

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
"Запорізький національний університет"
Міністерства освіти і науки України

Заснований
у 1997 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР,
22.06.2009 р.

Адреса редакції:
Україна, 69600,
м. Запоріжжя, МСП-41,
вул. Жуковського, 66

Телефони
для довідок:
(061) 289-12-26

Факс: (061) 7644546

В і с н и к

Запорізького національного
університету

- Педагогічні науки

№ 1(12), 2010

Запоріжжя 2010

Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки / Головний редактор Локарєва Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2010 – 254 с.

Затверджено як наукове фахове видання, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (постанова президії ВАК України №1-05/1 від 10 лютого 2010 р.)

Затверджено вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 9 від 29 квітня 2010 р.)

Редакційна рада

Локарєва Г.В., доктор педагогічних наук, професор – головний редактор

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор – заступник
головного редактора

Конох А.П., доктор педагогічних наук, доцент – відповідальний секретар

Волярська О.С., кандидат педагогічних наук, доцент – відповідальний редактор

Редакційна колегія

Байкіна Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор

Євтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, академік,
дійсний член АПН України

Зверєва І.Д. – доктор педагогічних наук, професор

Іваненко В.К. – доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О.І. – доктор педагогічних наук, професор

Міщик Л.І. – доктор педагогічних наук, професор

Павленко А.І. – доктор педагогічних наук, професор

Пахомова Т.О. – доктор педагогічних наук, професор

Приходько М.І. – доктор педагогічних наук, професор

Харченко С.Я. – доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ

| | | |
|--|---|-----|
| Локарєва Г.В. | <i>СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО» В ЗАПОРІЗЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ІСТОРІЯ, ПРАКТИКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ</i> | 5 |
| Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ | | |
| Борис І. О. | <i>ПРОФЕСІЯ АКТОРА В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА СЬОГОДЕННЯ</i> | 10 |
| Гаміна Т.С. | <i>АКТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ</i> | 16 |
| Голешевич Б.О. | <i>КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧЕСКАЯ ДЕТЕРМІНАЦІЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЭСТЕТИЗАЦИИ СОЦИУМА</i> .. | 21 |
| Кукуруза Н.В. | <i>РОЛЬ ІНСЦЕНІЗАЦІЇ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ В ІНСТИТУТАХ МИСТЕЦТВ</i> | 30 |
| Марушкевич А.А. | <i>ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИМИ ВЧЕНИМИ ПЕРСОНІФІКОВАНОГО ДОСВІДУ ОСВІТНЬОЇ ТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ ВИЗНАЧНИХ ОСОБИСТОСТЕЙ</i> | 34 |
| Маршицька В.В. | <i>ЕМОЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</i> | 38 |
| Полякова Е.С. | <i>ПРОФЕСІОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ</i> | 41 |
| Рева В.П. | <i>ВОСПРИЯТИЕ ИСКУССТВА КАК ПРЕДМЕТ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</i> | 47 |
| Смоляк П.О. | <i>РОЛЬ ЗИМОВИХ КАЛЕНДАРНИХ ОБРЯДІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ТЕАТРАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВІ</i> | 51 |
| Розділ II. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ: ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ | | |
| Беркова-Житомирська Л.Г. | <i>ЕМОЦІЙНИЙ СЛУХ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА</i> | 57 |
| Гринь Л.О. | <i>ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ЗАСТОСУВАННЯ ВОКАЛЬНИХ НАВИЧОК У ПІДГОТОВЦІ АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ</i> | 62 |
| Гончарова Е.П. | <i>НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ АКТЕРСКИХ КАДРОВ</i> | 66 |
| Кветков М.М. | <i>ЗНАЧЕННЯ СОЛЬНОГО СПІВУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО</i> | 69 |
| Лісун Д.В. | <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ</i> | 75 |
| Мозгальова Н.Г. | <i>ДИТЯЧІ ОПЕРИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ В ПРАКТИЦІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ</i> | 80 |
| Онофрійчук Л.М. | <i>МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОГО ТЕАТРУ ЛЯЛЬОК</i> | 83 |
| Петрик Т.Д. | <i>ІМПРОВІЗАЦІЯ. ХУДОЖНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОШУКИ В ЇЇ РОЗВИТКУ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ВИДАТНИМИ ТЕАТРАЛЬНИМИ ПЕДАГОГАМИ</i> | 87 |
| Стадніченко Н.В. | <i>ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЦЕНІЧНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ АКТОРІВ</i> | 92 |
| Федорченко Н.О. | <i>ПИТАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПЛИВУ СЦЕНІЧНО-ТЕАТРАЛЬНОГО ДОСВІДУ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО ТИПУ</i> | 96 |
| Хім`як В.А. | <i>ПРОБЛЕМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ШКОЛИ В НЕПРОФІЛЬНИХ ВНЗ</i> | 102 |
| Розділ III. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ | | |
| Веретенко Т.Г. | <i>ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</i> | 108 |
| Волярська О.С. | <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i> | 112 |

| | | |
|---|---|------------|
| Д'ячкова І.В. | <i>ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</i> | <i>119</i> |
| Задорожна І.П. | <i>ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ</i> | <i>129</i> |
| Тихомиров С.В. | <i>УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВИШВ.</i> | <i>129</i> |
| Штик І.А. | <i>ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ (В ЦИКЛІ „ІНОЗЕМНА МОВА”) МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ.....</i> | <i>132</i> |
| Шикірінська О.А. | <i>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ</i> | <i>135</i> |
| Розділ IV. ПЕДАГОГІКА З ОКРЕМИМИ МЕТОДИКАМИ | | |
| Барановська І.Г. | <i>ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НАРОДНИХ ОБРЯДІВ ..</i> | <i>140</i> |
| Величко О.В., Ткаченко І.Г., Железняк Р.А. | <i>АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПОБУДОВИ ЖОРДАНОВОГО БАЗИСУ ДЛЯ ОПЕРАТОРА З ОДНИМ ВЛАСНИМ ЗНАЧЕННЯМ</i> | <i>143</i> |
| Гончаренко Ю.В. | <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</i> | <i>153</i> |
| Деркач О.О. | <i>РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</i> | <i>157</i> |
| Зайцева В.В. | <i>ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ.....</i> | <i>162</i> |
| Зимівець Н.В. | <i>ОСНОВИ СИСТЕМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СПРІЯННЯ ЗДОРОВ'Ю ДІТЕЙ І МОЛОДІ</i> | <i>168</i> |
| Кириченко О.В. | <i>РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ.....</i> | <i>173</i> |
| Кобиланський О.В. | <i>ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ</i> | <i>176</i> |
| Козич І.В. | <i>ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ “КОНФЛІКТ” У ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ</i> | <i>182</i> |
| Михайліченко М.В. | <i>ДО ПИТАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ КВАЛІФІКАЦІЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ КОНТЕКСТ.....</i> | <i>190</i> |
| Приходько В.М. | <i>ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОСНОВІ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ</i> | <i>198</i> |
| Приходько Н.И. | <i>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИМФОНИЯ Ш.А. АМОНАШВИЛИ</i> | <i>204</i> |
| Рись М.Ю. | <i>ТВОРЧИЙ ПІДЛІТКОВИЙ КОЛЕКТИВ ЯК СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....</i> | <i>214</i> |
| Романовська Л. І. | <i>ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СКАУТИНГУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....</i> | <i>219</i> |
| Соколова Л.Е., Олевская Ю.Б., Олевский В.И., Гуль Е.Ю. | <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТА КЛАССА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ</i> | <i>224</i> |
| Фольварочний І.В. | <i>ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (друга пол. ХХ – поч.ХХІ ст.)..</i> | <i>232</i> |
| Хархан Г. Д. | <i>ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ-СИРИТ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ</i> | <i>239</i> |
| Шугайло Я.В. | <i>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗМЕНШЕННЯ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ ВПЛИВУ ЗМІ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДЛІТКІВ</i> | <i>244</i> |

УДК 792: (378) (091) (477.64)

СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО» В ЗАПОРІЗЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ІСТОРІЯ, ПРАКТИКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Локарева Г.В., д. пед. н., професор

Запорізький національний університет

У статті представлено історичні віхи становлення спеціальності «Театральне мистецтво» в Запорізькому національному університеті з початку її заснування до сьогодення. Висвітлюються напрацьовані за цей час результати наукової, навчальної, методичної та громадської роботи випускаючої кафедри акторської майстерності та студентів у контексті творчої діяльності та професійних здобутків.

Ключові слова: театральне мистецтво, творча діяльність, професійна підготовка майбутнього актора.

Локарева Г.В. СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В ЗАПОРОЖСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ИСТОРИЯ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются исторические вехи становления специальности «Театральное искусство» в Запорожском национальном университете с начала ее основания и до настоящего времени. Освещаются наработанные за это время результаты научной, учебной, методической и общественной работы преподавателей выпускающей кафедры актерского мастерства и студентов в контексте творческой деятельности и профессиональных достижений.

Ключевые слова: театральное искусство, творческая деятельность, профессиональная подготовка будущего актера.

Lokareva G.V. THE FOUNDATION OF «THE THEATER ART SPECIALITY» AT THE ZAPORIZHZHYA NATIONAL UNIVERSITY: HISTORY, PRACTICE, PROSPECTS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article presents historical stages of the foundation of the theater art specialty at the Zaporizhzhya National University from the foundation till the present time. The results of educational, methodical and public study of theater art department and students cover as used here creative activity and professional progresses.

Key words: theatre art, creative activity, professional training of the future actor.

Основною метою державної політики нашої країни є створення умов для формування висококультурної особистості, її творчої реалізації. Тому стратегічні напрями розвитку вищої школи визначено Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку педагогічної освіти України. Означені нормативні документи вимагають підготовки фахівців-професіоналів, які мають поєднати в собі глибокі гуманістичні переконання, фундаментальні теоретичні знання та ретельну практичну підготовку. Плідно реалізує державні завдання Запорізький національний університет, який є вищим навчальним закладом IV рівня акредитації, справжнім центром освіти й науки, осередком збирання та розповсюдження цінностей української культури Придніпровського регіону, одним із найвідоміших класичних університетів України. Він забезпечує здобуття якісної вищої освіти за 31 напрямом підготовки, серед яких спеціальність «Театральне мистецтво» посідає гідне місце.

Доцільність підготовки фахівців такої кваліфікації пояснюється загальним зростанням рівня культури суспільства і конкретними потребами регіону. Необхідність вирішення театральних проблем регіону на високому науково-теоретичному та практичному рівнях була наголошена Запорізькою обласною державною адміністрацією, тому в 1999 році на базі вже існуючої кафедри педагогіки та психології факультету соціальної педагогіки та психології була відкрита нова спеціальність «Театральне мистецтво». Засновниками спеціальності стали народний артист України, режисер Король Олександр Петрович, який очолив кафедру, та доктор педагогічних наук, професор, на той час декан факультету соціальної педагогіки та психології Мішик Людмила Іванівна. Процес фахової підготовки розпочався в межах театру-студії, яка стала прототипом спеціальності «Театральне мистецтво».

За наказом Міністерства освіти і науки України у вересні 2000 року було створено кафедру психології творчої діяльності, яка згодом отримала назву «кафедра акторської майстерності».

У травні 2001 року Вищою атестаційною комісією України Запорізькому державному університету було надано ліцензію на підготовку студентів за напрямом «Мистецтво», спеціальністю «Театральне мистецтво», що дало можливість готувати спеціалістів за кваліфікацією «Актор драматичного театру і кіно», а у 2006 році була відкрита додаткова спеціалізація «Актор театру ляльок».

Із 2006-2007 н.р. факультет очолила кандидат педагогічних наук, доцент Пономаренко Ольга Вікторівна, а кафедру акторської майстерності – доктор педагогічних наук, професор Локарева Галина Василівна. У

2009 році спеціальність «Театральне мистецтво» пройшла акредитацію на 10 років за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр та спеціаліст.

Із перших днів свого існування кафедра налагоджувала наукові та навчально-методичні контакти з провідними вищими навчальними закладами країни, у яких відбувається підготовка акторських кадрів: Київським національним університетом театального мистецтва та кіно ім. Карпенка-Карого, Театральним факультетом Харківського інституту мистецтв ім. М. Котляревського, Київським національним університетом культури і мистецтв.

Високий рівень науково-методичної, мистецької та психолого-педагогічної підготовки майбутніх акторів забезпечують висококваліфіковані науково-педагогічні та мистецькі кадри. Викладати на кафедрі акторської майстерності основні професійні дисципліни (майстерність актора, сценічна мова, вокал, хореографія, сценічний рух тощо) були запрошені відомі актори та режисери Запорізьких театрів, які досягли успіхів у професійній діяльності, мають значний практичний досвід і готові поділитися ним з обдарованою молоддю.

Сьогодні на кафедрі працює 18 викладачів, з них два професори, один доктор наук, два доценти, три кандидати наук, дев'ять старших викладачів, два викладачі та три акомпаніатори. На кафедрі працюють два Народні артисти України, чотири Заслужені артисти України, два Заслужені діячі мистецтв України, один Заслужений працівник культури України.

Наукове керівництво аспірантами та здобувачами протягом 2004 – 2009 р. здійснювали доктор педагогічних наук Локарева Г.В. та кандидат педагогічних наук Деркач М.А. У 2009 році захистила кандидатську дисертацію з теорії та методики виховання за спеціальністю 13.00.07 старший викладач Гончаренко Юлана Володимирівна. Сьогодні навчаються в аспірантурі такі викладачі кафедри: старший викладач, Заслужений діяч мистецтв Гринь Лілія Олександрівна; старший викладач, Заслужена артистка України Стадніченко Надія Василівна; викладач Кветков Микола Миколайович. Плідно працює над дисертацією викладач, художній керівник Запорізького театру ляльок Соколовська Наталія Петрівна. Мають магістерський ступінь з педагогіки вищої школи Заслужена артистка України Стадніченко Надія Василівна; старший викладач, Заслужений діяч мистецтв Фортус Геннадій Вадимович; старший викладач Беркова-Житомирська Любов Григорівна; навчається в магістратурі викладач Петрик Тетяна Дмитрівна.

Беруть активну участь у навчально-виховному процесі факультету та діяльності кафедри такі викладачі: старший викладач, Заслужений артист України Гончаров Віктор Миколайович; старший викладач, Заслужений працівник культури України Буркут Юрій Павлович; старший викладач, Народний артист України Бакум Юрій Павлович; старший викладач, Заслужена артистка України Фріган Любов Іванівна; викладачі Черненко Тетяна Федорівна та Губарева Анжела Муртазаліівна.

Викладачі кафедри плідно працюють над науковою темою – «Теоретико-методичні засади професійної підготовки сучасних акторських кадрів». Незважаючи на «молодий» вік, кафедра має власний науковий та навчально-методичний доробок: надруковано 25 науково-методичних робіт (з них 2 монографії, 4 посібника з грифом МОН), майже всі викладачі беруть участь у Міжнародних, Всеукраїнських науково-практичних конференціях, симпозіумах, семінарах. На базі кафедри акторської майстерності у вересні 2008 р. було проведено міжнародну науково-практичну конференцію «Музикотерапія як соціально-психологічна реабілітація: теорія та практика», яка набула резонансу як в Україні, так і за її межами (Німеччина, Норвегія, Білорусь), а в жовтні 2009 р. відбулася міжнародна науково-практична конференція «Теорія та практика підготовки акторських кадрів», у якій взяли участь науковці з різних міст України та Білорусі: Києва, Тернополя, Вінниці, Луганська, Харкова, Івано-Франківська, Мінська, Могильова тощо. На кафедрі діє студентський гурток «Теоретичні основи та практика акторської майстерності», члени якого беруть активну участь у науково-практичних конференціях Запорізького національного університету та інших вищих навчальних закладів (Дніпропетровськ, Львів).

Кафедра має міжнародні наукові та творчі зв'язки. Зокрема, професор кафедри педагогіки та психології, доктор педагогічних наук, завідувач кафедрою акторської майстерності Локарева Г. В. з 2000 року співпрацює з Університетом прикладних наук Магдебург-Стендаль (Німеччина). Міжнародний договір з університетом спрямовано на реалізацію Програми «Соціально-психологічна реабілітація засобами музики» (музикотерапія). Згідно договору про співробітництво з Могильовським державним університетом (Білорусь) передбачено читання лекцій з курсу «Психологія мистецтва» (проф. Локарева Г. В.), участь у проведенні науково-практичних семінарів, конференцій, публікації у фахових виданнях університетів-партнерів, обмін студентами (у 2006 р. до ЗНУ на науково-практичну конференцію приїздив студентський вокальний ансамбль, керівник – канд. пед. наук, доцент кафедри музичного виховання Рева Валентин Павлович). У 2008 р. у рамках свята «Тиждень Франкофонії» відбулася творча зустріч викладачів кафедри акторської майстерності та студентів із французькими акторами Еріком Сена та Патрісом Дельбургом. Ми отримали письмову подяку від посла Франції в Україні Жака Фора за плідну співтворчість.

Із 2004 року підтримуються ділові зв'язки кафедри акторської майстерності (ст. викл. Беркова-Житомирська Л. Г.) з Державним інститутом театрального мистецтва (Росія, м. Москва) та Ростовською державною Академією ім. С. Рахманінова, які передбачають стажування викладачів кафедри (ст. викл. Беркова-Житомирська Л. Г.), проведення фестивалів театрального мистецтва.

Викладачі кафедри беруть участь у творчих конкурсах та фестивалях як голи та члени журі:

- міський конкурс дитячої пісенної творчості «Запоріжжя моє кохане» (Локарева Г. В.);
- обласний конкурс творчості патріотичного спрямування «Спадщина», який проводить Обласний центр патріотичного виховання молоді Запорізької міської ради (Гончаренко Ю. В., Беркова-Житомирська Л. Г.);
- Всеукраїнський фестиваль мистецтв національних культур «Ми - українські»; зональний відбірковий тур обласного молодіжного фестивалю естрадного мистецтва «Зорепад 2008» комітету в справах сім'ї та молоді Запорізької міської ради (Беркова-Житомирська Л. Г.);
- Міжнародний фестиваль «Шекиленд собирает друзей» (Беркова-Житомирська Л. Г., Гончаренко Ю. В.);
- регіональний конкурс професійних читців ім. Івана Франка Національної Співки театральних діячів, міський дитячий театральний фестиваль «Зірки Мельпомени» Запорізької міської ради (Гончаров В.М., Стадніченко Н. В.);
- IX міжнародний фестиваль «Добрий театр» Запорізької міської ради (Король О. П.).

Члени кафедри акторської майстерності поряд із викладацькою роботою займаються активною творчою діяльністю: ст. викладач Фортус Г. В. – головний режисер Запорізького театру молоді; старші викладачі Гончаров В. М., Стадніченко Н.В., Фріган Л. І. – артисти Запорізького театру молоді; ст. викладач Бакум Ю. П. – актор Запорізького академічного обласного українського музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара; ст. викладач Єрмакова О.А. – артистка оркестру та концертмейстер Запорізького академічного обласного українського музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара; ст. викладач Соколовська Н. П. – головний режисер Запорізького театру ляльок; ст. викладач Гринь Л.О. – художній керівник козацького ансамблю пісні і танцю «Запорожець» Запорізької обласної філармонії; викладач Кветков М. М. – соліст Запорізької обласної філармонії; професор, народний артист України Король О. П. – в минулому головний режисер Запорізького академічного обласного українського музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара; ст. викладач Буркут Ю. П. – вчитель ритміки і танцю Запорізької школи мистецтв; ст. викладач Беркова-Житомирська Л. Г. – артистка-вокалістка Дирекції фестивалів, свят та видовищ; ст. викладач Гончаренко Ю. В. – хореограф-постановник зразкової дитячої студії танцю та моди «Білосніжка» Запорізького академічного обласного українського музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара.

Підготовка за спеціальністю «Театральне мистецтво» здійснюється відповідно до норм МОН за такими циклами навчальних дисциплін: гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, фундаментальні та професійно-орієнтовані дисципліни, дисципліни самостійного вибору вишу, дисципліни самостійного вибору студентів, дисципліни природничо-наукової підготовки. Основними навчальними дисциплінами професійної спрямованості є: майстерність актора, сценічна мова, хореографія, сценічний рух, гра на музичному інструменті, вокал та вокальний ансамбль, сценічний рух, сценічний бій, психологія мистецтва, психологія творчості, психофізичні тренінги, робота актора на радіо та телебаченні, майстерність актора театру ляльок, технологія виготовлення театральної ляльки тощо.

Результати педагогічної діяльності викладачів кафедри можна оцінити за творчими досягненнями їх студентів, які протягом навчання беруть участь у професійних конкурсах читців, вокалістів і займають призові місця. Випусниця Ольга Кияшко у 2004-2005 рр. посідала призові місця на регіональних та республіканських конкурсах читців ім. Лесі Українки. Цю «естафету» продовжила студентка Христина Наливайко. Після перемоги на республіканському конкурсі вона була запрошена на Міжнародний мистецький фестиваль до Угорщини, де посіла перше місце. Дипломна вистава 2005 року «Кішка, що гуляла сама по собі» (керівник курсу – Стадніченко Надія Василівна) стала лауреатом фестивалю «Січеславна», а виконавиця ролі Кішки Ірина Цимбал – переможницею в номінації «Надія Січеславни». Студенти Кучера Сергій, Ісаєнко Андрій, Білецький Олексій та викладач, народний артист України Бакум Юрій Павлович брали участь у зйомках кінофільму «Тарас Бульба». У 2008 р. Ганна Вашенкова посіла III місце в регіональному конкурсі, присвяченому творчості І. Франка та Республіканському конкурсі у м. Києві. У 2009 р. на Всеукраїнському фестивалі «Весняна хвиля» у м. Києві Андрій Лятуринський отримав «Гран-Прі», а Наталка Лех і Костянтин Машенко – диплом II ступеня в номінації «За краще пластичне вирішення вистави». У цьому ж році Аліна Яковенко на конкурсах, присвячених творчості Лесі Українки і Тараса Шевченка, посіла III місце. Андрій Лятуринський взяв участь у регіональному конкурсі, присвяченому творчості І. Франка у м. Дніпропетровськ і посів II місце.

3 дня заснування спеціальності «Театральне мистецтво» кафедрою акторської майстерності було здійснено 6 випусків акторів театру та кіно: 53 студенти отримали освіту за кваліфікаційний рівнем спеціаліста. У 2009-2010 навчальному році опановують основи акторської професії 66 студентів.

Кінцевий етап у навчанні студентів спеціальності «Театральне мистецтво» – це дипломна вистава, яка є державним іспитом для наших випускників. На ній присутня висококваліфікована державна комісія: головами ДЕКів протягом цих років були Заслужений діяч мистецтв України, головний режисер Дніпропетровського ТЮГу Володимир Олександрович Мазур, Заслужений діяч мистецтв України, головний режисер Запорізького академічного обласного українського музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара Віталій Іванович Денисенко, Заслужений діяч мистецтв України Євген Іванович Головатюк.

Тематика дипломних робіт студентів різноманітна. Перша дипломна вистава була поставлена у 2004 році.

Дипломні вистави 2004 р.

1. Ів Жаміак «Мес'є Амількар».
2. М. Некрасов «Осінь нудьга».
3. О'Генрі «На дикому заході».
4. Віктор Аїм «Вальс випадку».
5. Жан Ануй «Оркестр».

Керівник курсу: народний артист України, професор Король О. П.

Дипломні вистави 2005 р.

1. Едуардо де Філіппо «Брехня на довгих ногах».
2. Габріель Запольська «Моральність пані Дульської».

Керівник курсу: заслужений діяч мистецтв, старший викладач Фортус Г. В.

Дипломні вистави 2006 р.

1. І. Савельєв «Подорож по краю»
2. Р. Кіплінг «Кішка, що гуляла сама по собі».

Керівник курсу: заслужена артистка України, старший викладач Стадніченко Н. В.

Дипломні вистави 2007 р.

1. П. Федоров «Аз і Ферт»
2. Ж. Б. Мольєр «Жорж Данден, або обдурений чоловік».

Керівник курсу: народний артист України, професор Король О. П.

Дипломні вистави 2008 р.

1. М. Ладо «Звичайна історія».

Керівник курсу: народний артист України, професор Король О. П.

2. П'єр-Огюст Бормарше «Весілля Фігаро» (драматична версія).
3. П'єр-Огюст Бормарше «Весілля Фігаро» (музична версія).
4. М. Горький «Міщани».

Керівник курсу: заслужений діяч мистецтв, старший викладач Фортус Г. В.

Дипломні вистави 2009 р.

1. М. Ладо «Звичайна історія».
2. М. Куліш «Мина Мазайло».
3. М. Зоценко «Комунальна квартира».

Керівники курсу: народний артист України, професор Король О. П., викладач Петрик Т. Д.

Про якість підготовки за спеціальністю «Театральне мистецтво» свідчить високий професіоналізм випускників, які успішно реалізують себе в мистецьких закладах Запоріжжя, Дніпропетровська, Києва, Севастополя. Зокрема, випускники Геннадій Широченко та Анастасія Серєда працюють у Київському муніципальному театрі; Ольга Кияшко (студентка курсу Стадніченко Н. В.) успішно працює на першому національному каналі в якості диктора та автора програм; Вікторія Булітко – у театрі на Подолі (м. Київ); Андрій Ісаєнко – в Київському театрі драми і комедії на Лівому березі; Сергій Кучера – в Київському театрі юного глядача; Галина П'ятигорець – у Севастопольському театрі ім. Луначарського; Оксана Горлова – режисер-сценарист, ведуча програм Дніпропетровської філармонії.

У Запорізькому театрі молоді працюють 10 наших випускників: Ганна Симонова, Петро Жилиєв, Віктор Латишев, Катерина Макоед, Ольга Кияшко (студентка курсу Фортуна Г.В.), Стас Шкляренко, Юрій Драненко, Олена Білан, Марія Нестулій, Сергій Бокарев. Акторами Запорізького академічного обласного українського музично-драматичного театру ім. В. Г. Магара стали 3 наші студенти: Аліна Білоусова,

Світлана Вавілова, Микола Грушковський. У Театрі авторської пісні працюють Жан Селезенєв і Ганна Гайдук; Аліна Мамотенко – ведуча циркових програм у Запорізькому обласному цирку.

Студенти 5 курсу вже зараз працюють у театрах м. Запоріжжя: Аліна Яковенко – Театр «Vie»; Ганна Вашенкова – Театр ляльок; Андрій Лятуринський – Театр молоді. Наші студенти та випускники також працюють і на педагогічній ниві керівниками театральних гуртків та студій у Запорізьких районних Центрах дитячої творчості, школах-комплексах з естетичного виховання: Олексій Білецький, Тетяна Григорьєва, Ірина Ротач, Олександр Ломейко.

Разом з викладачами студенти беруть активну участь у громадському та культурному житті університету й міста. У 2008 році вони брали участь у конкурсі соціальних програм UC RUSAL та виграли грант за проект «Соціально-психологічна реабілітація засобами театрального мистецтва». У рамках проекту було організовано та проведено дві програми «Театральний калейдоскоп» у Запорізькому обласному онкодиспансері та Обласній дитячій лікарні (відділення травматології та пульмонології).

Викладачі та студенти організовують та беруть участь у різноманітних культурних заходах факультету й університету: концерти, конкурси, «Міжнародний день театру», «Дозвольте відрекомендуватися», Новорічні свята та вистави для дітей співробітників університету, дітей сиріт, дітей-інвалідів, а також у багатьох інших цікавих та яскравих заходах.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що співробітниками кафедри акторської майстерності пройдено певні етапи організаційної, науково-методичної, творчої діяльності в підготовці компетентних, висококваліфікованих, творчих фахівців. Майбутнє викладачів кафедри та студентів спеціальності «Театральне мистецтво» характеризується розмаїттям планів та перспектив. Попереду багато цікавих творчих задумок: відкриття навчальної лабораторії, спеціалізацій: «вокальний спів» та «диктор радіо і телебачення», навчального театру, де б студенти мали можливість апробувати свої творчі знахідки, подальша участь у конкурсах та фестивалях з неодмінними перемогами.

Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

УДК 792.028.4 : 159.96

ПРОФЕСІЯ АКТОРА В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА СЬОГОДЕННЯ

Борис І. О., доцент на посаді професора, заслужений діяч мистецтв України

Харківська державна академія культури

Історія виникнення професії актора. Первісні люди, їх культура та побут. Принцип ритуальної структури видовищ первісних людей. Зв'язок між культурою первісних людей і професією актора. Поява людини-творця і людини-художника. Зв'язок живої людини з навколишнім середовищем. Поняття техніки й технології перших акторів первісного світу. Театр Древньої Греції. Театр у Римській імперії. Професія актора в епоху Відродження. Сучасний актор XXI ст.

Ключові слова: актор-митець, драматичний театр, кіно, елементи техніки актора

Boris I.O. ПРОФЕСІЯ АКТОРА В КОНТЕКСТЕ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ І СОВРЕМЕННОСТІ / Харьковская государственная академия культуры, Украина.

История возникновения профессии актера. Первобытные люди, их культура и быт. Принцип ритуальной структуры зрелищ первобытных людей. Связь между культурой первобытных людей и профессией актера. Появление человека-творца и человека-художника. Связь живого человека с окружающей средой. Понятие техники и технологии первых актеров первобытного мира. Театр Древней Греции. Театр в Римской империи. Профессия актера в эпоху Возрождения. Современный актер XXI ст.

Ключевые слова: актёр-художник, драматический театр, кино, элементы техники актёра.

Boris I.O. THE PROFESSION OF ACTOR IS IN CONTEXT OF HISTORICAL DEVELOPMENT AND CONTEMPORANEITY / Kharkov state academy of culture, Ukraine

History of the appearance of the profession of actor. Primitive people, their culture and way of life. Principle of the ritual structure of the spectacles of primitive people. Connection between the culture of primitive people and the profession of actor. Appearance of a man-creator and artistic man. Connection of living person with the environment. Concept engineering and technology of the first actors of primitive world. Theatre of ancient Greece. Theatre in the Roman empire. Profession of actor in the epoch of revival. Contemporary actor of XXI century.

Keywords: actor-artist, drama theater, cinema, elements of technique of actor.

Дослідження по темі «Професія актора в контексті історичного розвитку та сьогодення» опубліковані у віснику *Культура України: СБ. наук. пр./мін. культури і туризму Укр. Харк. держ. акад. культури* – Х. 2007р. випуск №6, №7; 2008р. випуск №24, №25; 2009р. випуск №14, в тезисах наукових конференцій, та різноманітній періодиці 2007-2009 рр. Окремо тема піднята та розкрита в науковому навчальному посібнику «Майстерність актора» 2009р. Завданням статті є інноваційний підхід до проблеми дослідження сучасного стану театрального мистецтва в Україні та за її межами.

За період історичного існування театру відбулося багато подій у системі естетичних розваг. XXI століття принесло в гуманітарній сфері людської діяльності великий злет літератури, живопису, музики, розмаїття нових форм і видів видовищних мистецтв, серед яких і сучасний театр. У цьому великому полі розмаїття театральних шкіл і систем актору XXI століття потрібно зрозуміти найголовніше:

- 1) що собою являє професія;
- 2) навщо актор виходить на сцену;
- 3) вдосконалення ремесла акторської професії сучасними досягненнями техніки і технології актора драматичного театру та кіно.

Професія актора — це частина, дзеркало, збільшувальне скло, відображення тієї картини життя, де реальність розчиняється в природі вічної системи буття. Усвідомивши себе як частину великого простору космосу актор обирає шлях до своєї професії через постійно діючу захисну систему власного існування в реальному житті. Реальне життя було, є і буде реальним, оскільки воно претендує на вічність, а насправді — це мить існування у великому Всесвіті (Universe). Вічність — створення життя в паралельному існуванні з існуючою реальністю. Створити світ існування поза реальним світом — це

професійна вимога до актора. Чи існує метод створення світу? Так. Найголовніше в цьому методі — навчитися щоденно мислити категоріями створеного паралельного життя. Як мислити? Створювати сюжет і перебувати в цьому реальному світі. Реальне життя не піддається впливу, змінам тільки за допомогою технології насильства. Актори за специфікою своєї професії мають завжди бути вищими за загальновідоме і загальнодоступне поняття, що реальне існуюче людське життя дійсно можна вдосконалити на нашій планеті. Усі намагання, історичні спроби змінити існуючу реальність були марними, людство змінювало і вдосконалювало тільки форми свого існування і взаємовідносин, проте зміст, тобто поняття лінії життя людини на землі, як творця, а не руйнівника, на жаль, перетворювалися в засилля форми. Створюючи, вигадуючи постійні сюжети паралельному реальному життю, актор, його власне «Я», отримує насолоду і задоволення від самого процесу.

Відома танцівниця Айседора Дункан, перебуваючи в Америці, сказала Сергію Єсеніну фразу: «Різниця між тобою і мною полягає в тому, що ти кохаєш мене в реальному існуючому житті, моє ж кохання до тебе — це створений світ, у якому існує кохання». Пристосуватися неможливо — потрібно повірити і навчитися щоденно знаходити шлях до паралельного світу існування. Цей шлях — певний метод, а значить система техніки і технології професії актора.

Відкриття професійного актора — це постійний пошук розуміння високого існування людини як у реальному, так і у створеному світі. Що ж очікує молодих митців на початку XXI століття. Є декілька шляхів — або митець-актор розчиниться в хаосі, суєті сильних світу цього, стане виконавцем їх волі, будь-яких фантазій, рабом їхньої сили, створеного в реальному житті єдиного поняття — «насолода», або знайде в собі сили, мужність зберегти власне «Я» від посягань інших, довіритися сильним світу тільки тоді, коли вони щиро віддадуть частину їхнього власного життя акторові-митцю. Що ж має приваблювати у XXI столітті людей до актора-митця? Актор — єдина в людській цивілізації істота, яка в живому плані може дати модель віддзеркалення носія інформації людини майбутнього, людини нового покоління. Нова людина — це людина, в якій звичайно зберігаються традиції, але вони не є музеєм консервації, а дороговказом, що очікує кожного із нас у найближчому майбутньому. Актори акумулюють інформацію минулого, обробляють сучасністю і дають відповіді варіантів, що може статися в майбутньому. Люди завжди приходять до акторів, оскільки їм завжди буде цікаво. Актор може з часом стати не тільки потрібним людям, а й середовищу, в якому вони перебуватимуть у природі.

Нова людина для актора-митця XXI століття — це щось інше, ніж просто спілкування методом професійного задоволення потреб подібних йому істот. Нова людина для актора-митця — людина з високими вимогами існування не в побуті, а в розумінні антипобуту.

У цьому і полягає місце та роль професії актора драматичного театру і кіно у XXI столітті.

Театр (з грецької) — місце для видовища. Театр — це місце, в якому відбуваються дієства, різні за змістом та формою. Коли ж виник театр і актор у театрі?

З появою перших розумних мислячих людей ще в давні століття з'являлися перші ритуальні дієства. Печерні люди, поряд із виживанням у середовищі флори і фауни, мали можливість проводити відповідний час у дієствах. Ці дієства були притаманні різним регіонам Землі найрізноманітнішими поклоніннями існуючим у той час богам природи та середовища існування. Винайшовши вогонь, людина зрозуміла, що це — оберіг, який може бути і руйнівником, і творцем. Відповідно, такі ж притаманні усвідомлення людей відбувалися і стосовно блискавки, дощу, граду, снігу й інших природних явищ. Ці поклоніння називалися язичеством, поганським заняттям. Щоб задовольнити явища природи, людина почала поклонятися їм і створювала ритуали поклоніння середовища оточення. Друга сторона, якій почали поклонятися — це живі істоти, які оточували людей. Серед птахів, звірів, риб виділялися ті, що допомагали людям, і ті, які ворогували з ними. Первісні люди також поклонялися вищезазначеним істотам.

Племена людей у проміжок між сном, добуванням харчів, виховуванням дітей, обживанням житла паралельно створювали певні часові відрізки протягом дня, тижня, місяця, півроку, року, в яких відбувалися елементи життя поза побутом і виживанням. Цей відрізок був надзвичайно цікавим. Час, який вони присвячували духовному спілкуванню між собою і явищами природи став першим ритуалом театру.

Візьмемо для прикладу ритуал поклоніння вогню. Вогонь, зазвичай, у всіх племен, поширюється і зберігається як оберіг. Нині зберігся ритуал вогню в горах Карпат, високогірних полонинах, де ватаги підтримують вогонь протягом року, щоб він не погас. Зранку в один із днів року плем'я, котре проживало на Дніпрі, за сценарієм духовних лідерів племені, здійснювало ритуали, у яких кожен знав своє місце. Відповідно, кожен мав свою роль, тобто був персоніфікованим. Жінки розпочинали з мугикання та тупотіння ногами, ударів рук об різні предмети, завивання. Жінки розподілялися на два табори — активний і пасивний. Активний влаштував, за сценарієм, навколо вогню відповідні ритуалі-заклинання. Пасивний — готував жертвенні здобутки під час полювання чоловіків та займався дітьми. Після того, як була підготовлена жертва, її виносили до жертвенника — вогню. Чоловіки розподілялися на

дві–три групи: перша — активна, друга — пасивна, третя — спостерігачі. Спостерігачі — це люди, які мали владу в племені. Пасивні охороняли територію під час ритуалу, щоб на неї ніхто не зазіхнув. Активні — учасники ритуалу поклоніння богу вогню. Вони мали певні ролі: крикуни, бійці, танцюристи й обслуга. Крикуни з галасом вибігали за жінками, тримаючи в руках знаряддя для відлуння, таким чином, створюючи нагнітання емоцій ритуалу. Бійці тримали зброю і здійснювали всі дії, показуючи силу. Створювали певні змагання. Танцюристи: молодь і старші. Вони займалися ритуалом рухів тіла, що знаменували собою певний відгук вогню. Обслуга займалася підготовкою жертвенника і жертвою до подачі вогню.

Люди, які брали участь у цих ритуалах, були першими акторами, оскільки вони були носіями духовного спілкування між власним «Я» і «Я» як частиною природи.

З появою в мислячих істот — людей — важелів впливу на взаємовідносини між особистістю та колективом, групою людей на стадії племен, почали розвиватися перші навички професії. Перші професії: землероби, скотарі, рибалки, домогосподарки, мисливці, одягальники, люди, які готували їжу та ін. Усі зазначені професії мали конкретне реальне щоденне втілення. У кожен часовий період історії розвитку людства все більше і більше люди завантажували себе багатьма непотрібними знаряддями і справами. Створюється побут, влаштовується додаткове господарство, з'являються торговельні відносини.

Відповідно люди шукали не тільки побутове життя, але й духовне. У чому воно виражалось в племенах давніх людей? Опанувавши природу, середовище існування, організувавши певною мірою свій реальний побут, люди почали розуміти, що існує щось інше, невидиме, цікаве, незвичне і вражаюче. Сміх дитини, сльози людини, задумливість похилої людини — що це за явища? Невже від того, що ти не впіймав звіра, чи не обміняв мішок солі на хутро ведмеда, треба плакати чи створювати конфлікт взаємовідносин? А, скажімо, зроблена з глини невеличка хатина сусіда викликає заздрощі? Навіщо це людині мислячій? Тут і з'являється людина-творець та людина-художник. Ця людина не шукала покращення свого побуту, а шукала вдосконалення свого власного «Я». У чому воно полягало? Якась людина знайшла якісь незвичні шматочки дерева, каміння, кісток, розклала на піску біля річки і побачила щось незвичне. Так з'явилися перші мозаїки. Інша людина взяла і з'єднала разом ці елементи, виник якийсь природний елемент прикраси власного «Я». Третя людина взяла в руки, відчула вагу, фактуру і навіть певні лікувальні засоби. Ці поодинокі люди розпочали з матеріалізованого оточення реального життя створювати нереальне. Так з'явилися перші художники, митці. Поруч із ними, спостерігаючи за ними, як вони це роблять, з'являються ще інші творці. Одному захотілося доторкнутися рукою до цих речей, доторкнувшись — захотілось розмовляти, розмовляючи — співати, співаючи — танцювати, танцюючи — вступити з ними в контакт, діалог. Створюється перший сюжет. Поряд із ними існує інший напрям духовного спілкування. Люди племен, перейнявши від попередників ритуальність поклоніння богам, опрацювали їх у системі обрядів і почали створювати нові, вже їм притаманні, ритуали й обряди.

Скажімо: на рівні племен з'являються ритуальні полювання на хижого звіра. Хто ж створював ці нові сюжети? Якщо до них це були духовні наставники, то в час створення великих племен це були митці, творці. Серед тисяч людей у племені таких творців було три-п'ять. Один своєю фантазією розповідав іншим трьом-п'яти якийсь сюжет, інші доповнювали його і складався певний закінчений зміст майбутнього ритуалу, обряду на базі реальних подій полювання, але з додатками фантазії очевидців. Дуже цікаво розподілялися обов'язки між авторами сюжету. Кожен із учасників мав особистий хист до того чи іншого напрямку. Один одразу взявся робити одяг, розмальовувати учасників різними кольорами. Другий відчув звуки, темпи, ритми і взявся створити звуковий, шумовий ефект обряду. Третій побачив усе це в русі, пластиці тіла — так з'явився організатор руху тіла людини в обряді. Четвертий і п'ятий одразу ж почали імпровізувати.

Таким чином, уже на початку розвитку великих угруповань племен з'явилися перші видовища, які мали зміст, форму і всі атрибути майбутньої драматургії.

Розкриваючи в обряді зміст і форму вираження, з'явилися виконавці певних ролей: звірів (добрих і злих), мисливців, спостерігачів. Тобто персонажі і виконавці видовищ.

