексуальної орієнтації, віку та інвалідності. Ця ОПП також включає захист таких важливих питань, як навколишнє середовище, охорона здоров'я, права споживачів, свобода слова і право голосу та передбачає захист людей, які не можуть собі дозволити через бідність найняти адвоката або не мають адекватного доступу до юридичного представництва, серед них діти, бідні та кримінально обвинувачені.

Щоб навчатися за цією освітньо-професійною програмою, студенти повинні отримати ступінь Доктора юриспруденції і виконати відповідні вимоги цього ступеня, а саме: отримати 86 академічних кредитів, серед яких 15 кредитів повинні бути з

вибіркових навчальних дисциплін, які пов'язані з правом щодо суспільних інтересів, і отримати за ці дисципліни середній бал як мінімум 3,0 за 4-бальною шкалою.

Отже, вимогами ступеня Магістра права у галузі суспільних інтересів є: отримання студентами 24 академічних кредитів, з них – 6 кредитів з обов'язкових дисциплін, 3 кредити за виконання дослідницької роботи, 3 кредити за проходження практики і 12 кредитів з вибіркових дисциплін. Слід зазначити, що за кожну навчальну дисципліну студент може отримати 3 кредити.

Таким чином, серед наступних обов'язкових навчальних дисциплін необхідно вибрати два: Цивільні права, Закон про права інвалідів, Феміністська юриспруденція, Право щодо майна, Ювенальна юстиція, Закон щодо бідності, Раса, расизм та закони США, Сексуальність та сексуальна орієнтація.

Дослідницька робота може бути виконана в одному із наступних напрямків: Здоров'я підлітків та закон, Діти та закон, Критична расова теорія, Смертна кара, Економічний розвиток, Феміністська юриспруденція, Закон та освіта, Правові аспекти СНІДу, Захист закону, Раса, закон та медицина, Сексуальність, сексуальна орієнтація та закон.

Важливо підкреслити, що будь-яка письмова робота повинна бути схвалена Комітетом громадських інтересів та бути за обсягом не менше 75 друкованих аркушів.

Встановлено, що ця ОПП передбачає практику, яку студенти повинні пройти у юридичній клініці цього напрямку із загальною кількістю 180 годин (12–15 годин на тиждень).

До вибіркових дисциплін, які настійно рекомендуються, відносяться: Адміністративний процес, Сучасний досудовий кримінальний процес, Сучасний судовий кримінальний процес, Складний цивільний судовий процес, Докази, Федеральні суди, Законодавчий процес.

Інші вибіркові дисципліни: Сучасне трудове право, Захист дітей, Захист прав споживачів, Кримінальна наркополітика, Дискримінація у сфері зайнятості, Екологічне право, Закон про імміграцію, Міжнародний захист прав людини, Трудове право, Трудові відносини у державному секторі, Правові питання СНІДу, Закон про психічне здоров'я, Некомерційні організації, Державне конституційне право та інші [7; 2].

Заслужують на увагу й нові освітньо-професійні програми ступеня Магістра права.

Так, Південно-Західний юридичний коледж Лос-Анджелеса запропонував ОПП для отримання ступеня Магістра права з напрямку праворегулювання законів щодо розваг та засобів масової інформації. Ця захоплююча ОПП є програмою підготовки нового покоління – ефективних та талановитих юристів з питань розваг, засобів масової інформації та інтелектуальної власності.

Важливо підкреслити, що значущість освітньо-професійної програми дуже велика, оскільки юридичний коледж розташований у центрі "Столиці розваг", і випускники коледжу мають виняткову можливість обійняти важливі посади в широкому діапазоні від індустрії розваг та засобів масової інформації до юридичних фірм, що спеціалізуються у цій галузі.

Вимогами ОПП є отримання 24 академічних кредитів, з них 9 кредитів з обов'язкових навчальних дисциплін і 15 – з вибіркових.

До вибіркових дисциплін відносяться: Альтернативні методи вирішення суперечок; Американське законодавство та правові системи; Комерційні підприємства та практика; Конституційне право; Контракти та комерційне право; Закони щодо корпоративних цінних паперів; Кримінальне право та практика; Трудове право; Закони щодо розваг, засобів масової інформації та інтелектуальної власності; Сімейне право; Міжнародне комерційне право; Міжнародне та порівняльне право; Міжнародне право з прав людини; Юриспруденція та юридична історія; Судовий процес / Цивільна практика / Вирішення суперечок; Громадські інтереси / Громадські права / Громадська свобода; Інноваційні технології та комерціалізація; Правопорушення та системи компенсацій; Судовий захист / Судовий процес [8].

Отже, аналіз ОПП освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр права" показав, що юридичні коледжі США пропонують освітньо-професійні програми різноманітних галузей юриспруденції (сімейне, цивільне, фінансове, податкове, міжнародне та порівняльне право; міжнародне право щодо інтелектуальної власності тощо), які відіграють важливу роль у політичному, економічному та соціальному розвитку країни.

Крім того, різноманітність ОПП свідчить про відповідність вимогам щодо оволодіння новітніми знаннями, навичками та вміннями для застосування у практичній діяльності політичних, наукових, технологічних та інформаційних новацій і сприяє конкурентоспроможності сучасних фахівців-юристів на міжнародному ринку праці.

Таким чином, вивчення та творче застосування позитивні ідеї досвіду американських юридичних коледжів, на нашу думку, можуть сприяти вдосконаленню юридичної освіти України.

Література

1. AALS Curriculum Study Project Committee. Training for the Public Profession of the Law: 1971, reprinted in Herbert L. Parcker & Thomas Ehrlich, New Direction in Legal Education. – 1972. – Pgs. 23–24.

2. American Bar Association, Section of Legal Education and Admission to the Bar, Teaching and Learning Professionalism: Report of the Professionalism Committee // Florida State University Law Review. – 1996. – Vol. 23. – Pg. 721.

3. Ebke W. F. Legal Education in the United States of America // The common law of Europe and the future of legal education / B. de Witte, C. Forder. – Deventer, The Netherlands; Cambridge, MA, USA: Kluwer, 1992. – xiv. – P. 764.

4. Philip C. Kissam. The Discipline of Law Schools: the Making of Modern Lawyers. – Carolina Academic Press, 2003. – P. 280.

Використані Internet-джерела:

5. Chicago – Kent College of Law: LL.M. Programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.kentlaw.edu/>- 17к. – Заголовок з екрана.

6. New York Law School: LL.M. Programs. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.nyls.edu/>- 26к. – Заголовок з екрана.

7. DePaul University College of Law: Academic Programs. [Електронний ресурс]. –

Режим доступу:

<http://www.law.depaul.edu/>. – Заголовок з екрана.

8. Southwestern Law School: LL.M. Programs. [Електронний ресурс]. – Режим

доступу:

<http://www.swlaw.edu/.../jd/newcurriculum1>. – Заголовок з екрана.

УДК 373.51:78

**ВІТЧИЗНЯНА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА
ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ
ПРО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ МИСТЕЦЬКЕ НАВЧАННЯ
ТА ВИХОВАННЯ**

Раструба Т. В.

У статті аналізуються деякі підходи та ідеї особистісно орієнтованої мистецької освіти в контексті досліджень загальної педагогіки. Характеризуються особливості роботи з учнями і ролі вчителя у даному навчальному процесі та шляхи його успішної реалізації.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання та виховання, підхід, мистецтво, музика, освіта, вчитель.

В статье анализируются некоторые подходы и идеи личностно-ориентированного музыкального обучения в контексте исследований общей педагогики. Характеризуются особенности работы с учениками, роль учителя в данном учебном процессе и пути его успешной реализации.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение и воспитание, подход, искусство, музыка, образование, учитель.

The author analyzes approaches and ideas of personality-oriented artistic education in the context of general pedagogy research. The article describes peculiarities of work with students, the teacher's role in this educational process and ways of its successful realization.

Key words: personality-oriented education, approach, art, music, education, teacher.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення потребують нового підходу до таких компонентів системи освіти, як виховання й навчання. Вони мають бути організовані як систематичний і послідовний творчий процес, адже значну частину проблем суспільство й держава можуть вирішити за рахунок виховання соціалізованої, культурно-освіченої людини. За цих обставин доречним буде звертання вітчизняних дослідників до історії педагогіки, що дає можливість переоцінити деякі історичні факти та концепції певних персоналій, які допомагають по-новому осмислити здобутки наукових досліджень в умовах змін, що відбуваються сьогодні в суспільстві.

Згідно з такими пошуками учених і педагогів-практиків їх робота спрямовується на розробку нових перспективних підходів до освітнього процесу, одним із яких виступає особистісно орієнтована парадигма. Її провідними ідеями стають ідеї самоосвіти, самовиховання, критичного мислення, а зміст спрямовується на задоволення внутрішніх потреб людини (свободи і вільного вибору світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності і самореалізації, самовизначення, творчості тощо).

Постає питання виховання і розвитку особистості, збагачення її духовно-творчого потенціалу. Особливе значення в цьому процесі належить мистецькій освіті, яка виступає вагомим складовою системою загального навчання та виховання, що набуває її сутнісно-людським змістом. Музична освіта як складова мистецтва покликана сприяти відродженню національної культури та збереженню її надбань шляхом формування у підростаючого покоління високих духовних запитів і музично-естетичних смаків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні передумови становлення нової педагогічної думки поступово визначались у різноманітних наукових ідеях ХХ століття. Так, в галузі філософії це такі вчені, як В. Болгаріна, В. Блюмкін, О. Дубко, І. Зязюн, Л. Сохань, С. Подмазін. В галузі психології – К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, В. Білоусова, О. Бодальов, Є. Бондаревська, М. Боришевський, Л. Виготський, В. Киричок, М. Потанін, Н. Щуркова та інші.