Безперечно, що в цих виконавців видовищ племінного спілкування людей з'явилися елементи техніки і технології. Техніка — володіння своїм професійним знаряддям; технологія — вміння використовувати навички техніки. Першими елементами техніки цього періоду були віра і правда існування в запропонованих обставинах ритуалу, обряду, видовища. Уміння своїм тілом, голосом і поведінкою передати певний знак інформації про персонаж видовища, в якому особисто беру участь, спілкування під час розвитку сюжету видовища, тобто бачити, дивитися, слухати, чути, відчувати емоційно через власне «Я» хід розвитку взаємовідносин персонажів у розвитковій видовища. З появою державності, як певного устрою взаємовідносин людей, з'явилися засади домовленості між особистим «Я» людини і суспільством. На якомусь етапі племенам стало складно виживати в конкуренції між собою. Вони почали протиставляти себе одне одному, ставали кращими, сильнішими. Одне підпорядковувало собі

інше плем'я, інші свідомо підіймали руки, стаючи залежними. Об'єднаність племен створювала перші держави, угруповання.

Держава — структура. Люди в державі створюють закон. Ці створені закони мають впливати на життя кожної людини і цілого суспільства. Відповідно до законів створювалися інфраструктури старійшин, вибранців народу, залежність однієї людини від іншої, як через професію, так і через традиції. Відповідно, народні обранці обирали ще головну людину над собою. З'являється державець, або керівник держави. Подібних структур державотворень у древньому світі було багато в різні часи та періоди. Варто відзначити серед них надзвичайно цікаве явище державотворення — Єгипет.

У Єгипті існувала жорстка адміністративна підпорядкованість. Фараона якийсь час обирали старійшини, він став людиною недосяжною. Люди прийняли це закономірне існування. Його влада була неосяжна, він називався святим. Цікавим явищем стало поняття митців у Єгипті. Ці люди, з одного боку, повністю підпорядковувалися системі виконання всіх бажань фараона, з іншого — це були творці.

Жреці фараона були носіями інформації як у самій державі, так і поза її межами. Слід відзначити якість жреців фараона, яка впливала суттєво на самого фараона, його оточення та державу взагалі. Жреці втілювали ідею, що фараон на землі — це бог. А оскільки в Єгипті було багато богів (поліфонія богів), то, відповідно, жрецям вигідно було використовувати розмаїття богів. Боги в Єгипті були матеріалізованими і нематеріалізованими. Скажімо, конкретність була через звірів, плазунів (знаки, метафори). Нематеріалізовані боги — природні явища, які вмільо використовували жреці (сонце, місяць, зорі, ніч, день, вода та ін.). Жреці влаштували для фараона різноманітні свята, залежно від пори року. Усі свята відбувалися на площі.

У них брали участь лицедії, які вмільо грати на інструментах, виголошували пророцтва — це були знамениті артисти, акробати, жонглери, коміки, дресирувальники звірів. Дуже багато було танцюристів, рухливого мистецтва. Усе це в сукупності складало певні напрями розвитку професії актора. Єгипетські лицедії, митці були продуктами свого часу, по суті — залежними рабами. Нечасто лицедій, митець міг бути вільною людиною, а якщо таке траплялося, то він був вихідцем з іншої країни і касты. По суті, всі дійства в Єгипті зводилися до одного — розважати, і задовольняти потреби володарів того часу. Цікавим було явище гриму, костюма, бутафорії, світла. Одяг того часу був контрастним за кольором. Грим був природним: вугілля, глина, буряк, земля. Були маски: птахів, звірів, божеств, символів. Котурни — взуття лицедія підвищувало його зріст. Звук посилався в ніші, світло йшло від натуральних вогнів: факели, сонце, багаття. Таким чином, актори були функціонерами, тобто мозок був підпорядкований тільки одному — спрямувати все видовище в одній темі, залежно від часу, в якому це відбувалося.

Усі видовища, які відбувалися в амфітеатрах, були на основі сюжетів. Життя богів Олімпу — це перше; друге — хор, як поняття ілюстрації розвитку сюжету; третє — життя міфологічних героїв. Усі учасники цих видовищ були акторами — або найманими, або любителями. Професійні актори виховувалися з дитинства в певних умовах у багатой людини.

У Древній Греції актори, в першу чергу, мали володіти голосом, мати сильний тембральний голос. Чому? Усі видовища відбувалися на повітрі, воно має здатність зупиняти живий голос актора. Ще одна причина — великі маски. Для чіткого сприйняття звуку акторів в амфітеатрі в кожному стільці були порожні ніші — впадини, куди потрапляв звук і від нього йшов відголос у зворотному напрямку.

Також враховувалися жести і пластика тіла акторів (руки, тулуб, ноги рухалися в певних сюжетах, які створював організатор видовища): жести любові, відчаю, жаху, болю, ненависті.

Поряд з акторами були живі музиканти, які грали на інструментах, відповідних історичній епосі: флюяри, арфа, різні ударні інструменти, ріжок. Артисти, зазвичай, декламували. Сюжети присвячувалися богам або міфологічним героям. Кожен актор мав своє амплуа — вияв через актора певного характеру персонажа або образу. Видовища відбувалися на площах або в приватних приміщеннях заможних людей. Видовища, дійства були різних жанрів.

У часи Римської імперії і занепаду культури еллінів було внесено в культури людей свої нові умови взаємовідносин. Відбулося різке розмежування між багатими і бідними, легіонерами, військовими людьми, в котрих було багато влади, та рабами, які були безправними. Римська імперія завойовувала території незалежно від географії. Звичайно, що такий спосіб життя вимагав хліба і видовищ, тому створювалися великі приміщення під назвою «Колізей». У них збиралися від п'яти до п'ятдесяти тисяч людей. Які ж видовища відбувалися в цих Колізеях? Найрізноманітніші: від боїв гладіаторів до морських боїв. З часом, в I-II ст. нашої ери, почалися бої людей і звірів. Коли було заборонено християнство, то людей, котрі не хотіли відрікатися від віри, кидали на з'їдіння звірям. Звичайно, були при сенаторах і приватні видовища, там відбувалися вакханалії, оргії й інші видовища (проводилися на воді і в приміщенні за участю птахів та звірів), співали хори, грала музика.

Безперечно, на вулицях існували лицедії — простолюдини, які переслідувалися владою, оскільки висміювали недоліки існуючого державного устрою Римської імперії.

Римська імперія має дві сторони — чорну і білу. Чорна — використання живих людей для задоволення власних інстинктів; біла — культура побуту, одягу, дизайну, архітектури.

У цей період акторської школи, професії як такої не було, існував інформаційно-візуальний, вербальний розвиток передачі навичок ремесла від одного до іншого, від покоління до покоління.

Цікаво відзначити, що за часів існування Римської імперії відбулося розмежування на музичний, хореографічний, драматичний цирк. Відповідно, відбулося і професійне розмежування акторів. З часом втрати сил Римської імперії та її знищення, прийшла східна культура Візантії з центром у Константинополі. Актори стають залежними від замовників.

У цей час відбуваються храмові, світські та площові вистави. Виконавці цих вистав в усіх трьох структурах були, звісно, професіоналами. Татаро-монголи зупинили на чотири століття цивілізований розвиток храмових та світсько-площових видовищ, залишилися лише бродячі скоморохи. Але Європа розпочала новий етап в історії — Раннє Відродження. Саме в цей час починає формуватися оновлення традиційності театральних вистав: лялькових, драматичних і хореографічних. Раннє Відродження стало базовим у розвитку театального мистецтва.

В епоху Відродження, XIV–XV ст., професія актора, митця ставала все потрібнішою в середовищі існування людей того часу. Саме слово відродження, або повернення до певних джерел, зайняло важливе місце в існуванні кожної людини зазначеної епохи. Поновлення також вимагала й архітектура, і скульптура, і містобудівництво (мости, фортеці, палаци). Відповідно, з'являються картинні галереї (Італія, Франція, Іспанія). Художники малювали на замовлення багатих людей, які прикрашали свої інтер'єри витворами мистецтва.

В епоху Відродження створюються балетні колективи, драматичні, лялькові театри, окремі оркестри. Актори-виконавці всіх видів і жанрів мистецтва стають професіоналами.

На початку XVII ст. відкриваються перші стаціонарні заклади, приміщення.

Театральні колективи були, зазвичай, розважальними, методика базувалася на красивих рухах, умінні подати елементи костюма, перук, гриму, обов'язкове володіння вокалом і красномовністю. Зміст та сюжет драматургії був розважальним: комедійним та сатиричним, окремою лінією були історичні постановки. Уже із середини XVIII ст. у великих містах відкриваються стаціонарні театральні приміщення за різними жанрами. Це стало перехідним періодом до чіткого, повноцінного розмежування театральних видів мистецтва:

- 1) опера і балет;
- 2) драматичний театр;
- 3) театри–оперети;
- 4) лялькові театри;
- 5) естрадні видовища (театри-кабаре й інше).

Окремо отримують професійний статус хорові, фольклорні колективи, оркестри.

Таке розмежування створює перші професійні школи, консерваторії і їх методи виховання.

Увесь період людства до XXI ст. — це пошук відповідей на запитання: що ж таке людина серед природи і серед людей. Таким чином, людство закономірним шляхом еволюційно підійшло до вибору свого місця на землі. Якщо кінець XVIII — початок XIX ст. відзначається протистоянням націй і народів, то із середини XIX ст. починається встановлення позицій людини як володаря Всесвіту. Справді, невже людина прийшла на планету Земля, щоб все руйнувати, підпорядковувати тільки собі інтереси інших живих і неживих істот? У кожному епоху розвитку людства були окремі особистості, які виділялися своїми нестандартними міркуваннями і вчинками. Ці люди залишилися в історії, їх знають, але вони не змогли змінити способу існування людства.

На жаль, людство не усвідомлювало головної мети їхнього народження і життя. Одинокі філантропи й альтруїсти не вплинули кардинально на розвиток людства. Письменники, художники, поети, артисти, люди гуманітарного мислення залишили слід у розумінні того, що людина не є біологічним автоматом, а є частиною природи. Проте вони були тільки блазнями в руках правителів. Чого варте життя Мольєра?

Розуміючи всю низькість свого існування, він проривався своїми творами до найінтимніших людських стосунків щодо вибору між добром і злом, правдою і неправдою. Мандруючий Шекспір зі своїм театром «Глобус» також намагався змінити відносини між людьми. Але досі не відомо, де його могила. Сервантес зі своїм «Дон Кіхотом», а в нас Г. Сковорода зі своєю фразою «Світ мене ловив, ловив, але не впіймав». Він був останнім мандрівним філософом і поетом кінця XVIII ст., у нього був вибір: або залишитися при царському дворі і зробити кар'єру царедворця, або бути вільною людиною, незалежною від будь-яких влад і властолюбців. Сковорода обрав другий шлях. І за тиждень до своєї кончини викопав собі могилу і сказав, що це його майбутній дім. Він поклав туди траву, листя і спокійно відійшов від

суєти в інший світ. А поруч були інші, створювали монархії, імперії, робили кар'єри і вважали це нормальним явищем свого життя. Людина завжди має вибір. І мабуть саме із середини XIX ст. вона почала робити свідомий вибір, не тільки до розуміння власного еґо, а болю і радості інших людей. Мабуть закладено так у природі, що мало здійснити те, що збулося в середині XIX ст. Виникло поняття людини-інтеліґента, тобто мислячої порядної людини. У першу чергу це були письменники: Л.М. Толстой, Ф. М. Достоевський, І. С. Тургенєв; живописці: Суріков, Іванов, «передвижники», Рєпін; поети: Пушкін, Лермонтов, Некрасов, Тютчев, Фет; актори: Федотова, Садовський, Щєпкін; інженери, архітектори, вчителі тощо. І не дарма саме в середині XIX ст. скасовано кріпацьке право. Таким чином саме гуманітарні думки і вчинки людей XIX ст. зробили революцію в духовному осмисленні людини.

Переходячи до зіставлення розуміння акторської професії ми зможемо уявити спосіб мислення, логіку поведінки і внутрішній світ почуттів через твори Золотого XIX ст.

Кожна людина, незалежно від соціального стану, намагалася зрозуміти саму себе в оточенні інших людей, тому і з'явилися твори «Війна і мир», «Злочин та кара». Адаже письменники досліджували не стільки факти історії, як міру дослідження людських лейтмотивів поведінки, мислення і почуттів.

Акторам не просто потрібно знати літературу XIX ст., а постійно спілкуватися з нею. XIX ст. — це століття парадоксів і найрізноманітніших хаотичних стосунків людей. Від величезних злетів людського інтелекту, до жахливих падінь людських інстинктів. XX ст. для актора — це вік усвідомлення, як можна використати людську природу у власних інтересах. І, разом з тим, це століття великого злету фантазій і пошуків. Людина XX ст., з одного боку, вважалася вільною, як частина природи, з іншого — вона була гвинтиком у руках сильних світу.

Актор зможе плавно, спокійно увійти в розуміння майбутнього розвитку людства.

Дана стаття являє собою аспект дослідження професії актора через призму історичного минуло на ґрунт XXI ст. У перспективі – дослідження ґносеологічних вимірів професії актора та подальша їхня розвідка у методиці становлення професії актора в просторі та часі естетичного пласту гуманітарної сфери діяльності людини. Для педагогічної науки в галузі культури та мистецтва це спроба знайти тенденції виховання майбутніх спеціалістів театрального мистецтва для закладів театру та кіно в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брехт Б. О театре. Сборник статей / Б. Брехт. – М. : Искусство, 1960. – 363 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 366 с.
3. Гротовський С. Театр. Ритуал. Перфомер / С. Гротовський. – Львів : Факел, 1999. –185 с.
4. Дарвин Ч. Происхождение видов путём естественного отбора, или
5. сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь : пер. с шестого изд. (Лондон, 1872) / Чарльз Дарвин; отв. ред. А. Л. Тахтаджян. – 2-е изд., доп. – СПб : Наука, 2001. – 568 с. : илл.
6. Дидро Д. Парадокс об актёре / Д. Дидро. – М. : Академия, 1936. – 656 с.
7. Дюллен Ш. Воспоминания и заметки / Ш. Дюллен. – М. : ВТО, 1958. – 147 с.
8. Жемье Ф. Театр / Ф. Жемье. – М. : Искусство, 1958. – 250 с.
9. Жуве Л. Мысли о театре / Л. Жуве. – М. : Искусство, 1960. – 298 с.
10. Леонардо да Винчи. Избранные произведения: в 2 т. - Т. 2 / Леонардо да Винчи ; под ред. Б.В. Леграна, А. М. Эфроса. – СПб : Изд. дом “Нева” ; М. : Олма-Пресс, 1999. – 479 с.
11. Мейерхольд В. Статьи, письма, речи, беседы: в 2 т. /В. Мейерхольд. – М. : Искусство, 1968.
12. Сеченов И. М. Психология поведения : Избр. психол. тр. / И. М. Сеченов. – М.; Воронеж : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2006. – 364 с.
13. Стреллер Д. Театр для людей / Д. Стреллер. – М. : Искусство, 1984. – 308 с.
14. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религия / Зигмунд Фрейд. – Сиб. :Алтейя, 2000. – 221с.
15. Хорни К. Психоанализ и культура : Избр. тр. / К. Хорни, Э.Фромм. – М. : Юрист, 1995. – 623 с.
16. Циолковский К. Э. Космическая философия / К. Э. Циолковский ; отв. ред. В. С. Авдеевский ; сост., подгот. текстов, коммент. Т.Н. Желниной, В. М. Мапельман ; Рос. акад. наук. Комис. по разраб. науч. наследия К. Э. Циолковского. – М. : УРСС, 2001. – 478 с.

АКТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гаміна Т.С., к. пед. н., доцент

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розкриваються деякі аспекти театрално-педагогічної системи К.С. Станіславського, які можуть прислужитися викладачеві вищої школи для розвитку і збагачення різних акторських здібностей: хороший голос, чітка дикція, легка пластика тіла, краса жеста і міміки, виразність очей. Для цього слід оволодівати технікою, поступово, напруженим тренуванням доводити її до рівня рефлексорної діяльності.

Ключові слова: акторський тренінг, фізична розкутість, конгруентність, жести, міміка, м'язові затиски, словесна імпровізація, енергетика виступаючого.

Гаміна Т.С. АКТЕРСКОЕ МАСТЕРСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина.

В статье раскрываются некоторые аспекты театрално-педагогической системы К.С.Станиславского, которые помогут преподавателю высшей школы в развитии и обогащении разнообразных актерских способностей: хороший голос, четкая дикция, легкая пластика тела, выразительность жеста и мимики, выразительность глаз. Для этого необходимо овладеть актерской техникой, последовательно, напряженным тренированием доводить её до уровня рефлексорной деятельности.

Ключевые слова: актерский тренинг, физическая раскрепощенность, конгруэнтность, жесты, мимика, мышечные зажимы, словесная импровизация, энергетика выступающего.

Gamina T. ACTOR TRADE IS IN PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHER OF HIGHER SCHOOL / Lugansk national university of the name of Tarasa Shevchenko, Ukraine.

Some aspects of the theatrically-pedagogical system of K.S.Stanislawskogo open up in the article, which will help the teacher of higher school in development and enriching of various actor capabilities: good voice, clear diction, easy the plastic arts of body, expressiveness of gesture and mimicry, expressiveness of eyes. For this purpose it is necessary to seize an actor technique, consistently.

Keywords: actor training, physical raskreposchennost', kongruentnost', gestures, mimicry, myshechnye clamps, verbal improvisation, energy of salient.

Проблема психічних станів педагога і управління ними в процесі діяльності і спілкування дуже важлива, оскільки фізична розкутість (відсутність м'язових затисків, свобода рухів, легкість пластичного виразу) і психічна свобода (відсутність страху бути об'єктом уваги, вільне виявлення волі, думки, відчуття, психічна рівновага) – це перша початкова умова продуктивності педагогічної діяльності викладача вищої школи.

За допомогою щоденної праці можна добитися вражаючих результатів у володінні тілом, голосом, всіма компонентами акторської техніки.

Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. Це цілком відповідає життєвим реаліям. Тому для викладача важливо усвідомити принципи театралної дії, її закони, акторську техніку. У цьому може добре прислужитися театрално-педагогічна система К.С.Станіславського, яка розглядає органічну природу театралної творчості через призму людини-творця, актора. У ній вперше вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості в діяльності. Система К.С.Станіславського – не лише наука про акторську творчість, а й наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони, вирощувати, розвивати, збагачувати різні здібності, і не лише сценічні.

Для досягнення найвагомшої естетичної впливовості, для усвідомлення мистецької значущості поведінкової активності перед аудиторією слід відштовхуватись не від самопочуття, не від психічних станів, переважно непідвладних волі й свідомості, а від логіки фізичних дій. Правильне її здійснення здатне рефлексорно відтворювати і відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю. Цей закон Станіславського впродовж XX століття тримав його систему на позиціях авангарду.

Мета статті – показати, що майстерність викладача ВНЗ зумовлюється трьома взаємозумовленими складниками: відповідними теорією, технікою і методами роботи над матеріалом, його організацією і впровадженням у дію. Якщо теорію можна опанувати відносно легко й швидко, то методом і технікою слід оволодівати поступово, поетапно напруженим тренуванням як основою своєї професійної підготовки. Систематичним тренуванням техніка має доводитись до рівня підсвідомої, рефлексорної діяльності.

В оволодінні викладачем акторською майстерністю та майстерністю мистецького впливу на аудиторію вирішальну роль відіграють як природні його задатки, так і здатність їх удосконалювати, яка набувається в процесі навчання, тренування, практичної діяльності.

Свого часу В.І.Немирович-Данченко наголошував, що мистецтво актора складне до незвичайності, і дані, якими актор оволодіває глядачами, різнобічні: «заразливність особиста чарівність, дикція, пластичність, краса жесту, любов до праці, смак і ін».

Подібну думку висловлює і К.С.Станіславський. На питання : що таке талант? – відповідає: «Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею». Далі він перераховує творчі здатності актора: «...спостережливість, вразливість, пам"ять, темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього і зовнішнього ритму та темпу, музичність, безпосередність, самовладання, знахідливість, сценічність і ін.» І додає: «Необхідні виразні дані, щоб втілювати набутки таланту: тобто необхідний хороший голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластики і ін.» [6].

Безсумнівно, ці властивості необхідні і викладачу висшій школі – основній дійовій особі в театрі одного актора. Іншими словами, педагогові не завадить мати всі найкращі складники обдарованого актора.

Природа скупа на дари. Завжди залишається бажати собі чогось кращого, переробляти, удосконалювати себе важка праця. Скільки труднощів доводиться подолати перш, ніж вдається додати жорсткому, галасливому і одноманітному голосу ту округлість, бархатистість і те багатство інтонацій, в якому нам було відмовлено природою.

Мистецтво слова має таке ж значення для викладача, як мистецтво співу для співака і уміння писати для письменника; крім високої обдарованості, це мистецтво вимагає також тривалого і глибокого вивчення. У голосі існує невідома магія, яка при перших же звуках будить розум і серце слухача. Голос і мова – основа творчого потенціалу педагога, його здібності управляти і впливати на студентську аудиторію. Бездоганна дикція, легка пластика, природність і простота, емоційне проникнення в суть матеріалу, що подається, аналітична майстерність викладача привертає до себе увагу слухачів незборимою внутрішньою силою, емоційністю, глибиною відчуттів. Справжнє диво мистецтва слова – змусити із задоволенням слухати.

Якщо викладач не оволодіє технікою слова, вона оволодіє їм, закує його в панцир штампів і він постійно відчуватиме страх минулого негативного досвіду і проектуватиме його на майбутнє. Проблема, особливо викладачів-початківців, зазвичай полягає не в тому, що не вистачає потужності голосу, а в тому, що із-за страху, невпевненості, невміння поводитися перед аудиторією педагог використовує тільки 5-10 % своїх голосових можливостей. Мова, губи, щелепи – це робочі інструменти викладача, які корисно розминати перед будь-яким виступом. Тому корисними для поліпшення голосу виявляються не тільки голосові вправи, але і тренування словесної імпровізації або вправи на володіння своїм станом, які додають впевненості.

Словесна імпровізація – це уміння легко, спонтанно, без попередньої підготовки говорити на будь-яку тему. Це мистецтво, володіння яким часто рятує викладача під час виступу. Навіть добре підготовлений педагог може збитися, заплутатися, забути думку, ці зриви слухачами запам'ятовуються, як моменти розгубленості. Але в досвідчених викладачів цих зривів слухачі не помічають, бо вони володіють словесною імпровізацією, яка допомагає їм швидко зняти паузу-зависання, дозволяє витупати легко, утримуючи в пам'яті лише «скелет» лекції з 20-30 ключових слів, позбавляючи від заучування тексту напам'ять; дозволяє виступати на високій енергетиці та ін.

Розвиваючи акторські навички, викладачу корисно звернутися до спеціальної літератури, наприклад, до книги К.Станіславського «Робота актора над собою», де він знайде опис різноманітних акторських прийомів. Зміна ролі – найпростіший спосіб урізноманітнювати свій виступ. Різні ролі потребують і різних інтонацій, жестів, емоцій, енергетики. Напрацювавши багатий рольовий діапазон, викладач зможе легко змінювати характер свого виступу і форму подачі матеріалу.

Енергетика - один з найважливіших параметрів, що визначає внутрішній стан педагога і впливає на успіх його виступу. Висока енергетика - це натиск, азарт, емоційність. Не обов'язково, щоб це виявлялося зовні. Якщо в душі виступаючого загострення пристрастей, переконаність, то навіть дуже тихо вимовлене слово змусить серце слухачів прискорено битися. Іноді хороший зміст, чітка логіка і переконлива аргументація залишать слухачів байдужими, якщо у виступі недостатньо енергетики, а форма подачі матеріалу нудна і обиденна. Енергетика лектора - те, наскільки він збуджений, натхненний, активний. Енергетика слухачів - те, наскільки слухачі жваві, наповнені ентузіазмом, енергійні. В ідеалі ці енергетики сильно взаємозв'язані.

Ефективність спілкування викладача визначається і умінням правильно оцінити свою поведінку і поведінку учасників спілкування, їхню міміку, жести, рухи тіла, позу, спрямованість погляду – тобто зрозуміти **мову невербального** («немовного») спілкування. Ця мова дозволяє тому, хто говорить,

повніше виразити свої відчуття, показує, наскільки учасники діалогу володіють собою, як вони насправді ставляться один до одного. Необхідно добиватися, щоб жестово-мімічні засоби спілкування склали єдине ціле з мовним процесом.

Наука **паралінгвістика** (рага в перекладі з грецького – біля, поряд) вивчає чинники, які супроводжують мову, беруть участь в передачі інформації в процесі вербального (мовного) спілкування. Немовні засоби є не самостійним, а допоміжним засобом комунікації. Вони готують, супроводжують, коментують, роз'яснюють мову, розкривають її глибинну суть.

Кінесика (від грецького kinesis – рух) – розділ науки, що вивчає рухи (жести, міміку, рухи) тіла, відповідним певним інтонаційним моделям, словесним зворотам.

Фонація вивчає інтонації живої мови, які розглядаються як «додатковий паралінгвістичний канал зв'язку» в мовній взаємодії: інтонаціям відповідають певні жести, міміка, рухи, пози. «Інтонація – це жест, жест – це інтонація»

Яскравий приклад того, як за допомогою міміки, жестів, рухів можна вгадувати чуттєвий світ людини, дає нам Сервантес. Герой його роману Дон Кихот, відправляючи з листом до Дульцинеї свого зброєносця, говорить йому: «Напруж свою пам'ять, та не згладиться з неї, як моя пані тебе прийме: чи зміниться в обличчі, поки ти висловлюватимеш їй моє прохання; чи стривожиться і зніяковіє, почувши моє ім'я. Якщо ж прийме тебе стоячи, то спостерігай, чи не переступатиме з ноги на ногу, чи не повторить свою відповідь двічі або тричі; чи не перетвориться з ласкавої в сувору або ж, напроці того, з похмурої в привітну; чи підніме руку, щоб поправити волосся, хоч би вони були в неї у повному порядку; одним словом, сину мій, спостерігай за всіма діями її і рухами, бо якщо ти викладеш мені все в точності, то я вгадаю, які в глибині душі живить вона до мене відчуття; повинно тобі знати, Санчо, якщо ти цього не знаєш, що дії і зовнішні рухи закоханих, коли йдеться про їхні серцеві справи, являють собою найвірніших гонців, які доставляють вісти про те, що відбувається в тайниках їхньої душі».

Будь-яка дія повинна злити воедино дві сторони – психічну і фізичну. У побутовому русі (узяти книгу) виявляється воля, а в забарвленні руху (узяти обережно, не розбудивши домашніх) – відчуття. «У психологічному жесті невидимо жестикулює наша душа», - говорив актор М.Чехов. Перевірте подвійність структури дії, беручи зі столу який-небудь предмет (побутова дія) з різним психологічним забарвленням: упевнено, з побоюванням, обережно, недбало, весело, сумно, сміливо, ніжно, спокійно, хитро, нахабно. Зверніть увагу на те, що у виразному психологічному жесті бере участь вся людина, вся її поза.

Конгруентність – відповідність сенсів вербальних і супроводжуваних їх невербальних сигналів, неконгруентність – суперечність між ними. Помірна жестикуляція вважається ознакою інтелігентності, вихованості людини.

Уміння спостерігати і враховувати елементи «немовної» поведінки слухачів дозволяє викладачеві вносити корективи до свого виступу, перетворювати монологічне мовлення на активний діалог із слухачами, «втягувати їх в процес взаємостимуляції. Треба уміти бачити, відчувати «дихання» аудиторії, щоб регулювати її поведінку.

Невербальні знаки включають:

- знаки мови рухів тіла (погляд, міміка, поза, стійка, рух, хода, постава, посадка, фізичний контакт, маніпуляції з предметами);
- знаки організації простору спілкування (проксемические знаки);
- знаки відсутності говору (мовчання).

Серед невербальних знаків найбільшу групу складають **жести**. Якщо мові учать з дитинства, то жести засвоюються природним чином, і хоча ніхто заздалегідь не пояснює, не розшифровує їх значення, ті, що говорять, правильно розуміють і використовують їх. **Жести** – значущі рухи тіла. А.Ф.Коні в «Порадах лекторів» пише: «Жести поживляють мову, але ними слід користуватися обережно. Дуже часті, одноманітні, метушливі, різкі рухи рук неприємні, приїдаються, набридають і дратують». Мова тіла іноді говорить більше, ніж слова. Вона подає нам численні позитивні і негативні сигнали.

Викладач-початківець, не підготувавшись як слід, може відчути м'язовий затиск. М'язові затиски - це те, що з'явилися від зайвого хвилювання, усвідомлення відповідальності і нервової обстановки підвищення (пониження) кров'яного тиску, частішого биття пульсу, порушення ритму дихання, виникнення мимовільної м'язової напруги. Усі ці симптоми, звичайно, не сприяють продуктивній творчій діяльності педагога [2].

Педагогові важливо навчитися бути господарем свого тіла, Нерідко від хвилювання наші м'язи сковує страх, тіло втрачає звичну гнучкість і рухливість, перестає слухатися, стає безвольним і розхитаним. Пам'ятаєте, наскільки ніяковими ми раптово стаємо в нестандартній ситуації, в незнайомій компанії, на

урочистих прийомах, при першому виході на сцену? М'язовий затиск не залишає і сліду від природної пластичності.

К.С. Станіславський писав: «Ви не можете уявити, яким злом для творчого процесу є м'язова судом і тілесні затиски. Коли вони створюються в голосовому органі, люди з прекрасним від народження звуком починають сипіти, хрипіти або доходять до втрати здатності говорити. Коли затиск затверджується в ногах, актор ходить, точно паралітик; коли затиск в руках – руки клянуть, перетворюються на палиці і піднімаються, точно шлагбауми. Такі ж затиски, зі всіма їх наслідками, бувають в спинному хребті, в шиї, в плечах. Вони в кожному випадку по-своєму спотворюють артиста і заважають йому грати. Але найгірше, коли затиск затверджується в особі і скривлює його, паралізує і примушує кам'яніти міміку» [7].

Викладачеві, як акторові, спортсменові необхідно зарядити себе фізично, привести власне тіло в готовність. Тут допоможуть різного роду фізкультурно-спортивні вправи на координацію рухів, точне володіння тілом; фізичні розминки. Наприклад, управляти своїм тілом допоможе вправа, що включає поперемину напругу і розслаблення всього тіла. По команді «повітря», спробуйте зробити своє тіло максимально «ефірним», позбавленим самої щонайменшої напруги, майже шниряючим. По команді «желе» представте себе у вигляді желе, що знаходиться на тарілці, воно колишеться, вібрує, в нім присутня структура. І нарешті «камінь» - вимагає від вас застигнути в позі, в якій ви до межі напружуєте тіло. Такі вправи допоможуть лекторові знаходити вірне творче самопочуття, розвинути і удосконалювати свій «акторський апарат» - увагу, уяву, фантазію.

Жести – це сильний інструмент в арсеналі викладача. Віртуозне володіння цим інструментом вимагає серйозної, вдумливої підготовки. Грамотно підібрані жести підсилюють дію на аудиторію у декілька разів.

Прибирайте зі свого виступу безглузді, такі, що не несуть інформації жести. Буває так, що жести михтять хаотично, подібно до «білого шуму», тобто ніяк не співвідносяться з вимовними словами. Класичний приклад такого «білого шуму» - це дрібні, метушливі перебирання пальцями (заламування пальців, рук). Такі жести-паразити мимоволі впадають в очі і дратують слухачів, від оратора віє нервозністю і неспокоєм.

Усі умовні і неумовні жести, народжені думкою, відчуттями, волею педагога, повинні бути пов'язані з бажанням продовжити, закріпити слухацьку увагу. Велика роль своєрідного центру передачі і прийому сигналів в людському спілкуванні – міміка.

Міміка - рухи м'язів обличчя, що виражають душевний стан, - це засіб емоційної немовної дії на слухачів. Теоретик ораторського мистецтва Я.В.Толмачов писав: «Обличчя є дзеркало душі. На ньому відображаються всі відчуття: любов, ненависть, печаль, гнів, погрози, ласки; по ньому ми читаємо думки виступаючого раніше, ніж він говорить починає». Мова емоційної міміки підкреслює або доповнює те, що передається словами.

Міміка - головний показник виразу обличчя і акторської майстерності. Проф. Кошанський в «Приватній риториці» писав: «Ніде стільки не відбиваються відчуття душі, як в рисах обличчя і поглядах..Ніяка наука не дає вогню очам і живого рум'янцю щокам, якщо холодна душа дремає в ораторові».

Навколоротові м'язи найвірніше виявляють емоційне життя людини. І дійсно, якщо лоб може зібратися складками від здивування, невпевненості або спохмурніти від гніву, образи, напружених роздумів, а ніс - зморщитися, виражаючи радість або презирство, роздутися від стриманої образи, ненависті, то губи здатні злегка посміхатися, розтягуватися в усмішці, розпливатися, іронічно кривитися, з презирством опускаються вниз, міцно стискатися в образі, прикушуватися від болю, хвилювання і так далі

Л.М. Толстой тільки в романі «Війна і мир» описав 85 різних відчуттів, 85 різних виразів очей і 97 відтінків усмішки. Усмішка може виражати тихе обожнювання, легке презирство, ніжну поблажливність, гордовиту ввічливість, ехидство і так далі

Мистецтво читання обличчя - **фізіогноміка** - йде корінням в глибоку старовину. У епоху середньовіччя в Японії і Китаї існували навіть спеціальні школи, де людське обличчя вивчалось буквально по міліметру. У наш час фізіогноміка відноситься до розряду «цікавих наук». Корисно знати, що обличчя людини умовно ділять на три частини. Перша називається вітальною (від латинського «vita» - життя). Багато уваги в цій частині приділяється характеристикам підборіддя, будова якого дозволяє зрозуміти - якою мірою людина використовує свої вольові якості.

Друга зона, яка включає щоки, вилиці, ніс, рот, називається емоційною. Рот як найбільш рухома частина людського обличчя, першим реагує на зміни емоційного фону, відображаючи, нехай навіть на долю секунди, ті емоції, які в даний момент випробовує людина. Ізгіб губ миттєво відображає гнів, радість, печаль, образу, презирство, навіть якщо їх власник відмінно володіє собою і хоче приховати свій настрій. Якщо співбесідник злегка обкушує губи, то він у цей момент щось напружено обдумує. Так само добре

передає емоційний стан ніс. У моменти збудження крила носа починають роздуватися, а якщо людина помічає щось, що викликає у нього відчуття гидливості, його ніс негайно зморщується.

Зона, що включає верхню частину обличчя, лоб, брови і очі, називається інтелектуальною. У очах чітко відбиваються розумові процеси, їх швидкість і напрям. Жвавий погляд і блиск в очах навіть недосвідченому спостерігачеві скажуть, що така людина захоплена якоюсь ідеєю і повна ентузіазму. І навпаки, вимерлий погляд, напівприкриті очі, ясно говорять про пригнічений стан людини, або, що ще гірше, про його депресію. Часто саме погляд має вирішальне значення у встановленні контакту виступаючого із слухачами.

Нюхові, смакові, дотикові і всі інші сприйняття дружно грають в одному оркестрі, де перша скрипка - зір. Від злагодженості цього оркестру залежить якість емоцій.

У 95 % випадків чужий погляд відчувався достатньо легко (учені з американського університету Квінз це встановили експериментально). Висновок: очі людини випромінюють якусь енергію.

Автор роману «Майстер і Маргарита» був тонким психологом: «Вам ставлять раптові питання. Ви в одну секунду оволодіваєте собою і знаєте, що потрібно сказати, щоб укрити істину. Жодна складка на вашому обличчі не ворухнеться, але, на жаль, стривожена питанням істина з дна душі на миті стрибає в очі, і все кінчено. Вона відмічена, а ви спіймані!»

Іноді ці «моменти істини» тривають секунду і навіть долі секунди, але вони є завжди.

Погляд здатний випромінювати думки. Які види енергії відповідальні за перенесення думок, ученим ще належить дізнатися. Особливо ефективний цей вплив, коли уявний потік направлений в очі.

Деякі сучасні дослідники вважають, що завдяки зору мозок отримує основну масу не тільки оптичної, але і «телепатичної» інформації про людину. Величезна частина цієї інформації аналізується нами на підсвідомому рівні. І саме завдяки цьому ми вже через хвилину-другу після початку спілкування інтуїтивно відчуваємо, що представляє собою незнайома досі людина.

Гіпотеза про телепатичну роль очей пояснює багато що. Ми витріщаємо очі при здивуванні або від несподіванки. Пожираємо очима те, що нас надзвичайно зацікавило. У нас очі лізуть з орбіт від переляку. Воно і зрозуміло: очі широко розкриваються, коли ми несвідомо прагнемо отримати через них максимум інформації - і зорової, і телепатичної.

І, навпаки, ми мимоволі прикриваємо очі, коли нам хочеться відгородитися від зовнішнього світу: при нудній розмові, при сильному стомленні або байдужему відношенні до того, що відбувається. Очі прикриваються самі по собі і коли ми намагаємося зосередитися на чомусь внутрішньому: своїх думках, спогадах, відчуттях.

Ми примружуємо очі під час пильного спостереження за чим-небудь. Або при високій концентрації думки. Залишаючи лише щілинку для зору, організм тим самим прагне відгородитися від усього другорядного, неважливого, такого, що заважає зосередитися на головному.

Не випадково і те, що людина зажмурюється або відводить очі під чийсь докірливим, осуджуючим поглядом. Тим самим він не допускає в себе чужі емоції і захищає свій мозок від негативної інформації.

Під час розмови в очі частіше дивиться той, хто вважає свого співбесідника сильніше, досвідченіше, мудріше. Подібно до учня в школі, він таким чином відкриває свій мозок для телепатичного навіювання. З тієї ж причини розповідач рідко дивиться в очі слухача. У його мозку йде інтенсивний процес формулювання думок, а чужий погляд (а отже, і чужі думки) може цьому перешкодити. Ось він і відводить свої очі.

Відомо: чим більше відстань між співбесідниками, тим частіше вони поглядають в очі один одному. Часті погляди компесують інформаційний обмін, що зменшився. І цілком природна порада досвідчених людей: щоб краще зрозуміти когось або без спотворень передати власну думку, дивитися співбесідникові прямо в очі. При цьому краще сприйматиметься не тільки душевний стан один одного, але і думки. Адже інформаційний діалог йде безпосередньо: мозок- мозок.

І навпаки, щоб уберегти нашу підсвідомість від небажаної дії, краще не дивитися в очі тому, хто нас атакує, а відвернутися. У крайньому випадку дивитися на його перенісся або чоло. «Агресор» нічого не помітить, хіба що відчує щось невловиме, неприємне, «холодне»: адже справжній чуйний контакт вже не вийде, що вам, «атакованому» і потрібно.

Викладачеві необхідно розвивати спостережливість. Спостережливість - це уміння не тільки дивитися, але і бачити. Тренувати її - означає вчитися бачити. Ця звичка повинна стати життєвою потребою. Тренуя зорові сприйняття і зорову пам'ять, людина вправляє механізми спостережливості, уяві: механізм сприйняття, механізм асоціацій, механізм перемикань.

Манера слухати, бачити і говорити робить відбиток на обличчя, формує з часом стійкий малюнок губ і забарвлює всі рухи щелепи. У кожної людини формується свій мімічний паспорт, перш за все - постійними повтореннями улюблених виразів і настроїв. По складу особи, образу рухів можна зробити висновок і про тип нервової діяльності. Недаремно говорять, що в очах світиться розум, а в рухах вуст, малюнках зморшок виявляються емоції.

Викладачеві необхідно пізнати свою природу і дисциплінувати її. Іншими словами - вивчити механізми життєвої дії і уміти свідомо керувати їх роботою. Свідомо викликати підсвідоме. К.С.Станіславський назвав цей шлях «тренингом і муштрою».

На наш погляд, сьогодні, акторською технікою необхідно займатися з самого початку педагогічної діяльності, звернувши увагу на:

- детальне знайомство з м'язами своєї особи - у спокої, в напрузі, у дії;
- звільнення від непотрібних або поганих мімічних звичок, від зайвої напруги м'язів обличчя;
- тренування уміння направляти м'язову увагу («мускульний контроль») до окремих груп особи для контролю доцільної напруги;
- тренування рухливості брів, очей, губ - в різній динаміці і напрямках;
- тренінг «малювання очима» - від цифр до пейзажів.

Педагогові необхідно пройти своєрідний акторський тренінг. Вправи акторського тренінгу багато десятиків років використовуються театральною педагогікою. К.С.Станіславський вірив, що тренінг - це спосіб оволодіння акторською технікою, і закликав ставитися до вправ так, як танцюрист, музикант, співак до обов'язкових своєму щоденному екзерсісам і гамам - гарантії збереження себе у творчій формі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актерский тренинг по системе Станиславского. Упражнения и этюды / сост. Ольга Лоза. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 192 с
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм : Учеб. пособ. для студ. высш. пед.учеб. заведений / О. С. Булатова – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 240 с.
3. Гиппиус С. В. Сценическая педагогика / С. В. Гиппиус – Л., 1973. – 275 с.
4. Гительман Л. И. Зарубежное актерское искусство XIX века : Хрестоматия / Л. И. Гительман – СПб. : СПб, 2002. – 408 с.
5. Кипнис М. Актерский тренинг. Более 100 игр, упражнений и этюдов, которые помогут вам стать первоклассным актером / Михаил Кипнис – М. : АСТ МОСКВА, СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 175 с.
6. Станиславский К. С. Начало сезона / К. С. Станиславский // Статьи, речи, беседы – М., 1953. – С. 194-195.
7. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский // Собр. соч.: В 8 т.- М., 1955.

УДК 372.8:78

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЭСТЕТИЗАЦИИ СОЦИУМА

Голешевич Б.О., к. пед. н., доцент

Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова

В статье актуализируется проблема приоритетности видов художественного творчества учащихся на уроках музыки. Анализируются основные исторические парадигмы целей учебного процесса и причины их сменяемости. Обосновывается необходимость внедрения личностно-ориентированных методов преподавания музыкального искусства. Популяризируются практические приемы индивидуального, эвристического постижения и создания элементарных музыкальных композиций учащимися в сотворчестве с учителем. Наиболее доступным способом осуществления этого, по мнению автора, может считаться использование компьютерных технологий. Работа адресована учителям музыки общеобразовательных школ, студентам гуманитарных факультетов вузов.