В кінці ХХ століття розробляється принципово новий філософсько-педагогічний підхід до навчання та виховання, де йде посилення особистісної орієнтації,

диференціації та індивідуалізації освіти. Різноманітні аспекти даної проблеми висвітлювали такі педагоги, як М. Алексєєв, І. Арябкіна, О. Асмолов, В. Бутенко, О. Виговська, Є. Волчегорська, С. Гончаренко, В. Давидов, В. Киричок, І. Котова, Л. Кукліна, С. Кульневич, В. Моляко, В. Оржеховська, А. Плигін, О. Подліняєв, Л. Проколієнко, Г. Пустовіт, В. Рогозіна, С. Рудаківська, О. Савченко, В. Сериков, С. Сисоєва, А. Сиротенко, О. Столяренко, І. Тараненко, В. Татенко, А. Хуторський, К. Чорна, І. Якиманська та багато інших.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти і науки зробили великий внесок такі вчені, як І. Анісімова, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Н. Добровольська, С. Горбенко, А. Калениченко, Л. Коваль, Д. Локшина, Є. Марченко, Л. Масол, В. Орлова, О. Олексюк, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, Т. Целих, Г. Шевченко, В. Шульгіна та інші.

Таким чином, **мета** нашого дослідження полягає у визначенні місця вітчизняної педагогічної думки останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття в розробці питань особистісно орієнтованого мистецького навчання та виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що перш ніж зробити аналіз вітчизняної педагогічної думки останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття слід зазначити, що ідеї мистецького навчання і виховання зароджуються на теренах пострадянського простору, тому в контексті даного дослідження неможливо розмежувати науковців Росії та України, бо їхні погляди тісно переплітаються та доповнюють один одного.

Особистісно орієнтований підхід в освіті набув, останнім часом, статусу одного з найважливіших методологічних принципів і посідає значне місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Можна стверджувати, що на сьогоднішній день існує низка концепцій даного напрямку, серед яких суб'єктно-особистісна (І. Якиманська, А. Плигін), особистісно-культурологічна (Є. Бондаревська), особистісно-розвивальна освіта (І. Котова, В. Сериков, Є. Шиянов), особистісно-центрований підхід (О. Подліняєв, Н. Терентьева), дидактично-розвивальна (Л. Занков, М. Зверев, Д. Ельконін, В. Давидов), особистісно-диференційована (В. Гузєєв), практико-орієнтована концепція особистісно орієнтованого освітнього процесу (М. Кузнецов), особистісно зорієнтоване навчання (М. Алексєєв) та інші. Всі ці концепції не суперечать одна одній, а лише фіксують акценти на різних аспектах, які мають місце і в мистецькій науці та освіті.

До останньої чверті ХХ століття відносяться ідеї професора І. Якиманської, котра розглядає дитину як суб'єкт пізнання та пропонує будувати навчання на основі пізнавального досвіду учня, його здібностей та інтересів, надаючи йому можливість реалізувати себе в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Вона вважає, що реалізація особистісно орієнтованого підходу в освіті дозволяє сформувати низку компетенцій у кожного учня і здатність приймати самостійні, відповідальні рішення; планувати свою діяльність, прогнозувати та оцінювати її результати; самостійно набувати і використовувати отримані знання; формувати почуття відповідальності за свої вчинки; вибудовувати з однолітками та вчителями відносини співпраці та взаєморозуміння [11, с. 23].

Подібні думки глибоко проникли і в мистецтво, вони відобразилися у визнанні самоцінності дитячої особистості, необхідності спрямування музичної освіти на розвиток художньо-творчих сил кожної дитини у різних видах художньої діяльності і таке інше (Е. Абдулін, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Б. Кабалевський, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Л. Хлебнікова, В. Шпак та інші).

В 90-х роках минулого століття помітного резонансу набуває дослідницька робота академіка Є. Бондаревської, котра відмічає, що особистісно орієнтоване виховання – самоорганізований процес, в котрому власні зусилля особистості мають першочергове значення. В центрі цієї теоретичної моделі повинен бути розвиток і виховання дитини як суб'єкта культури (носія, хранителя, користувача, творця). При цьому метою освіти стає виховання "... цілісної людини культури, котра має взаємопов'язану природну, соціальну та культурну сутність" [3, с. 14].

Культурологічний підхід у мистецькій педагогіці можемо зустріти майже в більшості досліджень даної галузі (О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова та інші). На їх думку, музичну культуру особистості визначають любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм та жанрів; уміння чути музику як змістовне мистецтво, що

несе в собі почуття і думки людини, життєві образи й асоціації; здатність відчувати внутрішній зв'язок між характером музики та її виконання. Тобто під музичною культурою особистості розуміється її індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, а формування такої особистості, в свою чергу, вимагає особливого особистісно орієнтованого підходу.

Приблизно в цей же період в Україні вагомий внесок у розвиток особистісно орієнтованого виховання зробив професор І. Бех. На його думку, 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 своїх творчих можливостях [2, с. 8–9].

У кінці ХХ століття з'являється низка педагогічних праць, серед яких роботи М. Алексєєва, І. Котової, В. Серікова, Є. Шиянова та інших. Так, російський вчений М. Алексєєв [1] сутність даного освітнього процесу пов'язує не тільки з унікальністю та самобутністю учня, але і з неповторністю особистості вчителя, з одного боку, та з іншого – з поняттям "культурного акту", сенс котрого полягає в ствердженні учнями себе. Він вважає, що особистісно орієнтований підхід повинен бути індивідуальним, "авторським", а проектування навчальної ситуації, в межах свого предмета, повинно орієнтуватися на тип психічного розвитку учня та індивідуальні можливості педагога.

На важливості позиції і відповідної підготовки до особистісно орієнтованого мистецького навчання наголошують Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, С. Горбенко, В. Остроменський, О. Ростовський, О. Олексюк та інші. Так, професор О. Ростовський зазначає, що "ефективність музичного навчання і виховання значною мірою залежить від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності..." [9, с. 3]. О. Олексюк наголошує, що педагог у своїй діяльності має ставити перед вихованцями посилені і зрозумілі вимоги з метою їх подальшого розвитку. Вона говорить, що вчитель має підпорядковувати свої дії реальним інтересам учнів, забезпечувати гармонійний і творчий розвиток кожної дитини з виявом суб'єктивності і самобутності, широко використовувати індивідуальні форми навчання [5, с. 170].

Особливого значення, в межах особистісно орієнтованого навчання та виховання, набуває діалогічний підхід у спілкуванні між учителем та учнями. В процесі музичної діяльності діалог стає не тільки засобом навчання та виховання, а й "полігоном для вдосконалення мовної здатності учнів". Сприймаючи мистецьку інформацію, набуваючи певні уміння та навички в галузі музики, учні одночасно засвоюють специфічну термінологію, набувають навичок висловлювань своїх думок та вражень. З цього приводу професор С. Горбенко говорить: "Педагог не є суб'єктом, що керує об'єктами, а веде діалог з учнями, він є співучасником процесу музичного пізнання. Учитель не примушує, а переконає дітей засвоїти той чи інший зміст інформації, набути необхідних умінь та навичок" [4, с. 360].

На зламі тисячоліть особистісно орієнтована парадигма набуває все більшої актуальності, і це, в свою чергу, дає можливість досліджувати дану тематику в більш глибоких просторах. З'являються праці таких науковців, як І. Подмазін, А. Кузнєцова, О. Пехота, В. Ларцев, А. Хлінін та інших. Вони вбачають сутність такої освіти в аналізі сучасної функції освіти та зміні її змісту, у включенні суб'єктного досвіду учнів та врахуванні індивідуальної вибірковості до програмного матеріалу, у вивченні динаміки розвитку особистості учня в освітньому процесі, у складанні адекватного освітнього середовища, у використанні критичної бази для навчальних досягнень, котрі відповідають меті та завданням особистісно орієнтованого підходу тощо.

На початку третього тисячоліття у зв'язку з процесами оновлення й реформування освіти (Закон України "Про національну доктрину розвитку освіти" (2002 р.), "Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання" (2000 р.), "Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти" (2004 р.), "Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах" (2004 р.), освітня галузь "Мистецтво") проблеми особистісно орієнтованого навчання та виховання, в тому числі і мистецької, набувають все більшої значущості. Педагоги цього періоду (А. Плигін, О. Подліняєв, Л. Кукліна, Є. Волчегорська та інші) під особистісно орієнтованою освітою розуміють такий тип освітнього процесу, в якому особистість учня та особистість учителя виступають як його суб'єкти, а метою такої освіти є розвиток

особистості дитини та структура її переконань, на основі котрих і формується "внутрішня модель світу" [7].

На противагу зазначеним теоріям, іркутський професор О. Подліняєв, досліджуючи дану проблему, наголошує на тому, що таку освіту слід називати не особистісно орієнтованою, а особистісно-центрованою, яка найбільш точно відображає ідентичність перекладу з англійської мови. Разом з тим дещо змінюється і підхід до цієї проблематики, де змінюється традиційний педагогічний світогляд, а головною діючою особою стає особистість, котра здатна навчатися сама, орієнтуючись на власні почуття, сенси, інтереси, потреби, можливості. Слід наголосити, що науковець зовсім по-іншому трактує поняття "освіта", яке, на нашу думку, є цілком сприйнятливим у контексті особистісно орієнтованого підходу. Отже, **освіта** – це вже не процес засвоєння знань, умінь та навичок, а "зміна внутрішнього емоційно-когнітивного досвіду учня, пов'язаного з усією його неповторною індивідуальністю" [8, с. 153].

Даний підхід, на нашу думку, можна цілком втілити і в мистецькій освіті, оскільки мистецька освіта, за визначенням О. Рудницької, – це освітня галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності й удосконалення власної почуттєвої культури [10]. А от О. Ростовський [9] наголошує, що у сучасній особистісно орієнтованій педагогіці великого значення надається розвитку почуття успіху від власних досягнень, тому важливо підтримувати будь-яку музично-творчу ініціативу учнів, спонукати їх до художньо-творчого самовдосконалення й самовираження.

Відтак сенсом педагогічного процесу, в тому числі і мистецького в межах особистісно орієнтованої педагогіки, стає формування учнів, звертаючись до їх внутрішнього світу, індивідуальності; допомагаючи розвивати музичні й творчі здібності, орієнтуючись на природні сили особистості; пробуджувати творчий потенціал, стимулювати і спрямовувати творчу фантазію у процесі індивідуального й колективного музикування; включати до активної музичної діяльності тощо. Разом з тим система особистісно орієнтованого навчання та виховання має включати в себе нову мету, що спрямована в русло самореалізації учня і вчителя, й засвоєння системи загальнолюдських цінностей; нового змісту та завдань освіти, що співвідносяться з особистими потребами суб'єктів навчального процесу; включення діяльності учня в структуру процесів саморозвитку та життєвого самовизначення особистості дитини.

Висновки. Отже, для успішної реалізації процесу мистецького розвитку учнів, у контексті особистісно орієнтованої освіти, слід спиратися на дослідження вітчизняних вчених у галузі педагогіки, психології, мистецтвознавства. Їх погляди зводяться до таких концептуальних завдань, як розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного учня; максимальне виявлення та використання індивідуального музичного досвіду дитини, що допомагає навчити сприймати, виконувати і творити мистецтво через діяльність її самої; допомога кожному учню пізнати себе, самовизначитись; формувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя, задовольняти свої естетичні потреби. Всі ці компоненти, безумовно, неможливі без особливого (суб'єкт-суб'єктного) ставлення педагога до навчального процесу.

Література

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. – Тюмень, 1995. – 95 с.
2. 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. пед. ун-т імені Павла Тичини ; відп. ред. В. Г. Кузь. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 7–10.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
4. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Вид. друге, доповн. – Житомир : В. Б. Котвицький, 2008. – 416 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : КНУКІМ, 2006. – 188 с.

6. Плигин А. А. Личностно ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432 с.
7. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
8. Подлиняев О. Л. Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях : учеб. пособие / О. Л. Подлиняев. – Иркутск : Иркутс. ун-т, 2005. – 188 с.
9. Ростовський О. Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : навч. посіб. / О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 191 с.
10. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. Рудницька. – К. : Освіта, 2002. – 270 с.
11. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

УДК 371.124:78:165.742:37.036:78(091)

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Стець Г. В.

У статті висвітлено особливості педагогічних поглядів, ідей щодо музичного виховання в Україні з середини 40-х до кінця 80-х років ХХ ст. Зазначено основні тенденції, що відбувалися в галузі музичної педагогіки. Охарактеризовано зміст програм з музики для загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: музичне виховання, загальноосвітня школа, викладання музики, навчальні програми.

В статье освещены особенности педагогических взглядов, идей относительно музыкального воспитания в Украине с середины 40-х до конца 80-х годов. Указаны основные тенденции, происходящие в области музыкальной педагогики. Охарактеризовано содержание программ по музыке для общеобразовательных школ.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, школа, преподавание музыки, учебные программы.

The article highlights peculiarities of pedagogical ideas on music education in Ukraine from the mid-1940s till the end of the 1980s. The author points out the main trends in the field of music education and describes the content of music programs for general education school.

Key words: music education, general education school, teaching music, education programs.

Постановка проблеми. Актуальність рефлексії історичного досвіду розвитку музичної освіти в контексті традицій та сучасних інновацій обумовлена об'єктивними і незворотними процесами глобалізації культури та освіти. У цьому зв'язку сьгоднішньому вчителю необхідні знання витоків гуманістичних ідей, підходів, методів та форм організації музично-виховної роботи з учнями, оскільки існує необхідність їх педагогічного переосмислення в ході активного освоєння і переробки музично-педагогічної спадщини.

У той же час однією з нагальних проблем оновлювального педагогічного процесу в загальноосвітній школі є подолання зайвої раціоналізації та інтелектуалізації. Саме ці тенденції сприяють тому, що аспекти виховання, які пов'язані з формуванням і розвитком емоційно-ціннісного ставлення до світу, образного мислення, творчих здібностей, втрачають свою суть і подекуди зводяться до вузького практицизму. Як наслідок – втрачається найважливіший компонент гуманізації школи, а отже, її освітня цінність.

Одним із шляхів подолання зазначеної тенденції є збільшення частки мистецтва в освітньо-виховному процесі. Однак, як свідчать реалії сьогодення, школа, намагаючись вирішити виховні завдання засобами мистецтва, гостро потребує не тільки нових ідей, концепцій, теорій, а й освоєння вже наявного в цій сфері досвіду, змістовий потенціал якого може скласти цінну основу для розвитку перспективних шляхів, нових напрямків, нестандартних підходів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Деяким аспектам даної проблеми присвячені роботи О. Апраксіної, В. Гошовського, Т. Грищенко, О. Михайличенко, С. Мельничука, І. Фрайт, М. Черепаніна, В. Черкасова, К. Шамаєвої.

Так, у дослідженнях Т. Грищенко, О. Михайличенко висвітлюються питання становлення і розвитку музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні ХІХ – поч. ХХ ст. В дисертаційній роботі С. Мельничука розкрито історичний аспект формування естетичної культури майбутнього вчителя у 2-й половині ХІХ ст. Праці М. Черепаніна, В. Гошовського торкаються стану музичної культури в Західному регіоні України вказаного історичного періоду, а І. Фрайт цікавиться музичним вихованням особистості в діяльності західноукраїнських композиторів. Так, на наш погляд, недостатньо вивчена, але становить великий інтерес змістовий бік збірок

журналів "Музика в єдиній трудовій школі", "Музика в школі" (1921 р.), в яких затверджувалися ідеї загального музичного виховання, впровадження в школу вивчення класичної музичної спадщини, при цьому підкреслювалася роль хорового співу як основного виду виконавської діяльності (Б. В. Асаф'єв, Н. Я. Брюсова, В. Г. Каратигін, С. Т. і В. М. Шацькі, Б. Л. Яворський та ін.).

Цікавий для дослідження також своєрідний досвід роботи в 30-ті роки, що відзначався великою дидактичністю, визначеною цілеспрямованістю і знайшов достатньо широке висвітлення в низці праць [2].

Найбільший інтерес сьогодні становить післявоєнний період вітчизняної школи. Саме в цей час у творчій практиці передових педагогів В. М. Шацької, Н. Л. Гродзенської, М. А. Румер, Н. А. Ветлугіної, В. К. Белобородової, О. А. Апраксіної та ін. зберігалися традиції вітчизняної музичної культури в загальноосвітній школі.

Метою статті є висвітлення особливостей змісту педагогічних поглядів, ідей щодо музичного навчання (освіти) в Україні з середини 40-х до кінця 80-х років ХХ ст., того періоду, коли зусиллями педагогів-музикантів і психологів стали від-роджуватися кращі традиції вітчизняної музичної педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на мету статті великий інтерес становить досвід, накопичений загальноосвітньою школою в галузі музичного виховання, яке в даний час визначається частіше як музичне навчання (освіта) [1].

Дослідницький інтерес до періоду, що охоплює час з кінця 1940-х – початку 90-х рр., продиктований низкою обставин. Перш за все необхідністю виокремлення і глибокого вивчення творчого потенціалу, який, незважаючи на умови суворого регламенту та адміністрування з їх однодумністю та однаковістю (уніфікованістю), знаходив розвиток у діяльності кращих педагогів того часу, у пошуках змісту, форм, методів музичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл. Інтерес до окресленого періоду скерований також складністю і неоднозначністю соціально-педагогічного контексту, багато в чому окреслюваного ідеологічними змінами і тими конкретними завданнями, які ставило життя.

Як слушно зауважує О. Я. Ростовський, у ХХ столітті українська музична педагогіка пройшла довгий і суперечливий шлях розвитку. Шлях непростий, позначений злетами педагогічної думки, багатий на ентузіастів музичної культури й освіти, які своєю плідною працею закладали основи сучасної теорії і практики музичного навчання і виховання [8, с. 213].

Але, як зазначає науковець, радянські реалії диктували певні умови, через які розвиток української музичної педагогіки значною мірою послаблювався авторитарним поширенням уніфікованих програм з музики для загальноосвітніх шкіл, розроблених під егідою МО СРСР і обов'язкових для впровадження в союзних республіках з певною національною адаптацією, здебільшого формальною. Ці програми несли величезне ідеологічне навантаження відомого спрямування, що призводило до вимивання з них високого духу музичного мистецтва, нівелювання творчих пошуків українських педагогів [8, с. 229].