Ключевые слова: уроки музыки, учащиеся, искусство, учебный процесс.

Голешевич Б.О. КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ МУЗИЧНОЇ ЕСТЕТИЗАЦІЇ СОЦІУМУ / Могильовський державний університет ім. А.А. Кулешова, Білорусія

У статті актуалізується проблема пріоритетності видів художньої творчості учнів на уроках музики. Актуалізуються основні історичні парадигми цілей навчального процесу і причини їх змінюваності. Обґрунтовується необхідність впровадження особистісно-орієнтованих методів викладання музичного мистецтва. Популяризуються практичні прийоми індивідуального, евристичного осягнення і створення елементарних музичних композицій учнями у сотворчості з вчителем. Найбільш доступним способом здійснення цього, на думку автора, може вважатися використання комп'ютерних технологій. Робота адресована вчителям музики загальноосвітніх шкіл, студентам гуманітарних факультетів вишів.

Ключові слова: уроки музики, учні, мистецтво, навчальний процес.

Goleshevich B.O. CULTURAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINATION OF THE AESTHETISATION OF THE SOCIETY BY MEANS OF MUSIC / Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, Belorussia

In the article the problem of the priority of different kinds of creative work of schoolchildren at music lessons is drawn attention to. The basic historical paradigms of the aims of educational process and reasons for their replacement are analysed. The necessity of popularization of personal oriented methods of teaching of music art is substantiated. One of the practical methods of individual heuristic comprehension and creation of elementary music compositions by pupils in cooperation with the teacher is proposed. Within the limits of secondary school computer technologies can be considered, in the author's opinion, the most accessible way of realization of this task. The work is addressed to the teachers of music of secondary schools, to students of music and pedagogical faculties of higher educational establishments.

Keywords: music lessons, students, art, educational process.

Развитие мировой музыкальной культуры сопряжено с территориальным распространением и ассимиляцией её национальных признаков. В историческом ракурсе принципиальные изменения происходили как в технике вокального исполнительства, так и технологии конструирования музыкального инструментария. Существенные эволюционные преобразования наблюдались в композиционной стилистике и жанровых предпочтениях музыкантов разных эпох. Все динамические процессы, происходившие в данной области мировой художественной культуры, являлись следствием музыкальной информатизации и эстетизации отдельных народов и сообществ. Аутентичным продолжал оставаться лишь народный фольклор. Его сохранение по-прежнему представляется актуальной проблемой современности.

Многофункциональное влияние музыкального искусства на людей /без учёта их индивидуальных психосоматических особенностей/ анализировалось уже мыслителями Древнего мира: Пифагором /учение об эвритмии, о музыке как подражании небесной гармонии/; Демокритом /о роли музыкальной терапии/; Платоном /об определённой зависимости могущества государства от содержания музыки/; Аристотелем /учения о мимесисе, катарсисе/; Аристоксеном /о сравнимости отношения души с телом как музыкальной гармонии с лирой/ [1, 2, 3]. В Древнем Китае музыка символизировала порядок, норму и использовалась с целью «гармонизации общественной жизни», в Индии – широко применялась в качестве лечебного средства [1].

При столь разнообразном спектре функционирования музыкального искусства особенно следует выделить эвристическую сущность таких действий человека как выявление им в речи, музыке, танцах ритмической основы /эвритмии – от греч. «благозвучия»/; использование музыкальных произведений в воспитательных, «очищающих от аффектов» целях, приносящих «безвредную радость» /катарсис – от греч. «очищение»/. Ведь новое душевное открытие человеком эмоциональных, чувственных переживаний и устойчивых состояний происходит зачастую внезапно в момент его творческого вдохновения. Весьма доказательно сказал об этом А.Н. Леонтьев: «... Конституирующее в эстетической деятельности и, соответственно, конституирующее продукт этой деятельности и есть открытие, выражение и передача другим не значения, а личностного смысла явлений. Ибо личностный смысл, будучи личностным, вовсе не является единственным, только для меня существующим» [4, с. 237]. Вполне понятно, что постижение музыкальной семантики имеет для человека, прежде всего, духовную ценность. Однако литературное содержание синтетических жанров, явление ассоциативности, характерные особенности стилистики и жанровости позволяют с полной уверенностью говорить и о познавательных, материализующихся свойствах музыкального искусства.

Преодолевая робость существующего мнения о непротивоположности науки и труда с искусством, А.Н. Леонтьев задаёт вопрос: «... Откуда бы ей взяться? Ведь эстетическая деятельность – раскрытие того и другого» [4, с. 239]. Художественное отображение внутреннего мира человека и окружающей его действительности средствами музыкальной выразительности многомерно. В соответствии с современной парадигмой образа объективной реальности учёными выделены: «...Пространство мира, время в мире и информация о мире. Художественными аналогами заявленных компонентов, и, одновременно, основополагающими категориями в освоении музыки как художественного явления мира, – считает Е.Ю. Глазырина, – являются: музыкальное пространство, музыкальное время и музыкальная информация... Информационно-смысловая наполненность художественного образа в пространстве-

времени музыкального произведения органично объединяет личностное и общезначимое, единичное и всеобщее, универсальное и особенное, конкретное и многоплановое, выразительное и изобразительное» [5, с. 22, 23]. Образное содержание музыки может характеризоваться и такими категориями как реальное, витальное, виртуальное. Вследствие его многомерности явление ассоциативности вовсе не может являться предметом статистических представлений. Если целостный художественный образ характеризуется хоть и иллюзорной, но объектностью, пусть и не поддающейся непосредственному визуальному представлению, то ассоциации признаются ещё более диффузным, конструирующим его материалом, не подлежащим зачастую вербальной характеристике. Вместе с тем благодаря именно данному психическому явлению возможно подлинное творчество в различных областях жизни, особенно – искусстве.

В различные исторические периоды, начиная со Средневековья, изучению психологических основ музыкальной эстетики были посвящены труды Бозэция, Веллека А. («Музыкальная психология и музыкальная эстетика»), Гвидо Аретинского, Гельмгольца Г. («Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки»), Кёлера В., Кёнига Г., Майера М., Наделя С.Ф., Ревеша Г. («Введение в музыкальную психологию»), Сишора К., Царлино, Штумпфа К. [1]. С учётом современного уровня развития науки проблемы музыкальной психологии рассматриваются в работах отечественных исследователей: Беляевой-Экземплярской С.Н., Блиновой М.В., Бочкарёва Л.Л., Кирнарской Д.К., Малюкова А.Н., Медушевского В.В., Назайкинскогo Е.В., Петрушина В.И., Подуровского В.М., Суслoва Н.В., Тарасова Г.С., Теплова Б.М. и др. Многие учёные фиксируют внимание на эвристической сущности музыкального восприятия, в частности. Подобные наблюдения представляются закономерными. Ведь производной реакцией на раздражение слуховых рецепторов является эмоциональный отклик, активизирующий мыслительные функции человека, воплощающиеся в его действиях. Так, О.К. Тихомиров выявляет эвристическую функцию эмоциональных состояний человека в процессе мышления, состоящую «в выделении некоторой зоны, которая определяет не только дальнейшее развёртывание поиска в глубину, но в случае, если он приводит к неблагоприятным ситуациям, и возврат его к определённому пункту» [6, с. 95].

Известно, что среди пяти чувственных способностей организма человека только слуховые (аудиальные), зрительные (визуальные) и осязательные (тактильные) рецепторы напрямую связаны с приёмом музыкальной информации. Это значит, что в допотопный (а, следовательно, и до- буквенный, цифровой, знаковый, слоговый) период развития музыкальной культуры единственной формой передачи и распространения образцов устного народного творчества оставалась звуковая. Благодаря сведениям из области музыкальной палеографии о невменном нотировании, крюковым (знаменном) письме, мензуральной нотации можно сформировать общие представления об особенностях изобразительного выражения произведений музыкального искусства IX-XVI вв. [7, 246]. Однако даже существовавшие системы условных обозначений использовались исключительно среди придворных менестрелей и при организации духовных церемоний. По существу храмы были основными очагами распространения массовой музыкальной культуры. При этом ангажированность исполнителей, ограниченность источников культовой музыкальной информатизации и эстетизации людей приводили к утверждению у них ортодоксального сознания.

С появлением первых образцов светской музыки ситуация лишь усугубилась, так как сведения о подобных жанрах искусства распространялись обособленно от личностного их восприятия человеком. С одной стороны, наблюдалась идеологизированность и стилевая ограниченность музыкальной эстетизации общества, с другой – вербализация художественной информации с отсутствием реальной возможности её подлинного постижения. Следует отметить, что тенденция дифференциации музыки на «элитарную» и «простонародную» возникла ещё в древние века. В современном цивилизованном мире подобное разделение, к счастью, не сохранилось. Однако негласная классификация художественных интересов профессионалов в данной области искусства и массовых ценителей музыки очевидна. В этой связи неубедительность пропедевтической аргументации представителей музыкальной педагогики при разрешении антитез в предпочтениях учащихся музыкальной семантики или сенсорики; собственного толкования понятия культуры или интериоризации мирового художественного опыта; безропотного приятия информации извне или критического отношения к эстетическим объектам; интеллектуального развития или формальной образованности; высокопробной музыки или её «суррогата» под влиянием молодёжной моды лишь усугубляет противоречия, сложившиеся в системе общего музыкального образования.

В истории развития музыкальной культуры неоспоримый приоритет остается за вокально-хоровой музыкой. Ее детерминирующие свойства находятся в плоскости физиологических способностей человека. Созданию первых конструкций музыкальных инструментов закономерно предшествовал период овладения им собственным певческим голосом. Вполне естественным является предположение о существовании в древние времена изначально вокальной подготовки подрастающего поколения того исторического периода. Вследствие этого объективное первенство певческому голосу человека принадлежит уже потому, что он представляет, своего рода, уникальный «музыкальный инструмент»

естественного происхождения. Вероятно поэтому овладение мастерством вокального пения считается относительно более простым в сравнении с освоением школы инструментального исполнительства. В некоторой мере это объясняется предопределенностью специализации музыкантов, природой одаренных певческим голосом. Явно проявляющиеся у них вокальные способности становятся зачастую причиной парадокса. В силу своей исключительности и талантливости многие из них пользуются приобретенным даром извне, не заботясь о его профессиональном совершенствовании. Чрезвычайно негативный оттенок приобретает этот факт в педагогической деятельности.

Вместе с тем известно, что даже в современных школах с их технической оснащенностью методически грамотным и наиболее доходчивым представлением вокальной партии учащимся считается показ «с голоса» учителя. Особенно актуальным этот способ музыкальной педагогики был в эпоху массовой подготовки церковных певчих, точнее, до периода системного государственного обеспечения учебных заведений музыкальными инструментами, а позднее – электронными звуковоспроизводящими устройствами. Учитывая это, опорными данными в раскрытии анализируемой проблемы целесообразно принимать, прежде всего, сведения о принципиальных изменениях в технике вокального исполнительства, происходивших на протяжении истории его развития.

Археологические источники свидетельствуют о существовании богатых традиций в народно-обрядовом и культовом хоровом пении Вавилона, Индии, Египта. Прогрессивные изменения в мировую музыкальную культуру были привнесены Византией. Так, с упорядочением принципов церковного пения широкое распространение приобрел монодический (григорианский – по имени Григория I Великого, папы Римского в 590-604 гг. н.э.) стиль вокального исполнительства. Понятие же «a cappella» (хоровое пение без инструментального сопровождения) возникло в период художественного расцвета Сикстинской (по имени Ватиканского папы Сиксты IV, правившего в VI веке) капеллы, в которой принимали участие исключительно певцы.

В истории развития древнерусской музыкальной культуры отдельный интерес вызывает система монодического пения, так называемого распева. Подобное вокальное исполнительство отличалось полистилистикой. В частности, с II-го века практиковался знаменный распев с безлинейной нотацией, называющейся «знаменами» или «крюками». В этот период широкую известность имело и кондакарное (мелизматическое культовое) пение, в котором использовались стихи из псалмов с припевами (кондаками). Значительно позже, в XV – XVII вв. известность приобрели путевой и демественный, а с XVII века – киевский, болгарский и греческий распевы [7, 8, 9].

В процессе совершенствования техники хорового исполнительства и письма стиль знаменного распева стал основой многоголосного пения. Появление образцов раннего многоголосия, называемого органумом, относится к средним векам. Одним из наиболее распространенных его видов явилось параллельное изложение мелодии на интервал квинты или квинты. Следует отметить, что в период средневековья «лекторам» (участникам хора) и «канторам» (исполнителям сольных фрагментов) петь приходилось по памяти, так как в существовавшем тогда «невменном» (знаковом, безлинейном) письме фиксировались лишь контуры и направление мелодии.

С XVI века в древнерусской церковной музыке используется вид строчного многоголосия. Называлось оно так из-за партий-строк, расположенных над текстом. Однако в середине XVIII-го столетия строчное пение было вытеснено более прогрессивным видом хорового исполнительства – партесным. Различали два стиля такого пения: «простоестественное» (с постоянным звучанием многоголосия) и «борительное, или концертное» (с противопоставлением «тутти» /всех участников хора/ и группы исполнителей) [7,8,9].

Вместе с разделением христианства на православие и католицизм становилась более четкой грань между культовой и светской хоровой музыкой. Наиболее значительные достижения в этой связи отмечались в эпоху Возрождения. Существенные изменения в развитии хорового искусства происходили, в частности, в сфере образования. Особенно благоприятной средой для популяризации жанров мотета¹, светского хора, песни становилась студенческая среда. Окончательное разделение хоровой музыки на светскую и культовую произошло в период возникновения жанра оперы. Существенным фактором таких перемен было и развивающееся в ту пору соперничество представителей высшего сословия в содержании при дворе частных капелл. Вместе с выходом музыкальной культуры в светскую жизнь происходила интеграция вокальной и инструментальной музыки. В нотных записях того времени можно было обнаружить авторскую ремарку о паритетном праве хоровых или оркестровых музыкантов на исполнение произведения.

¹ Мотет – род вокальной или вокально-инструментальной музыки, содержащей фрагменты светских (песенных и танцевальных) мелодий и текстов.

Одной из отличительных черт эпохи Ренессанса в области вокальной музыки явилось смешение певческих голосов с духовыми и смычковыми инструментами. Осуществлялся интенсивный поиск оптимального в тех исторических условиях музыкального звучания. Популярными в то время шансон² и мадригал³ исполнялись с непременно инструментальным сопровождением.

В XVII – XVIII столетиях (эпоху Барокко) в вокальную музыку были привнесены радикальные новации. В хоровом исполнительстве главенствующим признавался принцип ведущей мелодии. Это свидетельствовало об отторжении представителями «новой вокальной школы» имитационного стиля исполнения, в котором из-за чрезмерного использования контрапункта текст становился трудно различимым. К. Монтеверди, в частности, предлагал исполнителям зафиксированные в нотах лишь партии ведущих мелодии и баса. Сочинение остальных голосов осуществлялось в процессе импровизации самими участниками хора.

Первые же упоминания о привитии детям навыков игры на музыкальном инструменте относятся к V веку до н. э. Происходило это в рамках мусического образования молодежи Древней Греции. Наиболее распространенными и достойными для городских школ (по убеждению Платона) считались лира и кифара. Подготовка детей деревенской знати в мусических школах велась с использованием свирели.

Следует отметить, что проводить строгую синхронизацию изобретения новых музыкальных инструментов с их внедрением в систему образования соответствующей формации людей, по меньшей мере, некорректно по ряду причин. Во-первых, обнаружение учеными конструктивного прототипа свирели при раскопках древней цивилизации, существовавшей 34-40 тысяч лет назад, уже исключает всякие предположения об использовании данного инструмента в музыкальном образовании детей. Известно, что единой системы подготовки молодого поколения в каменном веке быть не могло, как не было и централизованных государств. К тому же существует мнение ученых о непринадлежности свирели к самым древним инструментам ввиду ее относительно сложной конструкции. Апологетами этой точки зрения выдвигается предположение об использовании пещерными жителями вначале «простой тростниковой или камышовой трубки», а затем флейты Пана (по имени мифического бога Древней Греции – покровителя пастухов).

Во-вторых, далеко не все известные человечеству музыкальные инструменты могли одинаково успешно применяться в учебном процессе учреждений образования. Звуки органа, например, в силу его конструктивной сложности, громоздкости и, соответственно, стоимости можно услышать только в костелах и больших концертных залах мирового уровня. Менее востребованными в области общего музыкального образования считаются также инструменты, на которых можно исполнять произведения лишь монодийного (одноголосного) склада. Как правило, они обладают слабой звучностью, что менее практично в работе с группой учащихся. Следует признать и тот факт, что с момента изобретения новых музыкальных инструментов, как и инновационных электронных технических средств обучения, до их внедрения в учебный процесс проходит значительный период времени. От конструкторской лаборатории или частного мастера, до патентного бюро и лишь затем к серийному производству утвержденного стандарта изделия и его массовому использованию – такова последовательность воплощения эвристических и рационализаторских идей в практику.

Вследствие относительной изолированности сфер производства специфических средств музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения и их применения в учебном процессе заметен недостаток исторических сведений о хронологии обеспечения ими образовательных учреждений. Проблема становится тем более очевидной при рассмотрении ее не только на примере совершенствования национальной системы просвещения, но и в контексте мирового опыта организации эстетического воспитания детей и юношества. В любом случае за первоисточники в аналитической цепи рассуждений следует принимать научные данные о времени создания определенного музыкального инструмента или технического устройства.

Исследователям же истории педагогики, прежде всего, необходимо учитывать когерентную (взаимосвязанную) природу жизненных процессов и явлений, что может служить предпосылкой для системного, научно-обоснованного прогнозирования перспектив развития, как общего, так и специального музыкального образования. По мнению В.С. Поликарпова: «...Объективное, беспристрастное и рациональное знание, получаемое в результате научных исследований, дает возможность предвидеть поведение объективного мира. Иными словами, научные знания обладают опережающим потенциалом, что лежит в основе будущих научно-технических революций, превращения науки в производительную силу, а также в социальную, регулирующую управление многообразными

² Шансон – в широком смысле – франц. песня во всех ее исторических и жанровых разновидностях, включая старинные *кантилены, ле, баллады, рондо, виреле, водевили, романсы, революц. и социальные песни XIX – XX вв., совр. эстр. песни из репертуара шансонье*. В узком смысле – франц. многогол. песня XV – XVI вв.

³ Мадригал – песня на родном /материнском/ языке – светский музыкально-поэтический жанр эпохи Возрождения.

социальными процессами» [10, с. 223, 224]. Спиралеобразные реформирования социальных институтов позволяют с достаточной долей объективности предвидеть контуры будущих преобразований и в области педагогики музыкального образования.

Человеку свойственна чрезмерная увлеченность временным успехом в определенной сфере деятельности. Почти всегда при этом игнорируются законы сбалансированности, симметричности и дихотомичности мироздания. В азарте успеха забываются правила умеренности и «золотой середины», вследствие чего, рано или поздно, существующая идея превращается в ведомую, а ее антипод вновь приобретает роль ведущей жизненной концепции. В данном контексте недальновидной представляется попытка экономии на эстетическом и, следовательно, нравственном воспитании детей и подростков. В этой связи уместно вспомнить о дискуссиях 60-х годов прошлого века между «физиками» и «лириками»: «Не прошло и двадцати лет, – пишет по этому поводу В. Распутин, – как симпатичный физик, напоминавший гусара, вырос в опасного и самовластного технократа, ловко лавирующего между долгом, целью, выгодой и моралью» [11, с. 6]. Внимание к духовному развитию молодёжи закономерно и обусловлено опережающими свойствами человеческого сознания к упреждению моральной деградации подрастающего поколения в процессе обогащения его информацией [4]. Только представив общество утраченных идеалов, культурного наследия и традиций, можно осознать истинную сущность пока нереализованной идеи гуманизации и гуманитаризации базового и среднего образования, в номенклатуре дисциплин которого особое место занимает «Музыка».

Проблемам развития творческих способностей, формирования эстетических взглядов, вкусов, потребностей, оценок, идеалов человека существенное значение придавали в своих исследованиях многие признанные психологи /Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Выготский Л.С., Гальперин М.П., Гольдентрихт С.С., Гурова Л.Л., Дружинин В.Н., Жинкин Н.И., Леонтьев А.Н., Менчинская Н.А., Назайкинский Е.В., Петрушин В.И., Пономарёв Я.А., Потенба А.А., Рубинштейн С.Л., Славская К.А., Соколов А.Н., Старовойтенко Е.Б., Теплов Б.М., Тихомиров О.К., Элиава Н.Л., Эсаулов А.Ф., Шемякин Ф.Н. и др/. Наиболее актуальными задачами, находящимися в контексте выделенных проблем, учёные считают организацию процесса художественного творчества и выявление механизмов управления им. В основе реализации такой работы объективно рассматриваются закономерности творческого мышления. В частности, Н.Ф. Вишнякова считает, что: «Творчество невозможно передать в виде правил и понятий. Это эвристический путь от интуиции, чувств и эмоций к оригинальному самовыражению самого сокровенного внутреннего мира ребёнка. Высшее невозможно насильно втиснуть в сознание ребёнка, необходимо его пережить» [12, с. 85].

Несмотря на аксиоматичность сказанного, аккуратное выполнение учащимся учебного задания по образцу признаётся зачастую проявлением акта его творчества. Наблюдается в школьной практике и разрыв вербальной характеристики объекта с его реальным образным представлением ребёнком. Исследуя психологию познания, Дж. Брунер определил корреляцию между технологией подачи учебной информации и её восприятием учащимися следующим образом: «Когда слово рассматривается как нечто столь же реальное, как и обозначаемый им предмет, такая психологическая установка (и философская позиция) называется вербальным реализмом. Школа отделяет вещь от слова и тем самым разрушает словесный реализм, создавая впервые ситуацию, когда слова постоянно и систематически выступают отдельно от обозначаемых ими вещей» [13, с. 352]. Подобная тенденция наблюдается также в методике преподавания музыки. Пропедевтическая назидательность и декларативность в пропаганде достоинств высокохудожественной музыки без наглядных и методически обоснованных аргументов приводит к демонстративному её отторжению молодёжью. Это становится весьма доказательным при анализе репертуарного содержания домашних музыкальных библиотек и портативных плееров, массово используемых подростками и юношами. Распространённым примером может являться и визуальное ознакомление учащихся с музыкальными инструментами вне связи с реальным их звучанием. Данный недостаток с успехом можно было бы преодолеть за счёт использования на уроке мультимедийного компьютера. При помощи его комплексное воздействие на восприятие учащихся осуществляется в процессе предварительного заимствования из многочисленных источников иллюстраций музыкальных инструментов и записи их звучания, например, в программах Finale или Cubase. Синхронное воспроизведение аудио и видеоинформации в значительной мере снижает влияние существующей проблемы на учебный процесс.

Симультанная активизация нескольких рецепторов психосоматических свойств человека необходима ещё и вследствие различных уровней развитости его витального, специфического, виртуального и других типов опытов. Индуцирование компонентов определённых знаний стимулирует воссоздание в памяти и сознании завуалированных элементов смежных сфер макросреды или адаптирует их к сложившимся условиям. Исследуя данные закономерности, В.Г. Табачковский констатирует: «Для того чтобы действовать, субъекту жизнедеятельности необходимо быть не только информированным о таких возможностях, не только «знать» нечто о них, необходимо, чтобы такое знание стало также достоянием человеческих чувств, чтобы «знаемое» оказывалось вместе с тем и лично переживаемым...»

Речь идёт, в частности, о художественном сознании и его значимости для мировоззренческой рефлексии с присущей последней... способностью устанавливать связь времён человеческого способа бытия, обеспечивать достаточно глубокое переживание перспектив дальнейшего саморазвития человека» [14, с. 51]. Генетическая предрасположенность к корреляции способностей, опыта, знаний и умение оперировать ими вне алгоритмических предписаний позволяют ему не только адаптироваться к микросреде, но и осуществлять эвристическую деятельность.

Репродуцируемые и индивидуальные психосоматические характеристики человека следует рассматривать в контексте теории семиотики, на основе которой исследуются «свойства знаковых систем, или систем знаков, каждому из которых определённым образом сопоставляется (придаётся) некоторое значение» [2, с. 575]. По существу, смысл данной категории заложен в способности человеческого сообщества воспринимать, сохранять, преумножать, эвристически обновлять и передавать комплексную информацию о жизни грядущим поколениям. Без установления подобных связей стартовые условия развития были бы для них всегда эмпирическими. Следствием недостаточной всеобщей информированности являются исторические факты идентичных научных открытий, осуществлённых одновременно в разных географических регионах. В эпоху функционирования сети Интернет такое дублирование предотвращается интегрированной осведомлённостью мирового сообщества. Это позволяет миновать непродуктивное повторение известных истин. Вместе с тем и данная ситуация не может считаться абсолютно позитивной. С точки зрения М. Минского: «Ключевой является проблема выбора из избыточного множества релевантной информации... Для каждого факта человеку требуются метафакты, сообщающие о том, каким образом и когда их можно использовать» [15, с. 116].

Убедительные доказательства радикальных контрастов между современной глобальной информатизацией мирового пространства и цивилизационным уровнем жизни далёких предков до сих пор выявляют учёные-герменевтики, объективирующие неожиданные артефакты истории, порой меняющие традиционные представления о хронологии развития отдельных сфер культуры. В данном ракурсе следует рассматривать и проблему эстетизации макросреды общества. Несмотря на преемственность поколений в передаче-приёме идеалов красоты (с учётом прогрессивного обновления) и декодировки их семиотических значений в истории (в том числе, новейшей) запечатлены факты дигрессивных изменений в общественном сознании и понимании «прекрасного». Естественный путь усвоения доступной информации, обусловленный механическим функционированием физиологических рецепторов, является более привлекательным для обывателя. Поскольку существуют социальные условия и «искусственный» спрос на художественную эрзац-продукцию, постольку она с коммерческой выгодой тиражируется шоу-менеджерами, представителями бизнеса, торговыми распространителями. Процесс безудержной рецепции культурных ценностей у наиболее «предприимчивых» стран, несвойственных традициям национальной эстетики, обусловлен природой естества человека, систематически стремящегося апробировать «недоступное» и превратить вероятное в очевидное.

Особым конформизмом и неосознанным подражанием отличаются подростки. Их девиантное, в определённом смысле, поведение активируется многими факторами. Зачастую его провоцируют сами взрослые, не учитывающие стремление ребёнка к самовыражению и паритетному общению. «Как способ противопоставления, – считает А.А. Леонтьев, – наиболее часто выступают так называемые «тайные языки», или, что то же, «социальные диалекты» (жаргоны, арг), например, «блатная музыка». Этот, воровской по своему происхождению, арг широко используется подростками и молодёжью именно как средство отделить себя (в социально-личностном отношении) от окружающих взрослых» [16, с. 170]. Из-за невежественности многих представителей старшего поколения в оценке своих педагогических знаний и способностей процесс интериоризации образцов китч-культуры для многих молодых людей трансформируется в стиль жизни. Многое здесь зависит от онтогенетической предрасположенности к уподоблению и социальных условий будущей учебной или трудовой деятельности подростка. Подобная дихотомичность в выборе жизненного пути стала особенно очевидной в эпоху постиндустриального (информационного) развития общества.

С точки зрения социальной справедливости доступность информации любого содержания является одним из признаков уважения прав человека. Однако её восприятие необходимо упреждать предварительной подготовкой учащихся к аналитическим рассуждениям, выражающимся в критическом отношении к явлениям, событиям, фактам, предметам, в процессе которых наглядно раскрывается суть народных пословиц: «Не всё золото, что блестит», «Лучше один раз увидеть, чем сто – услышать» и духовного закона: «Не сотвори себе кумира». Ведь вместе с позитивными функциями современных сетевых коммуникаций в социум привнесены такие антиобщественные формы манипулирования информацией как её уничтожение, «дезинформация», «вирусные компьютерные программы», «информационные голод, агрессия, утечка», «нарушение авторских прав». Причём делается это не столько от праздности или негативных жизненных установок хакеров, сколько с целью получения ими криминальных финансовых доходов. В целом следует признать, что результаты информатизации

мирового пространства грандиозны, но векторы их распространения могут быть диаметрально полюсными с точки зрения полезности.

Подобная коллизия наблюдается и в области музыкальной эстетики. Поиск механизмов преодоления существующего коллапса лишь представителями музыкальной педагогики на фоне социальной поддержки художественных идеалов дилетантов в данной области искусства во многом тщетен. Многое в этом противостоянии зависит от готовности общества парировать вакханалию суррогатной культуры и объективно оценивать образцы высокопробного искусства. Формирование эстетического сознания молодёжи как детерминант данного процесса обусловлено поэтому государственными установками на пропорциональное комбинирование содержания общего среднего образования, сфер художественного творчества и функциональных приоритетов средств массмедиа. При этом ни в коей мере не подразумевается применение запретительных мер или информационного ограничения. Ведь широко известны опытные наблюдения за обучением детей на демонстрации отрицательных образцов из любой области деятельности человека и стремлением их к овладению «запретным плодом». Прежде всего, здесь имеется в виду изменение методологических основ преподавания дисциплин эстетического цикла.

Так, выделяя три модели сопричастности человека и музыки /утилитарную, дидактическую и эстетическую/, В.Л. Яконюк предостерегает от «перерождения эстетического опыта в эстетизм» [17, с. 22]. Идеализация собственных знаний в определённой области культуры, самовнушение учителем своей исключительности при выполнении особой общественной миссии, гипертрофированное усердие в реализации личностных идеалов является опасной крайностью. Сущность данного противоречия весьма точно зафиксировал учёный: «Очевидно, что становление личности – образа человеческого, происходит не только на основе его опыта в области знания (т.е. интеллектуального развития человека), но и на основе его опыта в сфере эмоций и чувств. Взаимодействие человека с окружающим миром предполагает не только осмысление явлений, но и эмоционально-чувственное постижение сути бытия» [17, с. 23]. Без стремления навстречу с непознанным, непрочувствованным он закономерно остаётся невежественным в данной области материального или нравственно-эстетического окружения. Зачастую же внешний имидж человека, во многом обусловленный выполнением должностных обязанностей, вовсе скрывает его духовную сущность.

Так или иначе, содержательная оценка поведения субъекта осуществляется путём сличения его с семиотическими смыслами различных форм общественного сознания. Учитывая их многообразие /науку, искусство, религию, право, политику и др./ и особенности постижения отдельных знаковых систем конкретным человеком, главным критерием его характеристики на обыденном уровне традиционно считается профессионализм, часто отождествляемый с соответствием квалификации занимаемой должности. При этом игнорируются универсальные признаки личности: нравственность поведения, уровень эстетических вкусов, интеллект, являющиеся предпосылкой достижения специальных знаний и навыков.

Однако даже критерий интеллектуального развития в отдельности не свидетельствует о степени позитивности моральных и мыслительных качеств человека, поскольку они могут реализовываться через антисоциальные поступки /Айзенк Г., Блонский П.П., Векслер Д., Дружинин В.Н., Выготский Л.С., Ильина М.Н., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Потемба А.А., Рубинштейн С.Л., Теплов Б.М., Тихомиров О.К., Штерн В./ По мнению А.И. Каптерева: «Единицей мышления человека является образ, который существует в виде ассоциаций в различных формах» [18, с. 11]. Автор напоминает, что формирование образных представлений осуществляется благодаря органам чувств, через которые воспринимается информация пяти типов: визуальная, аудиальная, обонятельная, вкусовая, тактильная [18]. Вполне понятно, что реакция на многочисленные внешние раздражители у разных людей индивидуальна. Тем не менее, музыку, в частности, каждый может воспринять лишь рецепторами слуха и ощутить тактильно. Функционирование других органов чувств и, прежде всего, зрения реализуется в данном процессе через механизмы ассоциативных связей и также у всех с различной степенью интенсивности /Бэн А., Вундт В., Гартли Д., Гербарт И., Гоббс Т., Джемс В., Мюллер Г., Милль Дж.С., Милль Д., Пристли Дж., Рибо Т., Спенсер Г., Торндайк Э., Тэн И., Циген Т., Эббин-гауз Г/.

От аксиологических ориентиров слушателя зависит как содержание образных представлений, так и эмоциональный эффект восприятия музыкального произведения, даже если оно не может быть временно им постигнуто из-за недостаточного уровня эстетических знаний. Существенным фактором данного процесса являются также либо внутренние, либо внешние психологические установки. Их значимость в общей, социальной и практической психологии изучена всесторонне и доказательно /Андреева Г.М., Асмолов А.Г., Аш С., Гомелаури И., Ланге Л., Надирашвили Ш., Розенберг М., Узнадзе Д.Н., Фестингер Л., Хайдер Ф., Шихирев П.Н., Ядов В.А./ Так, Е.Б. Старовойтенко, обосновывая роль взаимодействия и единства разнообразных установок (на познание, понимание, интерпретацию, диалог, остроумие и др.) в развитии творческой личности, выделяет состояние готовности к рефлексии. По мнению автора: «Если рефлексивная установка действует в отношении собственно мыслительной деятельности личности, мышление приобретает «утроенную» силу, так как позволяет субъекту одновременно мыслить об

объекте, о себе и о процессе самоосуществления в объекте. Установка удерживает, возобновляет и продлевает «мою мысль о собственной мысли...» [19, с. 267].

Наиболее рельефно данная проблема прослеживается в контексте взаимодействия человека (в различных функциональных ролях) с музыкой. Это становится особенно наглядным при дихотомическом сопоставлении исторических примеров развития музыкального искусства и его суррогата: классического и прикладного; свободного и ангажированного; профессионального и «фабрично-поточного»; содержательного и конъюнктурного. Возможная вариативность участия в данном процессе и профессионалов, и любителей музыки очевидна. Несмотря на эстетические потребности как основной фактор действий человека мыслительные установки «вопреки», «необходимо», «выгодно» являются более мощной побудительной силой к достижению им определённых меркантильных целей даже в области искусства. Расчётливость и корыстолюбие стали, к сожалению, привычными компонентами и самой возвышенной формы общественного сознания. «Но ведь искусство, – по мнению А.Н. Леонтьева, – несёт в себе, воздействует на людей, передаёт людям именно самое сильное в регуляции деятельности – смысл... Искусство за человека, в этом его главное отличие. Не для, а за... Искусство заставляет человека жить в истине жизни, а не в истине вещей» [4, с. 239]. Если эстетическую невежественность человека можно в какой-то мере объяснить и восполнить воспитательными ресурсами, то осознанное игнорирование им культурными постулатами в угоду собственных утилитарных притязаний следует упреждать нивелированием «подпитывающей среды».

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преподавателей / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
2. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев [и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / сост. и авт. вв. ст. А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
5. Глазырина Е.Ю. Музыка в четырёх измерениях / Е.Ю. Глазырина // Инновации в современном музыкально-художественном образовании: материалы Второй междунар. науч.-практич. конф., Екатеринбург, 28-30 окт. 2008 г. / РГППУ; под. ред.: Е.Ю. Глазырина [и др.]. – Екатеринбург, 2008. – С. 20–24.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления: учеб. пособие / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
7. Дарваш Г. Книга о музыке / Г. Дарваш. – М.: Музыка, 1983. – 446 с.
8. Книга о музыке: поп. очерки / сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн. – М.: Сов. композ., 1988. – 220 с.
9. Музыкальный энциклопедический словарь / редкол.: Г.В. Келдыш [и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – 672 с.
10. Поликарпов, В.С. История науки и техники: учеб. пособие / В.С. Поликарпов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 352 с.
11. Распутин В. Что имеем / В. Распутин // Правда. – 1987. – 11 марта. – С. 6.
12. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика: монография / Н.Ф. Вишнякова. – Минск: Нац. ин-т образ., 1995. – Ч. 1. – 240 с.
13. Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. К.И. Бабицкого; предисл. и общ. ред. А.Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
14. Эвристические функции мировоззренческого сознания / В.Г. Табачковский [и др.]; АН УССР, Ин-т философии; отв. ред. В.Г. Табачковский. – К.: Наук. думка, 1989. – 260 с.
15. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский; пер. с англ. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
16. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 368 с.
17. Яконюк, В.Л. Проблемы глобализации музыкального образования. Взгляд в XXI век / В.Л. Яконюк // Музичне і театральне мистецтво: проблеми викладання. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
18. Каптерев, А.И. Мультимедиа как социокультурный феномен: учеб. пособие / А.И. Каптерев. – М.: ИПО Профиздат, 2002. – 224 с.
19. Старовойтенко, Е.Б. Мыслительные установки творческой личности в культурной динамике / Е.Б. Старовойтенко // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 260–271.

РОЛЬ ІНСЦЕНІЗАЦІЇ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ В ІНСТИТУТАХ МИСТЕЦТВ

Кукуруза Н.В., ст. викладач, здобувач

*Інститут мистецтв Прикарпатського національного
університету імені В. Стефаника*

У статті показано, що інсценізація володіє значним потенціалом у процесі розвитку особистості студента. Створюючи інсценізацію та здійснюючи постановку інсценізованого твору, молоді митці виявляють розвиненість естетичного смаку та наполегливою працею доводять і правильність власного вибору літературного твору, і обрані засоби інсценізації, утверджуючись таким чином як творча особистість.

Ключові слова: інсценізація, літературна першооснова, інтерпретація, освіта, навчально-виховний процес.

Кукуруза Н.В РОЛЬ ИНСЦЕНИЗАЦИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ИНСТИТУТАХ ИСУССТВ / Институт искусств Прикарпатского национального университета имени В. Стефаника, Украина.

В статье показано, что инсценизация имеет значительный потенциал в процессе развития студента. В инсценизациях и постановках инсценизированных произведений раскрывается эстетический вкус творческой молодежи, которая доказывает и правильность своего выбора литературного произведения, и средства инсценизации, утверждаясь таким образом как творческая личность.

Ключевые слова: инсценизация, литературное произведение, интерпретация, образование, учебно-воспитательный процесс.

Kukuruza N.V. ROLE OF STAGE VERSIONS IN AN EDUCATION IN THE INSTITUTES OF ARTS / Institute of arts of Priкарpat'skyj national university of the name V. Stefanyk, Ukraine.

In article it is shown, that stage version has considerable potential in development of the student. In stage versions aesthetic taste of creative youth which proves also correctness of the choice of the literary text, and means stage version reveals, affirming thus as the creative person.

Keywords: stage versions, the literary text, interpretation, education, teaching and educational process.

Основною вимогою сучасного інформаційного суспільства, суспільства знання є особистісно-орієнтована, стандартизована, безперервна освіта, спроможна прийняти виклик глобалізації усіх сфер суспільного і індивідуального буття таким чином, щоб не розірвати єдність "плюра-" і "моно-", глобального і локального, загального й індивідуального. "Нам усім належить усвідомити, що динамізм об'єктивно зумовлює змінність як надзвичайно важливу рису способу життя людини в ХХІ столітті. Звідси – необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін" [8, с. 13]. Відтак в умовах безперервних змін потрібні оновлені світоглядні орієнтири, щоб людина не стала заручником змін, а опанувала їх і була їхнім господарем.

Завданням освіти є забезпечення умов для реалізації особистістю власного проекту самостворення у діалогічній єдності із системою цінностей, яку транслює освіта. У національному освітньому просторі започатковано світоглядний поворот до особи, причому не лише особи студента чи учня, а й педагога. Освіта перестає бути підготовкою до життя в майбутньому, а репрезентує повноцінні форми буття її учасників. Однак становлення освітнього простору в Україні потребує чіткого розмежування соціальних та ринкових цінностей. Доводиться констатувати, що сьогодні пріоритетною цінністю людини є її конкурентоспроможність на ринку праці. Така ситуація зумовлена прагматичною орієнтацією освіти. Нинішня система освіти залишається авторитарною; вона формує людину-конформіста, пристосуванця, деіндивідуалізовану особу, яка не здатна до самостійної та відповідальної поведінки на основі свідомого ставлення до дійсності [8, с. 25 – 28].

Разом з тим не можна погодитися з думкою про небезпеку зводити освіту лише до навчального впливу на студента, до передачі знань, в основному вузькопрофесійних, оскільки спроба підготувати спеціаліста поза людським виміром приречена на невдачу [2, с. 132]. Переорієнтація освіти з академічних досягнень на особистість вимагає врахування закономірностей навчання і розвитку особистості, перебігу інноваційних процесів, а також адекватних принципів організації навчально-виховного процесу, які найбільш повно втілюються у закладах нового типу і є наслідком нової методології освіти, спрямованої як проти догматичної авторитарної педагогіки, яка є визначальною рисою тоталітаризму, так і проти її протилежності – ідейного хаосу і еkleктичної суміші ціннісних орієнтацій [див. 5].

У науковій літературі означені проблеми досліджують педагоги, психологи, соціологи тощо. Окрему групу наукових розробок становлять праці, присвячені проблемам літературознавства і мистецтвознавства. Отже, сформована достатня джерельна база [див., наприклад, 3, с.11-17; 4, с.12-15; 7; 9; 11]. Разом з тим аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що на сьогодні проблема використання виховних можливостей інсценізації у підготовці майбутніх митців вищими навчальними

зкладами залишається ще недостатньо дослідженою, не розроблено науково обґрунтованих рекомендацій щодо ефективного здійснення означеного процесу.

Створення інсценізації як своєрідного перекладу літературних творів "мовою сцени" є доволі важким і складним процесом, який вимагає від суб'єкта креативного, інноваційного підходу, дискурсивного мислення, відкритості до обміну смислами, що (разом з іншими чинниками) дає можливість проектувати світ постановки, окреслити можливості її буття.