У перші повоєнні роки виникли сприятливі передумови для актуалізації питань музичного виховання. Вони були викликані реальною можливістю гуманізації школи, зумовленої закінченням війни і пов'язаної з особистісно орієнтованими підходами у вихованні та навчанні.

Як зазначає Л. А. Степанова, умови повоєнних років багато в чому визначалися жорсткою політизацією навчально-виховного процесу, а також труднощами соціально-економічного плану, не сприяли розвитку позитивних тенденцій, що намітилися у ці роки. Негативні явища, що закріпилися вже в 30-ті роки у вихованні учнів засобами мистецтва (заідеологізованість навчальних програм, переважання в них формальних знань про музику на шкоду її виховним завданням, а також формальних елементів у самій практиці викладання музики), позбавляли школу можливості засобами музики повноцінно впливати на школярів, збагачувати і певною мірою змінювати їх духовний світ. У результаті багатий гуманістичний потенціал музики в педагогічному процесі залишався незатребуваним, а музичне виховання в школі повоєнного періоду, маючи чітко виражену соціальну спрямованість, виступало як засіб виконання державного замовлення – виховання певного, потрібного суспільству типу особистості. Це протиріччя стало серйозною перешкодою в реалізації

нових ідей і починань, які не відповідали суворим нормативам, встановленим системою управління народною освітою [9].

За словами О. А. Апраксіної, у роки Другої світової війни музика в школі офіційно була збережена лише в початкових класах (у 1941 році це були 1–4 класи) і викладали її вчителі, які вели усі уроки, тобто неспеціалісти. Природно, що це негативно відбилосся на стані музичного виховання в цілому. Фактично воно стало не лише другорядним, але й необов'язковим, оскільки керівництво школи не несло відповідальності за його відсутність. Музична робота проводилася головним чином у позаурочний час з тими дітьми, які мали можливість ходити на заняття за умовами воєнного часу. Таким чином, заняття були безсистемними, значною мірою випадковими, час від часу [3, с. 25].

Такий стан речей продовжувався ще багато років після війни, оскільки треба було піднімати країну з руїн.

У своєму дослідженні В. Черкасов виділяє чотири періоди розвитку музично-освітньої системи України в другій половині ХХ століття, три з яких припадає на окреслений нами період [10, с. 10–14].

Як зазначає дослідник, перший період розвитку музично-освітньої системи охоплює 1945–1961 роки й характеризується як період відбудови та відновлення музично-освітньої системи, зруйнованої в період Другої світової війни [10, с. 10].

Описуючи стан музичного виховання в загальноосвітній школі, дослідники О. Апраксіна та В. Черкасов одностайні у своїх висновках: у повоєнний період і на початку 50-х років уроки музики і співів залишалися в початковій школі. Через нестачу спеціалістів музичне виховання в молодших класах здійснювали вчителі, які значною мірою замінювали їх на уроки з інших предметів або дозволяли учням займатися самопідготовкою.

Не можна не зауважити і той факт, що у повоєнні роки в школі в цілому і в музичному вихованні зокрема стали з'являтися риси формалізму. Пояснити це явище можна знову ж таки дуже складними умовами того часу. Так, наприклад, багато педагогів-музикантів, прагнучи завоювати і для шкільного уроку співів "місце під сонцем", бачили шлях у доведенні, що "музика – такий же шкільний предмет, як і решта". Виходячи із самих добрих намірів, вони, по можливості, копіювали викладання "серйозних" предметів, вимагали від учнів виконання усіх загальних для звичних уроків правил: мати зошити, відповідати чітко на будь-яке питання в тих формулюваннях, які дає вчитель для запису в зошитах, тощо. Таким чином, у боротьбі за визнання втрачалася найголовніша особливість уроку музики (співів) як уроку мистецтва [3, с. 25–26].

Разом з тим необхідно відзначити, що, незважаючи на всі соціально-педагогічні складнощі, які були характерні для повоєнного періоду, в загальноосвітній школі формувалася цікавий досвід завдяки зусиллям таких педагогів-дослідників, як О. А. Апраксіна, К. В. Головська, Н. Л. Гродзенська, М. А. Румер, В. М. Шацька, таких відомих методистів, як Т. А. Беркман, Є. Я. Гембицької, К. Н. Грищенко та ін. У своїх дослідженнях і практичній роботі вони спиралися на праці вітчизняних психологів: М. М. Рубінштейна, Б. М. Теплова, П. Я. Якобсона. Вони та їхні сподвижники активно брали участь у пошуку шляхів подолання суперечностей, що виникали в галузі музичного виховання.

У цей період виходить ґрунтовна праця О. А. Апраксіної, присвячена проблемам історії музичного виховання в загальноосвітній школі [2].

Певним етапом в галузі музичного виховання повоєнних років став проект програми 1947 року [4], що охоплювала 1–6 класи, хоча офіційно уроків співів у 5–6 класах не було.

Описуючи стан викладання музики у повоєнні роки, О. А. Апраксіна детально характеризує існуючі програми. Так, автор зазначає, що, висилаючи проект програми на відзив до установ Міністерства просвітництва РРФСР, Міністерства вищої освіти СРСР та Академії педагогічних наук, міністр просвітництва РРФСР просив: "При складанні письмового відгуку на проект програми, на основі обговорення ... звернути увагу на наступні питання: 1) наскільки правильно з точки зору загальних завдань комуністичного виховання відібраний зміст і визначений обсяг матеріалу для вивчення; 2) наскільки правильною є послідовність розташування окремих розділів навчального матеріалу і методична система розподілу навчального матеріалу з

окремих тем і розділів програми; 3) чи відповідає запропонований матеріал рівню розвитку учнів на кожному році навчання; 4) чи відповідає навчальний матеріал часу, що відводився навчальним планом на його опанування" [3, с. 43].

Після обговорення даного проекту в 1948 році була видана програма, яка в наступні роки при перевиданнях частково доопрацьовувалась і уточнювалася (перевидавалася без особливих змін у 1949 та 1950 роках). Цікаво те, що і в подальшому перед виданням нової програми нерідко спочатку з'являвся "проект для обговорення", а згодом виходила вже офіційна програма. Такі проекти були створені, наприклад, в 1951, 1959, 1965, 1967 роках [3, с. 44].

Лише у 1956 році уроки музики були включені у навчальні плани 5–6-х класів. Була опрацьована програма для середньої школи на 1957–1958 навчальний рік для 7–10 класів [5]. Але становище дисципліни залишалося невідповідним, оскільки до цього у початкових класах (1–4 класи) уроки музики частіше за все не проводилися, і тому за два роки учитель мало що міг зробити. Відбувалося це перш за все тому, що і учні, і вчителі з інших предметів звикли до відсутності уроків музики (співів), звикли розцінювати їх як необов'язкові, другорядні. Керівництво однієї школи не могло забезпечити музиканту повного навантаження. Тому все це негативно відбивалося на результатах музичного виховання в школі.

Незважаючи на повільні кроки з боку освітніх установ, наполегливо працювали у напрямку оптимізації музичного виховання в загальноосвітніх школах Н. Гродзенська, В. Шацька, Д. Локшин. У цей час виходять друком такі праці, як: Н. Л. Гродзенская. Воспитательная работа на уроках пения (1953), Общие вопросы эстетического воспитания в школе / под ред. В. Н. Шацкой (1955), Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе (1957). Методичні роботи цих авторів стали вагомим підґрунтям для діяльності вчителів музики.

Другий період розвитку музично-освітньої системи, за В. Черкасовим, охоплює 1962–1980-ті роки й характеризується як період реформ і створення системи музично-педагогічної освіти [10, с. 10–11]. Зміни, що відбувалися в галузі естетичного, зокрема, музичного виховання дітей, у першу чергу пов'язані з прийнятою на XXII з'їзді Програмою КПРС. У ній було ясно сказано про необхідність формування всебічно розвиненої особистості з високим художнім смаком. XXV і XXVI з'їзди КПРС поглибили, уточнили, розширили завдання, сформульовані в Програмі партії.

У ці роки розширюється сфера проблем, які розробляють дослідники-музиканти. Так, з'являється низка публікацій, присвячених музичному вихованню дітей раннього віку (Бабаджан Т. С. "Музыкальное воспитание детей раннего возраста" (1967), Ветлугина Н. А. "Музыкальное развитие ребенка" (1968)); вокальному вихованню (Малинина Е. М. "Вокальное воспитание детей: В помощь педагогу-музыканту" (1967)); навчання музичної грамоти (Раввінов О. Г. "Сольфеджіо для учнів початкової школи" (1967)); організації слухання музики на уроках (Гродзенская Н. Л. "Школьники слушают музыку" (1969)).

На увагу заслуговують публікації методичного спрямування ("Вопросы системы обучения пению в I–VI классах". (Сб. статей), под ред. М. А. Румер (1960); "Методика музыкального воспитания школьников I–IV классов" (1965)), а також розвідки в галузі музичної психології (Блинова М. П. "Некоторые вопросы музыкального восприятия школьников в свете учения о высшей нервной деятельности: пособие для учения" (1964)).

Значний інтерес становить проект програми, розроблений співробітниками НДІ художнього виховання АПН СРСР, який вийшов у 1965 році. У ньому вперше за декілька років предмет було названо "Музика". У "Пояснювальній записці" говорилося: "В сфері музичного виховання перед загальноосвітньою школою стоїть завдання великого значення: виховання засобами музики естетичних і моральних почуттів учнів, їх музичного смаку, любові до музики, активно-творчого ставлення до неї. Школа здійснює музичне виховання, розвиток і навчання учнів, єдність і взаємозв'язок яких має рішуче значення для повноцінного формування особистості дитини. Методи і прийоми роботи вчителя, за допомогою яких він залучає дітей до музики, повинні бути спрямовані на пробудження і розвиток творчої активності учнів, виховання у них здатності до емоційного відгуку на музику, естетично її переживати" [6].

Багато цінних положень, закладених у цьому проекті, увійшли у подальші варіанти програми різних років видань: про специфіку уроку музики як уроку

мистецтва, єдності і взаємозв'язку навчання – розвитку – виховання, стимулювання творчої активності учнів, про отримання ними естетичної насолоди від уроків тощо [7].

Починаючи з 70-х років, на основі рішення колегиї Міністерства освіти СРСР від 4 грудня 1970 року лабораторія музики і танцю НДІ художнього виховання АПН СРСР розпочала роботу над експериментальною програмою для загальноосвітніх шкіл. Так, програма, що вийшла у 1971 році, також називалася "Музика", при збереженні основного напрямку дещо відрізнялася від попередньої програми 1970 року своєю структурою. Якщо в програмі 1970 року у початкових класах на перше місце був поставлений розділ "Розвиток слуху на основі співу і слухання музики" і до нього ж входили знання і навички з музичної грамоти, то в програмі 1971 року (у тих самих класах) знову вказані окремо "Спів", "Слухання музики", "Музична грамота" з відповідними навичками (вимогами до кінця року) і музичним репертуаром. Ці, на перший погляд, зовнішні структурні відмінності, негативно проявилися на практиці. Наслідуючи таку схему-план уроку, вчителі послідовно переходили від одного виду музичної діяльності до наступного без будь-якого внутрішнього логічного зв'язку, внаслідок чого урок розпадався на окремі "розділи".

У 1974 та 1976 роках укладачами Ю. Б. Алієвим, В. К. Белобородовою, Є. Я. Гембицькою, Т. М. Овчинніковою, Г. С. Ригіною були розроблені два варіанти програми з музики (1974 і 1976 рр.), розраховані на 2 години на тиждень з 1 до 10 класу. На основі цих варіантів у 1979 році була створена "Типова програма з музики для загальноосвітніх шкіл". Дана програма була призначена для учнів 1–7 класів з розрахунку однієї години на тиждень. Укладачі програми виходили з ідеї необхідності комплексного виховання і навчання учнів, що розкривається у трьох аспектах: 1) вплив музики на моральну, естетичну та розумову сферу школярів; 2) навчання їх основних видів музичної діяльності; 3) комплексне рішення чотирьох ліній-завдань навчально-виховного процесу: виховання, навчання, розвитку і освіти.

У цей же час група співробітників лабораторії музичного навчання при НДІ шкіл Міністерства освіти РРФСР під керівництвом Д. Б. Кабалевського працювала над експериментальною програмою з музики, яка була затверджена в 1981 році для 1–3 класів і в 1982 році для 4–7 класів.

Як пише В. Черкасов, наприкінці 70-х років в експерименті із запровадженням нової програми в практику роботи загальноосвітніх шкіл взяли участь учителі різних регіонів України. На базі лабораторії естетичного виховання НДІ педагогіки України було створено творчу групу, до якої увійшли Л. Хлебникова, О. Ростовський, Р. Марченко. Вони стали співавторами адаптованого варіанта програми "Музика", створеної для шкіл України. До програми було введено твори українських композиторів-класиків і сучасних авторів, обробки народних пісень і мелодій, фольклорний матеріал. 1980 року опубліковано адаптований варіант нової програми [10, с. 12].

За твердженням одного з авторів програми О. Я. Ростовського, музично-освітня концепція Д. Кабалевського відкрила принципово новий напрям у світовій музичній педагогіці ХХ ст. Вона увібрала досягнення світової, у тому числі української педагогіки і була спрямована на формування у дітей цілісного естетичного ставлення до явищ музичної культури. Прогресивність і новаторство педагогічних ідей Д. Кабалевського визначили їх використання у вдосконаленні системи музичної освіти в загальноосвітніх школах України [8, с. 234–235].

Таким чином, третій період розвитку музично-освітньої системи в Україні (за визначенням В. Черкасова, охоплює 1980–1997 роки) пройшов під гаслом творчого використання музично-освітньої концепції Д. Кабалевського, яка посіла гідне місце серед досягнень сучасної музичної педагогіки ХХ століття.

Підсумовуючи викладене вище, відзначимо, що упродовж другої половини ХХ століття прогресивні педагоги-музиканти працювали над розвитком генеральних проблем музичної педагогіки. Наукові дослідження і педагогічна практика засвідчують великий потенціал ідей, які розвивалися впродовж цих років. Усе напрацьоване повинно переосмислитися і переоцінитися, оскільки сучасна українська загальноосвітня школа, основною рисою якої є її плюралістична спрямованість, має реальні можливості для творчого використання оригінальних ідей минулих років, що народжувалися в наукових суперечках і творчих дискусіях.

Література

1. Абдуллин Э. Б. Теоретические и методические основы музыкального обучения в общеобразовательной школе : учеб. пособие / Э. Б. Абдуллин. – М., 1982 ; Гончарук А. Ю. Методика преподавания эстетических дисциплин: теоретич. курс авторизованного изложения / А. Ю. Гончарук. – М., 1992 ; Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса / О. В. Михайличенко // Мистецька освіта в Україні.
2. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / О. А. Апраксина. – М.; Л., 1948 ; Дышлевская В. А. Русская народная песня в музыкальной работе с детьми в школе : автореф. дисс. канд. пед. наук / Дышлевская В. А. – М., 1950 ; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.) / отв. ред. Н. П. Кузин и др. – М., 1980 ; Плохова М. Г. Проблемы эстетического образования и воспитания в советской школе и педагогике (1917–1925) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Плохова М. Г. – М., 1973 ; Шацкая В. Н. Идеиное воспитание средствами музыкального искусства и воспитания художественного вкуса в советской школе : автореф. дисс. / Шацкая В. Н. – М., 1949.
3. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение" / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Проект программы средней школы // Институт методов обучения АПН РСФСР. Пение. 1–6 кл. / сост. Пономарев И. П. и др. – М. : Учпедгиз, 1947. – 132 с. ; Программа "Пение и музыка". – М. : Учпедгиз, 1947. – 102 с. ; Программа "Пение" (1–4 кл.). – М. : Учпедгиз, 1947. – 131 с.
5. Программа средней школы на 1957–58 уч. год. Пение. 7–10 кл. Факультативное преподавание. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 25 с.
6. Программа средней школы. Проект для обсуждения. На правах рукописи. Музыкальное искусство. – М., АПН РСФСР. НИИ ХВ, 1965. – 38 с.
7. Программа по музыке для общеобразовательной школы. – М. : Просвещение, 1970. – 24 с.
8. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст. // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
9. Степанова Л. А. Особенности музыкального воспитания учащихся общеобразовательной школы после Великой Отечественной войны до начала 1970-х гг. : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 [Електронний ресурс] / Степанова Людмила Анатольевна. – М., 1998. – 171 с. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-muzykalnogo-vozpitaniya-uchashchikhsya-obshcheobrazovatelnoi-shkoly-posle-veliko>. – Назва з екрана.
10. Черкасов В. Періодизація музично-освітньої системи в Україні в другій половині XX століття [Електронний ресурс] / В. Черкасов // Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Наукові записки. Серія "Педагогічні науки" : збірник наукових праць. – Вип. 93. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2011_93/statti/03.pdf. – Назва з екрана.

УДК 378:004

ДОСЛІДНИЦЬКІ УНІВЕРСИТЕТИ СВІТУ: ДОСВІД СПІЛЬНОЇ РОБОТИ

Тарнавська Т. В.

У статті розглядаються світові тенденції розвитку дослідницьких університетів в епоху цифрових технологій. Визначено характерні риси сучасної системи освіти. Аналізується досвід створення університетських об'єднань з метою обміну знаннями та досвідом для розробки спільних навчальних програм, проведення спільних наукових досліджень, введення в дію інноваційних форм трансферу технологій, збільшення мобільності студентів і викладачів, підвищення конкурентоспроможності на світовому ринку знань. Наведено приклади кращих зарубіжних і міжнародних практик співробітництва дослідницьких університетів. Розглянуто досвід використання інтернет-ресурсів в освіті.

Ключові слова: дослідницький університет, університетський консорціум, інформаційні технології.

В статье рассматриваются мировые тенденции развития исследовательских университетов в эпоху цифровых технологий. Определены характерные черты современной системы образования. Анализируется опыт создания университетских объединений с целью обмена знаниями и опытом для разработки совместных учебных программ, проведения совместных научных исследований, введение в действие инновационных форм трансфера технологий, повышения мобильности студентов и преподавателей, повышения конкурентоспособности на мировом рынке знаний. Приведены примеры лучших зарубежных и международных практик сотрудничества исследовательских университетов. Рассмотрен опыт использования интернет-ресурсов в образовании.

Ключевые слова: исследовательский университет, университетский консорциум, информационные технологии.