Інсценізація глибинно пов'язана з театральною реальністю. Поняття «театральна реальність» широко вживається і метафорично використовується в театрознавчій науці й театральній практиці залежно від контексту. Так, відомий режисер Д.Стрелер вважає, що, наприклад, «вибір репертуару – це завжди свого роду сукупність реальностей, одночасно естетичної, економічної і людської». П.Паві розглядає взаємозв'язок між реальністю, репрезентованою драматургією і сценічною формою, виділяючи поняття «театральної реальності» та її складові – реальність сценічних об'єктів, «авторську реальність» та «реальність драматичного тексту». Дослідник вважає, що на театральній ілюзії ґрунтується бачення спектаклю, тобто, в його розумінні, у театральній реальності «змішується декілька реальностей» [див. 10].

У такому розумінні інсценізація постає як літературно-театральна реальність. У сучасному світі театральність сприяє формуванню нового стилю епохи, стає культурною константою буття, дедалі повніше проникаючи в повсякденне життя людини. Це відповідає загальній культурологічній тенденції театралізації всіх форм суспільної свідомості, зростанню театралізації та соціальних інсценувань у сучасний трансформаційний період, що дає підстави стверджувати про щодалі більший вплив сучасної театральньо-художньої реальності на соціокультурну реальність як цілісність, про використання театру як засобу «розігрування» різноманітних можливих стратегій і тактик соціальної та особистісної поведінки в період пошуку суспільством свого образу [див. там само].

Сучасний український театр існує і розвивається як позанаціональний вид мистецтва, знаходячись при цьому поза цариною актуальних текстів, написаних українською мовою. Сценічна художня практика виявляється майже повністю позбавленою ігрових та пошукових аспектів літературної креативності (якщо не брати до уваги переклади іноземних авторів та інсценізації поетичних чи прозових творів). Передовсім це, безсумнівно, є наслідком мовної проблеми, проблеми відсутності діалогічної практики серед театральної більшості, як і проблеми формування побутової лексичної інфраструктури – сленгів, жаргонів, діалектів, говірок тощо. В цьому контексті зазначимо, що згубному для української культури процесові її "суржикізації", практики лінгво-культурного змішування здатна ефективно протидіяти мовно-культурна політика, спрямована на розширення функціональних сфер державної мови, та створення і популяризація "екологічно чистих" у мовностилістичному плані інсценізацій.

Вітчизняні театри намагаються орієнтуватися на сучасну драматургію, а щодо жанрових особливостей – перевагу мають комедійні. Сучасна драматургія сама собою передбачає сьогодення. Тому у п'єсах використовуються елементи сучасної культури, є посилання до актуальних тем та відомих образів, наприклад, у п'єсі Марії Ладо «Звичайна історія» Півень розважає інших мешканців хліва цитатами із політичних виступів та хітами поп-музики та шансону. Вистави неоднорівні, тут немає поділу на чорне і біле, глядачі отримують одразу декілька розв'язок конфліктів. Проте переважна більшість ісценізованих творів характеризується акцентуванням таких авторитетів, символів та понять, як нація, просвітництво, Шевченко, традиція, Франко (Донцов, Маланюк), боротьба з русифікацією, державність, земля (грунт), хутір тощо.

Інсценізовані протягом останнього часу в Україні театральними колективами романи, повісті чи віршовані твори викликають у глядачів кілька, принаймні два яскраво виражені відчуття. З одного боку, зацікавлення, а з другого – невдоволення від побаченого. І все ж, як засвідчує сценічна практика, роль інсценізації у житті театру аж ніяк не зменшується. У національному мистецтві роман, оповідання, поезії зайняли настільки важливе місце, що театр не може обійтися без зіткнення з ними. Естетичне питання інсценізації полягає головним чином у тому, як зробити її завершеним, спроможним до самостійного життя художнім цілим. Власне процес інсценізації не слід зводити до відбору і сюжетного об'єднання драматичних сцен без урахування більш складної поетикальної структури літературного твору, де драматичний елемент необхідно співвідносити з епічним чи ліричним. Театральне втілення мусить якнайбільше враховувати ці співвідношення і, так або інакше, їх сценічно компенсувати. Інсценування – сценічний аналог прозового чи віршованого твору, котрий відбиває в собі особливості їх поезики [див. 11, 136].

Процес створення інсценізації зокрема і формування особистості митця загалом становлять зміст навчально-виховного процесу в інститутах мистецтв. Вищі навчальні заклади покликані забезпечити наповнення всіх ланок освітнього процесу змістом, який допоміг би сформувати креативну, інноваційну особистість. Оскільки виховний процес полягає у широкій, багатогранній взаємодії активних суб'єктів діяльності із оточуючим природно-соціальним середовищем, то, по-перше, особистість майбутнього

фахівця розглядається як багаторівнева система, в якій діалектично взаємодіють індивідуально-особистісні та соціальні фактори; по-друге, виховання особистості кожного студента та його підготовка до виконання ключових функцій у художньому процесі потребує цілеспрямованого, систематичного та організованого впливу.

Сутність виховної системи полягає у створенні сприятливих умов для самовиховання студента шляхом розкриття перед ним поля можливого вибору певного виду соціально значущої діяльності (наукова, художня, естетична, організаторська тощо). Причому, остаточне рішення особистісного вибору приймає сам студент. Важливою вимогою щодо організації процесу виховання є поважне ставлення до особистості студента, сприймання його як рівноправного партнера у будь-якій спільній діяльності. Така модель відносин “викладач-студент” у виховному процесі сприяє формуванню основних професійних умінь майбутніх митців, які побудовані на засадах гуманної, особистісно-орієнтованої педагогіки. Отже, система виховання розглядається як цілісний педагогічний процес, який передбачає взаємодію самостійних, взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують створення оптимальних умов для саморозвитку особистості студента.

У цьому процесі значним потенціалом володіє інсценізація. У першу чергу інсценізація вимагає прочитання літературного тексту. За результатами опитування (тест на “знання імен” А. Андреева [1, с.55-65]), значна частина студентської молоді навіть не ознайомена з кращими здобутками вітчизняного та зарубіжного мистецтва, видатними літературно-мистецькими діячами різних епох і країн. Студентам було запропоновано ідентифікувати тридцять персоналій, зокрема відомих діячів літератури і мистецтва. Якщо П. Пікассо або А. Вівальді й Ф. Шуберта змогло правильно ідентифікувати відповідно 99%, 93% і 85% опитаних, то М. Лисенка – 67% студентів, Л. Глібова – 58% респондентів, Т. Яблонську – 27% опитаних, Л. Курбаса – лише 22% респондентів. Серед видатних діячів світового мистецтва, наприклад, Дж. Байрона змогли правильно ідентифікувати 31% опитаних, Ф. Фелліні та Р. Рождественського – відповідно по 21% студентів, Л. Керролла – 18%, а В. Тиціана – 11% респондентів. На жаль, ці дані певною мірою підтверджують загальну тенденцію зниження інтересу до кращих надбань світової та вітчизняної мистецької спадщини, що має місце серед сучасної української молоді, яка, як правило, віддає перевагу зразкам масової, так званої “поп-культури” [6, с. 81].

Після прочитання літературного тексту автор інсценізації здійснює вибір, який свідчить про розвиненість естетичного смаку. Естетичний смак – це найбільш свідомий прояв естетичної спроможності особистості, вираження естетичного ідеалу – вищого прояву естетичних можливостей людини. У процесі втілення ідеалів в матеріал митцям доводиться часто покладатися на інтуїцію, естетичне почуття, внутрішній голос. Естетичний смак визначає цілеспрямовану діяльність людини. У психологічному контексті естетичний смак містить в собі властивості почуттєвої свідомості та систему оцінок і переваг, що відбивають ціннісні орієнтації людини. Естетичний смак припускає усвідомлене відношення до усіх взаємозв'язків людини зі світом. У судженнях смаку відбиваються якості не тільки літературного тексту, який обирає автор інсценізації, а і суб'єкта. У ньому віддзеркалюються своєрідні почуття, інтелект, культура суб'єкта, його освіта, соціальна належність тощо.

Інсценування (створення сценаріїв, композицій) – невід'ємна частина виховання молодих режисерів. Режисер стає автором концептуального сценарію, на основі якого будується сценічна дія (навіть таке абсолютно вільне видовище, як хепенінг, потребує спочатку заданої програми, яка стимулює імпровізацію). Творча палітра майбутнього режисера значно збагачується: він активно формує сценічну обстановку і атмосферу дії, переміщаючи, зрушуючи тимчасові і просторові плани, вільно вмонтовуючи і контрапунктно зіставляючи події спектаклю.

Робота з прозою вимагає знання законів монтажу, складання сюжетів, інсценування. Роль літератури вже давно вийшла за межі репертуарної проблеми в театральному процесі. Саме проза передбачає нові драматичні форми, експериментальні шляхи режисерських рішень. Вона нескінченно збільшує філософічність сценічної мови, стимулює розвиток сучасних засобів театральної виразності. Просторово-часова свобода прозового оповідання помножила творчі сили режисерського мистецтва. Інсценуючи прозу, поезію, публіцистику, молоді митці збагачують свою художню мову. Все більше місце займають на сцені інтерпретації творів, спочатку не призначених для театру. Тому виявляється закономірним і природним посилення драматургічної активності режисури [див.: 12].

Здійснюючи постановку інсценізованого твору, молоді митці наполегливою працею доводять і правильність власного вибору літературного твору, і обрані засоби інсценізації, утверджуючись таким чином як творча особистість. Концептуальні рішення інсценізацій великою мірою визначаються різними трактуваннями драматургічної основи. Інтерпретації літературного тексту вимагають дослідження людини-в-тексті, специфічним засобом якого є розуміння, пов'язане із занурюванням у “світ значень” Іншого, з осягненням та тлумаченням його думок і переживань. На цей процес неминуче впливають ціннісно-світоглядні установки автора інсценізації. Остаточного, завершеного сенсу твору чи вистави не існує, але є відносна свобода інтерпретації. Між змістом літературного твору і його інсценізацією виявляється певний розрив, який зростає з плином часу, оскільки інсценізація вбирає нові явища

дійсності. Саме здатність інсценізації відповідати викликам часу обумовлює її діалог з текстом автора. Цей діалог відбувається вже поза волею автора певного літературного твору, отже, стає можливою інсценізація одразу в декількох світах і контекстах смислу, не передбачених автором. Разом з тим суб'єкт інсценізації переймає дух літературного твору, по-справжньому переживає ті почуття, якими був сповнений автор. Між літературним твором і його перекладом мовою сцени завжди пролягає певний, більш або менш тривалий проміжок часу, який накладає свій відбиток на художні вирішення, акценти тощо.

У процесі створення інсценізації студенти часто опиняються перед небезпекою гіпертрофованого режисерського самовираження. Побудова сценічних композицій, ритмів, світло й музика часом захоплюють більше, ніж взаємостосунки героїв, ніж проникнення у їх психологію. Сформувати естетичний смак, вміння працювати з акторами, здатність режисерського самообмеження, яке йде від задуму твору, від довіри до автора, – справа нелегка, яка вимагає терпіння, ґрунтовного критичного аналізу студентських робіт. Інсценізація прози – процес подвійний: "відкрити" автора, побачити, серцем відчутти спорідненість його проблем, болю із сучасністю, не знижуючи при цьому філософського рівня твору, і знайти еквівалентне сценічне вирішення. Саме ці завдання стоять перед вищими навчальними закладами, які формують особистість майбутнього режисера.

Відтак можемо стверджувати, що вищі навчальні заклади, зокрема інститути мистецтв, мають ширше використовувати значний виховний потенціал інсценізації. Це уявляється можливим як через розширення обсягу теоретичних і практичних занять зі створення інсценізації та її постановки, так і через роботу студентських мистецьких студій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Культурное пространство студента / А.Л.Андреев // Педагогика. – 2003. — № 10. – С. 55 – 65.
2. Андреева О.Ю. Институциональный кризис образования через призму профессиональной культуры / О.Ю.Андреева, А.Н.Кабацков // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Том VII. – №1 (25).
3. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В.Андрущенко //Вища освіта України. - №1. — 2001. - С. 11–17.
4. Астахова В. Система освіти України в пошуках відповідей на глобальні виклики епохи / В.Астахова //Новий колеґіум. - 2004. — № 5/6. — С. 12-15.
5. Балл Г.О. Діалог культур та освіта: Зб. ст. / Г.О.Балл. – К.: Тов. «Знання» України, 1993. – 60 с.
6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О.В.Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
7. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С.Вітвицька. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.
8. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Кремень. – К.: «Грамота», 2003. – 216 с.
9. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. / Л.А.Медвідь. — К.: Вікар, 2003. — 335 с.
10. Семашко О.М. Нова соціально-художня реальність в Україні та її особливості у сфері театру / О.М.Семашко // Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/sekcija_pl_v6.php.
11. Хороб С. Слово – образ – форма: у пошуках художності (Літературознавчі статті і дослідження) / С.Хороб. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 200 с.
12. Инсценизация прозы. Школа актерского мастерства // Режим доступу: www.teatrobras.ru/page.php?id=730

ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИМИ ВЧЕНИМИ ПЕРСОНІФІКОВАНОГО ДОСВІДУ ОСВІТНЬОЇ ТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ ВИЗНАЧНИХ ОСОБИСТОСТЕЙ

Марушкевич А.А., д. пед. н., професор

Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Розглядається проблема дослідження сучасними науковцями персоніфікованого досвіду освітньої і наукової праці визначних особистостей з метою втілення актуальних ідей в практику діяльності нинішніх педагогів.

Ключові слова: персоніфікований досвід, визначні особистості, освітня діяльність, наукова праця.

Марушкевич А.А. ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫМИ УЧЕНЫМИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОПЫТА УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫДАЮЩИХСЯ ЛИЧНОСТЕЙ/ Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина

Рассматривается проблема исследования современными учеными персонифицированного опыта работы выдающихся личностей в сфере образования и науки с целью внедрения актуальных идей в практическую деятельность нынешних педагогов.

Ключевые слова: персонифицированный опыт, выдающиеся личности, учебная деятельность, научная работа.

Marushkevych A.A. THE INVESTIGATION OF MODERN SCIENTISTS PERSONIFIED EXPERIENCE OF WELL-KNOWN PERSONS' EDUCATIONAL AND RESEARCH WORK / Kyiv national university named by Taras Shevchenko, Ukraine.

The investigation's problem of modern scientists personified experience of well-known persons' educational and research work is observed with aim of putting into practice the actual ideas of present teachers' activities.

Key words: personified experience, well-known persons, educational work, research work.

У сучасних умовах розвитку освітньої галузі все частіше виникає потреба у зіставленні ново запропонованих ідей з тими, які реалізовувались в діяльності вчителів, викладачів, управлінців – загалом педагогів-практиків у попередні десятиріччя, а то й сторіччя в Україні. До того ж, відомим є факт причетності до аналізу результатів їх праці та, цим самим, творення історії педагогічної науки конкретних особистостей, які шляхом друкованого слова доносили передові ідеї навчання й виховання молоді до бажаних поповнювати свій досвід освітян і в такий спосіб рухали її вперед, досягаючи значущих результатів відповідно або на противагу політичним чи економічним ситуаціям, часто наперекір існуючій системі. Тим паче, зважаючи на процеси, які сьогодні відбуваються в державі і частково виходять з-під контролю та набувають різного рівня сумісності з політикою, економікою, правовими й соціальними відносинами у педагогів розвинулось особливе почуття відповідальності за роботу, яку доводиться виконувати протягом життя. Це є мотивом вивчення персоніфікованого досвіду навчання та виховання молоді, яке викликає постійне зацікавлення громадян, зокрема науковців, і має здійснюватись на якісній основі.

Сучасні дослідники відмічають особливості розвитку освітньої галузі, породжені новими факторами впливу на населення: інформаційно-комунікативними, науково-технічними, ідейно-політичними технологіями і відкритим кожній людині доступом до нових можливостей. Вони вказують на те, що «Індивід стає провідним виробником інтелектуальної інформації, завдяки чому посилює свої претензії на самостійне існування (принаймні незалежну від держави чи політичної партії роль) у світовому соціальному просторі»[1, с. 73]. На їх думку, важливим є вироблення у кожному конкретному випадку власної позиції, формування нестандартної думки, забезпечення відповідної тій чи іншій сфері діяльності поведінки.

Часто серед учених дискутується питання співвідношення глобалізації і персоніфікації: «Тенденція до глобалізації поєднується з іншою тенденцією – тенденцією персоніфікації суспільного життя. Якщо тенденція до глобалізації сприяє оновленню всепланетарної людини, то тенденція до персоніфікації суспільного життя спрямована на становлення окремої особистості»[2, с. 41]. Глибоке проникнення наших дослідників персоніфікованим досвідом освітньої та наукової праці визначних особистостей виокремлює їх пошук в окремий напрям.

Метою публікації є доведення важливості вивчення персоніфікованого досвіду освітньої та наукової праці визначних особистостей для втілення їх актуальних ідей в практику діяльності нинішніх педагогів; завданнями – розкриття необхідності в обізнаності з досвідом попередників у професійній і науковій діяльності сучасного фахівця та сутності джерельної бази, важливої для виявлення персоніфікованого досвіду освітньої й наукової праці визначної особистості.

Досліджуючи різноманітні наукові проблеми ми найчастіше стикаємось з тим, що в найбільш продуктивні періоди свого життя особистість має визначитись з орієнтирами, аналізуючи дії і вчинки авторитетних

людей і намагаючись реалізуватись не меншою мірою, ніж вони. Це викликане її бажанням не тільки знати про чийсь досягнення, а й на основі здобутої інформації про них передбачити своє місце в історичних процесах, що відбуваються.

Здійснюючи аналіз останніх подій в освіті і педагогічній науці, ми все частіше повертаємось до думки про необхідність взірцевого прикладу, який можна відшукати при вивченні наукового доробку і творчої діяльності тих, хто незалежно від політичних, історичних подій відбувся як фахівець своєї справи і непересічна особистість. Це необхідно ще й тому, що діячі сфери освіти і науки сьогодні усвідомлюють: знання про вирішення попередниками у минулі часи проблем, подібних до сьогочасних, допоможе їм порівнювати інформацію і добирати або розробляти відповідні технології навчання та виховання особистості, координувати вимоги до знань випускників відповідно до розвитку так званого ринку праці, акцентувати увагу молоді на проблемах, обізнаність з наявністю яких є бажаною для їх подальшого життя.

Помітним є те, що за останні роки значна кількість досвідчених і молодих науковців звернулись до аналізу просвітницької, науково-педагогічної, педагогічної, освітньої діяльності українських та зарубіжних учених і виявили великий потенціал ідей, реалізація яких у сучасних умовах розвитку освітньої галузі в Україні є бажаною, а то й необхідною. Ними звернуто увагу на перспективні погляди відомих особистостей щодо забезпечення освіти, навчання, виховання, розвитку особистості в Україні, здійснено орієнтацію на найбільш значущі принципи, розкрито суть застосування методів, вказано на доцільність тих чи інших форм організації практичної діяльності тощо.

Крім вище викладеного, дослідники вказують, що вивчення педагогічного чи науково-педагогічного досвіду визначних особистостей є важливим для «... достовірного і повного прочитання історії вітчизняної педагогіки, врахування особливостей її розвитку» [4, с. 319]. На їх переконання не варто припиняти досліджень, спрямованих на теоретичний аналіз становлення і розвитку окремо взятої науки, пошук її недосліджених аспектів, зокрема персоніфікованого досвіду успішної діяльності історичних постатей, оскільки існує причинно-наслідкова залежність між минулим і сучасним.

Досліджуючи науково-педагогічну спадщину відомої постаті, в першу чергу, бажано аналізувати методологічні засади її діяльності. Як відомо, поняття “методологія” грецького походження і означає “вчення про метод” або “теорія методу”. В “Українському педагогічному словнику” С.Гончаренка дається наступне визначення поняття “методологія”: “...1. Сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. 2. Вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють а) часткову методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства); в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через часткову методологію” [3, с.207]. Отже, методологія – це система принципів і методів організації та здійснення теоретичної й експериментально-дослідницької наукової діяльності. Саме таке розуміння вченими її суті сприяє усвідомленню методологічної позиції щодо проведення досліджень, теоретичному обґрунтуванню їх положень, апробації та впровадженню результатів у навчально-виховний процес різнорівневих навчальних закладів.

Справедливо сказано, що «Використовуючи історизм як принцип наукового пізнання, згідно з яким будь-яка дійсність має розглядатися в процесі постійної зміни в часі і просторі, дослідники вказують на закономірний характер процесу розвитку, обумовленості реальних явищ конкретно-історичними фактами, орієнтуються на можливість пізнати сили поступу суспільства, здатність розуму передбачити перебіг історичних подій» [6, с.213].

Особливу увагу науковців привертають педагоги-практики попередніх десятиріч, які досягли значних результатів у навчанні та вихованні дітей і молоді, управлінській практиці, просвітництві, видавничій праці й описали свої досягнення в мемуарах, спогадах, життєписах, автобіографічних нарисах, епістолярії, подорожніх нотатках, записах у щоденниках, публікаціях різних жанрів, і цим самим уможливили майбутній аналіз власної діяльності. Вони заслуговують на вивчення своїх здобутків сучасниками, які здебільшого беруться за вивчення досвіду педагогічної, громадсько-просвітницької діяльності чи науково-педагогічної спадщини у разі наявності в певній персоналії значного творчого доробку або унікального чи реформаторського досвіду, напрацьованого в конкретний історичний період і якоюсь мірою актуального в наш час. Крім того, варто зазначити, що аналіз при цьому різних джерел інформації забезпечує ймовірність правильного оціночного судження про професійну творчість і наукову спадщину особистості.

Суттєвим поштовхом до дослідження персоніфіковано досвіду є наявність справи певної персоналії у фонді відомого архіву чи бібліотеки. Вважаємо за необхідне розтлумачити значення окремих перерахованих нами понять для кращого розуміння сучасними дослідниками сфери пошуку інформації про досвід роботи особистості, яка виявилась цікавою для молодого чи зрілого науковця. Таким чином:

мемуари – це записи людей про події, які відбувались у минулому, і за якими вони спостерігали чи були їх безпосередніми учасниками; спогади - зафіксовані на папері згадки про те, що збереглося у пам'яті учасника чи спостерігача конкретних подій; відтворення у думці того, що було давніше; поновлення уявлення про когось чи щось із минулого; життєпис – опис чийогось життя, біографія; автобіографічні нариси – невеликі літературні твори, в основі яких знаходиться відображення реальних фактів, подій з життя певної особистості, з якою автор був знайомий; опис подій власного життя в хронологічній послідовності; епістолярій – послання в формі листів однієї особи іншій; листування між зацікавленими в чомусь персоналіями; подорожні нотатки – записи того, хто знаходиться в дорозі, поїздки; записи в щоденниках – записи про події, явища, спостереження, які кимось здійснюються або здійснювалися щоденно; публікації - оприлюднені шляхом друкованого слова матеріали; архівні документи – письмові, графічні, фоно -, фото - й інші носії інформації, які з найдавніших часів до наших днів зберігаються у спеціальних умовах відведених державою приміщень, де їх систематизацією та описом зайняті знавці цієї справи; фонди архівів та бібліотек – місця збереження в архівах та бібліотеках систематизованих і описаних матеріальних цінностей, важливих паперів, видань, інших документів, ресурсів; приватне листування – особисте, неофіційне листування.

Для підтвердження достовірності даних, указаних ученим при оприлюдненні результатів дослідження, необхідно робити посилання, які допомагають бажаним перевірити правильність представлених цитувань, уточнити повний їх зміст, виявити контекст цитованих висловлювань у праці того чи іншого автора. Крім того, виклад думок автора проведеного дослідження має бути науковим, без емоційного відтінку, з наявністю необхідної кількості термінів і понять, зрозумілих фахівцям певної галузі науки, вмілою подачею своєї позиції та позицій тих, чийі слова цитуються.

«Педагогічна думка завжди персоніфікована - в ній віддзеркалюється особистість її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та вподобаннями»[8, с. 3], - як підтвердження нашої позиції вказано у відомому педагогічному виданні. Для сучасних істориків педагогічної науки важливою є оцінка достовірності викладених у названих джерелах фактів, співвіднесення їх з політичними, соціальними та іншими подіями певного періоду і мірою участі в них персоналії, досвід яких досліджуються.

Дослідницька справа учених підтверджує факт розширення на сучасному етапі розвитку нашої держави кількості пошуків і пізнання таким чином актуальних досягнень визначних постатей минулого, виявлення важливих для сьогодення ідей, положень їх праць. Вивчення різнорідних джерел допомагає зрозуміти факт, що засвоєння досвіду освітньої та наукової діяльності попередників відбувається, перш за все, після його усвідомлення, оприлюднення для подальшого опрацювання практиками, які тією чи іншою мірою впроваджуватимуть його в навчальний і виховний процеси.

Вагомим для вивчаючих персоніфікований досвід стало сприйняття ними факту орієнтовно такого змісту: якість життєдіяльності особистості залежить від рівня її компетентності, яка є складовою професійності спеціаліста. Відомо, що існує взаємозалежність компетентності і освіченості людини, що впливає на її здатність займатися педагогічною творчістю.

Зрозуміло, що кожна конкретна особистість, представляючи ті чи інші досягнення, висвітлюючи зміст персоніфікованого досвіду, суть певних подій, розкриваючи особливості явищ демонструє той чи інший рівень творчої свободи (як зовнішньої так і внутрішньої), міра якої залежить від багатьох складових життєдіяльності, спрямованої на продукування чогось нового для певної галузі знання. Важливою умовою у цьому процесі є наявність наукової ідеї, яка може стати поштовхом до подальшого створення концепції. Беззаперечним залишається факт: « ... наукова ідея є базисом усякого серйозного дослідження»[5, с.51].

Крім того, важливим є виявлення науковцями цінних ідей творчого доробку освітнього діяча чи вченого, значущих віх його шляху як фахівця, що відбувається в процесі дослідження через дотримання методологічних норм, які допомагають у пошуках реального, суттєвого, причинно-наслідкового компоненту внеску персоналії в теорію і практику педагогіки.

До речі, значну роль у процесі вирішення наукової проблеми відіграє творче мислення дослідника, яке базується на інтуїції, відчутті важливості чи не важливості отриманої інформації. Творчих зусиль потребує виношування ідеї наукового пошуку, її втілення в дослідницьку працю, відповідне оформлення результатів цієї праці та оприлюднення їх.

Загалом, вивчаючи персоніфікований досвід, ученому важливо постійно знаходитись у стані пошуку підтверджень чи заперечень наявних фактів, сумніву, висування гіпотез та ідей, зміни підходів до організації роботи тощо. Він весь час має перебувати в активному накопиченні знань, здобутті інформації, виявленні фактів і втіленні виважених обґрунтованих в тексті наукових праць, які стануть показником власного досвіду науково-педагогічної діяльності.

У дослідженні персоніфікованого досвіду освітньої та наукової діяльності визначних особистостей має місце думка щодо необхідності творчого підходу дослідника до аналізу процесу, який протікав поміж

набуття певною постаттю знань та їх застосуванням нею у практичній діяльності. Для цього важливо, щоб ще в студентський період життя майбутній науковець зрозумів: «Оволодіння методологією і методами дослідження сприяє розвитку раціонального творчого мислення, оптимальній організації наукової творчості в умовах практичної діяльності»[7, с. 4].

Необхідність доведення результатів досліджень персоніфікованого досвіду до відома сучасних педагогів, які прагнуть творити задля розвитку української освіти і науки, виявляється після усвідомлення фахівцями його змісту та передбачення рівня ефективності впровадження. Важливе значення має ознайомлення з методологією науково-практичної діяльності особистості, принципами пізнання нею природи, суспільства і мислення тощо. Актуальними залишається переконаність педагогів у дотриманні дослідником доробку визначної особистості наукової етики, яка сприяє усвідомленню його відданості конкретній галузі науки та веденню ефективної роботи над різностороннім аналізом проблеми. Важливо знати професійні та особистісні якості шукача наукової істини (рівень ерудиції, вміння правильно застосовувати методи наукового дослідження та ретельно добирати джерела для наукового аналізу, критичне ставлення до результатів виконаної роботи тощо), які впливають на рівень творчого підходу до обґрунтування результатів пошуку.

Під час аналізу дослідниками проблеми вивчення персоніфікованого досвіду визначних особистостей минулого доведено значущість для нинішньої педагогіки поєднання тогочасних і новітніх ідей, а також розуміння освітянами в різні періоди існування країни необхідності застосування у професійній діяльності найновіших знань, практичних умінь, прояву здатності до пошуку інформації. Ними акцентовано увагу на тому, що шукач наукової істини повинен мати високий рівень ерудиції, володіти принципами і методами ведення наукового дослідження, вміти ретельно добирати матеріали для вивчення, об'єктивно оцінювати їх зміст, критично ставитись до якості своєї роботи тощо, а кожна наукова праця має виконуватися на високому рівні з дотриманням усіх вимог щодо її написання й оформлення.

Дослідник, аналізуючи персоніфікований досвід попередників, має вивчити опубліковані іншими вченими праці з обраної ним наукової проблеми, актуалізувати, систематизувати і опанувати маловідомі йому джерела. Методологія наукового пошуку, на переконання багатьох учених, повинна базуватись на застосуванні чіткої стратегії дослідницької діяльності, конкретній тактиці, філософській основі, опорі на принципи пізнання природи, суспільства і мислення, відрізнятися послідовністю і системністю, комплексним застосуванням перевірених та апробованих попередниками методів наукового пошуку та обґрунтованістю позицій щодо його організації й проведення.

Таким чином, вивчення сучасними вченими персоніфікованого досвіду освітньої і наукової праці визначних особистостей є перспективним і необхідним напрямом роботи, оскільки, воно орієнтує на зразки їх поведінкової діяльності, шляхи вирішення ними проблем, досягнення успіхів і забезпечення власного духовно-морального та професійного росту. Для педагогів-практиків ознайомлення з таким досвідом шляхом аналізу праць учених, які його пізнавали і описували після попереднього опрацювання документів та інших джерел, є поштовхом до вироблення нових підходів щодо забезпечення навчально-виховної та управлінської діяльності в галузі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афонін Е.А. Соціально-історичний суб'єкт за часів глобалізації: проблема типології та розвитку / Е.А. Афонін, А.Ю. Мартинов // Практична філософія. – 2001. – №3. – С. 72-85.
2. Аналітичний звіт Міжнародної конференції «Міжрегіональний діалог в Європі: 2001 рік і на перспективу» - Київ, Україна, 26-28 квітня 2001 р. – 56 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Завгородня Т.К. Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи: Збірник наукових праць / Т.К. Завгородня. – Івано-Франківськ: видавець Третяк І.Я., 2008. – 428 с.
5. Кловак Г.Т. Педагогіка наукової школи: Навчально-методичний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г.Т. Кловак. – Чернігів: ЧДЦ науково-технічної і економічної інформації, 2004. – 208 с.
6. Кравченко П.А. Інтеграція ментальності та історизму в практиці історичної освіти / П.А. Кравченко // Практична філософія. - 2001 (№2). - № 1.– С. 211-219.
7. Руснак І.С. Магістерська робота з педагогіки: Навч.-метод. посіб. / І.С. Руснак, С.З. Романюк. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2009. – 208 с.
8. Сухомлинська О. В. Передне слово / О.В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: У двох книгах. - К.: Либідь, 2005. – Книга перша: XI-XIX століття. – С. 3-11.

ЕМОЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Маршицька В.В., к.пед.н., доцент

Національний університет державної податкової служби України

У статті проаналізовано сучасні підходи до трактування поняття “компетентність”, зокрема, зосереджено увагу на емоційній грамотності педагога як складовій його професійної компетентності. Розглянуто структуру та функції педагогічного спілкування як соціально-психологічного процесу. Подано типологію існуючих стилів професійно-педагогічного спілкування та їх характеристики.

Ключові слова: компетентність, педагог, емоційна грамотність, педагогічне спілкування.

Marshytska V.V. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ / Национальный университет государственной налоговой службы Украины, Украина

В статье проанализированы современные трактовки понятия “компетентность”, в частности сосредоточено внимание на эмоциональной грамотности педагога как составляющей его профессиональной компетентности. Рассмотрены структура и функции педагогического общения как социально-психологического процесса. Представлена типология существующих стилей профессионально-педагогического общения и их характеристики.

Ключевые слова: компетентность, педагог эмоциональная грамотность, педагогическое общение.

Marshytska V.V. EMOTIONAL LITERACY OF EDUCATIONAL SPECIALIST AS COMPONENT OF IT PROFESSIONAL COMPETENCE CONSIDERED / National university of government tax service of Ukraine, Ukraine

Modern interpretations of competence are being analyzed. The article highlights the structure and function of pedagogical association. The typical styles of professional and pedagogical association are represented.

Key words: competence, educational specialist, emotional literacy, pedagogical association.

Ідея взаємозв'язку й взаємозумовленості в навчальному процесі емоційних і інтелектуальних чинників стає дедалі актуальнішою. Ті перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, призводять не тільки до зростання рівня освіти, але й до зміни її функцій. Перенесення акцентів із системи знань на особистість вихованця, розвиток його духовних і моральних здібностей орієнтує на єдність “афекту та інтелекту”, зумовлює потребу в педагогічних кадрах, здатних створювати умови для саморозвитку, самореалізації особистості.

Завдання сучасних вищих навчальних закладів – формування не тільки професійної, а й загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості.

У визначенні поняття компетентності сьогодні немає однозначності.

Вихідними для більшості відповідних досліджень установ, організацій та фахівців, що працюють у цьому напрямі, є напрацювання Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Основними серед них є такі: формування компетентностей як результат взаємодії значної кількості різноманітних чинників; сучасне життя потребує набуття людиною одночасно певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими; вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії; має бути врахований також вплив культурного та інших контекстів того чи іншого суспільства, країни; на відбір й ідентифікацію ключових компетентностей впливають і суб'єктивні чинники, пов'язані із самою особистістю: вік, стать, соціальний статус та ін.

Експерти програми “DeSeCo” визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [1].

Під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегративною характеристикою особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2, 66].

У педагогічній літературі професійну компетентність розглядають, як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як

реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм. Виходячи з цих позицій професійна компетентність особистості розглядається як система знань, умінь, особистісних якостей, адекватна структурі та змістові її діяльності [1; 2; 3].

Мета і завдання статті – розкрити сутність поняття “емоційна грамотність” педагога; з’ясувати структуру та функції педагогічного спілкування як соціально-психологічного процесу; охарактеризувати існуючі стилі професійно-педагогічного спілкування.

Необхідність виховання емоційної культури педагога зумовлюється значенням емоцій у житті людини. Загальновідомим є той факт, що емоції включені до усіх психічних процесів і станів людини, вони супроводжують будь-які прояви її активності. Широкий спектр емоцій (оцінна, мотиваційна, мобілізаційна, стабілізаційна, діагностична, моральна, регулююча, адаптаційна та ін.) вказує на значні можливості емоційного чинника [4].

Емоції виступають з’єднуючою ланкою між інтелектуальним, моральним і духовним становленням особистості. Свідченням підвищеного інтересу дослідників до емоцій є виникнення поняття “емоційний інтелект”, котре включає такі здібності: 1/ розпізнавання власних емоцій; 2/ володіння емоціями; 3/ самомотивація; 4/ розуміння емоцій інших людей [4; 5; 6]. Отже, можемо стверджувати, що поняття “емоційний інтелект” передбачає повну “емоційну грамотність”, тобто спрямовує на підвищення емоційної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу.

Емоції відіграють важливу роль у взаємодії учасників навчально-виховного процесу, для якої необхідна “емоційна грамотність”. Її відсутність призводить до конфліктів, неефективної або руйнівної взаємодії. Від того, якою буде взаємодія студентів в емоційному плані, залежить результативність навчально-виховного процесу. Якщо педагог у настрої, то й навчально-виховна робота проходить цікаво. Поганий настрій породжує у більшості страх, скутість думки, прагнення триматися подалі від такого викладача.

Емоційна культура не розглядається як показник професіоналізму сучасного педагога ні в теоретичних дослідженнях, ні в практиці вищих навчальних закладів.

Проте в останнє десятиріччя проблема емоційної культури особистості все більше привертає увагу вчених. Педагоги вказують на необхідність поряд із глибоким знанням предмета розвивати у студентів такі якості, як емпатія, щирість, позитивне самосприйняття тощо. Серед умов, яких необхідно дотримуватися викладачу у своїй роботі, називаються: здатність відчувати емоційний настрій групи і приймати його; відкрито виражати у групі свої почуття; прагнути до емпатії, що дозволить розуміти почуття і переживання кожного. Мова йде про необхідність формування емоційної культури педагога як чинник емоційної взаємодії між педагогом і тими, хто навчається.

Існують різні підходи у визначенні цього феномену.

Так, В.Сухомлинський [7] розглядає емоційну культуру педагога як обов’язковий компонент його професійної культури. Емоційна культура педагога, на його думку, складається із культури відчуттів і сприйняття; культури слова і емоційних станів; емоційної сприйнятливості світоглядних і моральних ідей, принципів, істин. Чим тонше відчуття і сприйняття, чим більше бачить і чує людина в оточуючому світі відтінків, тонів, напівтонів, тим глибше виражається емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, тим ширший емоційний діапазон, що характеризує духовну культуру людини.

В.Сухомлинський звертає особливу увагу на “виховання чуйності до слова і його відтінків”. Підкреслимо, що без такої культури неможливо виховати гармонійну особистість: “Від культури слова до емоційного розвитку, від емоційного розвитку до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності” [7, 507-508].

Отже, під емоційною грамотністю розуміємо свого роду сплав знань, відчуттів, емоцій, ідей, які дозволяють людині розуміти, сприймати оточуючий світ у всьому його духовному і матеріальному багатстві, знаходити в собі кращі, благородні почуття і передавати їх вихованцям, спонукати їх до самовдосконалення, формувати повагу до людей, до духовних надбань суспільства.

Культуру емоцій розглядає вітчизняний психолог В.Семиченко і виділяє такі її характеристики як: доцільність прояву емоцій, тобто певне функціональне призначення; доречність, тобто відповідність емоції ситуації в цілому, враховуючи соціальне оточення; помірність, природність та відповідність прийнятим нормам [3, 26].

Емоції впливають на процес гуманізації педагогічного спілкування (професійне спілкування викладача/вихователя зі студентами в різних умовах життєдіяльності, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату) [8]. Педагогічне спілкування як соціально-психологічний процес характеризується такими функціями: 1/ пізнання особистості; 2/ обміну інформацією; 3/ організації діяльності; 4/ обміну ролями; 5/ співпереживання; 6/ самоствердження.

Структура процесу професійно-педагогічного спілкування складається з:

- 1) моделювання педагогом спілкування з групою, яке має відбутись (прогностичний етап);
- 2) організація спілкування в момент початкової взаємодії (“комунікативна атака”);
- 3) управління спілкуванням у процесі педагогічної діяльності;
- 4) аналізу спілкування, проектування наступної діяльності.

Дослідники виробили своєрідну типологію стилів спілкування, в основу якої поклали характеристики таких восьми особистісних параметрів: схильності до лідерства, впевненості в собі, вимогливості до інших, негативізму, покірності (поступливості), залежності (потреби у підтримці іншими), доступності зовнішнім впливам, чуйності. Відповідно до характеру поєднання зазначених властивостей виділено такі стилі спілкування:

1. Довірчо-діалогічний – характеризується активністю педагога, його контактністю, високою ефективністю спілкування, здатністю спиратись на позитивний потенціал особистості, доброзичливою вимогливістю, довірою, відкритістю і щирістю, безкорисливою чуйністю, прагненням до взаєморозуміння і співробітництва, високою імпровізаційністю, відкритістю інноваціям, готовністю до дискутування, прагненням до самовдосконалення, адекватною самооцінкою, розвиненим почуттям гумору.

2. Альтруїстичний – характерний для педагогів, відданих своїй професії, які присвячують цій діяльності всі інші сторони життя. Це стиль “поневолення з добрими намірами”, жертвності у поєднанні з байдужістю до себе як до особистості. Таким педагогам притаманні низька рефлексія, відсутність дійового прагнення до самовдосконалення, зростання.

3. Конформний – характеризує педагога, схильного до поступливості, залежності від інших, поверхового, безконфліктного спілкування, пасивного реагування на зміни ситуації, відсутності прагнення зрозуміти вихованців, формальної доброзичливості, що виявляється у внутрішній байдужості, підвищеної тривожності, орієнтації на репродуктивну діяльність, дотримання стандартів, недостатньої вимогливості та ініціативності, низької самооцінки.

4. Пасивно-індиферентний – такий стиль притаманний педагогові, який виявляє відстороненість, закритість у спілкуванні, стриманість у виявах власного ставлення до студентів, орієнтацію на поверхове рольове спілкування, відсутність потреб в емоційному контакті, відлюдкуватість, низьку сензитивність до станів інших людей, завищену самооцінку.

5. Рефлексивно-маніпулятивний – характерний для педагога з егоцентричною спрямованістю, схильністю до лідерства, впевнених у собі, здатних до негативізму. Вони підкреслено вимогливі, мають розвинені комунікативні здібності, вміють використовувати їх з метою прихованого управління іншими. Відзначаються високою, подекуди завищеною, самооцінкою, незалежністю.

6. Авторитарно-монологічний – характеризується прагненням педагога до домінування, лідерства, незалежності. Такий педагог застосовує переважно дисциплінарні заходи, ігнорує позицію студента, виявляє нетерпимість до заперечень і помилок. У нього відсутній педагогічний такт, наявні висока агресивність, суб'єктивізм в оцінках, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізацію впливів. Відзначається сензитивністю і рефлексією, має високу, часто завищену, самооцінку.

7. Конфліктний – характеризується неприйняттям педагогом своєї професійної ролі, роздратованим ставленням. Такий педагог прагне звести педагогічне спілкування до мінімуму, а коли це йому не вдається, виявляє агресивність. Його відрізняє висока вимогливість до інших при одночасній нездатності бути лідером. Притаманні низька чуйність, недоступність впливам оточуючих, інфантильність, низька самооцінка, слабкий самоконтроль.