The article examines global trends in research universities in the digital age. The experience of creating consortiums of universities to share knowledge and experiences, develop joint training programs, conduct joint research, increase the mobility of students and teachers and improve the international competitiveness is studied. The examples of the best international practices and international cooperation of research universities are provided.

Key words: research university, consortium, information technology.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Швидкий розвиток інформаційних технологій (ІТ) докорінно змінює все наше життя і, зокрема, вищу освіту. Однак не всі уповні розуміють, що треба робити, щоб університет міг вижити і процвітати в епоху глобальної інформатизації суспільства. На жаль, в Україні забезпечення процесу навчання засобами інформаційних технологій не отримало належного розвитку. У скрутних умовах фінансування освіти особливого значення набувають університетські об'єднання і, в першу чергу, це стосується дослідницьких університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам створення та розвитку університетів дослідницького типу присвячено праці багатьох вчених: В. Сацик, Р. Гейгер, Clark, Дж. Альтбах, Дж. Салми, Г. Іцковіц, Т. Мäkinen, М. Згуровський, Л. Кліх, А. Carnegie та багатьох інших. Проте розвиток дослідницьких університетів в Україні відбувається повільними темпами, що обумовлює необхідність подальших досліджень у цій галузі педагогічної науки.

Мета нашого дослідження – вивчення та аналіз міжнародного досвіду діяльності дослідницьких університетів в епоху цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. Однією з тенденцій розвитку дослідницьких університетів сьогодні є створення університетських об'єднань. Тільки у співпраці можна ефективно і раціонально використовувати всі переваги сучасних інформаційних

технологій у наукових цілях і для вирішення навчальних завдань. Нині об'єднання університетів у консорціуми набуло глобального характеру, їх пріоритетами є:

- підвищення конкурентоспроможності університетів на міжнародній арені;
- проведення спільних наукових досліджень;
- обмін знаннями та досвідом для розробки нових форм і рівнів спільних високоякісних навчальних програм;
- уведення в дію інноваційних форм трансферу технологій і співпраці з регіональною владою;
- зміцнення позиції у світі та участь у створенні єдиного освітнього простору;
- підвищення кваліфікації персоналу на професійному рівні;
- розширення взаємодії університетів з промисловими структурами;
- збільшення мобільності студентів і викладачів.

Видатним явищем останніх десятиріч, яке заслуговує на глибоку повагу, є університети, які швидко розвиваються. У праці "Дорога до академічної досконалості" [6] наведено десятки прикладів щодо університетів, які за 20–30 років з небуття вийшли на передній край світового академічного співтовариства, створили бренди, які залучають найкращих студентів та енергійних професорів. Дослідження показали, що історія та традиції мають велике значення, але їхня роль дедалі зменшується у конкуренції на світовому ринку талантів, знань і технологій. Поєднання ресурсів, енергії, таланту та якісної екосистеми може всього за десятиліття сформувати дослідницький університет цілком пристойного рівня.

Наприклад, завдяки стратегічному співробітництву та активній участі у глобальних мережах 60 % студентів Національного університету Сінгапуру (National University of Singapore, <http://www.nus.edu.sg/global/enterprise.html>) мають досвід навчання в університетах-партнерах 40 країн світу – чудова можливість вивчити іноземну мову, пізнати іншу культуру, знайти нових друзів і забезпечити можливості кар'єрного зростання в майбутньому; викладачі беруть активну участь у міжнародних науково-дослідних і підприємницьких програмах восьми глобальних університетських мереж. Студенти здійснюють підприємницьку діяльність через сім коледжів для підприємців-початківців (NUS Overseas Colleges, NOC) у Сполучених Штатах, Китаї, Швеції, Індії, Ізраїлі та програми стажувань терміном до одного року у провідних підприємницьких центрах по всьому світу. До того ж вони вчаться підприємництва на курсах в таких відомих університетах-партнерах, як Стенфордський університет, Університет Пенсільванії та Університет Фудань, маючи безцінні можливості для спілкування з відомими підприємцями і однодумцями.

Ефективне управління інформаційними технологіями в університеті здійснює комп'ютерний центр зі 154 співробітниками. Працюючи щодня, у тому числі у вихідні та святкові дні, з 8.30 до 20.00, вони будують IT-інфраструктуру, розгортають IT-послуги, здійснюють обслуговування та підтримку за 1–2 години з моменту отримання заявки.

E-mail є основною формою спілкування в університеті, кількість повідомлень щодня складає 550 000. Система електронної пошти університету безпосередньо впливає на ефективність діяльності викладачів, співробітників і студентів. До того ж обсяг електронної пошти швидко зростає. У 2004 році в університеті виникли проблеми з електронною поштою, від чого страждала продуктивність усієї організації. Будучи некомерційною організацією і маючи обмежений бюджет, університет успішно здійснив проект з розробки нової технології для економічного архівування електронної пошти з оптимізованими умовами зберігання інформації.

Співпраця університетів починається з формування та актуалізації наукової інформаційної бази, яка містить статистичні дані державних установ та організацій, що спеціалізуються на проведенні регулярних обстежень стану суспільства; статистики; офіційних документів законодавчої, виконавчої та судової влади; матеріалів ЗМІ і ряду інших джерел державного та регіонального рівня. Колекції мають бути у форматі, зручному для вторинного аналізу, глибокими за ретроспективою (від 10 років), динамічно оновлюватися. Організація такої бази – завдання, яке самостійно не може вирішити жоден університет.

Існують різні засоби формування інформаційної інфраструктури для вищої освіти. Це може бути передплата на існуючі бази даних (переважно ресурси міжнародних організацій) або створення університетськими спільнотами корпоративних

ресурсів для колективного доступу національних університетів. Наприклад, спільний ресурс Гарвардського університету і Массачусетського технологічного інституту (Harvard-MIT Data Center, HMDC) в США, створений на початку 1960-х, Королівський інститут статистики і Есекській університет у Великобританії і т. д. Вони спрямовані на навчальні завдання та вимоги національних освітніх стандартів щодо компетентностей випускників.

Першим колективним інформаційним ресурсом став Мічиганський міжуніверситетський консорціум з соціальних і політичних досліджень (Michigan Inter-University Consortium for Social and Political Research, ICPSR), створений 21 університетом США (1962 р.) на базі Інституту соціологічних досліджень Мічиганського університету. Зараз це найбільший архів даних у світі, послуги якого передплачують понад 500 установ з різних країн світу. Літня школа консорціуму з кількісних методів аналізу в соціальних науках – найпрестижніша у світі. Консорціум очолює проекти з розробки стандартів та вимог до якості для освітніх електронних ресурсів.

Університетські консорціуми посилюють вплив наукових досліджень і освіти на суспільство. Щодо розвитку інформаційних технологій цікавим є досвід роботи некомерційного консорціуму Інтернет2 (Internet2), який створює передові мережеві додатки і технології, активно співпрацює з урядовими організаціями та провідними комп'ютерними компаніями. Консорціум підтримує кращих науковців, що працюють у наукових та освітніх установах. Він надає найсучасніше обладнання та новітні технології розробникам і підтримує власну експериментальну високошвидкісну мережу Абілін (Abilene Network). Інтернет2 називають "прискорювачем" веб-технологій, "що змінюють весь світ навколо нас: технології, створені в національних університетах і науково-дослідних інститутах, визначають розвиток інформаційних мереж, комерційних компаній, медичних установ і цілих галузей економіки. ... Новий стандарт дає можливість значно збільшити пропускну здатність мереж, запустити безліч нових сервісів і значно зменшити енергоспоживання" [5].

Першим консорціумом для створення програми кредитної системи дистанційної підготовки бакалаврів став консорціум Семестр он-лайн (Semester Online™) в США. Партнерство університетів в рамках даного консорціуму дозволяє максимально організувати конкурентоспроможне (порівняно зі стаціонарним) дистанційне навчання, забезпечуючи університетам конструктивний діалог про майбутнє інтернет-освіти з провідними профільними організаціями.

Серед кращих зарубіжних і міжнародних практик співробітництва В. Платонов [3] відзначає:

- міжуніверситетські угоди, консорціуми (подвійні дипломи, обміни тощо), наприклад, Європейська програма ERASMUS – некомерційна програма Європейського союзу з обміну студентами та викладачами (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm);
- партнерство і взаємодію з різних питань освіти як, наприклад, Всесвітня мережа університетів (The Worldwide Universities Network, WUN) – група університетів, які домовилися про спільне проведення наукових досліджень та підготовку наукових кадрів (<http://www.wun.ac.uk>);
- альтернативні національним стандартам освітні програми вищої школи, наприклад, некомерційний освітній фонд Міжнародний Бакалавріат (International Baccalaureate, IB), який пропонує чотири програми для студентів віком від 3 до 19 років, що сприяють розвитку духовних, особистих, емоційних і соціальних навичок для життя, навчання і роботи в період швидкої глобалізації суспільства (<http://www.ibo.org/general/who.cfm>);
- крос-континентальні програми як, наприклад, Програма MBA в Школі бізнесу Фукуа Університету Дьюка, США (The Duke Cross Continent program) (http://www.fuqua.duke.edu/programs/duke_mba/cross_continent/);
- міжуніверситетські програми під інноваційні проекти, наприклад, Програма "Біопродукти та біоенергетика" (Biorefining and Biofuels, REU), в якій беруть участь 4 організації США: Колорадський університет у Боулдері (University of Colorado in Boulder), Університет штату Колорадо у Форт-Коллінсі (Colorado State University, CSU), Колорадська гірничо-шахтарська школа (Colorado School of Mines) та Національна лабораторія поновлюваної енергії (National Renewable Energy Laboratory, NREL). Програма пропонує студентам участь у дослідженнях разом з аспірантами,