Складовою емоційної культури є педагогічний такт. Це моральна категорія, яка допомагає регулювати взаємовідносини між педагогом і тим, хто навчається. Тактовна поведінка вимагає, щоб у найскладніших ситуаціях зберігалась повага до людини. Педагогічний такт виявляється у врівноваженості поведінки, витримці, самовладанні, що поєднуються з безпосередністю у спілкуванні, довірою до особистості.

Забезпечення правильного стилю спілкування, дотримання педагогічного такту вимагають від педагога розвинених комунікативних умінь. Важливими складовими комунікативних умінь є:

- володіння соціальною перцепцією, вмінням “читати з обличчя”;
- розуміння (а не просто бачення), адекватне моделювання особистості вихованця;
- встановлення і підтримування мовленнєвого контакту, вживання доступної, зрозумілої, грамотної, образної, багатобарвної лексики з використанням різної тональності, голосності, ритмічності;
- вміння організувати співробітництво, підтримувати контакт, стимулювати бажання спілкуватись.

Емоційна культура передбачає володіння педагогом прийомами організації власної поведінки і впливу на тих, хто навчається. Отже, на заняттях педагог покликаний сформувати у студентів уміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, володіння комплексом прийомів, що допоможуть в майбутньому глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіху

у роботі. Педагог повинен вміти створити сприятливі умови для переживання студентом емоційного благополуччя, уміння адекватно оцінювати рівень сформованості власних умінь та здібностей. Володіти мімічною та пантомімічною виразністю, налагоджувати контакт з аудиторією, підтримувати її увагу, інтерес та ін. Педагог повинен не тільки вміти володіти своїми почуттями, але й прогнозувати певний емоційний настрій тих, хто навчається. Він повинен, за словами В.Сухомлинського, відчувати поруч із собою людину, її настрій, її бажання.

Тому розробляючи освітньо-виховні технології, необхідно звернути увагу на те, щоб вони були однаковою мірою звернені і до вихованця і до педагога, їхніх особливостей і схильностей. Провідне місце в побудові освітньо-виховних технологій особистісного спрямування належить взаємодії, під час якої кожний з її учасників реалізує свою людяність, індивідуальність та неповторність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Овчарук О.В. Ключові компетентності: європейське бачення / О.В.Овчарук // Управління освітою. – 2003. – Серпень. – Спецвипуск. – С.6–9.
2. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / Олена Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
3. Семиченко В.А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу: навч.– метод. посіб. / В.А. Семиченко, О.М. Галус, Л.В. Зданевич; за заг.ред. В.А. Семиченко. – Хмельницький, 2001. – 254 с.
4. Изард К. Эмоции человека / К.Изард; [пер. с англ. под ред. Я.Я. Гозмана, М.Е. Егоровой] – М. : Москов. госун-т, 1980. – 440 с.
5. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф.Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
6. Симонов П.В. Эмоции и воспитание / П.В.Симонов // Вопросы философии. – 1981. – № 5. – С. 36–38.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. - Т.4 : Павліська середня школа; Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський; [редкол.: Дзевєрін О.Г. (голова), Грищенко М.М., Заволока С.Л., Сухомлинська Г.І. [та інші] – К. : Радянська школа, 1977. – 638 с.
8. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін / О.В. Сухомлинська // Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства: зб. наук. праць. Педагогічні науки. - Вип. 35. – Херсон: Херсон. держ. ун-т, 2003. – 372 с.
9. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник; за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.

УДК 37.047

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ

Полякова Е.С., доцент, к. пед. н., доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка

В статье рассматривается категория времени в ее связи со становлением профессионала. Время жизни, в зависимости от линейности его проживания и мгновенности переживания может обладать определенной пластичностью. Потенцирование времени может стать механизмом формирования жизненной стратегии человека.

Ключевые слова: становление, профессионал, время.

Полякова О.С. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТА В КОНТЕКСТІ ЧАСУ / Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка, Білорусія

У статті розглядається категорія часу в її зв'язку зі становленням професіонала. Час життя, залежно від лінійності його проживання і миттєвості переживання може володіти певною пластичністю. Потенціювання часу може стати механізмом формування життєвої стратегії людини.

Ключові слова: становлення, професіонал, час.

Polyakova E.S. PROFESSIONAL BRINGING UP OF A SPECIALIST IN THE CONTEMPORARY CONTEXT / Maxim Tank Belarussian State Pedagogical University, Belorussia

A time category in its connection with formation of professional is considered in the article. Life time, depending on the linearity of living within it and the instantaneity of experience, can have certain plasticity.

The time potentiation can become a mechanism of formation of a vital strategy of a person.

Key words: formation, professional, time.

Подготовка специалиста в современных социокультурных условиях требует нового взгляда на его профессионализм. Изменяются требования к личности художника-творца, его компетентности, его личностно-профессиональным качествам и жизненным ценностям. Пути становления профессионала пролегают во внутреннем пространстве личности, интегрирующей в себе искусство, науку и ремесло как три базисных опоры подлинного художника. Общая теория исполнительского сотворчества признает исполнительскую среду, порождаемую и воспроизводимую непосредственным мышлением артиста, переживающего каждое мгновение творческого бытия как вторичную реальность, управляемую и моделируемую воображением. Развитие интегральных процессов в исполнительском искусстве и в педагогике искусства вообще – одна из существенных тенденций нашего времени. Несмотря на значительные достижения в исследовании проблем профессионального становления художника-творца, преподавателя в образовательной области искусства, следует отметить, что темпоральные аспекты этого становления еще требуют своего внимательного исследователя.

Вероятно, философско-психологические аспекты становления личности художника, исполнителя могут представлять интерес как одна из методологических основ педагогики искусства. Таким образом, *целью исследования* стало обоснование профессионального становления специалиста, развития и саморазвития личности творца в субъективном времени интегрирующем в себе мгновенность переживания с линейностью проживания событий в реальном мире и в мире искусства.

Рассматривая профессионализм не только как психологический, но и социокультурный феномен, следует признать особую важность фактора времени для его становления и развития. Чтобы стать конкурентоспособным на рынке труда специалист–профессионал должен получить качественное образование при наименьших временных и материальных затратах. Время как ресурс личности может сыграть значительную роль в подготовке как творческого исполнителя, компетентного специалиста в области искусства, так и высокодуховной личности.

В координатах социальной действительности наряду с объективным, абсолютным и относительным временем существует время социальное и индивидуальное. Оценка прошлого и прогнозы будущего осуществляются человеком под влиянием социального времени и тех вызовов, которые оно предъявляет самореализующейся личности. Резкие социальные сдвиги в мировом сообществе, позволяют воочию наблюдать, что социальные процессы могут иметь разную скорость протекания (быстро – медленно). Этот факт позволяет утверждать, что социально-историческое время может течь неравномерно.

С социальной же точки зрения уместно проанализировать роль времени в нашей действительности. Прежде всего, время как объективный фактор связывает все структуры нашей действительности: производительный труд, духовную деятельность, деятельность в области искусства, процессы социального развития, личностное и профессиональное развитие человека и т. д. Если принять во внимание, что каждая из этих структур представляет собой динамическую нелинейную систему, способную к самоорганизации, то какие функции в этих системах может выполнять время?

В каждой из этих структур время выполняет функцию *упорядоченности*. Как четвертая координата протяжения оно может выступать мерой цикличности действительности: социально-исторической или человеческой жизни. Оно выступает как мера длительности, протяженности тех или иных процессов, протекающих в нелинейных системах. Время позволяет проявиться ритмической организации мироздания, группировке протяженности отдельных состояний систем, их цикличности. Оно способствует проявлению в сознании человека дискретности, стадийности и периодичности процессов и явлений окружающей реальности, структурированию бытия Универсума.

Рассмотрение профессионального становления в темпоральном контексте требует внимательного анализа ценности времени. *Аксиологическая* функция времени достаточно пластична и эта пластичность зависит от 1) наполненности содержанием времени жизни человека и 2) возможности личности реализовать себя. Наполненность времени содержанием при внимательном рассмотрении выступает, по меньшей мере, в двух ипостасях: внешняя наполненность жизни человека событиями и содержательная наполненность времени его внутренней жизни.

Возможность личности реализовать себя во времени (второй аспект аксиологической функции времени) связана с наполненностью внутренней жизни человека и с его стремлением актуализировать свои потенции. В этом случае время и скорость его протекания приобретают особую значимость.

Очень важной характеристикой субъективной наполненности темпорального промежутка является плотность переживания, в той или иной степени всегда связанная с эмоциональной сферой личности, что

особенно заметно в творческой деятельности в области искусства. Частота и интенсивность возникновения и проявления эмоций и чувств как концентрированного выражения отношений человека к окружающей действительности составляет сущность переживаний личностью событий его жизни. При *низкой плотности* переживания – время тянется медленно, но при мысленной рефлексии прожитого промежутка времени воспоминаний не остается. *Средняя плотность* переживания характеризуется активностью внутреннего плана: темпоральный промежуток наполняется мыслями, чувствами, фантазиями и планами индивида. *Высокая плотность* характеризуется активностью внутреннего плана в определенный темпоральный промежуток, которая успевает проявиться и во внешнем плане, в виде художественно-творческой, деятельностной, двигательной и другой активности [1].

Однако наша социальная жизнь часто ставит человека в ситуацию дефицита времени. Высокий темп жизни становится неадекватен ее глубине и содержательности. Скользя по поверхности жизни, личность теряет способность к плотности переживания, к внутренней активности, подменяя ее активностью внешней, не обусловленной потребностью в самосовершенствовании, самостановлении. Особенно явно это проявляется в личности, связанной с искусством, если ею потеряны ценностные ориентиры. Выход на новый уровень постановки и решения творческих, исполнительских задач, т.е. изменения в личности профессионала связаны с временным фактором. Психология признает, что скорость становления профессионала в малой степени зависит от внешней наполненности жизни событиями. В современной действительности стремление человека сделать много и сейчас часто приводит к потере духовных потенциалов, обеднению внутренней творческой жизни, в конечном итоге, к стагнации и деградации личности (Белохостова С.В., Барабина Н.В.) [2].

Таким образом, с достаточной точностью можно сделать вывод, что объективная и субъективная ценность индивидуального времени для человека-творца в большей степени зависит от *содержательной наполненности времени его внутренней жизни и высокой плотности переживания*, чем от внешней наполненности жизни событиями.

Время в социальных системах выполняет функцию *продуктивности*, выступая как мера скорости протекания тех или иных процессов. В этом случае оно тесно связано с энергией, затрачиваемой системами в своем самодвижении. Энергетический аспект времени может иметь различную емкость. Количество энергии в единицу времени существования и развития систем может быть большим, меньшим, минимальным (только для поддержания жизнеспособности системы). Опираясь на идеи К.А.Абульхановой и Т.Н.Березиной, время можно определить как энергию нашей жизни [3]. При этом скорость становления профессионала может быть различной, а процесс профессиональной подготовки протекать неравномерно. У талантливого человека время более энергоемко. В своем самодвижении к профессионализму, он затрачивает больше энергии в единицу времени, скорость его самоизменения большая, а его труд продуктивнее. Совершенно прав Г.М.Цыпин, когда определяет талант как скорость развития. С этой точки зрения время становления профессионала может «сжиматься, свертываться», полностью реализуя свой энергетический потенциал и обеспечивая скорейшее достижение акме.

Проанализируем временные аспекты становления и развития профессионала с философской точки зрения. Становление определяется философией как возникновение, переход от небытия к бытию, переход возможности в действительность, а развитие - как изменение в рамках бытия. Таким образом, становление можно признать не чем-то конечным, а чем-то начальным, отражающим процессуальность развития. Самодвижение, саморазвитие любой системы процесс бесконечный с недостижимым результатом, в рамках существования данной системы. В этом смысле в процессе становления и развития профессионала никогда не может быть конечной цели, а только цель промежуточная, относительная, в какой-то момент времени становящаяся результатом развития и дающая толчок последующему самоизменению. В теории синергетики это взаимопревращение Хаоса и Порядка. Настоящее становится точкой бесконечного перехода будущего в прошлое, следствия в причину, т.к. причина всегда лежит в прошлом, а следствие в будущем. Этот момент взаимопревращения нарушает каузальные связи. В развитии системы причина изменений всегда находится внутри, а внешнее воздействие – только создает условия для проявления причины [4].

В настоящем исчезает такое понятие как протяженность, которое появляется только при измерении прошлого времени или предвосхищении измерения времени будущего, но зато в полной мере проявляет себя взаимодействие, отражающее процессуальность, которое осуществляется и имеет бытие только в настоящем. Таким образом, в точке настоящего всегда присутствуют, сливаются два состояния предмета, явления, системы (возможное и действительное состояние) и настоящее как одна из ипостасей времени приобретает черты субстанциональности. Прошлое же и будущее имеют протяженность, а, следовательно, и возможность измерения. Наблюдение же за предметом, явлением, системой в их ретроспективном развитии или проскопия их дальнейшего развития отражают процессуальность прошлого и будущего относительно рассматриваемых предметов, явлений, систем, т.е. здесь явно прослеживается релятивность фиксации прошлых и будущих состояний. Время же в единстве трех

моментов своего инобытия приобретает как черты субстанциональности, так и черты релятивности, подтверждая тем самым всеобщность принципа дополнительности Н.Бора.

Если рассматривать развитие во временном аспекте, то оно существует либо в прошлом, и тогда мы можем проверить уровень предшествующего развития в каких-то объективно фиксируемых критериях, либо в будущем, при проектировании этого развития, предвосхищении его. Следует отметить, что будущее развитие существует только как вероятностная категория, соответственно, мы можем говорить только о его прогнозировании, и предполагаемые результаты могут быть только вероятностными [4]. Более того, прогнозируемые результаты будут в определенной степени субъективно зависимыми от исследователя предполагаемого развития, его научных позиций, того научного аппарата, которым он пользуется, выделенных им критериев оценки уровня развития того или иного параметра личности и т.д.

Сущность разногласий между эссенциальными и экзистенциальными философскими концепциями во взглядах на становление и развитие личности при введении в анализ категории времени начинает сглаживаться. Оба направления научной мысли начинают смыкаться в понимании целей-результатов Бытия человека как выявления его субстанциональной сущности и его существования как процессуальности. Рассматривая взгляды П.А.Флоренского и Б.А.Успенского на взаимодействие категорий времени и пространства, можно констатировать, что человек является активным не только в пространстве, но и во времени, хотя, на уровне обыденного сознания а-priori предполагается, что пространство пассивно по отношению к человеку, но человек в нем активен, со временем все происходит наоборот: время активно по отношению к человеку, человек же пассивен.

При этом человек всегда находится в настоящем, вне зависимости от того, как субъективно он сам воспринимает свое существование. Находясь в этом пространстве перехода, он представляет собой возможность *становящуюся* действительностью. В триаде прошлое, настоящее, будущее – настоящее выражается понятием становящееся, а становление приобретает несовершенный вид, тем самым уничтожая абсолютную конечную цель. В последовательной темпоральной триаде – прошлое, настоящее, будущее – настоящее является моментом одновременности возможности и действительности, т.е. моментом становления.

Признав возможность активности человека в отношении времени, можно прийти к следующей логической посылке: течение времени может зависеть от точки зрения наблюдающего субъекта – находится ли он сам во временном потоке какого-либо процесса, явления, пространства жизни или же следит со стороны за течением времени как независимый наблюдатель. В исполнительском сотворчестве, как ни в какой иной деятельности, эти позиции должны присутствовать в единстве и неразрывности. Но именно эти две позиции человека по отношению ко времени обуславливают разное его восприятие.

М.А.Щербаковым выделены две основные модели восприятия времени. *Модель мгновенного времени* характеризуется ярким переживанием данного момента, углубленным восприятием, повышенной способностью к психологической адаптации, интуитивностью, способностью к внутреннему духовному поиску. К важным качествам *модели линейного времени* относятся способность планирования, предвидения и анализа. В этой модели «... исключительно важна способность принимать на себя долговременные обязательства, нести ответственность за свои поступки, а также создавать и поддерживать сложные социальные структуры» [5, с. 162]. Именно это является временным аспектом деятельности профессионала.

К достоинствам модели мгновенного времени относится яркое восприятие настоящего (здесь и сейчас), способность к глубокому проживанию каждого момента и получению от него удовольствия. Доминирует восприятие, непосредственное переживание. В личности преобладает эмоциональность, эмоциональный интеллект, образное мышление. Сложная функция интериоризации культурно-исторического наследия человечества во внутренние смысложизненные ориентации отдельного человека выполняется именно художественно-образным мышлением и является коммуникативно-преобразовательным центром творческой личности. Развитие профессионала в этой модели времени осуществляется через механизм непосредственного опыта, самоорганизацию, самореализацию (с опорой на внутреннюю детерминацию). Способом взаимодействия человека с возникающими проблемными ситуациями является смена контекста: попытка найти контекст, при котором восприятие этой ситуации больше не является проблемой, уйти от разрешения самой проблемы. Положительные стороны использования этой модели: радость жизни, углубленное восприятие и непосредственное переживание момента, повышенная способность к психологической адаптации, интуитивность, способность к внутреннему духовному поиску, открытость Миру, проживание той ситуации, которая приходит сама. При гиперболизации использования этой модели проявляются ее отрицательные стороны: злоупотребление средствами, изменяющими сознание, изменяющими восприятие реальности (алкоголь, наркотики), отказ от ответственности, синдром неудачника, попытки искать «эзотерические» причины собственных проблем, подверженность манипуляции через передачу ответственности «учителю» или экстрасенсу.

К достоинствам модели линейного времени относится адекватное взаимодействие с потоком времени, способность к планированию. У профессионала доминирует понимание, интеллект, логика. Развитие личности осуществляется через установление социальных отношений, внешнее воздействие, внешнюю детерминацию. Способом взаимодействия с проблемной ситуацией является смена смысла: поиски способа изменить ситуацию так, чтобы она больше не была проблемой, т.е. разрешить ее. Позитивность использования модели в адекватности взаимодействия с жизнью на протяженных промежутках времени, планирование, ответственность, обязательность, созидание как способ бытия, принятие на себя ответственности за свою жизнь на ситуативном уровне. Однако, как и модель мгновенного времени, модель линейного времени не лишена недостатков: в ней присутствует механистическое восприятие мира, чрезмерный акцент на социальные символы (статус, власть, деньги и т.д.), трудоголизм, злоупотребление седативными средствами (в том числе и алкоголем), гиперответственность, недоверие к Миру, постоянное беспокойство за сделанный выбор, чувство вины, подверженность манипуляции через чувство вины [5].

Две модели, несмотря на всю их противоположность, находятся в единстве между собой, что предполагает не только *глубокое осознание* целей становления и развития специалиста, но и *глубокое переживание* этих целей как ценностей и на уровне личности, и на уровне общества. К сожалению, гармонизация структуры осознания и переживания времени не всегда достижима, так как огромное количество людей в социуме пользуется либо моделью восприятия мгновенного времени, либо моделью восприятия линейного времени.

Переживание личностью художника как линейного, так и мгновенного времени может иметь различную степень. Горизонтальная плоскость линейного времени периодически дополняется яркими, глубокими (или не очень яркими, глубокими) всплесками переживаний мгновенного времени. Пульсирующее чередование этих моделей только и может служить основой их интеграции и гармонизации в реальной жизни не только людей, профессионально связанных с искусством, но и каждого человека.

Отсюда следует, что для полноценного развивающего воздействия искусства на воспринимающую его личность также необходима интеграция в сознании мгновенной и линейной моделей времени. Развитие художественной мысли является отражением логики становления, развития и функционирования эмоций. Эмоционально–волевая сфера личности является той энергетической базой, которая обеспечивает существование различных видов искусства, его специфических языков. Соответственно, способность сиюминутного переживания художественно–эстетической информации, переданной языком искусства в момент восприятия, является сущностью модели мгновенного времени и основой отношения к различным художественным явлениям.

Многослойная структура восприятия художественных явлений, предполагает осмысление и категоризацию произведений искусства в высших слоях восприятия. Линейное восприятие времени художественного произведения, а соответственно и времени личности проживающей это произведение – очевидно.

Действительно, основой нашего восприятия искусства является его сиюминутное переживание, переживание слышимой, видимой и ощущаемой эмоции в каждое настоящее мгновение. Но, если художественное восприятие не будет переходить в другие слои, то энергетика сиюминутного переживания будет кончатся с последним музыкальным звуком, визуальным образом и т.д. Однако, как показывает нам практика общения с искусством, этого не происходит. Почему? Энергетика эмоции, вероятно, включает «пусковой механизм» мышления, и поддерживает этот мыслительный процесс на протяжении не только всего периода общения с художественным произведением, но и много времени спустя. Недаром, квалифицированные зрители, слушатели часто находятся под воздействием яркого неординарного произведения часы, дни, годы. В этом случае линейная модель времени позволяет осмыслить художественное произведение, категоризовать его, рефлексировать пережитое и перечувствованное в процессе восприятия спустя большие промежутки времени.

Следует отметить, что образное мышление больше взаимодействует с моделью мгновенного времени, а логическое – с моделью линейного времени. Возрастающие объемы информации, которые необходимо усвоить профессионалу, в современных условиях требуют иных качественных характеристик личности. Необходимость творчески перерабатывать значительные объемы информации в ограниченные промежутки времени требуют от профессионала умения «сжимать» время, что во многом связано с таким явлением как «свертывание» информации. Многозначность информации, с одной стороны, обеспечивает образное мышление, которое дополняет логическое и выполняет в этой диаде роль «пускового механизма» провоцирующего рациональную сферу к творческим проявлениям, к поиску металогики творческого акта. С другой стороны, сжатие информации является тем механизмом, который лежит в основе создания и сохранения целостного художественного образа. Именно целостное постижение явлений, феноменов действительности, видение их в онтологическом контексте лежит в основе любого творчества. Создание образа, художественного образа в том числе, связано с иным способом хранения информации – уменьшением ее объема. Из всего гигантского объема информации

мозг выделяет что-то наиболее важное в звуковом построении, изображении, сцене, переживании и т.д., которое и существует в сознании в виде фрейма. На основе этих фреймов конструируется при необходимости целостный образ. Логично предположить, что в основе этого процесса может лежать принцип голограммы либо методы фрактальной геометрии, разрабатываемые синергетикой. В целом же свертывание информации в процессе образного мышления обеспечивает сжатие времени, его большую энергоёмкость и, следовательно, скорейшее достижение личностью вершин профессионализма.

Научными исследованиями последних лет доказано, что личность может разрешать возникающие на жизненном пути противоречия только при: рефлексии собственной жизни в контексте социокультурных процессов; достижении высокого уровня жизненных обобщений в русле построения собственной жизненной перспективы; организации субъективного времени (К.А.Абульханова, Т.Н.Березина) [1].

Время становится фактором становления и развития художника-творца при актуализации его способности строить и организовывать собственное пространство-время жизненного пути. Потенцирование времени происходит при присвоении общественного времени и использовании в настоящем прошлого опыта (социального и личного). Внешняя детерминация времени создает жесткий режим, тем самым, ограничивая или уничтожая способность личности к осознанному потенцированию времени. Внутренняя же детерминация связана со степенью свободы человека, и, в частности, свободы временного режима. Именно она связана с осознанным потенцированием времени, и ведет к овладению им. Потенцирование времени может стать механизмом формирования жизненной стратегии профессионала [3].

Однако, при деформации личности и замене профессиональных ценностей непрофессиональными – время, вместо того, чтобы обеспечивать развитие личности, может растрачиваться на преодоление жизненной необходимости [6]. Жизненные приоритеты человека, то, что осознается личностью творца как жизненная необходимость, на самом деле не всегда могут являться ею. Огромное количество потенциально превосходных художников, артистов, музыкантов выбирают приоритетами на своем жизненном пути социальные символы (статус, известность, власть над толпой, престиж, деньги, ... ряд можно продолжить), которые при гиперакцентировке могут разрушить не только профессиональную творческую деятельность, но и подорвать духовные основы существования человека. Своевременность жизненной стратегии профессионального становления художника-творца должна определяться паритетом ценностных ориентаций личности и социума. Достижение паритета ценностей в той или иной ситуации возможно при изменении ее контекста или смысла для самой творческой личности. Здесь на помощь профессионалу может прийти герменевтический анализ возникшей ситуации и интеграция в личности двух моделей восприятия времени: мгновенной и линейной, которые позволяют не только глубоко эмоционально переживать любое художественное произведение, но и осмысливать свой художественный опыт, расширять его, проектировать свою жизнь и деятельность в области искусства.

Итак, скорость становления и развития профессионала (актера, художника, композитора, музыканта–исполнителя, преподавателя в области искусства и т.д.) обладает темпоральной пластичностью (может замедляться или ускоряться) и зависит от интеграции мгновенной и линейной модели времени и его потенцирования, понимаемого как создание собственной структуры экзистенциально-личностного, психологического пространства-времени жизни, и своевременности жизненной стратегии, связанной с аксиологичностью жизненных ориентаций и позицией личности в контексте социума. Это, собственно, и позволяет говорить о действенности выдвинутого нами философско-теоретического обоснования развития и саморазвития личности творца в субъективном времени интегрирующем в себе мгновенность переживания с линейностью проживания событий не только в реальном мире, но и в мире искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Барабина Н.В. Временная перспектива Личностного самоопределения субъекта самообразования / Н.В. Барабина, С.В. Белохвостова // Теоретические и практические проблемы повышения квалификации педагогических кадров: Материалы междунар. науч.–практ. конф., Гродно, 16–17 дек. 2004г. ; сост. В.Н.Швед; под ред. В.А. Баркова; М-во образования Респ. Беларусь, акад. Последипломного образования, Грод. гос. обл. ин-т повышения квалификации. – Минск: АПО; Гродно: ГрГООИПК, 2004. – С. 15–19.
3. Абульханова К.А. Личность как субъект жизненного пути / К.А. Абульханова // Время как фактор изменений личности: сб. науч. трудов; под ред. А.В. Брушлинского и В.А.Поликарпова. – Минск: ЕГУ, 2003. – С. 24–65.
4. Полякова Е.С. Потенцирование времени как фактор личностного становления и развития студента / Е.С. Полякова // Современный научный вестник. Серия: Филология. Педагогика. Психология. Музыка и жизнь. – 2007.– № 3 (11). – С. 32–37.

5. Щербаков М.А. Семь путешествий в структуру сознания / М.А. Щербаков. – М.: Институт развития личности, В.Секачев и др., 1998. – 304 с.
6. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // “Сибирь. Философия. Образование”. Альманах СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2001. – Вып. 5. – С. 46–56.

УДК 37.036 : 78

ВОСПРИЯТИЕ ИСКУССТВА КАК ПРЕДМЕТ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Рева В.П., к. пед. н., доцент

Могилевский государственный университет

Изучение механизмов художественного восприятия необходимо для научно-педагогического обоснования системы развития этой способности у человека. Восприятие искусства обусловлено высокой степенью сложности, неоднозначности и одновременно точности и упорядоченности форм, основано на взаимодействии стабильных и случайных связей, устанавливающихся между художественным произведением и субъектом.

Ключевые слова: синергетика, художественное восприятие, ассоциация, художественный образ.

РЕВА В.П. СПРИЙНЯТТЯ МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТА СИНЕРГЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ / Могилівський державний університет, Білорусія

Вивчення механізмів художнього сприйняття необхідне для науково-педагогічного обґрунтування системи розвитку цієї здібності у людини. Сприйняття мистецтва зумовлене високим ступенем складності, неоднозначності і одночасно точності і впорядкованості форм, засноване на взаємодії стабільних і випадкових зв'язків, що встановлюються між художнім твором і суб'єктом.

Ключові слова: синергетика, художнє сприйняття, асоціація, художній образ.

Reva V.P. PERCEPTION OF THE ART AS A SUBJECT OF THE SYNERGETIC INVESTIGATION / Mogilev State University, Belarus

Learning the mechanisms of the art perception is necessary for the scientific and pedagogic basis of the system development the man's ability. Perception of the art is conditioned by the high degree of complication and the same time in punctuality and regulation of the forms is based on cooperation of the stable and chance connections putting between the work and the individual.

Key words: synergetic, art perception, associative, art image.

Восприятие искусства детерминировано психологическими, социокультурными и жизненными установками личности. По этой причине переживание каждого отдельного художественного произведения обладает множественностью интерпретаций и не ограничено как в качественном, так и количественном отношениях. Сколько реципиентов искусства, столько и способов прочтения его содержания. Общение с искусством не может быть безотносительным к личности воспринимающего, человек изменяет себя, становится соавтором собственного духовного мира, эстетического самочувствия, виолитутного, локального настроения. Восприятие искусства включает не только процесс постоянного восстановления, возобновления, возрождения смысла художественного произведения, но и творение самой способности понимания, самосозидание себя как личности, индивидуальности [1, с. 307]. Эти факторы определяют педагогический аспект проблемы.

Причины недостаточно высокого уровня культуры музыкального восприятия, отмечаемого в социуме, определяются во многом методологической необоснованностью подходов к эстетическому воспитанию, ограничивающегося информативными формами знакомства с искусством. Такой тип целеполагания в системе общего музыкального образования приобрел на рубеже XX-XXI вв. глобальный характер. Вместе с тем очевидно, что с гуманистическими проектами формирования духовности человека через механизмы эстетических переживаний, связанных с восприятием искусства, школе справиться не удалось по причине неразработанности самих же этих механизмов. И это несмотря на достаточно обширный спектр научной разработанности проблемы в искусствознании, социологии, психологии, педагогике, эстетике, физиологии (Б.В.Асафьев, В.К.Белобородова, М.П. Блинова, В.Б.Блок, Л.Л.Бочкарев, А.Л.Готсдинер, Н.А.Ветлугина, Д.Б.Кабалевский, А.Я.Ростовский, А.А.Щербакова и др.).

Учитывая это, **целью** нашей статьи явился анализ динамического подхода к обоснованию процесса

воспитания способности восприятия искусства, как альтернативы вычислительным парадигмам, превалирующим, в настоящее время, в теории и практике эстетического воспитания личности. Методология художественного развития человека должна быть адекватной сущности искусства как художественно-образного освоения мира, опирающегося на единство сознательного, эмоционального, рационального, закономерного, случайного, объективного, субъективного. Без учета этих составляющих трудно рассчитывать на разработку инновационных методов развития музыкального восприятия, эстетического анализа художественных произведений, индивидуальных стратегий общения с искусством. В данной связи научный интерес представляет исследование художественного восприятия как разновидности саморазвивающихся систем, обладающих безграничным многообразием конкретных модификаций и механизмов формирования. Описание таких процессов, проявляющихся в динамике взаимоотношений субъекта с миром открывающегося в музыкальном восприятии человеческого сознания, перспективно, на наш взгляд, в координатах системно-синергетического исследования.

Воздействие искусства является разновидностью сложной психолого-физиологической, интеллектуальной и творческой деятельности человека. По своим структурным параметрам это одновременно осознанный, и вместе с тем предельно неупорядоченный хаотичный, интуитивный процесс. С одной стороны, в поле восприятия попадают художественная форма, логика построения музыкальной композиции, комплекс выразительных средств, и одновременно, с другой, отмечается предельная непредсказуемость постижения образного содержания искусства, его посткоммуникативных влияний на слушателя. Для восприятия искусства значение приобретает не столько усвоение специальных знаний, осознание его как объекта познания, сколько открытие в нём личностных смыслов, не обретение информации, а поиск эмоционально-ценностных ориентиров жизни.

Эти обстоятельства не всегда учитываются в обосновании методологии исследования художественного восприятия, педагогических условий руководства данным процессом. Усилия педагогов концентрируются, как правило, на обосновании путей совершенствования художественного восприятия, форм организации учебного процесса, технологий развития способности эстетического восприятия искусства. С позиций научно-реалистической методологии общение с искусством рассматривается как однолинейное усвоение художественной информации, воспринимаемой количественно, как знания, умения и навыки. Живые интересы и творческая инициатива, исходящие от детей, в таких случаях не учитываются, или интерпретируются как проявление стихийности, которую необходимо преодолеть.

В отличие от этого, самоценным для методологии открытой, «неклассической рациональности», в частности, синергетики, становится идея саморазвития субъекта в его взаимоотношениях с реальной действительностью и искусством, концепция построения более широкой познавательной модели включения человека в мир, расширения горизонта его миропонимания. При условии внедрения этой концепции в педагогику она может помочь прояснить механизмы взаимодействия всех участников общения с искусством, стать сознательным императивом деятельности, как школьников, так и учителей, методистов, ученых.

Как новое направление в науке, синергетика изучает наиболее общие закономерности самоорганизации материи, соотношения в ней порядка и хаоса, овладения механизмами нелинейного управления сложными системами. Основной рассматриваемый ею вопрос состоит в установлении того, существуют ли общие принципы управления поведением сложных систем в тех случаях, когда в них происходят качественные изменения. Синергетические принципы исследования свойственны системам, для которых присущи открытость, изменчивость, стохастичность, неустойчивость, наличие положительных обратных связей, способность интегрироваться с другими структурами. С синергетической точки зрения, процесс самоорганизации представляет закономерное чередование порядка и хаоса. Последний, обладая внутренней энергией, способен порождать новый порядок, так называемые «диссипативные структуры», становиться «сложной и непредсказуемой формой порядка».

Открытость системы допускает возможность обмена информацией с окружающей средой, влияние которой может способствовать, с одной стороны, усилению неупорядоченности внутри данной системы (энтропии), а с другой стороны, наоборот, её сглаживанию (негэнтропии). Особенностью открытых систем является то, что они способны чутко реагировать на внешние воздействия, подвержены постоянным изменениям – флуктуациям, отклонениям от устойчивых значений. Применительно к искусству, это может быть связано со сменой парадигм восприятия, ценностных установок и идеалов человека. Искусство является открытой системой уже потому, что органично включено в круг систем более широкого порядка, прежде всего, всей художественной культуры в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный и функциональный обмен, искусство помогает устанавливать взаимосвязи с самыми разнообразными аспектами культуры на предметном, духовно-ценностном, культурно-психологическом, семиотическом и иных уровнях.

Смыслообразующим объектом восприятия искусства является художественное произведение, воплощающее в материальной и идеальной формах уникальнейший продукт человеческого сознания – художественный образ. Искусство информирует человека о мире не путём дискурсивных доказательств,

а переживанием образов. Их внутренняя конструктивная специфика чрезвычайно сложна, но вместе с тем и максимально открыта для познания, допускает множественность ситуаций сотворчества автора с исполнителями, актерами, слушателями, зрителями. Художественный образ, обладая высокой степенью концентрации информации, обеспечивает эффект, сотворчества, сопереживания, активизации рациональной и эмоциональной сфер человека, творческого воображения, ассоциативного мышления.

Основанием для самоорганизации художественного восприятия является коммуникативная природа искусства. Общение с ним устанавливается в процессе взаимодействия субъекта с реализуемым в произведении творческим замыслом автора. Возникающая при этом новая информация не содержится ни в самом его содержании, ни в жизненном опыте, ни в тезаурусе воспринимающего. Она может быть адекватной или неадекватной художественному образу, приближенной к сложившимся в обществе критериям эстетической оценки произведения искусства или бесконечно удаленной от них. Тем не менее, каждый человек становится потребителем уникальной для себя художественной информации, способной оказывать воздействие на формирование его личности. Восприятие искусства открывает возможность общения с социальной средой, и это подтверждает его открытость как системы.

Одним из важнейших механизмов художественного восприятия, является ассоциативное мышление человека. Многовекторностью ассоциаций определяется возможность вхождения субъекта в образный мир искусства. Они позволяют устанавливать прямые или опосредованные связи его содержания с окружающей действительностью, подключать к восприятию жизненный опыт. В психологическом плане ассоциации объединяют сходные между собой явления так, что возникновение одного из них неизбежно влечёт появление в памяти другого, то есть строит, упорядочивает художественное восприятие. Восприятие искусства развёртывается на ассоциативном фоне человеческого сознания, охватывая творческое воображение и фантазию. Порождаемые ими ассоциативные представления участвуют как в конструировании самих художественных образов, так и возникающих под их влиянием субъективных представлений человека. То есть ассоциации, связанные с восприятием искусства, инициируются переданными в нем художественными образами. На основе ассоциативных связей осуществляется ориентировочная деятельность субъекта, распознавание художественных образов, обнаружение в них личностных смыслов. «В процессе творчества имеют место два противоположных, контрастных процесса – ассоциация и концентрация, - пишут Е.Н.Князева и С.П.Курдюмов. - Ассоциация – это разброс, установление всё большего количества связей, разрастание самоценного и интеллектуального мицелия. А концентрация, напротив, – сосредоточение на едином, направленность на какую-либо одну проблему, идею, фабулу» [2, с. 117].

Адекватностью ассоциаций природе искусства (музыки, живописи, литературы, театра и др.) определяется полнота художественного восприятия, уровень эстетической культуры личности. Совершенно разные и непрогнозируемые ряды ассоциативных представлений могут возникать в каждой определённой ситуации художественного восприятия, у каждого отдельного субъекта восприятия, определяя его содержательную направленность. Пользуясь терминологией синергетики, ассоциация может быть рассмотрена в качестве одной из наиболее неустойчивых переменных восприятия, задающих ему параметр порядка в целом, определяющих его направленность. По мнению одного из основоположников теории самоорганизации Г.Х. Хакена: «Параметры порядка подчиняют, то есть детерминируют, поведение многочисленных составных частей системы. Это означает огромное сжатие, поскольку достаточно описать параметры порядка вместо прослеживания поведения отдельных частей. С другой стороны, отдельные части оказывают влияние на параметры порядка и тем самым даже порождают параметры порядка» [3, с. 297].

Ассоциативные представления выступают аналогом хаоса в процессах художественного восприятия. Их разнообразие определяет пространство художественного поиска, активизирует фантазию и творческое воображение человека. «Просмотр различных альтернативных ходов развития мыслей, продумывание и варьирование ассоциаций на заданную тему играет позитивную роль в творческом мышлении. В результате вырабатывается некий продуктивный мицелий (пересечения, сложноорганизованная сеть ходов), который служит полигоном для свободного движения мысли, для её выхода в иные измерения, на новые уровни» [2, с.113]. Вне ассоциативных представлений художественное восприятие невозможно в любом виде искусства. Механизмами ассоциативного мышления обусловлены явления осцилляций внимания при восприятии неоднозначных изображений в живописи, интерпретации актерских ролей в театре, звуковых образов в музыке, двусмысленных речевых выражений, анекдотов и пр.

Как и любая нелинейная система, восприятие открыто для внутренних и внешних воздействий, зависит от множества факторов. Оно дихотомично, сочетая в себе признаки как линейных, так и нелинейных систем, обусловлено высокой степенью сложности и неоднозначности содержания искусства, с одной стороны, и одновременно точности и упорядоченности форм, с другой. В частности, такие свойства восприятия как ассоциативность, образность, эмоциональность, осознанность, избирательность, адекватность характеризуют его переменную составляющую. Так, образность, как явление психологическое, связана с узнаванием, восстановлением, реконструкцией целого по отдельным деталям. Образность в искусстве выступает в единстве с ассоциативностью и эмоциональностью. В свою

очередь, эмоциональность отражает процесс переживания красоты художественного содержания как самовыражения человека.

Искусство является открытой системой уже потому, что органично включено в круг систем более широкого порядка, прежде всего, всей художественной культуры в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный и функциональный обмен, искусство позволяет устанавливать взаимосвязи человека с самыми разнообразными аспектами культуры на предметном, духовно-ценностном, культурно-психологическом, семиотическом и других уровнях. Особенно рельефно эти связи обнаруживаются в контексте художественных форм общения на уровнях диалога автора с созданными им продуктами художественного творчества, виртуальными субъектами художественного мира произведения (образами, персонажами, лирическими героями); общения этих последних с субъектами восприятия искусства; опосредованного общения автора и реципиента искусства и т.д. С синергетической точки зрения цели (аттракторы) диалога могут включать: обмен информацией, передачу знаний, достижение консенсуса, сопереживание, сотворчество, наслаждение искусством.

Процесс художественного восприятия основан на взаимодействии стабильных и случайных связей, устанавливающихся между художественным произведением и реципиентом. Оно зависит от того, по каким каналам обратной связи будет протекать, какие элементы содержания и выразительных средств попадут в зону активного внимания, по каким ассоциативным траекториям будет восстанавливаться образное содержание. Эти факторы и определяют в итоге уровень энтропийности художественного восприятия, его непредсказуемости и нестабильности. Они присущи любому творческому процессу, связанному с восприятием искусства.

Одним из свойств, подчёркивающим его нелинейный характер, является необратимость восприятия. Она обусловлена неисчерпаемостью и неоднозначностью художественного содержания. Природа художественного образа такова, что он не дан человеку как детерминированный объект, или научная истина. Из содержания искусства человек извлекает лишь те элементы, которые могут стать для него опорными сигналами, позволяющими домыслить художественный образ, включить в контекст личностного смыслопостижения жизни. Согласно синергетическому видению мира, уже само по себе распознавание образа приводит к его самодотраиванию. Прорастаниями мышления в глубины содержания искусства могут быть объяснены процессы самоорганизации художественного восприятия, его резонансного воздействия на духовный мир личности.

Педагогический аспект проблемы заключен в обосновании методологии воспитания культуры восприятия искусства, выделения тех опорных констант художественно-ассоциативного мышления, опираясь на которые человек мог бы наслаждаться искусством, самостоятельно интерпретировать его образное содержание, находить в нем личностные смыслы. Сокровищница художественной культуры неисчерпаема. Ее невозможно освоить за годы учебы в школе. Вместе с тем ценностный потенциал академического искусства по-прежнему остается нераскрытым для широких слоев общества.

Важной педагогической задачей является подготовка человека к самостоятельному общению с искусством, формирование умений самоорганизации художественного восприятия. Без этого невозможно войти в сложный и увлекательный мир искусства, насладиться его содержанием. Динамика самоорганизации культуры художественного восприятия может быть представлена как восстановление недостающих художественно-информативных связей, наведение мостов между знаниями и эстетическими переживаниями субъекта, самодотраивание образного содержания. Многое зависит от того, какие индивидуальные стратегии восприятия выберет субъект, какими эстетическими установками будет руководствоваться в своей деятельности.

Ничего не попадает в духовный мир личности само по себе. Восприятие искусства представляет творческий процесс, в котором решающую роль приобретает активность самого человека, «умение обстоятельно приобщиться к усилиям художника» (Б.Брехт), «напрячь внимание, приложить умственный труд, умозрение» (Б.Асафьев). Эстетические переживания искусства только в том случае становятся личностно-значимыми для человека, когда добыты его собственными усилиями, получили отклик в душе. Выявление резервов воспитания культуры художественного восприятия личности является насущной задачей не только общеобразовательной школы, но и высшего учебного заведения, всей социокультурной системы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Порус В.Н. Искусство и понимание: Сотворение смысла / В.Н.Порус // *Заблуждающийся разум? Многообразие вне научного знания.* – М.: Политиздат, 1990. – С. 256-277
2. Князева Е.Н. Интуиция как самодотраивание / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // *Вопросы философии.* – 1994. - № 2. - С. 110-122
3. Хакен Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии / Г. Хакен // *Синергетическая парадигма: Нелинейное мышление в науке и искусстве.* - М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 297-306

УДК 394.21+394.24

РОЛЬ ЗИМОВИХ КАЛЕНДАРНИХ ОБРЯДІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ТЕАТРАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВІ

Смоляк П.О., к. і. н., доцент

*Інститут мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету
ім. Володимира Гнатюка*

У статті розкривається роль та значення зимової календарної обрядовості та її вплив на формування національного театального мистецтва.

Ключові слова: обрядове дійство, театральне мистецтво, національна культура, святкова містерія, колядники, світогляд.

Смоляк П.О. РОЛЬ ЗИМНИХ КАЛЕНДАРНИХ ОБРЯДОВ В УКРАИНСКОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ / Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка, Украина

В статье раскрывается роль и значение зимней календарной обрядности и её влияние на формирование национального театального искусства.

Ключевые слова: обрядовое действо, театральное искусство, национальная культура, праздничная мистерия, колядники, мировоззрение.

Smolyak P.O. THE ROLE OF WINTER CALENDAR RITUALS IN UKRAINIAN THEATRE ART / Ternopil V. Hnatyk National Pedagogical University, Ukraine

In the article the role and significance of winter calendar rituals is revealed and its influence on rising of national theatre art.

Key words: ritual acts; theatre art; national culture, holiday mystery, kolyada singers, outlook.

На сучасному етапі державотворення в Україні відчувається велика потреба в збереженні українських традицій, що найбільше виявляються в духовній культурі народу, зокрема в його звичаях та обрядових дійствах, без яких не відбуваються жодні календарні свята українців, зокрема зимові.

Вагомий внесок у дослідження календарної обрядовості українців зробили П.Чубинський, О.Потебня, М.Грушевський, І.Франко, В.Гнатюк, О.Воропай, С.Килимник, а також сучасні дослідники О.Курочкін, М.Глушко, В.Борисенко, І.Волицька, Р.Кирчів, Г.Кожолянко та ін.

Мета статті – висвітлити роль та значення зимових календарних звичаїв та обрядів у формуванні українського театального мистецтва та їх місце в національній культурі.

З мети впливають такі завдання:

- визначити традиційні зимові календарні свята, у яких проглядаються елементи театральних дійств українського народу;
- виявити місце обрядів у театральних містеріях та вказати їх значення у світогляді українців;
- розкрити своєрідність українських традицій та театральних елементів серед інших східнослов'янських народів.

Найвеличнішим періодом народного календаря, що увібрав у себе найбільш типові види народно-драматичної творчості українців, є період зимових різдвяних свят з його традиційною обрядовістю.

Обряди зимового циклу стосуються не тільки періоду очікування весни як часу сівби, а й з давніми міфами про народження Всесвіту. Центральним святом цього циклу є Народження Всесвіту, яке в давніх слов'ян пов'язувалося із трьома світилами астрального культу – Сонцем, Місяцем, Зорею.

Усі головні церемонії та обряди і зустріч нового року спостерігаються на Різдво і скупчилися біля Календ-Коляди. Основна мета цих обрядів – магічно дією, словом і ділом інсценувати образ багатства, щастя, миру й спокою у своїй хаті і, завороживши їх, забезпечити собі їхню присутність на цілий наступний рік. Починається святочна дія магічним здобуванням нового вогню. Його запалюють на припічку 12-ма полінами, що їх заготовляли 12 днів, для 12 різних страв; які приготують на Святу вечерю. Тут спостерігаються і різні магічні дії: наприклад, варячи кутю, господиня квокче, щоб кури добре неслися. Іноді це робить і вся родина. Існував також магічний, просякнений театральністю обряд обходити на новий рік поле з плугом і посівати його зерном [3, с. 35–36].

Одним із найдавніших культів у різдвяній обрядовості українців є дідух⁴. Дідухом називають все те, що господар і його старший син приносять на Святвечір першими до хати – це житній, пшеничний або вівсяний сніп, якого господар ставить на покуть, околіт обмолоченої соломи та жмут сіна, яких старший

⁴ Дідух – символ урожаю, добробуту, багатства, безсмертного предка, зачинателя роду, духовного життя українців, оберіга роду.

син відповідно стелить на долівку та на стіл під обрус (якщо в сім'ї немає дітей чоловічої статі, то все це робить лише господар). Власне, дідух – це той магічний символ-знак, який і започатковує Різдвяні свята. Тому ще вдень кожен господар вважав за необхідне приготувати дідуха для внесення до хати. Внесення до хати дідуха на Святий вечір – це ціле розвинене обрядове дійство, що позначене рядом театральних елементів. Перед тим, як принести дідуха до хати, батько із сином (в давніший період, якщо не було сина, то – з пастухом чи наймитом) ідуть до клуні, здимають шапки і вклоняються дідухові. Після цього батько бере від сина пучечок колосків, опускає у миску зі свяченою водою, кропить дідуха і побожно хреститься, схиливши голову та проказуючи молитву (хлопець за ним повторює): «... Милостивий Боже, вітаємо Тебе з святим Різдом. Торік Ти дав добро, багатство й здоров'я, дай ще й у цьому році». Батько-господар бере попереду себе дідуха і несе його до хати, а син бере околит соломи та в'язочки сіна. Коли вони йдуть до хати, то батько промовляє: «Хай труситься сіно, хай годусь худібку, хай м'яко буде душечкам, хай м'яко буде Святому Дитяті та худібці на сіні лежати». Господар із сином підходять поважно до хати і стають перед порогом. Господиня слідкує за ними із хати через вікно й у цей час бере хліб (давніше – книш), відчиняє хатні та сінешні двері й легким поклоном зустрічає «гостей».

Це ритуальне дійство промовляє про те, що дідух – це найбажаніший і найщиріший гість у святвечірню годину, якого всі з нетерпінням чекають і без якого не може обійтися містерія Святого вечора. У деяких регіонах України до середини ХХ ст. культивувався рудиментарний звичай, пов'язаний із внесенням дідуха до хати. Перед тим, як внести його до хати, господар ставав під вікном і запитував: «Чи несуться у вас кури?». «Так, несуться, по двадцять на день», – відповідав хтось у хаті. – «Чи дояться у вас корови?». – «О, дають на день по десять відер молока». – «А квочки маєте?». – «Вже три висиджують курчата». – «Хай Бог благословить!»[13, с. 141]. Тут яскраво виражена стародавня вербальна магія (отримати від сказаного бажаний результат).

Символічним сигналом про початок власне святвечірньої обрядовості є внесення господарем дідуха до хати, а його помічником (старшим сином) в'язки сіна та соломи. Старший син застеляє сіном⁵ стіл (скриню) і долівку під ним, а по хаті стелить соломі, а в той час господар вітає всіх домашніх з Різдом Христовим наступним віншуванням: «Слава Ісусу Христу! Дай Боже ті свята щасливо відпровадити і до других дочекати – від Нового року до Богоявлення, від Богоявлення до Воскресення, від Воскресення до сто літ, поки вам Пан Біг назначив вік всім, хто є в сьому домі. Христос ся рождає». А всі члени родини відповідають: «Славте Його!». Під час розстелення соломи діти, качаючись по ній, «мекають», «бекають», «квокають», «іржать». «Наслідування звуків свійських тварин та домашньої птиці мало забезпечити щедрий приплід худоби в прийдешньому році»[9, с. 131]. За С.Килимником, «ці магічні дії націлені для умилостивлення й причарування добрих духів, щоби сприяли доброму урожаю та приплоду худоби». У стародавні часи українці вірили, що в соломі ховається дух худоби – «скотій бог» – Велес. «Духи тварин споглядатимуть Святу вечеру й магитимуть на соломі своєю» [5, с. 26]. Після внесення до хати дідуха вважалося, що дідух, як і інші всі хатні речі, набуває чудодійної сили і приносить щастя та успішну працю.

Опісля господар ставить дідуха на покуть на підстелене під нього сіно і примовляє: «Наситив еси, напоїв, нагодував, нагрів нас і нашу худібку, оберіг нашу ниву – подай ще краще в цьому році». У давніший час господиня запихала за його перевесло дерев'яну ложку. На думку українського етнологів з діаспори Л.Храпливої-Щур, «дідух ще з поганських часів представляє духів предків, які приходять на Різдво в гості. Адже Різдво чи Коляда – це свято родини, коли за спільним столом засідають живі разом з померлими» [18, с. 9].

З наведеного вище випливає, що у святвечірній обрядовості дідух стоїть на найпочеснішому місці і є міфічним персонажем. Як зазначає С.Килимник, «сніп-дідух (рай) – це місце перебування духів-предків, опікунів чи покровителів свого дому» [5, с. 23]. А оскільки душі померлих вважались святими, то вони мали б перебувати в раю. Тому в Україні з такою великою повагою шанують дідуха: ставлять на найпочеснішому місці в хаті та готують йому їжу-жертву – кутю та узвар.

Святкування Різдва в найдавніші часи виливались у послідовні релігійні містерії, що здійснювались процесіями жерців, перевдягненими в спеціальні маски, які були уособленням божеств та духів. Ціллю цих святкових дійств було поклоніння культовим об'єктам, відлякування ворожих людині сил, або їх задобрення.

Одним з головних елементів різдвяно-новорічної обрядовості українців було колядування – святкові обходи і рядження, що супроводжувались поздоровленнями і побажаннями, висловленими у формі спеціальних величальних пісень-колядок. Найдавніші форми колядування становили синкретичний обряд, де ритуальне дійство, словесні, музичні і театральні та ігрові моменти спліталися у нерозривне ціле. Як зазначає Г.Лужницький «З колядками історія українського тетатру входить у фазу т.зв. магії слова. Дух уяви примітивної людини був мітичний і магічний, а колядки за своєю генезою – це первісні

⁵ Сіно на столі, за народним віруванням, символізує добробут на противагу «голому» столу, що означає бідність.

магічні формули, де заклинач є актором, бо під час заклинання він грає роль майбутнього «я», або вищої сили» [12, с. 39].

Обряд колядування відображає складну систему вірувань стародавніх українців. Адже колядники приходили до осель лише один раз в рік, у день зимового сонцестояння і приносили господареві та його родині радісні вісті, від яких залежав сімейний побут у наступному році. А для цього треба було щедро обдарувати колядників та нагодувати.

Згідно з уявленнями праукраїнців, давно померлі родичі могли впливати на їхню долю. «Тому обряд колядування – це практичний наслідок культу родових покійників, що провідують оселі. Невипадково обличчя колядників колись вкривали сажено, ховали під різдвяні маски, що символізувало перебування в країні смерті. Ряджені нерідко говорили зміненими голосами, одна особа із них, як правило, мовчала. Тобто прихід колядників символізував шлях з темряви до світла, з холоду до тепла, де їх чекають» [14, с. 127]. Цікаву думку про маскування колядників висловив російський етнолог М.Забилін, який з цього приводу зазначав: «Вони (маски – П.С.) своїм зовнішнім незугарним виглядом відвертають чари від самих осіб, які їх носять» [4, с. 18]. Але оскільки маски, на думку старожилів, відтворюють обличчя демонів, то ті, хто переодягався за них на святах, мали потребу очищатися купанням у річках в день Богоявлення Господнього. Тому, порушення традиції обдаровування колядників могло спричинити смерть господарів. І все ж ці свята і пісні уособлювали перемогу світла над силами темряви, були сповнені одухотворенням, радістю, веселим настроєм та бажанням із усіма спілкуватися.

Колядники і переряджені – живе втілення давно померлих предків, авторитет яких був незаперечним. Вони визначали норми родинних стосунків, навчали вирощувати злаки, випікати хліб і т. ін.» [17, с. 133]. Звідси – запрошення на вечерю покійників, обдарування колядників, вшанування тварин у час Різдва. Згодом роль жерців у святкових ритуалах почали виконувати господарі – найстарші чоловіки сім'ї чи роду. Подекуди ще й досі залишився народний звичай, коли хазяїн у ролі хатнього жерця виходить з жертвним хлібом на подвір'я і обертається на місці проти годинникової стрілки, символізуючи цим хід сонця. Тоді господар трічі виголошує магічні замовляння, звернені до ворожих сил, закликаючи їх на вечерю (з метою задобрити їх, щоб вони у наступному році не завдавали шкоди) [10, с. 110-111]. Іншим дійством, яке збереглося в меншій мірі, є містерія ходіння з плугом, яка відбувалась у щедрий вечір і була магічною імітацією оранки і засівання. Тут культ Плуга поєднувався з вірою, що сакральні дії допомагають наближенню весни та приготуванню землі до її обробітку.

Опосередкована театральність простежується уже в самій організації колядницьких таборів, які залежно від розмірів села ділилися на декілька груп по 6-10 осіб. Очоловувала табір «береза» – людина, яка знала різні колядки і «вела перед». Крім берези до складу групи входили: «виборець» («скарбник»), «кінь» («міхоноша» – людина веселої вдачі, витівник та кілька колядників і музикантів) [2, с. 9].

Старовинним традиційним різдвяним дійством є ляльковий вертеп, який виник у другій половині XVII ст. як різновид шкільної драми. Ляльковий вертеп був доволі колоритним обрядовим дійством і через те культивувався серед широких верств населення. У місцевій традиції він репрезентований одноповерховим (рідше – двоповерховим) будиночком, виготовленим із фанери. На другому поверсі була розміщена діарама народження Сина Божого – Ісуса Христа. Перший поверх слугував для відтворення ляльками народнопобутових сцен, в яких брали участь як світські, так і фантастичні персонажі – Три царі, Козак, Дівчина, Господар, Господиня, Жид, Жидівка, Наймит, Горшкодрай, Чорт, Смерть, Циган, Дід. Крім вищезгаданих, у заставецькому вертепі були ще Вовк, Коза, Баба Яга, два Пастушки. Ляльковий вертеп повністю базувався на засадах музично-театрального дійства. Йому було притаманне драматургічне мізансценування, спів, мелодекламація, танець, пантоміма, музичне оформлення.

Учасниками лялькового вертепу були два ляльководи (одночасно і відтворювачі ролей), носій кошика з ляльками та музикант (у давніший період – скрипаль, а в пізніший – гармоніст).

На початку театрального дійства учасники вертепу виконували коляду «Нова радість стала» або «Бог предвічний народився» у супроводі музичного інструмента, а один із виконувачів ролей віншував. Все це контекстуально підкреслювало прикріпленість його до Різдва свят.

Виходячи із вищезазначеного, ми можемо стверджувати, що обряд колядування своїми витоками дійсно сягає давніх язичницьких часів та супроводжується певними театральними дійствами, насамперед ритуальним обходом дворів із величаннями та побажаннями господарю і його родині щастя, добра та злагоди. Протягом віків обряд колядування видозмінювався, поступово включаючи нові компоненти. Він обов'язково був поєднаний з відповідними обрядовими та ігровими діями, танцями, музикою, жартами тощо. Вони й надавали свята поетично-величальної піднесеності, справляли на учасників обрядових дій незабутнє емоційне враження. Крім цього, сам процес колядування сприяв об'єднанню народу, вихованню любові до батьківської домівки, формуванню щирих патріотичних почуттів і національної свідомості, прищеплював пошану до рідної історії та національної культури. З цього приводу К.Сосенко зазначав: «Однодумне переведення ідеї любові і об'єднання в кожній рідні на просторах усієї України

робить ці ідеї й кличі всенародними. І так є фактично, бо виразом всенародного почуття любови і з'єднання є формальне свято народного збору в другім дні Різдва Христового» [15, с. 73].

Серед найдавніших різдвяних містерій, що збереглися до наших днів є «водіння кози», що відбувається у щедрий вечір на честь народження Місяця Молодика. Можливо, цей звичай можна пов'язати з римськими Брумаліями, коли також відбувалися свята, просякнені магічністю й театральністю (24 листопада – 17 грудня, присвячені Діонісові), коли учасники одягали цапині маски. Маска кози відома багатьом слов'янським і неслов'янським народам. Її походження пов'язано з аграрно-магічними культурами і шануванням тотемних тварин. Центральним моментом ритуального дійства є танець «Кози», її «вмирання» та «воскресіння», що символізує колообіг завмирання та відродження природи. Землеробська спрямованість цього обрядового дійства найвиразніше розкривається у супровідній пісні:

Го-го-го, коза, го-го сірая,
го-го, білая, го-го, бистрая.
Ой розходися, розвеселися
по сьому дому, по веселому.
Де коза ходить, там жито родить,
де не буває, там вилягає... [11, с. 47].

Упродовж століть обряд «водіння Кози» видозмінювався і дійшов до нас в іншому вигляді, його можна вважати імітацією давнього обряду. Тепер він трансформувався в народну виставу пародійно-гумористичного змісту. Це народне драматизоване дійство у минулому виконувалося процесією жерців, які водили «святищену» тварину, що символізувала божество, або вважалась прадавнім тотемом народу.

Дійство організовується гуртом парубків, які ходять по хатах із символічною зіркою-провісницею (її роблять на зразок вавилонської – восьмикутною). Роль кози, як правило, виконує малий хлопець, одягнутий у вивернутий кожух з прилаштованими рогами. Містерія починається і супроводжується сакральними замовляннями, звертанням до тотемного предка: «Кізенько-лебедонько, стань на порозі на одній нозі, – ввійдеш до хати, будемо скакати... Гоцки, гоцки!» [10, с. 110].

Поряд з основним персонажем – «Козою» – діяли Дід, Баба, Жид, Жидівка, Циган, Циганка, Шандар, Лікар. Вітаючи господарів зі святами, учасники обрядового дійства розігрують гумористичні сценки: «сварки діда і баби», «доїння кози», «продаж кози на ярмарку», «її вбивство та лікування». Веселі діалоги народної вистави доповнюються пантомімою і танцями.

Останнім часом ця містерія здійснюється гуртом парубків, які ходять від хати до хати із символічною семикутною зіркою і водять Козу. Роль Кози виконує хлопець, одягнений у вивернутий кожух із прилаштованими рогами. У руках він носить вирізану з дерева (липи) маску кози, яка оббита козячою шкірою. Голова кози має рухому нижню щелепу з бородою, що клацає під час вистави. «На роги кози іноді чіпляли дзвоник і уквітчували їх кольоровими стрічками» [7, с. 368]. Містерія завжди розпочиналася і супроводжувалася сакральними піснями-замовляннями, звертанням до тотемного предка: «Го-го-го, коза, го-го сірая...».

Ще одна святкова гра «Маланка». У ній бере участь ще більше дійових осіб, ніж у «Козі», але дієві особи майже всі ті самі, що й у Козі: дід у масці, єврей, коза, циган, фершал і, нарешті, сама Маланка. Маланку зображує хлопець у жіночому вбранні. На його обличчі маска вимашена кептягом; крім них, смерть у довгій білій сорочці і білій масці, кінь (кобила). Іноді до цієї компанії прилучаються ще генерал з генеральшею і ведмідь-хлопець, обкручений з голови до ніг соломою. Його водить циган, що виконує одночасно й обов'язки міхоніші. Переодягнувшись, усі обходять хати, танцюють і співають пісню про «Маланку», виставляючи її чи то як коханку якогось Василя, чи то як його дочку, чи то просто як ліниву пастушку. Гра тут дуже простенька. Але маскуванню зовсім не має зв'язку з текстом пісні, а в самій грі немає інтриги. Щоправда, актори, здібні до імпровізації, можуть зробити її дуже смішною, особливо якщо виконувати другий її варіант. Тут Маланка, комедійна постать, що робить усе недоладу і до того зрадлива дружина, танцює з дідом, а потім раптом занеджує. Смерть убиває її косою. Невтішний дід шукає порятунку, і на допомогу йому приходять фершал... [3, с. 37].

За кілька тижнів до Нового року сходилися хлопці, щоб обрати ватажка «Маланки» – «березу», «калфу», «старшого парубка», якому доручалася влада на весь час зимових свят. Окрім турбот про матеріальне забезпечення обряду (реквізит, музика, збір грошей тощо), він брав на себе відповідальність за його успішне проведення в цілому. У випадку якихось безпорядків з боку ряджених, він брав провину на себе. Головному розпоряднику «Маланки» довіряли зібрані гроші й беззастережно виконували все, що він загадував, тож претендент на цю роль мав користуватися авторитетом серед однолітків [8, с. 110]. Титул «берези» або «калфи» присвоювався звичайно старшим, досвідченим парубкам.

Третім святом різдвяного циклу є Водохреща (водосвяття), яке пов'язане з культом води та поклоніння Дані, про що свідчить його народна назва Йордан, або Ярдань – «осончення води». Із утвердженням

християнства воно набуло нового змісту і за співзвучністю назви почало асоціюватись із хрещенням Ісуса Христа у річці Йордан.

Ритуалістика великого водосвяття розпочинається з самого ранку, коли ще надворі темно (до сходу сонця), в церквах Службою Божою. Вона завжди є такою ж урочистою, як і різдвяна. Після її завершення усі віруючі з іконами, хоругвами, свічками-«трійцями» на чолі зі священником вирушають на річку або ставок, де напередодні дорослі парубки та чоловіки вирубують з льоду великий хрест, ставлять на лід і зливають водою, а потім розфарбовують буряковим квасом. Крім нього із льоду роблять й престол. Сюди й приходить церковна процесія «відправляти Йордан» – святити воду. Йорданська вода освячується через опускання священником у неї хреста та засвічених свічок.

В Україні побутують повір'я, пов'язані із занурюванням хреста у воду. Ця церемонія відбувалась просто неба на берегах річок, озер. Цієї миті люди випускали з рук голубів та стріляли з рушниць та пістолів [6, с. 175]. Коли священник занурює хрест у воду, то, за місцевими віруваннями, всяка нечиста сила вистрибує з річки і залишається на землі до того часу, аж поки якась із жінок не прийде на річку прати білизну. Коли брудну білизну опускають у воду, то разом з нею пірнають у воду і всі чорти, що мерзли на землі. Тому побожні бабусі не дозволяють своїм невісткам прати білизну протягом цілого тижня після Йордану, «щоби більше вигибло нечистої сили від водосвятських морозів» [16, с. 24]. Власне ці повір'я й зберігають рудименти давнини, коли місцеві жителі в стародавній період оберігали воду як головного чистителя від усякої нечисті, оскільки вірували, що в період різдвяного дванадцятидення (найнижчого сонцестояння) злі духи ходять по землі і можуть наробити їй великої шкоди. З позицій місцевих жителів це пояснювалося тим, що від Різдва до Щедрого вечора всі вечори і ночі належали нечистим духам. Тому найкращим оберегом від нечистої сили вважався хрест. Про це наголошує російська дослідниця зимової обрядовості Н.Велецька: «для щедровечірніх обрядів найбільш характерний символ хреста, досить поширений в дохристиянській обрядовості» [1, с. 198].

Після відправи священником йорданської Служби Божої в українських господарів зберігався до середини ХХ ст. стародавній звичай гасити свічки-«Трійці» в тій ополонці, де святилася вода. Після цього вода вважається освяченою і кожен поспішає якнайшвидше набрати її першим. Цей поспіх пов'язаний з вірою в те, що хто швидше набере з ополонки води, то вона матиме більш цілющі властивості. Кожен після освячення води випиває її трішки на здоров'я і тим самим захищає себе від злих сил.

Підсумовуючи вищесказане, варто зробити висновки, що в українській традиційній культурі, зокрема в різдвяній календарній обрядовості, чітко проглядаються елементи театральних дійств, що по своїй суті відображають не лише світогляд українців, але й підкреслюють їхню самотність та своєрідність серед інших слов'янських народів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Велецькая Н.Н. Языческая символика славянских архаических ритуалов / Н.Н. Велецькая // АН СССР; Ин-т археологии. – М.: Наука, 1978. – 239 с. (С. 198)
2. Волицька І. Театральні елементи в традиційній обрядовості українців Карпат кінця ХІХ – початку ХХ ст / І. Волицька. – Київ: Наукова думка, 1992. – 140 с. (С. 9).
3. Дмитрова Л. Підручна книга з історії всесвітнього театру / Л. Дмитрова // За ред. й вступ. заувагами проф. О.Білецького. – Держ. вид-во України, 1929. – 470 с. (С. 35-36).
4. Забылин М. Русский народ: Обычаи, обряды, предания, суеверия / М. Забылин. – М.: Русская книга, 1996. – 496 с. (С. 18)
5. Калимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні (зимовий цикл) / С. Калимник. - К.: Обереги, 1994. – Кн. 1. – Т. 1. – 148 с. (С. 26).
6. Кожоляно Г. Етнографія Буковини. Т.3. / Г. Кожоляно. – Чернівці: Золоті литаври, 2004. – 392 с. (С. 175).
7. Курочкін О. Обрядовість (Календарні свята й обряди) // Поділля. Історично-етнографічне дослідження / О. Курочкін, Л.Ф. Артюх та ін. – К.: Доля, 1994. – С. 358–385 (С. 368).
8. Курочкін О. Українські новорічні обряди: «Коза» і «Маланка» (з історії народних масок) / О. Курочкін. – Опішне: «Укр. народознавство», 1995. – 375 с. (С. 110).
9. Кутельмах К. Звичаї та обряди // Українське народознавство: Навч. посібник / К. Кутельмах, Ю.Гошко, Г.Горинь, Р.Кирчів та ін; За ред. С.П. Павлюка, Г.Й.Горинь, Р.Ф.Кирчіва. – Львів: Видавничий центр «Фенікс», 1994. – С. 121–167. (С. 131)
10. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Українська усна народна творчість: Підручник. / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2001. – 591 с.

11. Леонтович М. Хорові твори / М. Леонтович // Упорядкування М.Гордійчука. – К.: Муз. Україна, 1977. – 196 с. (С. 47)
12. Лужницький Г: Український театр. Наукові праці, статті, рецензії: Збірник праць / Г. Лужницький. – Львів: 2004. – Т.І. Наукові праці. – 344 с. (С. 39).
13. Медведик П. Село Жабиня на Зборівщині. Весілля, народні звичаї та обряди / П. Медведик. – Тернопіль: Лілея, 1996. – 221 с. (С. 141).
14. Потапенко О. І., Кузьменко В. І. Шкільний словник з українознавства / О.І. Потапенко, В.І. Кузьменко. – К.: Укр. письменник, 1995. – 291 с. (С. 127)
15. Сосенко К. Культурно-історична постать Різдва і Щедрого Вечера / К. Сосенко. – Львів: Накл. автора, 1928. – IX, 350 с. (С. 73)
16. Степовий О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. Частина перша / О. Степовий. – Авсбург, 1946. – 34 с. (С. 24)
17. Українське народознавство: Навч. посібник / За ред. С.П. Павлюка, С.Й.Горинь, Р.Ф.Кирчіва. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с. (С. 133).
18. Храплива-Щур Л. Українські народні звичаї в сучасному побуті / Л. Храплива-Щур. – Львів: Фенікс, 1990. – 35 с. (С. 9).

Розділ II. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ: ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 792.028.3:792.071.2.028

ЕМОЦІЙНИЙ СЛУХ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

Беркова-Житомирська Л.Г., ст. викладач

Запорізький національний університет

В статті розглядається значення емоційного слуху для майбутнього актора, розвиток творчих емоцій в процесі вокальної підготовки акторів драми.

Ключові слова: емоції, творчі емоції, мистецтво, актор, уява, емоційний слух, емпатія.

Беркова-Житомирська Л.Г. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛУХ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ БУДУЩЕГО АКТЕРА / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматривается значение эмоционального слуха для будущего актера, развитие творческих эмоций в процессе вокальной подготовки актеров драмы.

Ключевые слова: эмоции, творческие эмоции, искусство, актер, воображение, эмоциональный слух, эмпатия.

Berkova- Zhitomirskaya L.G. EMOTIONAL HEARING AND ITS VALUE FOR THE FUTURE ACTOR / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals the value of the emotional hearing for the future actor, development of creative emotions in vocal training actors of the drama.

Key words: emotions, creative emotions, art, actor, the imagination, the emotional hearing, the empathy.

Музикальність актора – найважливіша якість його дарування. Станіславський К.С. перераховуючи необхідні внутрішні дані актора, на одне з перших місць ставить ритмічність та музикальність (після темпераменту та здібності перевтілення). *Емоційність* – це душа і серце будь-якого мистецтва. Саме ця особливість людини – важлива складова в професійній підготовці майбутнього актора. Зрозуміло, розумна і здібна людина, не володіючи емоційністю, може багато чого досягнути в мистецтві шляхом наполегливої цілеспрямованої праці. Можна стверджувати, що на самих ранніх етапах навчання співу необхідно залучати емоції для правильної (природної) організації координації співочого процесу. Тобто, емоція – це не лише художньо-виконавський засіб впливу на слухача, а й важливий засіб досягнення технічної досконалості співочого голосу, необхідний саме співаку для оволодіння ним технікою співу.

Народний артист Росії С.І. Шапошніков, який вів клас камерного співу в Ленінградській консерваторії, вважав, що бувають три категорії студентів: у одних емоційність є природною, і вчити їх цьому нема потреби; других можна вчити, і вони здатні навчитися; а от третім, на думку артиста, навряд що допоможе, бо вони емоційно глухі і не зворошшливі.

Емоційність має дві форми прояву: *активну* (емоційна виразність власного голосу) і *пасивну* (емоційна сприйнятливості як здатність сприймати емоційний контекст чужого голосу). Пасивна форма є первинною, тобто визначає другу, активну форму, згідно з давно доведеним на практиці педагогічним законом: нічого не може бути в діях людини, чого раніше не було в її сприйняттях. В нашому випадку ми можемо зробити висновок: позбавлений емоційного сприйняття, якщо він не чуйний до емоційного змісту чужого голосу.

Цікаві дані теоретичних і експериментальних досліджень отримав П.С.Сімонов та його співробітники, які всебічно вивчали проблеми емоцій. Вирішальним етапом при виникненні емоційних станів, з одного боку, і збудження діяльності уяви, з іншого, служить «феномен розугодження». Емоція виникає при наявності мінімум двох факторів – потреби та імовірності або можливості її задоволення. Розугодження неминуче породжує прогноз, який ґрунтується на уяві. Отже, уява, за П.С. Сімоновим, має емоційну природу і вирішує конкретні задачі поведінки.

Метод фізичної дії К.С. Станіславського спонукав П.С. Сімонова до пошуків шляхів довільного впливу на мимовільні реакції, в тому числі і реакції емоційні. Вчений відмічав, що «...сформовані Станіславським принципи є відображенням об'єктивних закономірностей акторської творчості... Цей метод розширює владу свідомості над емоційно-інстинктивною сферою, дозволяє сполучати мимовільність реакцій з контролем за своєю поведінкою». «Словесні сигнали, - відмічав П.С. Сімонов, - повинні трансформуватися в безпосередні чуттєві збереження, а запропоновані обставини п'єси - стати чуттєвим реальним середовищем, в якому живе і діє зображувана актором особа». «Фізичні дії не лише оживлюють сліди пережитих колись емоцій, а й випробують на собі зворотний вплив відродженого ними життєвого досвіду, стають більш правдивими, відповідними запропонованим обставинам». Інформаційна

теорія емоцій П.С. Сімонова підкреслює паралельне існування двох ліній емоційних реакцій актора у творчому процесі. Одна з них виникає у зв'язку зі створенням переживань персонажу і обумовлена потребами зображуваної на сцені особи, інша – пов'язана з вирішенням надзадачі, задоволенням художньої потреби актора.

С.Ф. Іванова вважала роль мовного слуху в оволодінні усною мовою найважливішою і відокремила основні його компоненти: «це, по-перше, фізичний слух, тобто здатність сприймати мову, яка звучить в різних діапазонах гучності, по-друге, фонематичний слух, тобто здатність розрізняти і відтворювати всі звуки мови у співвідношенні їх з фонетичною системою даної мови; по-третє, звуковисотний слух в тісній єдності з почуттям тону, тобто здатність відчувати і відтворювати в мові її мелодику і тон, тембральне забарвлення; і, нарешті, відчуття ритму в тісній єдності з відчуттям темпу, тобто здатність відчувати і відтворювати в мові відповідно ситуації темп і ритм».

Коли відомого драматичного актора Томмазо Сальвіні спитали, що він вважає головним в акторській професії, він відповів: «Голос, голос і ще раз голос!» І дійсно, голосом артист може найбільш яскраво і точно виразити самі тонкі та глибокі почуття людської душі. Для співака існує поняття «співочий голос» - своєрідний живий музичний інструмент, який відрізняється красою тембру, силою звучання, виразністю.

Природа співочого голосу складна. Це поєднання фізіологічних особливостей (будова гортані, зв'язки і т.д.), акустичних закономірностей, музичних здібностей людини, її естетичних сприйнять. Здавна помічено, що співочий голос, як дорогоцінний дар природи, необхідно розвивати, культивувати і берегти. О.Ф. Мішуга, видатний оперний співак кінця XIX – початку XX століття, педагог стверджував: «Для того, щоб співати, потрібні розум, гаряче серце, залізна воля і вже потім – голос». Ще необхідно додати – робота, робота і ще раз робота.

Теоретичний аналіз педагогічної літератури дозволив визначити, що емоції – особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відображають у формі безпосередніх переживань приємного, процес і результати практичної діяльності, направленої на задоволення його актуальних потреб. Творчі емоції – створення умов для накопичення дійових асоціативних зв'язків та ракурсів відношення до них з позиції поставленої задачі для створюваного образу, розкриття теми та ідеї твору. Емоції мають чітко виражений ситуаційний характер, тобто виражають оціночне відношення суб'єкта до виникаючих або можливих ситуацій, до своєї діяльності і своїх проявів у цих ситуаціях.

Емоції виступають в ролі організуючої сили свідомості, вони упорядковують і творчо реорганізують інформацію, що надходить від рецепторів. За різноманітністю афектів, за багатством емоційного життя людина не має рівних собі серед представників тваринного світу. Емоційні якості визначають психічну зовнішність індивіда - утворюють емоційний тип особистості.

Емоційний слух – важлива складова такої характеристики як емпатія. Емпатія (від грец. *empathia* співчуття) – розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини.

В якості особливих форм емпатії виділяють співчуття – переживання суб'єктом тих же переживань, які зазнає інша людина, через тотожність з ним, і співчуття – переживання власних емоційних станів з приводу почуттів іншого. Встановлено, що емпатична здатність індивідів зростає з життєвим досвідом.

Психологи виділяють три рівня емпатій:

Перший рівень – найнижчий, це байдужість до почуттів і думок інших. Такі люди зайняті винятково собою. Їм може здаватися, що вони знають і розуміють інших людей, але вони помиляються. Низький рівень емпатії вводить людей в стан соціального аутизму, про який західні психологи говорять як про «хворобу XXI століття», що все більш переслідує сучасне суспільство.

Другий рівень – епізодична сліпота до почуттів і думок інших. Притаманній більшості людей, незалежно від типу особистості.

Третій рівень – найвищий. Це здатність сприймати внутрішній світ людини, подумки відтворювати її переживання, відчувати їх як власні. Такі люди, як правило, належать до художнього типу особистості і мають високий рівень емоційного слуху.

Яке стверджує К. Роджерс, бути емпатом нелегко. Це потребує глибокої наполегливої праці духу. Поринути у світ іншої людини, з усіма радощами і болем, прийняти, як вона їх сприймає, зрозуміти їх причини, як вона їх розуміє, бути чуйним до переживань іншої людини, відчувати їх емоційні та суттєві відмінки, іншими словами «увійти в особистий світ іншої людини і перебувати в ньому як вдома – це і є емпатичне спілкування» [1].

Поняття емоційний слух було введено В.П. Морозовим для визначення емоційного сприйняття і емоційної чуйності людини. «Взагалі емоційний слух – це здатність людини-слухача визначати по звуку голосу розмовляючого його емоційний стан. Якщо ж мати на увазі мистецтво мови, співу, музики, то тут

емоційний слух – це здатність тонко відчувати емоційні інтонації голосу артиста, звуку інструмента, а також вміння виражати ці почуття власними голосовими... засобами» [2, 525].

Цікавий взаємозв'язок емоційного та музичного слуху. Здавалося б, музикальність припускає рухливу емоційну природу, однак, дослідження В.П. Морозова показують, що на практиці співвідношення технічних умінь музикантів та їх емоційність у різних людей виявляються різними.

Багаторічні дослідження В.П. Морозова показали, що представники художнього типу мають більш високий показник емоційного слуху в порівнянні з представниками «мисленевого» типу.

Починаючи з 1988 р. кожного року В.П. Морозовим проводилося дослідження на ступінь розвиненості емоційного слуху у абітурієнтів – вокалістів, що вступають до Московської консерваторії, за спеціально розробленими психоакустичними тестами. Результати показали: чим вище емоційний слух, тим кращі показники музикальності. Це підтвердилося під час аналізу успішності студентів – вокалістів зі спеціальності за 5 років: студенти з низьким емоційним слухом розвиваються гірше і частіше відраховуються. Таким чином, можна прослідкувати закономірний зв'язок з належністю до художнього типу.

Під час відбору абітурієнтів у театральні вузи педагоги змушені покладатися на власну інтуїцію. «Перше, до чого я прислухаюся, - пише З.Я. Корогодський у статті «Із спостережень про набір майбутніх акторів, - до людської змістовності, запасам душевного та емоційного досвіду, до особистості людини, що вступає до вузу... Друге, що дуже важливо виявити – це такі переключення емоційних реакцій, як сльози та сміх» [3, 179-180]. Дуже важливо виявити збудливість – задатки тієї самої емоційності і темпераменту, які потім ми будемо розвивати у студента» [3, 181].

Тест розроблений В.П. Морозовим, як раз і виявляє слухову та емоційну чутливість. Крім того, передбачає прояв моторної реактивності та ефективності пам'яті, так як потребує миттєвого емоційного відгуку, і тому може бути корисним для виявлення акторських здібностей. Процедура дослідження емоційного слуху дозволяє з достатньою ступінню об'єктивності визначити здатність людини адекватно сприймати емоційні інтонації та кількісно оцінити цю здатність у балах. Протягом багатьох років цей метод діагностики допомагає педагогам Московської консерваторії виявити найбільш обдарованих абітурієнтів. Цей тест вдало застосовується і в Російській академії театрального мистецтва (ГІТІС). Причому не лише для вокалістів, а й акторів та режисерів.

Ми теж застосували його для виявлення рівня емоційного слуху у студентів 1-5 курсів кафедри акторської майстерності факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. Враховуючи кількісну різницю студентів різних курсів, було відібрано по 8 студентів з кожного курсу, з них 4 студенти склали бюджетну групу, а інші 4 студенти – контрактну.

Тест являє собою набори емоційно зафарбованих фрагментів звукової мови та співу. Були підібрані три фази мовні, і три фрази вокальні. Запропоновані фрази були записані в різних емоційних станах. Було вибрано 5 базових (за визначенням К. Ізарда) емоцій: радість, смуток, гнів, страх і нейтральна. Зрозуміло, що в чистому вигляді та чи інша емоція практично не зустрічається, але завжди є та, що переважає, і її й повинен почути досліджуваний, сформулювати і записати в графу спеціальних бланків. Таким чином, визначається пасивний емоційний слух. Важливо додати, що вибрані емоційні стани добре розрізняються на слух, але слабо виражені, тому, що розрізнити крайні емоційні стани в їх яскравих проявах дуже просто, а почути напівтони, відтінки може лише людина з добре розвинутим емоційним слухом.

Наступний етап нашого дослідження виявлення рівня активного емоційного слуху (АЕС). Тепер перед студентами стояла задача не лише розпізнати емоцію, але й миттєво вголос відтворити її. Тут необхідно уточнити, що відтворення не повинно бути формальним. Важливе особисте включення досліджуваного, його емоційний відгук на сприйняття – емоцію.

Середні показники пасивного емоційного слуху і активного емоційного слуху студентів 1-5 курсів були зведені нами у таблицю:

Зведена таблиця рівня ПЕС і АЕС

| Курс | Кількість студентів | Пасивний емоційний слух | Активний емоційний слух | Середнє |
|----------|---------------------|-------------------------|-------------------------|---------|
| I курс | 8 студентів | 67,9 | 60,9 | 64,4 |
| II курс | 8 студентів | 70,2 | 62,2 | 66,2 |
| III курс | 8 студентів | 72,5 | 63,9 | 68,2 |
| IV курс | 8 студентів | 72,9 | 64,5 | 68,7 |
| V курс | 8 студентів | 73,1 | 66,1 | 69,6 |

Отже, проаналізувавши результати проведених досліджень ми прийшли до наступних висновків.

По-перше, показники рівня емоційного слуху досить високі, що вказує на їх належність до художнього типу. За визначенням О.П. Гусєвої (1997), яка займалася дослідженням психофізіологічних здібностей обдарованих дітей, людям такого типу властиві емоційна активність, імпульсивність, артистичні інтереси, уява, вміння протистояти втомі та витримувати емоційні навантаження.