викладачами і докторами кожної з чотирьох організацій-партнерів (<http://www.pathwaystoscience.org/>);

- університети, що виникли в результаті злиття декількох об'єднань університетських містечок, наприклад, Дослідницький університет Китайської академії наук – перша аспірантура в Китаї (1978 р.), затверджена Державною радою, – заснований на понад 100 інститутах, розташованих у понад 20 містах Китаю (<http://english.gu.cas.cn/ag/>);

- спільні дослідницькі центри, наприклад, Рада з використання центрів науки і техніки (The Science and Technology Facilities Council, STFC) у Великобританії є однією з семи фінансованих державою Великобританії дослідницьких рад, відповідальних за підтримку, координацію та сприяння науковим дослідженням та інноваціям у семи різних галузях науки (<http://www.stfc.ac.uk/1775.aspx>);

- об'єднані мережі дистанційного та електронного навчання (практика вибору курсів з різних інституційних джерел в об'єднаних дистанційних та електронних університетах), наприклад, Університет Фенікса (University of Phoenix) – університет змішаного навчання, який пропонує вечірні заняття, гнучке планування, безперервну реєстрацію, академічну соціальну мережу всього університету, дистанційні класи і цифрову бібліотеку (http://www.phoenix.edu/about_us/about_university_of_phoenix.html);

- практика приватного оператора університетських курсів, наприклад, освітня компанія Coursera, заснована викладачами інформатики Стенфордського університету Дафні Колер (Daphne Koller) і Ендрю Нгу (Andrew Ng), яка пропонує 370 безкоштовних курсів від 69 партнерів (провідних університетів і організацій світу) (<https://www.coursera.org/>);

- створення мережі міждисциплінарних курсів, наприклад, он-лайн університет Floating University, що пропонує лекції з психології, економіки, біомедицини, лінгвістики, історії, політичної філософії (<http://www.floatinguniversity.com/>);

- практика партнерського заснування нового оператора: Масові відкриті он-лайн курси (Massive Online Open Courses, MOOC), наприклад, EdX – некомерційне підприємство, засноване Гарвардським університетом та Массачусетським технологічним інститутом, пропонує он-лайн курси і водночас сприяє дослідженню того, як навчаються студенти та як технології можуть перетворити навчання (<https://www.edx.org/>).

Останніми роками Масові відкриті он-лайн курси (МВОК) [2] набули популярності у світі. Вони з'явилися з ініціативи Джорджа Сіменса і Стефена Даунса (2008 р.) як ефективна форма безперервного навчання та підвищення кваліфікації. Того ж року Стенфордський університет провів кілька відкритих курсів з інформаційних технологій, передплачених сотнями тисяч слухачів. Дистанційні курси передбачають перегляд відеоматеріалу, роботу з текстом, виконання завдань з автоматичною перевіркою і проходження тестів. Курси засновані на біхевіористському і коннективістському підходах. Для них характерна велика географія, масовість і великий відсів учасників (для xMBOC – 85 %, для cMBOC – 40 %). За типами відкриті дистанційні курси поділяють на дві групи (табл. 1).

Таблиця 1

Типи відкритих дистанційних курсів

Курс cMBOC	Курс xMBOC
Коннективістський підхід	Когнітивно-біхевіористський підхід
<ul style="list-style-type: none"> ▪ мета навчання визначається викладачем; ▪ орієнтований на вивчення технічних дисциплін; ▪ автоматизована перевірка виконаних завдань; ▪ відсутність спостерігачів; ▪ викладачі виконують контролюючу роль; ▪ відкриті для всіх 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ мета навчання визначається учнем; ▪ призначений для вивчення гуманітарних дисциплін; ▪ величезна кількість учасників у курсі; ▪ викладачі виконують різні ролі; ▪ відкритість навчання, діалогу, дискусії і бесід

Массачусетський технологічний інститут і Гарвардський університет створили проект EDX і вклали в нього \$ 60 млн. Професори Стенфордського університету

створили фірму Udacity (\$ 16 млн). Фірма Coursera отримала \$ 22 млн інвестицій для організації xMOOC, зараз її послугами користуються понад 30 провідних університетів США.

Даний етап розвитку МВОК характеризується роботою над проблемами, що виникають: недостатня готовність студентів до таких курсів, можливі варіанти отримання прибутку, труднощі побудови відносин та освітніх співтовариств на тлі відносної легкості створення технологічної інфраструктури для доставки контенту.

Інститут ЮНЕСКО ІІТО в 1999 році почав реалізацію проекту "Інтернет в освіті" з метою дослідження поточного стану проблеми та розробки рекомендацій для її вирішення. Одним з перших етапів проекту була підготовка аналітичного огляду "Досвід використання інтернету в освіті" [9]. Систематизація отриманих даних дала можливість зробити висновки про те, що у більшості навчальних закладів, як правило, використовуються тільки 2–3 з 20 відомих на даний момент інтернет-додатків, що відбувається з двох причин: відсутність інформації і відсутність фінансування. Було запропоновано ефективний, на думку фахівців, спосіб вирішення проблеми нестачі кваліфікованих кадрів для викладання в мережі – метод "професійного спілкування".

Високу оцінку ЮНЕСКО отримала політика Кореї у галузі використання інформаційних технологій в освіті. Успіх Кореї пояснюється наявністю міцної правової бази, системних механізмів впровадження інформаційних технологій, гарантованими бюджетом і підтримкою, своєчасним створенням необхідного потенціалу, успішною співпрацею між державним і приватним секторами, ефективними системами моніторингу і оцінки тощо. Важливими чинниками, що вплинули на успіх реалізації політики та ініціатив у сфері ІКТ та електронного навчання, фахівці назвали:

- системний підхід до реалізації політики впровадження інформаційних технологій;
- потенціал виконавчих організацій;
- реалізацію політики на основі взаємодії та співпраці між організаціями;
- стабільне фінансування ІКТ в освіті;
- налагоджені моніторинг реалізації політики та систему оцінювання;
- позитивні зрушення у політиці реагування на технологічні та соціальні зміни в суспільстві.

Якщо держава не виділяє належного фінансування дослідницьким університетам, дуже важко знайти механізми, які б дозволяли зберегти і підвищити конкурентоспроможність на світовому ринку знань. Аналіз тенденцій розвитку ІКТ у вищій освіті в країнах СНД і Балтії, проведений Інститутом ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті (ІІТО) [4], показав, серед іншого, що:

- впровадження ІКТ в систему вищої освіти найбільш активно відбувається у Російській Федерації, Україні, Республіці Вірменія, Латвійській Республіці, Республіці Білорусь;
 - причинами нерівномірного розвитку ІКТ у вищій освіті зазначених країн є:
 - людський фактор (старіння викладачів, різний рівень підготовленості випускників шкіл до використання ІКТ – цифрова нерівність);
 - різні обсяги фінансування;
 - наявність або відсутність на державному рівні законодавчої та нормативної бази та програм, затверджених законами або постановами урядів;
 - наявність або відсутність на державному рівні спеціалізованих підрозділів, що займаються застосуванням ІКТ в освіті;
 - різна ефективність систем підвищення кваліфікації викладачів у галузі застосування ІКТ;
 - наявність або відсутність спеціалізованих науково-освітніх мереж;
 - в деяких країнах (Республіка Вірменія, Азербайджан) можливість сформувати і почати реалізовувати державну політику у сфері ІКТ з'явилася завдяки закордонній допомозі, у Вірменії – допомозі діаспори;
 - для вирівнювання державних політик у галузі застосування ІКТ у вищій освіті необхідно організувати обмін досвідом на міждержавному рівні;

- для більш ефективного використання ресурсів ІКТ доцільно активізувати міжнародну взаємодію між спеціалізованими мережами на технологічному та інформаційному рівнях;
- у більшості країн активно формуються державні системи інформаційних освітніх ресурсів з відкритим і комерційним доступом;
- необхідна уніфікація, стандартизація та гармонізація на міжнародному рівні елементів технологічної підтримки ІКТ у вищій освіті;
- істотні відмінності у типології, рівнях якості обслуговування, умовах використання світових відкритих і комерційних платформ ІКТ в освіті призводять до проблем під час формування інтегрованих систем;
- якість електронних освітніх ресурсів, особливо тих, що перебувають у вільному доступі, недостатньо висока; формування систем забезпечення якості може бути організовано, наприклад, за принципом саморегульованих організацій, коли інформаційний освітній ресурс виставляється від імені саморегульованої організації, яка гарантує якість своїм іміджем; такі організації можуть бути створені у вигляді університетських консорціумів;
- актуальними є питання захисту авторських прав на електронні освітні ресурси;
- позитивним є той факт, що в Україні під егідою міністерства працює спеціалізований інститут підвищення кваліфікації викладачів;
- зазначені держави потребують методологічної допомоги щодо забезпечення синхронного проходження країнами основних етапів формування і розвитку інформаційних освітніх ресурсів: первісне нагромадження; формування єдиної державної системи каталогізації і пошуку, системи інтернет-підтримки навчального процесу, інтегрованих державних і міжнародних інформаційних освітніх середовищ;
- доцільним є синхронний розвиток національних освітніх інформаційних ресурсів та їх інтернаціоналізація з урахуванням національних особливостей і традицій в освіті.