По-друге, ми бачимо, що середній показник активного емоційного слуху значно нижчий пасивного емоційного слуху у всіх групах. Це свідчить про те, що студент чує і розпізнає емоцію, але поки не здатний її відтворити точно і яскраво (виразно). Причиною цього може бути зайва рефлексивність, скутість, знижена самооцінка, тривожність. Таких показників небагато, але через них середній бал групи дуже знижується. Взагалі співвідношення показників пасивного емоційного слуху і активного емоційного слуху індивідуальне і додатково характеризує студента.

По-третє, показник емоційного слуху бюджетної групи завжди вищий показника контрактної групи. Таким чином, якщо вважати високий рівень емоційного слуху признаком акторської обдарованості, то студенти бюджетної групи володіють розвинутим емоційним слухом.

І останнє, ми виявили, що показники емоційного слуху у студентів різних курсів різняться (зростають в залежності від курсу). Але у студентів III - IV курсів майже однакові.

Отже, ми можемо припустити, що емоційний слух, як і музичний, дається людині від природи. В.П. Морозов, який присвятив дослідженню емоційного слуху багато років, говорить про генетичну обумовленість емоційного слуху, хоча безперечно і здатність його до вдосконалення в процесі професійної творчої підготовки. Це ми бачимо на прикладі наших студентів. З кожним роком навчання показники емоційного слуху змінюються, зростаючи. І чим вище рівень емоційного слуху студента, тим яскравіша і різноманітніша його інтонаційна палітра (що вони і демонструють на іспитах та виступах).

Професія актора потребує загострення сприйняття та яскравості реакції, якщо говорити про театральне мистецтво. Тут слухове сприйняття відіграє велику роль. Звичайно, весь калейдоскоп почуттів приймає участь у творчому процесі актора, але на слух, загострений професійними навичками, лягає левова частка відповідальності за те, як сприйме актора глядач. Звичайно, природні дані голосу (сила, тембр, обертони, рухливість) завоюють слухача.

Виховання внутрішнього слуху – важка задача і для викладача, і для актора. Навчити можна лише за умови бажання виконавця і розуміння самої задачі.

Необхідною складовою особистості відносно підбору та підготовки майбутніх акторів драми є рівень розвитку емоційного слуху. По мірі того, як техніка організації співочого звука стає все краще відпрацьованою, мимовільною, збільшується можливість направити всі сили на творчий процес, на розкриття ідейно-художнього задуму виконуваного твору, на створення художнього образу. Чим більш впевненою і мимовільною стає робота голосового апарату, тим більше звільняється творча фантазія співака, тим легше йому створити художній образ і тим вища виконавська майстерність. У співака з'являється стан «вокально-творчого спокою» [4, 67].

Робота над технікою (розвиток кантিলени, її дикція, дихання, рухливості) не самоціль, а засіб для художнього виконання вокальних творів. Ведучи розмову про техніку необхідно прищеплювати студентам ці художні принципи виразності мистецтва співу (багатство інтонацій, володіння голосом, словом). Задача педагога-вокаліста – досягти всебічної музично-голосової підготовки майбутнього артиста, тобто виховання «співаючого артиста» драматичного театру. При цьому створення вокального образу здійснюється на основі тих же елементів «системи» К.С. Станіславського, які приймають участь у створенні сценічного образу. Користуючись ними, актор повинен навчитися розкривати драматичні задачі, приховані в літературному та музичному текстах вокального твору, сприймати музику не ілюстративно, а за її внутрішньою суттю, психологічно виправдовувати її елементи.

Відомий дослідник механізмів голосоутворення Л.Б. Дмитрієв писав, що під впливом тренування аналіз різних видів чуттєвості стає все більш витонченим. В роботу включається все менші і менші групи мозкових клітин. В руховому аналізаторі, який аналізує м'язово-суглобове почуття, вдосконалюється рухлива функція. Це виявляється у зменшенні зайвих рухів, ліквідації непотрібної напруги.

Особливо важливу роль для збудження емоційно-чуттєвої природи актора, для включення в роботу всіх його внутрішніх сил відіграє створення різноманітних чуттєвих вражень – зорових, дотикових, слухових, рухових. Почуття відгукується тим повніше, чим яскравіше і образніше бачення, чим тісніше вони стикаються з емоційним досвідом людини у всій його широті і конкретності.

Головні розбіжності у творчості співака і актора пов'язані з процесом виконання, втілення твору, з формою і методами передачі його глядачеві. Ці відмінності охоплюють в основному сферу виразних засобів, прийомів та «приспосувань» співака, допомагаючи йому донести до глядачів зміст у

специфічних умовах вокально-музичного матеріалу. Ці «пристосування» мають вирішальне значення в мистецтві співу.

Курс «Вокал» формує у майбутніх спеціалістів знання, уміння, здатність вирішувати вокально-технічні задачі в професійній діяльності. В процесі навчання співу розвиваються вокальні та загальні музичні дані студентів (слух, відчуття ритму, музична пам'ять), а це, в свою чергу, сприяє розвитку музичності специфічно театральної – тої, яка допомагає актору відчувати ритм окремих мізансцен та всієї вистави в цілому, настроює на тональність, взяту партнером, підсилює здатність чути внутрішню музику прози, поезії, сценічної мови. Ще одна важлива задача предмету – підвищення музичної культури студентів, тобто закріплення тих знань і навичок, які вони отримують на заняттях сумісних музичних дисциплін (музична грамота, музичне мистецтво, гра на музичному інструменті, хореографія, вокальний ансамбль). Важливими функціями співу являється естетична, пізнавальна і виховна, що здійснюють величезний вплив на формування творчої особистості актора. Широкий світ музичних образів, здатний відображати не лише інтимні переживання людини, але й різноманітні явища дійсності, залучає студентів до світу прекрасного, впливає на характер і смаки, допомагає виявляти потенційні можливості їх творчого «я», дає стимул для розвитку емоційної та психічної природи актора.

Знайомство з музичними засобами виразності, що виходять за грані виразності слова, руху, колориту, розвиває образне мислення актора, збагачує засоби акторської виразності. Роль музики неодноразово підкреслювали майстри сцени. К.С. Станіславський відмічав, що враження з області музики та співу, отримані в дитячі та юнацькі роки, вплинули на все його подальше творче життя, допомогли осмислити і сформулювати закони драматичного і оперного мистецтва [5, 9].

Висока музична та вокальна культура становить невід'ємну рису творчості акторів українського театру. Музичальність, що є в основі їх художньої природи, визначила і окремі риси української драматургії (тісне сплетіння музичного та драматичного жанрів). В наш час на сценах театрів музична вистава посідає все значиміше місце. В деяких випадках спів виконує складну драматургічну функцію, є повноправним компонентом вистави, поряд з акторською майстерністю та декоративним оформленням (музична комедія, мюзикл). Розвернуті вокальні номери пишуться нерідко складною музичною мовою, вимагають для втілення високої вокальної та акторської техніки. В зв'язку з цим набагато підвищились вимоги щодо вокальної підготовки актора, і предмет «Вокал» займає в навчальному процесі театральних учбових закладів все більш вагомe місце.

Таким чином, на основі проведеного теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми вивчення індивідуально-типологічних особливостей майбутніх акторів драми встановлено, що рівень розвитку емоційного слуху є необхідною складовою особистості відносно підбору та підготовки майбутніх акторів драми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. – М.: Наука, 1984. – С. 235-237.
2. Морозов В.П. Художественный тип личности: новые критерии в системе комплексного подхода в разработке проблемы / В.П. Морозов // Художественный тип человека. Комплексные исследования. – М.: Прогресс, 1994. – С. 90-91.
3. Корогодский З.Я. Из наблюдений о наборе будущих актёров / З.Я. Корогодский / АН СССР. Комиссия комплексного изучения художественного творчества. – Л.: Наука, 1983. – С. 179-181.
4. Григорьев А.А. Осознанное пение: Постановка голоса по системе А.Ф. Мишуги и М.В. Микиши / А.А. Григорьев. – М.: «ГИТИС», 2003. – 116 с.
5. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. - М.: Наука, 1953. – 386 с.
6. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1975. – С. 82-148.
7. Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1992. – С. 6-82.

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ЗАСТОСУВАННЯ ВОКАЛЬНИХ НАВИЧОК У ПІДГОТОВЦІ АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ

Гринь Л.О., ст. викладач, аспірант

Запорізький національний університет

Стаття актуальна для розгляду у науковій сфері. Вона торкається як наукових, так і практичних аспектів. У статті розглядаються педагогічні методи застосування вокальних навичок. У ній наголошується про те, що прийоми образного впливу сприяють знаходженню необхідної вокальної установки під час формування голосу актора; подальший розвиток голосових можливостей залежить від методу навчання, в якому враховується вся складність процесу формування співочих навичок.

Ключові слова: метод, показ, голосоутворення, навички, голосовий апарат.

Гринь Л.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРИМЕНЕНИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ПОДГОТОВКЕ АКТЕРА МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья актуальна для рассмотрения в научной сфере, она затрагивает как научные, так и практические аспекты. В статье рассматриваются педагогические методы применения вокальных навыков. В ней говорится о том, что приемы образного влияния способствуют нахождению необходимой вокальной установки во время формирования голоса актера; последующее развитие голосовых возможностей зависит от метода обучения, при котором учитывается вся сложность процесса формирования вокальных навыков.

Ключевые слова: метод, показ, звукообразование, навыки, голосовой аппарат.

Grin L.A. PEDAGOGICAL METHODS OF USING VOCAL SKILLS IN PREPARATION OF ACTOR MUSICAL DRAMATIC THEATRE/ Zaporizhzhya national university, Ukraine.

This article is actual to discerning in science sphere. It embrace theoretical and practical aspects. In article examines pedagogical methods of using vocal skills. An article told us that, draughts vivid influence promotes finding necessary vocal setting on the way of formation actors voice; subsequent development vocal potential depends from pedagogical methods, on which must take into account all complexity process of formation vocal skills.

Key words: method, showing, voiceformation, skills, vocal organs.

Основне призначення педагогічного процесу, насамперед вокальної підготовки є формування і розвиток особистості студента. Навчальний процес має свої закони та закономірності, які визначають порядок досягнення цілей і завдань навчання, сприяють ефективному управлінню навчальною діяльністю, дають можливість передбачити результати навчально-виховної роботи, науково обґрунтувати та оптимізувати зміст, методи й форми навчання учнів.

Основні положення теорії розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці висвітлювали Л.Дмитрієв, В.Морозов, О.Стахович; фізіологічні основи постановки голосу – І.Сеченов, І.Павлов, О.Яковлев; дослідження акустичних особливостей процесу голосотворення – Л.ДмитрієвС, Ржевкін, Р.Юссон; теоретичні основи методики викладання вокалу закладено в працях В.Мордвінова, П.Голубева, Л.Дмитрієва, А.Здановича.

Про правильний вибір методу навчання свідчить характер діяльності та взаємовідносин учителів і учнів, глибина і міцність набутих знань, навичок, умінь і також те, якою мірою він викликає пізнавальну, емоційну і практичну активність учнів та формує у учнів мотивацію учіння. Мета нашої статті – розкрити педагогічні методи навчання актора при формуванні вокального голосу та застосування вокальних навичок у професійній підготовці.

У педагогічній практиці поширені словесні, практичні, контрольні, самостійні методи. Навчання відбувається за допомогою різних засобів. Особливе місце серед них посідає *слово*. Такий метод має назву вербальний. Основні складові цього методу – розповідь, пояснення, які використовуються з метою повідомлення учням нових знань, пояснення порядку виконання тих чи інших дій.

Практичні методи навчання забезпечують формування практичних навичок і вмінь, загартування психіки учнів та її розвиток. *Показ*, як навчальний прийом часто використовується під час організації та проведення занять практичним методом, що має велике значення для всебічної підготовки.

Ефективність практичних занять забезпечується якісною і всебічною підготовкою, яка включає особисту підготовку педагога, проведення заняття, підготовку учнів тощо. До практичних методів належать різноманітні практичні заняття (вправи, лабораторні роботи, практичні роботи, інструктажі.) В нашому випадку під час занять з вокалу використовуються як словесні методи – розповідь, пояснення, так і практичні методи – вправи, практичне виконання твору. Вправи слід розглядати як планові організовані, свідомо осмислені багаторазове повторення певних дій і прийомів, які ускладнюються, з

метою формування, закріплення та вдосконалення практичних навичок і вмінь учнів. Методикою виконання вправ визначаються загальні умови, які сприяють успішному їх застосуванню, а саме:

- якісна підготовленість педагога, його уміння враховувати індивідуально-психічні особливості учнів;
- розуміння учнями мети вправи, змісту і послідовності її виконання;
- дотримання доступного ритму, методично правильного чергування дій, що вимагають від учнів посиленого розумового і фізичного напруження;
- послідовність і системність у виконанні вправ, поступове підвищення самостійності учнів під час їх відпрацювання;
- поступове ускладнення і зміна умов виконання вправ;
- систематичний контроль викладача за ходом виконання вправ і відповідна постійна допомога учням у подоланні труднощів і помилок;
- формування в учнів навичок самоконтролю і самооцінки виконаних дій.

Очевидно, що емпіричний метод слід розуміти, як використання у педагогіці віками накопиченого досвіду, який передається у різних формах студенту. Застосування емпіричних методів одними викладачами дає добрі результати, а іноді феноменальні, а інші викладачі – таких результатів не отримують. Це можна пояснити деякими причинами:

- дотримання системності у навчанні;
- педагогічними здібностями викладача;
- ступенем урахування викладачем професійної мотивації студента та його можливостей виконання вокальних творів;
- дотримання художнього і технічного розвитку голосу студента.

Метод виховання актора-вокаліста повинен заключати в собі прийоми, які направлені на можливо більш повне виявлення творчих можливостей і здатність до співу, а також розвиток цих даних. Все це повинно виходити не тільки з емпірики, а і з науки. Для сприяння розвитку вокально-технічних навичок викладач повинен користуватись відповідними умовами, а саме: педагогічними, психологічними, методичними.

Процес вокальної підготовки актора включає в собі цілу низку знань, навичок, умінь, основ професійної майстерності складових дисциплін, як сценічна мова, техніка сценічної мови, постановка голосу (вокал). Утворення вокально-технічних навиків залежить не тільки від уміння викладача і здібностей студента, а і від ряду закономірностей, що пов'язані з діяльністю центральної нервової системи.

Самий звичайний звук людського голосу є результатом руху цілого ряду м'язів і зчленувань голосового апарату. Під час співу ці рухи надзвичайно різноманітні; ними визначається сила, висота, темброві фарби голосу, тривалість звуку, його динаміка і подача слова. Головним завданням вокальної підготовки актора є усвідомлення „дисциплінованого” руху м'язової системи голосового апарату, тобто навчання рухомому навичку під час співу.

Так як рухомі навички зі своїми фізіологічними механізмами являються умовними рефlekсами, то можна сказати, що загальні закони умовних рефlekсів відносяться і до вокально-технічних навиків. Постановка голосу актора (на заняттях з вокалу) це процес встановлення правильного взаємозв'язку окремих частин голосового апарату. Отже, яким чином цей взаємозв'язок здійснюється? На це запитання може дати відповідь учення І.П.Павлова про вищу нервову діяльність. Голосовий апарат працює цілісно та автоматично. Процес співу здійснюється за допомогою системи периферичних механізмів, а саме: орган слуху та весь звукоутворюючий рухомий апарат (легені, гортань, глотка, язик губи). Вся їх робота регулюється центральною нервовою системою та знаходиться у тісному взаємозв'язку.

Анатомічна картина голосового апарату дуже складна, але необхідна для розуміння актором процесу формування вокальних звуків. М'язи голосового апарату під час фонації знаходяться у певному взаємовідношенні. Цей процес має назву координація голосу. Координація, тобто злагоджена робота м'язів голосового апарату, яка направлена виконавцем на виконання технічних завдань, при різних умовах розвитку актора може бути більш чи менш досконалою. Тому координацію голосу слід вважати якісною характеристикою звукоутворення вокального звуку.

Координація у співі зв'язується з м'язовими рухами в області гортані, ротової порожнини, органів слуху та дихання. Але самі по собі м'язи рухатись не можуть. Голосовий апарат є периферією центральної нервової системи, яка пов'язана з головним мозком нервовими шляхами. По цим нервовим шляхам протікають нервові імпульси, від характеру і сили яких залежать ті чи інші рухи м'язової системи голосового апарату, а значить той чи інший звук, та чи інша якість.

Тому, викладачі з вокалу мають звернути увагу на методи та методикою вокальної підготовки актора, насамперед у початковий період формування голосу. Розмаїття методичних прийомів та індивідуальний підхід до кожного студента ні в якій мірі не повинні порушувати загальних принципів та методів підготовки актора засобами вокалу.

Вокальна педагогіка минулого приділяла мало уваги психології співу. Але відомо, що педагогіка

започаткована на знаннях з психології. Тому викладач, який порушує питання дидактики та виховання творчої особистості повинен бути психологом.

Вокальний спів є складним психофізіологічним моментом, в якому тісно переплітаються інтелектуальні, емоційні та вольові процеси. У свідомому оволодінні вокально-технічними та виконавськими навичками психіка співака-актора відіграє велику роль і у багатьох випадках вирішує кінцевий результат у навчанні співу.

Великим педагогічним мистецтвом є не нав'язування своїх методів, а терпеливе систематичне створення сприятливого підґрунтя для свідомого сприйняття цих методів. Одним з перших і найбільш важливих моментів у роботі над звукоформуванням у студента є спостереження за процесом дихання, як одного з головних умов правильного утворення професійного вокального звуку.

У вправах для розвитку голосу необхідно дотримуватись принципу суворої послідовності: від вправ у повільному темпі до більш швидких; від вправ, що займають маленьку частку діапазону – до вправ, що обіймають весь діапазон голосу тощо.

Вокальні навички утворюються швидше за таких умов, коли студент, що навчається прагне до розуміння дії, усвідомлення своїх помилок та може відрізнити хороший результат від поганого. Стикаючись зі складнощами під час виконання вокального завдання, студент під керівництвом викладача більше звертає увагу на причини своїх недоліків, знаходить засоби для подолання технічних труднощів, пов'язує ці засоби з хорошим результатом. У студента під час виконання окремих вправ виникають певні спостереження, порівняння, пошуки нових прийомів, він поступово відмовляється від старих дій, тобто виникає свідомий процес, який потрібен для успішного вдосконалення вокальної техніки. Наприклад, актор виконує конкретний вокальний твір, в якому використовуються певні сценічні рухи, при цьому він повинен донести до слухача образне, художнє виконання твору. В цьому випадку завдання викладача полягає у тому, що він послідовно, методично, систематично доводить вокальний матеріал до автоматичного виконання.

Усвідомлення завдань, свідомий характер їх рішення, фіксування результату на кожному етапі навчання сприяє формуванню вокальної техніки виконавця в більшій мірі. Але тільки одного свідомого розуміння завдання не забезпечує його правильного рішення. Тому викладач повинен не тільки ставити посильні завдання, а ще й мобілізувати позитивний досвід студента, доповнювати все це конкретними вказівками, які допоможуть студенту скласти правильне судження про окремі елементи процесу навчання.

Свідоме відношення до виконання певної вокально-технічної задачі неможливе без мобілізації таких пізнавально-психологічних процесів як пам'ять та увага. І.М.Сеченов писав: „Запам'ятовування, накопичуючись помірно у людини, складає весь його розумовий зміст, всю його розумову достатність... воно складає розумовий запас, з якого людина черпає елементи... розвиток укорінюється у повторенні вражень при можливо більшій різноманітності умов сприйняття як суб'єктивних, так і об'єктивних” [1]. Різноманітні види пам'яті (механічна, логічна, емоційна, рухома, слухова) мають велике значення у розвитку вокально-технічних навичок. Особливу роль відіграє слухова та рухома пам'ять. Свідоме запам'ятовування м'язових відчуттів у процесі вдосконалення голосового навичка складає суттєву сторону навчання співу. Так наприклад, виконавець, який досягнув доброго звучання під час кантиленного співу, краще закріплює це звучання тоді, коли намагається запам'ятати ті м'язові відчуття, що супроводжують рівне подання дихання під час співу.

Найкращий засіб розвитку вокальної пам'яті у всіх її видах – це запам'ятовування невеличких завдань, поступове їх збільшення та постійне повторення. У справі виховання пам'яті міцним фактором є увага та зосередження. Для того, щоби показ викладача певних вправ та їх теоретичне пояснення фіксувались пам'яттю, необхідна зосереджена увага студента.

Процес набуття вокальних навичок – це певний процес трудових зусиль. Вагомий результат ми маємо тоді, коли увага студента, що направлена на рішення конкретного завдання стає стійкою. Викладач для роботи над розвитком вокальних навичок повинен вибрати такі вокальні твори, що представляють для студента певний інтерес. Поступове заглиблення в матеріал, устремління до виявлення в ньому нових сторін розвиває у студента зосередженість уваги. Завдання викладача полягає в умінні акцентувати увагу студента на кожному етапі вивчення матеріалу на особливостях твору. Так наприклад, на початку роботи над твором викладач зосереджує увагу студента на змісті твору, потім увага переноситься на його стильові особливості. Далі викладач звертає увагу на вокально-технічні прийоми, за допомогою яких розкривається задум композитора. В результаті такого поетапного вивчення музичного твору, шляхом зосередження уваги на його різноманітних сторонах, випрацьовується здатність концентрації уваги під час виконання твору в цілому.

Під час роботи над розвитком вокально-технічних навичок велике значення мають і вольові здібності студента. Але вольові процеси не бувають вродженими, вони виникають та розвиваються у зв'язку із суспільною та професійною діяльністю людини. Однією з важливіших завдань викладача є розвиток таких якостей студента як працездатність, наполегливість у роботі, дисциплінованість, увага.

Педагогічний досвід показує, що легкі завдання не придатні для виховання волі. Навчальний матеріал повинен представляти певну складність і тільки подолання цієї складності має велике значення у вихованні волі.

У формуванні правильного природного народження вокального звуку волюві зусилля студента повинні бути направлені на легку атаку звука та вільне положення гортані. Роль викладача тут велика: він концентрує увагу студента та збирає його волю на таких діях, які стають базовими у набутті вокально-технічних навичок. Тільки тоді, коли загальні прийоми засвоєні до „автоматичного” виконання, можна переводити увагу студента на наступні елементи формування голосу як збільшення діапазону, введення динамічних відтінків тощо.

Під час формування вокальних навичок психологічні здібності виконавця (пізнавальні, чуттєві, волюві) знаходяться у взаємозв'язку обумовлюють один одного та грають дуже важливу роль як у вихованні та навчанні актора-співака, так і у формуванні його голосової техніки. Все навчання майбутнього фахівця пов'язано з вдосконаленням ряду психічних процесів – волі, уваги, пам'яті тощо та впливає на кінцевий результат.

Процес свідомого засвоєння того чи іншого вокально-технічного навичка відбувається під час впливу на роботу голосового апарату шляхом показу викладачем та подальшим поясненням. Показ викладача має велике значення та силу, так як він цілісно організовує голосову функцію студента, водночас впливаючи на його емоційну та волюву сфери. Показ має значення тоді, коли викладач бездоганно володіє манерою співу, крім того показує студентові все те, що не представляє для нього великої технічної трудності.

Найбільш сильне та яскраве враження студент отримує від показу, що супроводжується теоретичним поясненням. Проте після показу та пояснення студент не може відразу досягти необхідного звучання, для цього потрібен певний час. Під враженням від показу та пояснення у студента руйнуються стереотипні прийоми та розпочинається напрацювання нових. Початок нового заключається у певному засвоєнні манери звукової подачі, без аналізу деталей роботи голосового апарату. Адже у самому процесі сприйняття показ є елемент підсвідомого та інтуїтивного розуміння. Тільки тоді, коли студент розпочинає усвідомлювати м'язові та слухові відчуття, що виникають в результаті показу та теоретичного пояснення викладача, відбувається аналіз деяких подробиць свідомого засвоєння конкретного навичка.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що правильно знайдені педагогічні методи застосування вокальних навичок (психологічні процеси) та прийоми образного впливу сприяють знаходженню необхідної вокальної установки під час формування голосу актора. Кожен викладач з дисципліни вокал повинен не тільки мати співочий досвід і педагогічний талант, а і володіти знаннями із суміжних наук – фізіології, психології, загальної педагогіки, дотримуватись системності у навчанні, враховувати ступінь устремління студента до реалізації поставлених цілей, вокальні здібності та можливості їх застосування у професійній підготовці актора. Безумовно, що процес співу – це дуже складний механізм і базується на творчій інтуїції виконавця. І далеко не кожен актор може довести свій голос до вершин художнього та технічного вдосконалення. Але якщо актор володіє комплексом спеціальних задатків, то подальший розвиток голосових можливостей залежить від методу навчання, в якому враховується вся складність процесу формування співочих навичок. Розуміння основних закономірностей, які формують та розвивають актора-співака, їх творче застосування у педагогічній практиці – одна з головних завдань формування професійного голосу актора засобами вокального мистецтва.

Ефективне розв'язання зазначеної проблеми, якість отриманих результатів залежатиме від створення відповідних педагогічних умов. Педагогічними умовами продуктивності процесу підготовки акторів засобами вокалу можуть бути обставини, що сприяють розвитку творчої активності, реалізації творчого підходу до розв'язання проблеми вокальної підготовки, активізації потенціалу особистості студента, забезпеченню позиції активних суб'єктів діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сеченов І.М.. Вибрані твори. – М.: Учпедгиз, 1953. С. 258 – 259.
2. Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. /Сост. А.Яковлева. Вып.7. – М.: Музыка, 1984. – 214с., нот.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – Серия «Мир медицины» - СПб.: Издательство «Лань», 2000. – 192 с.
4. Кочнева И., Яковлева А. Вокальный словарь. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1988. – 70с.
5. Морозов В. П. О резонансной природе высокой и низкой певческих формант//Сб. трудов XI Сессии Российского Акустического Общества. М. , 2001. Т. 3
6. Яковлев А.В. Физиологические закономерности певческой атаки. / Тренировочные упражнения для вокалистов. – Л.: Музыка, 1971. – 64с.
7. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: «Музична Україна», 1988. – 144с.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ АКТЕРСКИХ КАДРОВ

Гончарова Е.П., к. пед. н., доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка

В статье рассматривается проблема профессиональной реализации студентов – будущих актеров через категорию «творческая индивидуальность»; определяются основные составляющие творческого человека; выделяется система, состоящая из восьми сфер творческой индивидуальности: этической, интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной.

Ключевые слова: успешная социализация, творческий человек, восемь сфер творческой индивидуальности, креативность, инсайт.

Гончарова Е.П. ДЕЯКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ АКТОРСЬКИХ КАДРІВ / Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка, Білорусія.

У статті розглядається проблема професійної реалізації студентів – майбутніх акторів через категорію «творча індивідуальність»; визначаються основні складові творчої людини; виділяється система, яка складається з восьми сфер творчої індивідуальності: етичної, інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, волевої, сфери саморегуляції, предметно-практичної та екзистенціальної.

Ключові слова: успішна соціалізація, творча людина, вісім сфер творчої індивідуальності, креативність, інсайт.

Goncharova E.P. SOME PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL ASPECTS IN THE TRAINING OF PROFESSIONAL ACTORS / Maxim Tank Belarussian State Pedagogical University, Belrussia

The article touches upon the issue of professional fulfillment of students – future actors through the category “creative identity”; the main components of a creative person are defined; the system consisting of 8 spheres of creative identity are distinguished, i.e: ethical, intellectual, motivational, emotional, volitional, self-directional, thematic and practical and existential.

Key words: successful advance, creative person, 8 spheres of creative identity, creativity, insight

В начале XXI века общество вступило в эру креативно-педагогической цивилизации, центральным звеном которой является развитие индивидуально-творческого потенциала человека. Креативно-педагогическая цивилизация предполагает глубокое целостное развитие студента в гармонии с окружающим миром. О всестороннем и цельном развитии студента в современных условиях высшей школы размышляет ряд ученых, подчеркивая важность приобретения им не только знания, но и возможности осознать себя в обществе, окультурить свои мысли и чувства, преобразить внутренний мир по законам гармонии (Е.А. Барахсанова, А.С. Зубра, В.П. Пархоменко и др.).

В контексте современных требований социальной защищенности выпускника вуза приобретает особую остроту вопрос о профессиональной реализации студентов так называемых «творческих специальностей», в частности, студентов – будущих актеров. «Деловая активность науки и, с другой стороны, «утрата доверия» к познавательной ценности искусства создают «вакуум», где возможны весьма тяжелые ситуации, если этот «вакуум» усиливается за счет социального неблагополучия в обществе», – отмечал Г.Д. Суворов еще в 70-е годы прошлого столетия [1, с.16]. Проблема взаимодействия науки и искусства в образовательной системе на фоне интенсивных социальных перемен остается актуальной и сегодня.

Требования, предъявляемые и обществом, и системой образования к студенту – будущему актеру, невозможно реализовать без ориентации его индивидуальности на творчество. Категория “творческая индивидуальность” в контексте образовательных систем сегодня привлекает внимание исследователей как ведущий образовательный ориентир для успешной социализации специалиста в области художественно-эстетической деятельности [2]. Именно эта составляющая человека очень важна как для его общего развития, так и для профессионального. Творческой индивидуальностью можно считать такого индивида, который самобытно выражает родовую сущность человека через обнаружение и реализацию своих задатков, способностей, творческих потенций.

Система профессиональной подготовки актерских кадров не может обойти стороной психолого-педагогические основы образовательного процесса. Она призвана обозначить пути развития студента – будущего актера, понимая его как творческого человека, способного к самосовершенствованию и созидательно-инновационной деятельности. Основными составляющими творческого человека являются:

– творческая направленность (потребность в творческом самовыражении, установка на индивидуально и общественно значимые результаты и т.д.);

- творческий потенциал (одаренность в определенном виде деятельности, наличие интеллектуальных и практических знаний, умений, навыков и способность применять их на практике, наличие логического мышления и интуиции и т.д.);
- индивидуально-психологическое своеобразие (волевые качества, способность к саморегуляции, осознание себя как творца материальных и духовных ценностей, эмоциональные характеристики и т.д.) [3].

В.П. Пархоменко говорит о творческой индивидуальности как о качественно новом уровне развития человека, поскольку если «творчество» является для «индивидуальности» одним из многих необходимых компонентов, то для «творческой индивидуальности» оно становится доминантным качеством, ведущей целью жизнедеятельности.

Исследователи, изучающие вопросы творчества, едины во мнении, что это процесс человеческой деятельности, в результате которого создаются новые материальные и духовные ценности. Современная педагогическая мысль склоняется к тому, что задатки творческих способностей присущи каждому человеку. Задача преподавателя высшей школы заключается в том, чтобы обнаружить и развить творческие наклонности студента – будущего актера. Для этого нужна система педагогического влияния, способная направить студента на целеустремленную активную деятельность. Некоторые ученые-педагоги утверждают, что наиболее продуктивным является принятие имеющихся индивидуально-творческих задатков студента как доминирующих [3].

Не случайно поэтому появление в последние годы такого раздела педагогики, как «педагогика индивидуальности» (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) [4]. Педагогика индивидуальности рассматривается авторами как составная часть педагогики в целом, имеющая интегративный характер (налицо синтез разных наук – педагогики, психологии, социологии, этики, эстетики и др.). Область появления – на стыке психологии и педагогики, поскольку очевидно включение как проблем психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности), так и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования).

Согласно концепции О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк, развить индивидуальность человека можно через совершенствование ее семи сфер – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической сферы и экзистенциальной. Однако приходится констатировать отсутствие в перечне составляющих индивидуальности морально-этический стороны, поскольку, с нашей точки зрения, любой продукт творческого труда может быть направлен как на пользу, так и во вред человеческому сообществу. Поэтому мы считаем правомерным дополнить перечень составляющих индивидуальности этической сферой. При этом определяется ее приоритетная роль по отношению к остальным семи. Этическая сфера характеризуется морально-нравственными устоями человека, определяя его поведение и направляя его поступки. Нравственная добродетель не дается человеку от природы, она формируется в позитивных и справедливых делах. Основным правилом этического поведения, известным со времен античности, является чувство меры во всем.

Итак, творческая индивидуальность студента – будущего актера представляется нам как система восьми сфер: этической, интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической сферы и экзистенциальной. Опираясь на выводы С.Л. Рубинштейна (индивидуальность есть отношение к себе, к другим людям и к бытию) и Б.Г. Ананьева (творчество есть “мерило” индивидуальности), выделим основные компоненты творческой индивидуальности.

Творческая индивидуальность – это:

- творческое мышление;
- творческое состояние;
- творческое отношение к себе, к другим людям, к природе, к бытию;
- творческое поведение (действие).

Методологические исследования в области педагогики (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий и др.) приводят к выводу о том, что будущее в образовании зависит не только и не столько от количества знаний, сколько от уровня индивидуальной культуры, от способности человека ориентироваться в нестандартных ситуациях: «Образованность в ее современном понимании предполагает методологически гибкий, проектно-ориентированный интеллект, способность личности к коммуникации позитивного типа, сформированную установку на социальную ответственность» [5, с.141]. О.С. Анисимов, констатируя отсутствие операциональных концепций рефлексии в индивидуальной деятельности, обращает внимание на стремление к адекватности человека как социуму, так и своим потребностям и целям, что может быть достигнуто через самоопределение, рефлексия, целевое и ценностное проектирование. Подчеркнем тезис О.С. Анисимова о важности процесса соотнесения индивидуально приемлемого изменения ученика и социально необходимой его трансформации, причем такой процесс зависит не от оппозиции «ученик – учитель», а от способа существования учителя во взаимодействии с учеником [6]. Обучение, по мнению О.С. Анисимова, нельзя

сводить ни только к социальному, ни только к индивидуальному процессу; однако в любой образовательной ситуации человек целенаправленно или ценностно-направленно изменяет себя или изменяется под воздействием извне, являясь творцом себя, своей индивидуальности не вне, а в логике учебной деятельности.

Впервые на научной основе вопросы индивидуализации обучения рассматривались в трудах К.Д. Ушинского, который сформулировал методические рекомендации по учету возрастных и персональных особенностей ребенка, призывая к индивидуальному подходу в образовании [7]. Значимый вклад в разработку теоретических основ индивидуализации обучения внес П.Ф. Каптерев, который в конце XIX – начале XX в.в., исследуя вопросы формирования мировоззрения детей, наметил пути психологического сопровождения процессов обучения и воспитания, а также разрабатывал методы и содержание последних.

Таким образом, в начале XX века педагогической наукой были намечены основные позиции в развитии индивидуальности обучаемого. Голландский психолог и педагог Карл Ван Парререн, считая себя последователем школы Л.С. Выготского, видит гармоничность совершенствования ученика в синтезе традиционных социальных ценностей и современных потребностей к уважению его индивидуальности, а также равноценности, где это возможно, педагога и воспитанника. Особенно отметим значимость для высшей школы принципов диалогизма, свободы и культурного творчества, отраженных в работах бразильского ученого-педагога Пауло Фрейре.

Идея диалога как способа взаимодействия человека с объектами культуры и искусства была сформулирована еще в начале прошлого века М.М. Бахтиным. Диалогическая природа сознания человека легла в основу созданных в 80-х г.г. педагогической системы и авторской школы М.М. Бахтина. Диалог как общение различных форм понимания ставит во главу угла и В.С. Библер, подчеркивая, что "... мой Собеседник насыщен мне больше, чем собственная жизнь" [8, с.227]. Образование в XXI веке должно уйти от культуры коллективного как усредненного и двигаться по направлению к культуре персонального как диалога творческих индивидуальностей.

Для профессиональной подготовки актеров в вузе важно отметить исследования Б.Г. Ананьева, который впервые увидел человека как сложную систему взаимодействий его свойств в процессе индивидуализации: «В ходе онтогенетического развития и жизненного пути человека происходит прогрессирующая индивидуализация организма и личности человека, охватывающая все уровни этого развития (как молярные, так и молекулярные)» [9, с.279]. Мы согласны с точкой зрения Б.С. Гершунского о том, что индивидуальная образовательная траектория обучаемого возможна лишь в том случае, если система образования есть система «открытая, в определенной мере самоорганизующаяся (синергетическая), способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию» [10, с.51-52].

Анализ работ исследователей XX столетия в области педагогического знания (Дж. Миллер, К. Ван Парререн, К. Притсчер, П. Фрейре) подтверждает актуальность свободного, а значит нестандартного развития индивидуальности в процессе обучения. Так, Дж. Миллер и К. Притсчер, опираясь на прагматизм педагогической системы Д. Дьюи, основным методологическим понятием в современной философии образования считают хаос как творческий беспорядок, уход от нормативности, состояние, предшествующее инсайту (т.е. озарению, пронизательности, интуитивному пониманию, способности схватить сущность. Методология образования, по мнению Дж. Миллера и К. Притсчера, не должна подавлять проявления креативности, в результате чего обучаемые не способны овладеть ценным человеческим качеством – инсайтом.

Известны различные точки зрения на возможные пути исследования творческого потенциала человека (Дж. Гилфорд, И.С. Кон, Г. Леман, Я.А. Пономарев и др.). Например, рассмотрение творческого процесса как результата взаимодействия разных уровней интеллектуальной деятельности (И.С. Кон) представляется нам схематичным и лишенным интегративности, недостаточно приближенным к пониманию творческой индивидуальности как системы динамичной и саморазвивающейся. Попытки исследователей отделить, «вычленив» творческую составляющую и рассматривать ее как нечто, существующее отдельно от самого естества человека, его индивидуальности, на наш взгляд, являются непродуктивными. Опираясь на синергетические закономерности, можно констатировать, что творчество есть способ существования человеческой индивидуальности (разумеется, степень проявления творческой составляющей различна).

Таковы некоторые общие психолого-педагогические аспекты обучения в вузе студентов – будущих актеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суворов Г.Д. Общность функций искусства и науки в процессе образования и воспитания детей и юношества / Г.Д. Суворов. – М., 1970. – 18 с.

2. Гончарова Е.П. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения / Е.П. Гончарова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 416 с.
3. Наумчик В.Н. Воспитание творческой личности: учеб.-метод. пособие / В.Н. Наумчик. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 189 с.
4. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.
5. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: (теорет.-практ. руководство по освоению высш. образцов пед. искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 373 с.
6. Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая: энцикл. упр. знаний / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт, 2002. – 787 с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 6: Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – 528 с.
8. Библер В.С. На гранях логики культуры: кн. избр. очерков / В.С. Библер. – М.: Рос. феноменолог. о-во, 1997. – 440 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер: Питер бук, 2001. – 282 с.
10. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 607 с.

УДК 372.4-053.66:[37.036:792]

ЗНАЧЕННЯ СОЛЬНОГО СПІВУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО

Кветков М.М., викладач

Запорізький національний університет

У статті висвітлюються й обґрунтовуються педагогічні умови значення сольного співу у професійній підготовці студентів спеціальності театральне мистецтво, а також методи постанови дихання студентів акторів у русі.

Ключові слова: вокал, сценічна мова, дихання, театральне мистецтво, драматичний актор, сольний спів, голосоутворення.

Kvetkov M.M. ZNAČENIE SOĽNOHO PENIA V PROFESIONÁLNOJ PODGOTOVKE STUDENTOV SPECIÁLNOŠTI TEATRALNE ISKUSTVO / Zaporozhskij nácionálny univerzitet, Ukraína

В статье освещаются и обосновываются педагогические условия значения сольного пения в профессиональной подготовке студентов специальности театральное искусство, а также методы постановки дыхания студентов актёров в движении.

Ключевые слова: вокал, сценическая речь, дыхание, театральное искусство, драматический актёр, сольное пение, голосообразование.

Kvetkov N.N. THE MENING OF THE SOLO SINING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE THEATRICAL ART SPESIALITY STUDENS. / Zaporizhzhya National University, Ukraine

This article deals with the ground of the pedagogical coditions of the solo singing meaning in the professional training of the studens studying Theatrical Art and also with the methods of the studens actors breathing while moving.

Key words: vocal, scenic speech, breathing, theatrical art, drama actor, solo singing, voice formation.

Поющий драматический артист в первую очередь
заботиться о содержании, о стихах. Для него,
прежде всего, важна драматургия песни, сюжет,
конфликт, динамика. Музыка для него лишь
элемент, усиливающий восприятие

Алексей Покровский

У наш час, як і раніше, залишається актуальною стара добра традиція - драматичний актор, що співає на сцені театру, з екрану кіно або концертної естради. Згадується черга славетних імен: Володимир

Висоцький, Олексій Покровський, Валерій Золотухін, Олег Ануфрієв, Андрій Міронов, Любов Орлова і багато інших. Висока культура, ретельно відібраний репертуар, стійкість перед спокусами миттєвої моди. А головне - висота позиції актора, коли навіть ліричний, камерний твір підіймається до суспільного звучання, не втрачаючи при цьому ні грані своєї індивідуальності, ні неповторної значущості.

Вокальне виховання майбутніх акторів вирішує два основні завдання: поширює засоби акторської майстерності; розвиває музичність студентів, допомагає їм відчувати настрій мови партнера, музику вірша, прозу, всього спектаклю у цілому.

У процесі занять сольним співом розвиваються і закріплюються ті навички, які учні придбали, набувають при вивченні такої суміжної дисципліни, як «Сценічна мова», бо одним з основних засобів виразності для драматичного актора є слово. Від дикції актора, активності та емоційності його мови залежить сприйняття глядачами ідеї і змісту твору, образу героя. «Сольний спів» і «Сценічна мова» є дисциплінами, що найбільшою мірою збагачують одне одного, бо слово — це культурна спадщина народу, що несе не лише сенс і зміст, але і його єство.