Ще однією тенденцією розвитку дослідницьких університетів на Заході є розробка нових інституційних стратегій, як, наприклад, стратегія Університету Гетеборга (University of Gothenburg) Бачення 2020 (Vision 2020).

С. Райхерт (2006) [7], дослідивши стратегії досліджень десятиох європейських університетів, виділив декілька причин необхідності таких розробок:

- *зовнішній тиск*, як, наприклад, особливості законодавства та обґрунтування фінансових потреб;
- *посилення конкуренції і скорочення бюджетів*, особливо в галузі природничих та технічних наук: необхідність визначення кола досліджень, у якому університет в змозі запропонувати вагомі внески, і пріоритетності придбань для здійснення проектів;
- *прагнення до якості* і забезпечення можливостей для міждисциплінарних досліджень;
- *необхідність послідовного підходу та інституційної підтримки для діалогу із зовнішніми партнерами.*

Серед складових стратегії не останнє місце займає поліпшення діяльності з передачі знань та впровадження інновацій, оскільки це одна із умов досягнення головної мети навчального закладу – його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг. А це, за визначенням Л. Антонюка та В. Сацика [1], означає:

- глобальний масштаб діяльності і вагомий вплив на суспільний розвиток;
 - системну інтеграцію дослідницької та освітньої діяльності;
 - поглиблення регіонального та міжнародного співробітництва;
 - селективність у доборі студентів і професорсько-викладацького складу, високі рівні наукової продуктивності викладачів;
 - виконання міждисциплінарних наукових досліджень та підготовку докторів наук;
 - диверсифікацію джерел фінансування;
 - спільне координування дій з представниками бізнесу у підготовці фахівців;
 - формування сучасної інфраструктури наукової та інноваційної діяльності:
- 1) забезпечення найвищої якості науково-освітньої діяльності;
 - 2) зростання обсягів консалтингових послуг, які надаються викладачами.

Висновок. Таким чином, об'єднання університетів у консорціуми набуло глобального характеру. Особливо це стосується університетів дослідницького типу. Спільна робота дає їм можливість ефективно і раціонально використовувати всі переваги сучасних інформаційних технологій у наукових цілях і для вирішення навчальних завдань.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є дослідження сутності та специфіки застосування інформаційних технологій у дослідницькому університеті.

Література

1. Антонюк Л. Л. Концепції міжнародної конкурентоспроможності університетів [Електронний ресурс] / Л. Л. Антонюк, В. І. Сацик. – Режим доступу: http://kneu.edu.ua/get_file.php?id=2292. – Назва з екрана.
2. Кухаренко В. Массовый открытый онлайн курс "Дистанционное обучение от А до Я" [Электронный ресурс] / В. Кухаренко // E-learning World. – Режим доступа: <http://www.elw.ru/practice/detail/1965/>. – Заглавие с экрана.
3. Платонов В. Н. Обзор и реализация сетевой формы обучения за рубежом: лучшие практики [Электронный ресурс]. / В. Н. Платонов. – М. : Высший университет науки и технологий, 2013 – Режим доступа: <https://docs.google.com/file/d/0B9Agi3dggKCNOFFDaUF1ODItbnM/edit?pli=1>. – Заглавие с экрана.
4. Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития : аналитический обзор. – СПб. : ГУАП, 2009. – 160 с.
5. Сети нового поколения помогают Новому поколению новаторов [Электронный ресурс]. // Juniper Networks. – Режим доступа: <http://www.juniper.net/ru/ru/solutions/stories/internet2/>. – Заглавие с экрана.
6. Фрумин И. Свергать авторитеты не так уж плохо / И. Фрумин [Электронный ресурс]. // Vedomosti.ru, 31.10.2012 – Режим доступа: http://www.vedomosti.ru/opinion/news/5580231/molodye_da_rannie. – Заглавие с экрана.
7. Reichert S. (2006). Research strategy development and managemet at European universities. EUA. [Электронный ресурс] / S. Reichert. – Режим доступу: <http://www.eua.be/publications/>. – Назва з екрана.
8. Seligman. J. Online Education [Електронний ресурс] / J. Seligman // Rochester Review January-February 2013. – Vol. 75. – No. 3. – Режим доступу: http://www.rochester.edu/pr/Review/V75N3/0101_president.html. – Назва з екрана.
9. The Experience of Internet Usage in education. Analytical Survey prepared for UNESCO in accordance with the contract with UNESCO IITE by the specialists of the Corporation University Knowledge Networks (UNICOR) Moscow, Russian Fe. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214580/>. – Назва з екрана.

НАШІ АВТОРИ

1. **Арсен'єва Наталя Борисівна**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри Харківського університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.
2. **Бодрова Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
3. **Біла Наталія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.
4. **Білан Людмила Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання та управління навчальними закладами НУБіП України.
5. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.
6. **Блушвілі Нана**, кандидат педагогічних наук, доцент Телавського державного університету ім. Я. Гогешвілі.
7. **Боровик Володимир Віталійович**, старший викладач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.
8. **Бурчак Станіслав Олександрович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
9. **Василенко Наталія Анатоліївна**, старший викладач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.
10. **Велігура Олена Олександрівна**, аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
11. **Вергунова Валерія Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
12. **Ген Цзинхен**, аспірант Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
13. **Гладченко Мирослава Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови для економічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України.
14. **Глушаниця Наталія Вікторівна**, викладач кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики Київського національного авіаційного університету.
15. **Горбенко Олена Борисівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін музичного відділення мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
16. **Горбенко Сергій Семенович**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.
17. **Заплішний Іван Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.
18. **Золотарьова Олена Олександрівна**, асистент кафедри управління освітою Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
19. **Кавунник Олена Анатоліївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Карпенко Антоніна Петрівна**, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін і методики навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди".
21. **Комісаренко Олена Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної механіки, фізики та математики Південного філіалу Національного університету біоресурсів і природокористування України "Кримський агротехнологічний університет".
22. **Княжева Ірина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського".
23. **Ковнер Віра Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
24. **Конопля Вікторія Олександрівна**, асистент кафедри математики і методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
25. **Костриця Наталія Миколаївна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри української, англійської та латинської мов ім. М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів та природокористування України.

26. **Красницька Ольга Володимирівна**, викладач кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання і спорту України.
27. **Кресан Надія Петрівна**, викладач кафедри англійської мови і методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
28. **Кузьменко Петро Іванович**, старший викладач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.
29. **Лимарєва Юлія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук кафедри педагогіки ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет" м. Слов'янськ.
30. **Лі Данься**, аспірантка Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.
31. **Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
32. **Мачача Юлія Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
33. **Мельник Ольга Петрівна**, кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії музики Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.
34. **Мен Фаньцзюань**, аспірантка Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
35. **Михайленко Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
36. **Михалюк Алла Михайлівна**, аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
37. **Мішедченко Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
38. **Неретін Валерій Олександрович**, викладач кафедри музики і хореографії з методиками викладання Житомирського державного університету ім. І. Франка.
39. **Новосадова Світлана Артемівна**, викладач кафедри музики і хореографії з методиками викладання Житомирського державного університету ім. І. Франка, аспірант Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.
40. **Паньків Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.
41. **Пастушенко Любомир Андрійович**, аспірант Інституту вищої освіти НАПНУ.
42. **Пархоменко Олександр Миколайович**, аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
43. **Пахомова Галина Анатоліївна**, викладач кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу РДГУ.
44. **Плющик Єлизавета Василівна**, старший викладач кафедри музики і хореографії з методиками викладання Житомирського державного університету ім. І. Франка.
45. **Полозенко Оксана Василівна**, докторант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України.
46. **Пономарьова Олена Миколаївна**, докторант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
47. **Пришупа Юлія Юріївна**, старший викладач кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики Національного авіаційного університету.
48. **Раструба Тетяна Віталіївна**, аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії НДУ імені Миколи Гоголя.
49. **Роговська Єлизавета Владиславівна**, викладач кафедри музики і хореографії з методиками викладання Житомирського державного університету ім. І. Франка.
50. **Рудик Ярослав Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання та управління навчальними закладами НУБіП України.
51. **Сверлюк Лілія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету.
52. **Сверлюк Ярослав Васильович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.
53. **Спіліоті Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
54. **Стець Галина Володимирівна**, викладач кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, аспірантка Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.
55. **Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін музичного відділення мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

56. **Струк Р. А.**, магістрант кафедри методики навчання та управління навчальними закладами НУБіП України.

57. **Тарнавська Тетяна Вердіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України.

58. **Тепла Оксана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук кафедри української, англійської і латинської мов імені М. О. Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

59. **Федюра Світлана Анатоліївна**, старший викладач кафедри циклової комісії музичних дисциплін Кременецького педагогічного коледжу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка.

60. **Фурсикова Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

61. **Харицька Світлана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики Гуманітарного інституту НАУ.

62. **Харківська Алла Анатоліївна**, доктор пед. наук, кандидат фіз.-мат. наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

63. **Холоденко Вікторія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.

64. **Циганюк Люція Ігорівна**, викладач вищої категорії циклової комісії фортепіанних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

65. **Цюряк І. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики і хореографії з методиками виховання Житомирського державного університету ім. І. Франка.

66. **Чурикова-Кушнір Ольга Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

67. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

68. **Штурман Наталія Олександрівна**, студентка 4 курсу факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

69. **Щербакова Надія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вченє звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки (І, с. 64) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)
E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru
Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя"

Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" 201__р.

Підпис