Для того, щоб більш усвідомлено та успішно оволодівати вокальними навичками, правильно сприймати вказівки і поради педагога сольного співу щодо звукоутворення, опори дихання, тривалості вокальної фрази тощо. Учні необхідно мати уявлення про будову і роботу дихального апарату, гортані, губ, м'якого піднебіння (зіву), глотки.

Значення сольного співу в професійній підготовці студентів спеціальності – акторська майстерність, головним чином полягає в постановці дихання, бо лише правильне дихання робить голос польотним, малостомленим, еластичним, голос набуває більше кольорів (обертонів), правильне дихання виправляє всі побутові дефекти мови, а також шепелявість і картавість.

Новаторський характер методики постановки голосу для драматичного актора пропонував ще К.С. Станіславський, він полягає у вихованні голосу і вимовлення за допомогою деяких прийомів та засобів, що відносяться до вокальної методології. До цих засобів відносяться, як основний прийом постановки голосу, так і напрацювання навичок вимови і дикції.

К.С. Станіславський звертає нашу увагу на необхідність переглянути існуючу методику викладання основ техніки мови, виражаючи своє переконання у тому, що природа мистецтва хвилювання вимагає сучасних і тонких засобів виховання голосу та промови для свого словесного втілення. Він мав на увазі не спів, як такий, а використання основних законів звукоутворення, властивих вокальній майстерності, що є обов'язковими для актора.

Ці вокальні прийоми, органічно виховують голос і вимову, відносяться до правильного виховання професійного дихання, організуючого усю «установу» голосоутворюючого апарату, і до роботи над кожною буквою – і голосною, і приголосною, на цьому єдиному принципі голосоутворення. Це — є поза сумнівом, нове у методології виховання голосу і звертає нашу увагу на те, що «техніка мови» є предметом основним у мовному вихованні актора школи К.С. Станіславського та не менш складним і відповідальним, чим виховання голосу оперного співака. Але вокальне мистецтво нам потрібно не для самого співу, а заради пошуків найкращих прийомів, вироблення природної, красивої, внутрішньо насиченої мови.

Ми знаємо, що існує інша точка зору, яка стверджує, що спів і мова в системі навчання антагоністи і голос для мови виховується цілком іншими, частіш «мовними» прийомами. Таке переконання ґрунтується на наступних поглядах:

- 1) у мовному вираженні спів, негативно впливає на розмовну мову, додаючи їй небажану зайву співучість, що набуває інколи і носовий відтінок;
- 2) у вокальному вираженні мова порушує властиві вокалу кантіленне, плавне звучання. І те і інше справедливе, але тільки при неправильному розумінні вибору тих, або інших прийомів постановки голосу.

Поза сумнівом, що надмірно розтягнуті голосні, які органічно властиві вокалу та неухвага до приголосних негативно вплинуть на мовну манеру вимови так само, як надмірно підкреслені приголосні у співі перешкоджатимуть плавному перебігу голосу. Тому необхідно детально з'ясувати саму суть питання для того, щоб впевнено визначити всю принциповість поглядів, та вказівок К.С. Станіславського на єдиний принцип виховання голосу, як для мови, так і для співу, з самого початку звукоутворення.

Немає сумніву в тому, що мистецтво співу і мистецтво мови мають цілий ряд специфічних рис, які відрізняють мистецтво виконання, про що ми скажемо нижче.

Але оскільки розбирається питання про основи техніки мови, що правильно виховують весь звукоутворюючий апарат, а не питання виконавчої майстерності, то зупинимося на точці зору К.С. Станіславського та простежимо, чи існує єдиний початок звукоутворення в мові і в співі.

Якщо звернутися до історії вокальної культури, то знайомлячись з працями видатних педагогів-вокалістів далекого минулого і наших сучасників, ми знаходимо підтвердження того, що спів і мова принципово не протипоказані одне одному (при відповідній цьому переконанню методиці). Це розбіжність в поглядах можна віднести до відмінності виконавської культури, до педагогічної манери, до вибору, як вже було сказано, тих або інших тренувальних засобів, але не до науково-обґрунтованого принципу.

Звернемося до найвидатніших педагогів-вокалістів минулого і коротко переглянемо розвиток поглядів на виховання співецького голосу, значення, що мають, та інтерес в світлі розбираного питання.

Мануель Гарсія-син (1805 – 1908г.г.) – професор співу Паризької консерваторії видав у 1847 році знамениту працю «Повний трактат про мистецтво співу». Гарсій перший дав наукове обґрунтування законам звукоутворення, вказавши, що голос є результатом коливань повітря, що викликаються періодичними зімкненнями і розмиканнями голосової щілини. Він перший винайшов ларингоскоп.

Вивчаючи фізіологічні процеси голосоутворення, Гарсія-син звертає увагу на те, що «співецький голос відтворюється за допомогою тієї ж комбінації органів, як і розмовний, і звукові хвилі проходять через ті ж дві порожнини: ротову і носову. З цих двох порожнин перша (рот) найбільш важлива, тому що її стінки і органи, які вона в собі містить, - головні чинники вимови (артикуляції) слова». У цьому вислові одного з найкрупніших методологів минулого ми вже маємо можливість переконатися в єдиній природі звукоутворення, як мовного, так і співецького вираження.

Одним з видатних учнів Гарсія-сина був Камілло Еверарді (1825 - 1899), що відіграв виняткову роль у справі виховання цілої плеяди російських співців. Вокальна школа К. Еверарді за своєю суттю є російською вокальною школою, що виросла на російському вокальному матеріалі. Не можна не пригадати, що серед учнів Еверарді був тенор Д.А. Усатов, про якого Ф.І. Шаляпін згадує як про свого першого і улюбленого вчителя.

«Звук повинен уміло і компактно спиратися на дихання, як смичок повинен уміло і компактно торкатися до струни, скажімо, віолончелі і по ній вільно рухатися. Точно так, як і смичок, зачіпаючи струну, не завжди породжує лише один протяжний звук, а завдяки незвичайній його рухливості на всіх чотирьох струнах інструменту викликає і рухливі звуки, так само і голос, стикаючись з умілим диханням, повинен уміти народжувати всілякі звуки в легкому русі. Нота, що виходить з-під смичка або з-під пальця музиканта, чи буде вона протяжною або рухливою, має бути кожна чутна однаковою мірою. І це, ж неодмінно обов'язково для нот людського голосу. Отже вміти «спирати на груди», «тримати голос в масці» і тому подібне означає уміти правильно водити смичком по струні, диханням по голосових зв'язках і це, звичайно, необхідно». [3, 45]. К. Еверарді, що вважав себе учнем Гарсія і Ламперті. Будучи вже відомим всім визнаним оперним співцем (для нього композитор Гуно писав партію Мефістофеля), все ж продовжував в розквіті своєї слави вчитися у своїх великих викладачів, що особливо коштовно у зв'язку з тими поглядами і вимогами, які він вимагав до своїх учнів, серед яких незрідка зустрічалися вже відомі всьому світу співаки. Вимоги його були величезні, як до зовнішньої технічної сторони, так і до глибоко насиченому думкою, емоційно вираженому вмісту виконуваного твору: «Потрібно відчувати, потрібно переживати, потрібно думати, інакше в співі немає життя, а лише звуки, звуки!» [7, 104].

Тим значніше буде його увага до вимови слів, для якої він вимагав особливої роботи над виразними приголосними, що має вже пряме відношення до елементів мови.

Не можна, не відзначити тієї спадкоємності в розвитку поглядів на вокальне виконання, яка логічно приведе нас до засновників російської школи співу.

Д.А. Усатов, користуючись всім багатством вокальних прийомів, успадкованих ним від свого вчителя, розвиває виконавську майстерність своїх учнів, за свідченням Ф.І. Шаляпіна, не лише на умінні володіти досконало технікою дихання, опори і звуку, але вимагає від учня психофізіологічного розкриття музичного образу через прекрасно виголошене, емоційно заспіване слово. У цьому випадку, що знайшов вираження в таланті Шаляпіна, закладено дорогоцінне зерно російської школи співу.

Перш ніж перейти до поглядів засновників російської школи, що цікавлять нас, згадаємо ще одне ім'я, що залишило слід в історії вокальної культури. Франческо Ламперті (1813 - 1892) – видатний педагог ХІХ століття, що виховав цілий ряд видатних співаків, що залишили після себе «Мистецтво співу». Він протягом 25 років викладав спів у Міланській консерваторії. Ламперті особливо детально розробив питання з дихання («вдиху» і «видиху»).

Йому належить добре відомий всім прийом роботи над плавним витрачанням видихання, дмухаючи на «запалену свічку». Цей прийом частіш наводиться як приклад у сучасній педагогіці техніки мови в роботі над розділом дихання.

Дозволимо собі навести один з висловів Ф. Ламперті, що характеризує його погляд на значення професійного дихання для звукоутворення, що має виняткове значення для правильного розвитку голосу.

«Але, правильно кажучи, не існують ні носові голоси, ні головні, ні піднебінні, ні грудні, як звичайно говориться, вони не що інше, як різні явища удару і віддзеркалення дихання. Голос утворюється єдино в горлі, і всі ці явища залежать більш-менш, від поганого голосового органу, або від недоліку вправі і також інколи від вчителя, що не умів навчити учнів правильному співочому диханню» [8, С. 5].

К. Еверарді також вказував нам, що «якщо направити повітряний струмінь в одне місце резонатора, то вийде один тембр, а в іншій – інший, і можливо, кращий» [7, С. 198].

Ці погляди підтверджують нам, що ми можемо довільно створити ті умови у нашому голосоутворюючому апараті, які сприятимуть правильно звукопроизводству при вірному використанні дихальних рухів.

Подібні висловів дуже багато, і немає необхідності їх наводити. Поважно лише підкреслити, що всі вони говорять про засоби правильного утворення звуку, серед яких провідне місце займає робота над вірно організованим диханням, що довго виробляється, що зводиться в результаті до повного володіння вдихом і видихом. Ці два елементи грають однаково важливу роль у голосоутворенні, у роботі всіх букв, на цьому єдиному принципі дихальних рухів. У мові так само, як і в співі, професійне вміння користуватися свідомо вдихом і видихом є найважчим і найвирішальнішим, тим більше, що у мові доводиться набагато частіше «міняти дихання», чим в співі. Драматичний актор повинен так само, як і співець, володіти диханням, тому що «функції дихання одні і тіжє при мові і при співі, і витриманий тон вимагає менше дихання, чим розмовна пропозиція» [9, С. 119].

Усі педагоги минулого – і Тозі, і Крашентіні, і Ламперті, і Еверарді, і Мазетті – говорять про провідне значення дихання в голосоутворенні; тому до нас і дійшла формула: «школа співу – школа дихання».

Студентові, що навчається вокалу, необхідно знати, що існує декілька видів дихання і, що при правильному володінні співецьким диханням поширюється діапазон голосу, з'являється польотність голосу і мала стомленість голосового апарату.

1. **Грудний (ребровий) тип**, при якому грудна порожнина розширюється переважно в поперечному напрямі, завдяки підйому ребер та їх боковим зсувам. При цьому діафрагма майже не бере участі в процесі дихання.

2. **Черевний або абдомінальний (від латинського слова *abdominum* - живот) тип**. Цей тип дихання інколи називають діафрагмальним, оскільки при ньому об'єм грудної порожнини змінюється лише трохи. При вдиху, коли діафрагма опускається, черевна стінка випинається вперед під тиском діафрагми і внутрішніх органів.

3. **Змішаний тип, що змішав (реберно-діафрагмальний)**, при якому активно включаються у роботу грудні стінки і діафрагма. Деякі педагоги сольного співу називають його кістково-абдомінальним (реброво-черевним) і найчастіше рекомендують використовувати саме цього типа дихання.

Слід звернути увагу на резервний об'єм повітря — максимальний об'єм, який людина може видихнути із зусиллям після спокійного видиху. Без резервного запасу повітря, фактично не мислимий процес правильного співу.

Початківець, що навчається сольному співу повинен засвоїти, що зовсім не обов'язково і навіть не бажано використовувати при співі усе повітря яке є у легенях і його значну частину. Для співця важливе не тільки те, скільки повітря при вдиху введено в легені, а як повітря введене, використовується і, як взаємодіють частини дихального і артикуляційного апаратів.

Необхідно засвоїти, що таке затримка дихання і як відчуті зімкнення голосових зв'язок. Вдих має бути швидким, бажано набирати повітря через ніс, видих, - якомога довгим, повільним, плавним, без різких поштовхів з вимовою звуків «С» або «З». Необхідно контролювати, аби під час набору повітря плечі були в спокої і не підіймалися. Для цього всі вправи необхідно виконувати перед дзеркалом.

Можна показати студентові вправу «Лов комара», воно розвиває дихання, затримку дихання, акторську увагу і оцінку. Обов'язково довгий і плавний видих повинен закінчуватися різким скиданням повітря, що залишилося.

За час навчання сольному співу потрібно опанувати прийом скидання і миттєвого набору дихання. Особливу увагу потрібно приділяти вправі на вимовлення приголосних букв «т», «ч», «с», «п», «ф», «х» і так далі, при цьому стежити, аби низ живота скорочувався і повертався на місце.

Якщо учень не розуміє, як продихати повітря і як його затримувати можна запропонувати зобразити собаку, а саме собачий гавкіт, бажано в зручному для нього регістрі. При цьому стежити, аби із звуком не виходило багато повітря. Звук має бути короткий та уривчастий. У цій вправі обов'язкова до роботи включається реберно-діафрагмальний тип дихання, так необхідний при співі та сценічній мові.

Сучасний театр за своєю динамікою наблизився до кінематографа, у ньому немає колишньої статичності і пафосності, акторові доводиться не тільки говорити в русі, а ще і співати. Але на відміну від кіно, де звук записується окремо і є можливість виправити помилки, підчистити слово або погано узятую ноту, театральне дійство миттєве і помилок не вибачає, воно вимагає від актора граничної концентрації всього організму і, головним чином, дихання. Тому для розвитку дихання акторів необхідні вправи в русі.

Враховуючи особливості фізичного здоров'я студента, для розвитку дихання можна запропонувати роботу зі скакалкою. Під час стрибків потрібно виконувати усі вимоги, що стосуються співочого дихання: швидкий подих через ніс, затримка і плавний видих. Необхідно користуватися лише реберно-діафрагмальним диханням. Стрибки мають бути легкими з дотриманням одного ритму, дихання глибоким без переходу до грудного типу дихання.

Після того, як стрибки стануть легкими і упевненими, зникне втомленість при диханні, ритм стрибків буде однаковий без збоїв, можна підключати у вправу мовний апарат. Починати під час стрибків промовляти дитячі лічилки, пізніше перейти до промовляння гекзаметра.

Гекзаметр виник у Древній Греції, засвоєний був Римськими поетами, німецькими (XIV в.), французькими (XVI в.), англійськими. Перший гекзаметр у російській поезії - у Тредіаковського (Телемахіда) [5, С.19].

Гекзаметр (гр. *Hexametron* < *hex* шість + *metron* міра) - шестистопний дактиль з хореїчним закінченням; допускає стягнення ненаголошених проміжків у стопах до одного складу; наприклад: «Слышу божественный звук умолкнувшей эллиийской речи» (Пушкін) [4, С.117].

Дактиль (гр. *daktylos*) - трискладовий віршований розмір, стопа котрого містить один наголошений (довгий) і два ненаголошені (короткі) склади, наприклад: «Было двенадцать разбойников» (Некрасов) [4, С.150].

Хореїчний - 1) що відноситься до хорея, написаний хореєм; 2) відносний до хореї [4, С.562].

Хорей (гр. *horeios* < *choros* круговий танець) - двостопний віршований розмір, строфа, якого містить ударний (довгий) і ненаголошений (короткий) склад, наприклад: «Терек воет, дик и злобен» (Лермонтов) [4, С.562].

Античний вірш складається з упорядкованої послідовності коротких та довгих складів (квантитативний вірш). З цих елементів складаються метричні одиниці стопи [6, С.550].

Перш ніж підключати у вправу зі скакалкою мовний апарат, потрібно переконатися, що студент знає і розуміє текст, який йому необхідно промовляти. Текст потрібно читати виразно, напам'ять, непоспішаючи, вдумуючись, і виконувати своєю дією сенс кожного рядка.

Наприклад: слід грудну клітку розширити злегка і при цьому низ живота підібрати для опори диханню та звуку.

Потрібно розширити злегка грудну клітку, встати рівно, підвівши плечі і трохи втягнувши живіт. Тоді буде легко відчувати звукову опору. Необхідно пояснити, що відчуття опори є суб'єктивним почуттям: кожен співець відчуває його індивідуально. Але в основі всього різноманіття суб'єктивних відчуттів, лежать об'єктивні фізіологічні механізми.

Так, об'єктивною ознакою «опори» є особлива діяльність м'язів дихального апарату, що включає діафрагму. Виникненню відчуття опори сприяють підвищення підскладочного тиску повітря, напруженість голосових складок, горлових м'язів, а також вібраційні відчуття.

Основою співецької опори, є правильна організація видиху: видих потрібно вести – економно з рахунком на цілу строку, має бути постійне дозування подачі підскладочного повітря, його економна витрата при співі і читанні, що сприяє якісному голосоутворенню.

При надмірному утриманні стислого повітря потрібне перенавантаження голосових складок, що веде до напруги шийних вен, почервонінню обличчя та утворенню здавленого звуку.

Голосу звук не глушиться придихальним тьмяним відтінком - при слабкому тиску повітря в підскладочному просторі звук виходить слабким та сиплим. Практично встановлено, що реберно-діафрагмальний тип дихання найбільшою мірою сприяє здійсненню співецької опори.

Закінчивши читати рядки, не квапся з переходом до подальшого - темп читання не повинен бути швидким, аби студент встигав між рядками скинути залишок повітря, зробити вдих і затримку дихання, тобто відповідати 65-75 ударам за хвилину. Між рядками мають бути два удари.

Потрібно увагу направити на рівність, стійкість звуку. Пильно слухати, щоб голос ніде не тремтів, не гойдався - звук має бути в зручному регістрі, злегка протяжним, без різких поштовхів. Учень повинен відчувати певну вібрацію в області обличевих кісток черепа, де знаходяться п'ять додаткових пазух носа. Ці пазухи викликають найбільш сильні вібраційні відчуття.

Рот не лінуйся відкривати, щоб для голосу дорога була вільною - мається на увазі внутрішнє відкриття рота, корінь язика має бути укладений та піднятим, м'яке піднебіння у стані напівпозику.

Пам'ятай про дикцію, ясну та чисту на звуках приголосних - всі приголосні треба виголошувати, злегка заїкаючись, підштовхуючи діафрагмою, упираючись в передні зуби.

За гегзамерт ми пропонуємо узяти вправу А.В. Пряшнікова «Правила читання». Ця вправа скоріш допоможе учню зрозуміти усі правила, які потрібні при читанні і при співі.

А.В. ПРЯШНИКОВ « ПРАВИЛА ЧТЕНИЯ »

Твёрдо запомни, что прежде чем слово начать в упражнении,
Следует клетку грудную расширить слегка и при этом
Низ живота подобрать для опоры дыханью и звуку.
Плечи во время дыханья должны быть в покое, недвижны.
Каждую строчку стиха говори на одном выдыхании.
И проследи, чтобы грудь не сжималась в течение речи,
Так как при выдохе движется только одна диафрагма.
Чтенье, окончив строки, не спеши с переходом дальнейшей.
Выдержи паузу краткую в темпе стиха, в то же время.
Воздуха часть добери, но лишь пользуясь нижним дыханьем.
Воздух сдержи на мгновение, затем уж чтенье продолжи.
Чутко следи, чтобы каждое слово услышано было.
Помни о дикции ясной и чистой на звуках согласных,
Рот не ленись открывать, чтоб для голоса путь был свободен;
Голоса звук не глуши придыхательным тусклым оттенком.
Голос и в тихом звучании должен хранить металличность
Прежде чем брать упражнение на темп, высоту и на громкость,
Нужно вниманье направить на ровность, устойчивость звука.
Пристально слушать, чтоб голос нигде не дрожал, не качался,
Выдох веди – экономно с расчётом на целую строчку.
Собранность, звонкость, полётность, устойчивость, медленность, плавность –
Вот что внимательным слухом ищи в упражнении.

Вправа зі скакалкою допомагає учню, що навчається сольному співу, та сценічній мові швидше відчутти опору звуку. Звільняє ноги і тіло для сцени, укріплює фізичне здоров'я майбутнього актора, драми та кіно. Допомагає концентрувати увагу та осмислювати кожне слово і дію.

Не потрібно забувати про індивідуальний підхід до кожного студента, враховуючи його фізичний стан здоров'я, якщо були у минулому ортопедичні та інші травми, вроджені вади серцево-судинної системи. Щоб не було погіршення стану здоров'я студента, навантаження треба давати поступово. Не займатися цими вправами перед уроком вокалу! Перші уроки мають бути лише під наглядом викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Станиславский К.С. Моё гражданское служение России. Воспоминания, статьи, очерки, речи, беседы из записных книжек / К.С. Станиславский - М: Правда, 1990. – 654 с.
2. Шаляпин Ф. Страницы из моей жизни / Ф. Шаляпин. – Л.: Музыка, 1990. – 352 с.
3. Шаляпин Ф. Маска и Душа / Ф. Шаляпин. - Москва: ВАГРИУС, 1997. – 320 с.
4. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1989 (I). - 624 с.
5. Малый энциклопедический словарь. Т. II. / ред. Брокгауз и Эфрон С-Пб., 1900. -1375 с.
6. Словарь Античности. – М.: Прогресс, 1989. – 704 с.
7. Назаренко И.К. Искусство пения / И.К. Назаренко. - М.: Музгиз, 1948. – 384с.
8. Фр. Ламерти . Искусство пения / Фр. Ламерти. - М.: Изд. Юргенсона, 1892. – 215 с.
9. Богодуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии / В.А. Богодуров. –Т. II. - 219 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТЬОГО МУЗИКАНТА- ВИКОНАВЦЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Лісун Д.В., здобувач

Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка

На основі вивчення наукової літератури здійснено аналіз сутності поняття «педагогічні умови». Спираючись на компонентну структуру поняття творчої особистості музиканта-виконавця, розроблено й науково обгрунтовано педагогічні умови формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця.

Ключові слова: професійні герменевтичні вміння, майбутній музикант-виконавець, інтерпретація музичного твору, фахова підготовка.

Лісун Д.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ / Киевский городской педагогический университет имени Б.Д.Гринченко, Украина.

На основе изучения научной литературы осуществлен анализ сущности понятия «педагогические условия». Опираясь на компонентную структуру понятия творческой личности музыканта-исполнителя, разработаны и научно обоснованы педагогические условия формирования профессиональных герменевтических умений будущего музыканта-исполнителя.

Ключевые слова: профессиональные герменевтические умения, будущий музыкант-исполнитель, интерпретация музыкального произведения, профессиональная подготовка.

Lisun D. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF PROFESSIONAL HERMENEUTICAL SKILLS OF THE FUTURE MUSICIAN-PERFORMER IN THE PROFESSIONAL TRAINING / Kiev Municipal Pedagogical University named Grinchenko, Ukraine.

On the basis of scientific literature study the essence of the concept of "pedagogical conditions" is analyzed. Based on the component structure of the concept of creative personality of musician-performer pedagogical conditions of forming of professional hermeneutical skills of the future musician-performer are developed and scientifically substantiated.

Keywords: professional hermeneutical skills, future musician-performer, interpretation of musical piece, professional training.

Актуальність проблеми формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця зумовлена сучасними тенденціями тотальної інформатизації й прагматизації людської діяльності. Такі тенденції містять загрозу підміни творчих аспектів діяльності особистості формальним виконанням тих або інших правил чи вказівок. У сучасному інформатизованому суспільстві елемент живої творчості нівелюється дедалі більше, поступаючись суто раціоналістичному розрахунку, у рамках якого немає місця ані моральним принципам, ані істинній духовності. Ці поняття часто підмінюються формальним і достатньо поверховим дотриманням зовнішніх ознак добropорядності, що стають на службу прагматичній доцільності.

Тому перед сучасною наукою взагалі й педагогікою зокрема постає завдання сформувати здатність особистості оперувати величезними інформаційними потоками не лише на раціональному, але й на ціннісному, духовному рівнях. Це має стати запорукою подолання тієї відчуженості людини від навколишнього світу, яка є домінуючою в сучасному суспільстві.

Віддзеркалення зазначених проблем у галузі музичної педагогіки має свою специфіку, що зумовлена особливостями музичного мистецтва як такого. Будучи одним із найбільш абстрактних видів мистецтва, музика, у той же час, містить невичерпний потенціал акумулювання людських емоцій і почуттів, духовних цінностей і моральних настанов. Вирішення завдання формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця має на меті, зокрема, розвиток здатності особистості до розуміння смислових аспектів змісту музичного твору на духовному рівні. Це вможлиблює, через звернення до особистісного досвіду й збагачення власного варіанту інтерпретації музичного твору індивідуально-неповторними думками, емоціями, почуттями, творення особистістю нових духовних цінностей.

Ефективність процесу формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у вищому музичному навчальному закладі має забезпечуватися дотриманням необхідних педагогічних умов. Отже, розроблення й наукове обгрунтування педагогічних умов формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці постає як важливе завдання музичної педагогіки.

Проблема формування професійних умінь майбутнього музиканта-виконавця, а відтак і розроблення відповідних педагогічних умов розглядалися багатьма науковцями. Серед них: О. Джура, Є. Йоркіна, В. Крицький, О. Плотницька, О. Сизова, П. Харченко, І. Шинтяпіна та інші. Незважаючи на численні наукові розвідки в цьому напрямку, слід зазначити, що вирішення завдання формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці потребує спеціального дослідження щодо розроблення й наукового обґрунтування відповідних педагогічних умов, беручи до уваги специфіку герменевтичного вчення.

Мета цієї статті полягає в розробленні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці.

Зміст поняття «педагогічні умови» в педагогічній науці різними її представниками визначається по-різному. Специфіка тієї чи іншої дефініції зумовлюється особливостями розуміння сутності педагогічної мети та критеріїв оптимальності її досягнення, а також різницею в акцентуалізації певних аспектів навчально-виховного процесу. Існують і певні загальні риси, властиві більшості з подібних дефініцій.

Так, О.Абдулліна [1] визначає педагогічні умови як творче свідоме оволодіння способами та прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань та практичних дій.

Вивчаючи педагогічний аспект творчого стилю діяльності, Н. Посталюк [2] наводить власне визначення педагогічних умов використання певного дидактичного засобу в навчальному процесі. У рамках цієї дефініції педагогічні умови визначаються як сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування дидактичного засобу, які є взаємопов'язаними. Педагогічні умови, за Н.Посталюком, мають забезпечувати високу результативність навчального процесу. Отже, підвищення ефективності педагогічного впливу дидактичних засобів, оптимізація процесу навчання постають як основні цілі, задля досягнення яких має здійснюватися розроблення педагогічних умов реалізації тієї чи іншої педагогічної концепції.

Л.Спірін [3] визначає педагогічні умови, виходячи з міри успішності евристичних педагогічних дій. Евристичність педагогічних дій відзначається пошуком нових шляхів отримання знань, набуття вмінь і навичок у навчальному процесі, а отже, передбачає наявність значного елемента творчості в педагогічній діяльності.

Слід зазначити, що педагогічна творчість не може бути ефективною, якщо вона стосується виключно новачків у методах, прийомах, засобах навчання, які використовує у своїй професійній діяльності педагог, і не передбачає при цьому жодного виявлення творчого ставлення до процесу навчання в особистості, що навчається. Більше того, у цьому разі така «творчість» втрачає будь-який освітній сенс, оскільки стає самоціллю для педагога, відтісняючи собою справжню мету виховання, освіти й навчання, яка полягає у формуванні всебічно й гармонійно розвиненої творчої особистості. Тому необхідно підкреслити, що реалізація творчого підходу до процесу навчання має виходити з визнання паритетного права на активну участь у педагогічному процесі формування особистості, що навчається, не тільки педагога, але й самої особистості. Таким чином, у ході навчання має реалізовуватися суб'єкт-суб'єктний тип взаємовідношень педагога й учня, де особистість, що навчається, виступає рівноправним учасником навчального процесу. У такому разі особистість, що навчається, отримує можливість брати дієву участь у педагогічному процесі власного становлення, активно сприяти самоформуванню й саморозвитку. Ця позиція набуває особливої значущості з огляду на необхідність вирішення завдання, яке полягає у формуванні професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці. Слід пам'ятати, що творча особистість – це особистість, перетворююча діяльність якої спрямована не тільки назовні, а й усередину: вона творить саму себе. Тому такою важливою є можливість самої особистості впливати на педагогічний процес, виявляючи творче ставлення до навчальної діяльності.

У даному дослідженні, беручи до уваги його спрямованість та завдання, доречно визначити педагогічні умови як сукупність чинників, які забезпечують ефективність реалізації педагогічних засобів формування особистості в ході фахової підготовки й обумовлюють творче ставлення учасників педагогічного процесу до навчальної діяльності.

Організація педагогічних умов, які сприяють виникненню в особистості, що навчається, внутрішньої мотивації до самостійного набуття знань, умінь і навичок у статусі стійкої особистісної потреби виступає як необхідна основа забезпечення цілісності процесу формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця.

Процес формування групи мотиваційно-вольових професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці тісно пов'язаний із суттєвою педагогічною умовою. Цією умовою є **ціннісно-смилова спрямованість творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця на осягнення змісту музичного твору в ході професійної діяльності**. Наведена умова має суттєвий внутрішній зв'язок з усім комплексом професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-

виконавця і її забезпечення ефективно сприяє їх формуванню, оскільки з герменевтичних позицій загальнолюдські цінності виступають як основа розуміння змісту музичного твору.

В.Дряпіка, досліджуючи соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури, визначає цінності як важливий мотивуючий чинник, а життя людини і суспільства розглядає як «безкінечний процес створення цінностей та їх переоцінки» [4, с.37]. Отже, ціннісно-сміслова спрямованість творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця на досягнення змісту музичного твору виступає як важлива передумова соціальної значущості результатів її професійної діяльності.

Ціннісно-сміслова спрямованість творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця на досягнення змісту музичного твору в ході професійної діяльності формується завдяки розкриттю творчого потенціалу студента в процесі інтерпретації музичного твору, що сприяє актуалізації особистісних цінностей. Однак, слід зазначити, що без усвідомлення необхідності врахування у творчому процесі як універсального характеру загальнолюдських цінностей, так і суттєвих об'єктивних закономірностей професійної діяльності творчість музиканта-виконавця стає некерованою й анархічною, втрачаючи свою гуманістичну сутність і соціальну цінність, оскільки, у такому разі, вона виходить за межі міжособистісного комунікативного середовища. Слід зауважити, що музикант-виконавець, для того щоб передати певну інформацію, яка має бути зрозумілою для слухачької аудиторії, повинен дбати про дотримання об'єктивних законів міжособистісної комунікації, яка ґрунтується, передусім, на включеності кожної окремої особистості до загальнолюдського культурного контексту. Міжособистісна комунікація під час процесу інтерпретації музичного твору відбувається і в іншому вимірі – на рівні особистісних цінностей композитора з одного боку, і музиканта-виконавця – з іншого.

Усвідомлення творчою особистістю музиканта-виконавця музичного твору як об'єктивного образу конкретної культури не заперечує, а навпаки, передбачає існування й суб'єктивного образу. Результат інтерпретування, як зазначає О.Котляревська [5], відповідає обом цим образам, і реконструкція смислу музичного явища стає покладанням його смислу як феномена культури, що актуально існує. У цьому дослідниця вбачає культуротворчу роль інтерпретаторської діяльності та її продуктивну значимість по відношенню до уявлення й розуміння твору, які історично склалися. Із цих позицій інтерпретатор постає як творець нових цінностей через актуалізацію власних аксіологічних настанов і поєднання їх із цінностями, носієм яких виступає музичний твір.

Здійснення герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору забезпечує засвоєння майбутнім музикантом-виконавцем знань, умінь, навичок, набутих у процесі фахової підготовки, як особистісно-значущих цінностей та власних переконань. Цьому сприяє сприйняття змісту музичного твору в рамках реалізації герменевтичного підходу як втілення загальнолюдських цінностей та ідеалів. Мотиваційно-вольова спрямованість творчої особистості музиканта-виконавця, сформована в ході реалізації герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору, відзначається стійкістю й має глибоко гуманістичний характер. Активна участь у процесі інтерпретації музичного твору аксіологічної сфери творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця зумовлює її внутрішню вмотивованість до професійної діяльності, яка перетворюється, таким чином, на стійку духовну потребу.

Важливою для формування й розвитку групи когнітивних професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця є **формування потреби студента в розумінні змісту музичного твору зі світоглядних позицій**. Ця умова прямо кореспондується з комплексом професійних герменевтичних умінь творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця і сприяє їх формуванню, оскільки передбачає пізнання змісту музичного твору на основі внутрішнього міжособистісного діалогу з його автором, а також через ідентифікацію та ототожнення власних почуттів із почуттями композитора. Потреба в розумінні змісту музичного твору зі світоглядних позицій має стати запорукою спрямованості студента музично-виконавської спеціалізації на опанування найрізноманітнішого репертуару, оскільки музичний твір, з герменевтичних позицій постає як дійсність, репрезентована в музичних звуках. З метою якнайглибшого пізнання музичної дійсності творча особистість музиканта-виконавця має опанувати широкий спектр концертного репертуару. При цьому багатство й різноманітність репертуару виступає як дієвий засіб формування потреби студента в розумінні змісту музичного твору зі світоглядних позицій через задоволення потреби особистості в новій, різноманітній і складній стимуляції (Р.Френкін). Оскільки ж добір музичних творів до репертуару студентів музично-виконавських спеціалізацій вищих музичних навчальних закладів не тільки має велике значення для закріплення наявного рівня сформованості комплексу професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця, а й, що дуже важливо, багато в чому визначає перспективу його подальшого розвитку, доречно вести мову про створення репертуарної стратегії студента, основна педагогічна ціль побудови якої полягає у формуванні потреби студента в розумінні змісту музичного твору зі світоглядних позицій. Засобом формувального впливу виступає зміст музичних творів, відібраних для опрацювання майбутнім музикантом-виконавцем.

Формування потреби студента в розумінні змісту музичного твору зі світоглядних позицій потребує системності й послідовності. У вищих музичних навчальних закладах контролювати рівень наукової обґрунтованості цього впливу має насамперед педагог із фаху. Виходячи зі специфіки індивідуальної форми навчання, можна констатувати, що саме він тримає у своїх руках основні важелі формування творчої особистості студентів музично-виконавських факультетів. Важливим є й той факт, що до сфери компетенції педагога з фаху входить розроблення репертуарної стратегії кожного зі студентів. Це дає змогу, реалізуючи особистісно орієнтований підхід, конструювати концертні програми з урахуванням ступеня сформованості й розвитку того чи іншого компонента творчої особистості конкретного музиканта-виконавця, а також з опорою на міру сформованості комплексу професійних герменевтичних умінь студента.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу в ході розроблення репертуарної стратегії студентів музично-виконавських спеціалізацій вищих музичних навчальних закладів виступає як необхідний чинник процесу формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця. Необхідність урахування педагогом із фаху психологічних особливостей кожного окремого музиканта-виконавця при розробці репертуарної стратегії зумовлена глибоко індивідуальним характером впливу музичного мистецтва на особистість, що зумовлює індивідуальний характер протікання процесу формування потреби студента в розумінні змісту музичного твору зі світоглядних позицій.

Необхідно також зауважити, що розроблення педагогом репертуарної стратегії має спиратися на врахування попереднього концертно-виконавського досвіду студента. Педагог має дбати про включення до репертуару таких музичних творів, всебічне вивчення яких здатне принести студенту найбільшу пізнавальну користь, а отже, слугувати меті формування групи когнітивних професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця. Це мають бути твори композиторів, вивчення творчого доробку яких не входило до попереднього концертно-виконавського досвіду студента, а також твори, які належать до таких музичних стилів і жанрів, історичних епох, образних сфер тощо, ознайомлення з якими значною мірою міститиме елемент пізнавальної новизни для майбутнього музиканта-виконавця.

Виходячи з позицій, викладених вище, слід підкреслити, що формування потреби студента в розумінні змісту музичного твору зі світоглядних позицій виступає як важлива педагогічна умова формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця, а отже, розроблення репертуарної стратегії має керуватися цією педагогічною метою й виходити з перспектив подальшого розвитку й саморозвитку його творчої особистості. Таким чином, у репертуарній стратегії майбутнього музиканта-виконавця повинен міститися педагогічний особистісно-формувальний потенціал, який не тільки визначає спрямованість творчої особистості на перетворення навколишньої дійсності, але й зумовлює формування в неї внутрішньої потреби в самовихованні та самоосвіті.

Опора на особистісний емоційний досвід інтерпретатора в процесі розуміння змісту музичного твору в контексті педагогічного процесу формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця виступає як важлива педагогічна умова. Забезпечення цієї умови має сприяти, перш за все, розвиткові емоційної сфери творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, формуючи емоційний компонент її структури. Розуміння змісту музичного твору на рівні емоцій і почуттів обумовлює стиль творчої діяльності музиканта-виконавця, яка, у такому разі, отримує спрямування на створення нового не тільки в раціональному, інтелектуальному плані, а й у плані емоцій та почуттів.

П. Харченко [6] зазначає, що проникнення в образну сферу музичного твору потребує від музиканта-виконавця звернення до власного досвіду, співвіднесення його з художніми образами твору, народження індивідуальної точки зору. На нашу думку, індивідуальна точка зору має бути просякнутою особистісними емоціями й почуттями музиканта-виконавця, ґрунтуватися на його емоційному досвіді.

Треба зауважити, що проблема розуміння дійсності на емоційному рівні є значущою не тільки для людської діяльності мистецького спрямування, де емоційна складова є якщо не визначальним, то принаймні дуже вагомим сутнісним елементом, але залишається вона актуальною й для інших видів діяльності, зокрема, наукового. Так, досліджуючи зміст категорій пояснення й розуміння в сучасній науковій парадигмі, Н.Карпенко [7] вказує на те, що проблема мови у філософії науки найчастіше розглядається як питання семантики або синтаксису й дуже рідко говориться про емоційне навантаження наукової термінології, яке дослідниця вважає надзвичайно важливим для людського розуміння.

Слід зазначити, що розуміння реципієнтом феноменів буття взагалі, а також явищ художньої культури, зокрема, на рівні емоцій і почуттів базується, по-перше, на здатності особистості до ідентифікації емоційних явищ, які мають місце як у зовнішньому, по відношенню до особистості, світі, так і в її власному; по-друге, на її спроможності до співвіднесення й ототожнення явищ, процесів, подій зовнішнього світу із власними емоційними переживаннями.

Такий підхід до розуміння змісту музичного твору апелює до емоційного інтелекту особистості, до її здатності адекватно й оптимально керувати власними емоціями в ході творчого процесу. Із цих позицій,

процес інтерпретації музичного твору, спрямований, зокрема, на осягнення емоційного наповнення художнього образу музичного твору, стає дієвим засобом формування групи емоційних професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця. Упорядкованість емоційного змісту музичного твору, що його інтерпретує музикант-виконавець, за загальними законами музичної драматургії здатна позитивно впливати на виховання емоційної культури особистості.

Опора на особистісний емоційний досвід інтерпретатора, окрім інтелектуального осягнення смислу музичного твору, сприяє певному духовному єднанню з автором твору, оскільки внутрішній світ композитора на емпатійному рівні пізнання розуміється музикантом-виконавцем як свій власний. Таким чином, аналітичний рівень пізнання особистістю змісту музичного твору доповнюється пізнанням на рівні осягнення ціннісних орієнтирів автора, його світоглядних настанов. Інакше кажучи, інтелектуальний аспект пізнання збагачується його духовною складовою, що розширює, поглиблює й урізноманітнює пізнавальний процес, зумовлює глибоко гуманістичний характер людського пізнання, універсалізуючи його. Творча діяльність, що спирається на результати такого пізнання, відзначається великою суспільною значущістю, соціальною цінністю, оскільки сприяє налагодженню між учасниками культурно-комунікативного процесу контакту на рівні особистісних цінностей, ідеалів, переконань, які корелюють із загальнолюдськими.

З огляду на необхідність вирішення питання формування групи творчо-діяльнісних професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці, **активізація творчої самореалізації студента в професійній діяльності** також постає як значуща педагогічна умова цього процесу. Творча самореалізація студента в професійній діяльності має виходити з ідеї актуалізації особистісних надбань студента в процесі професійної підготовки, а отже, активізація такої самореалізації має спиратися на широке використання міжпредметних зв'язків. Із цих позицій, межі творчої діяльності особистості майбутнього музиканта-виконавця значно розширюються, охоплюючи всі предмети фахової підготовки. Група творчо-діяльнісних професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця, за дотримання цієї педагогічної умови, отримує потужний формувальний стимул.

Творче самовираження в музично-інтерпретаційній діяльності, як зауважує П. Харченко [6], створює основу самовдосконалення, сприяє діалогічному спілкуванню з музикою. Таке самовираження дослідниця розглядає як мету професійного саморозвитку музиканта.

Отже, у системі професійної підготовки майбутнього музиканта-виконавця творчий аспект має бути домінуючим, оскільки основна продуктивна діяльність музиканта-виконавця, яка полягає в інтерпретуванні музичного твору, передбачає реалізацію творчого підходу до оволодіння загальними й специфічними знаннями, вміннями й навичками. На цій основі й має відбуватися творче осмислення й перетворення дійсності, репрезентованої матеріалом музичного твору, що його інтерпретує музикант-виконавець. Інтерпретація музичного твору, із цих позицій, є ферментом посилення міжпредметних зв'язків у творчому процесі, а отже, виступає як засіб активізації творчої самореалізації студента в професійній діяльності.

Музикант-виконавець у процесі інтерпретації музичного твору застосовує особистісні знання, вміння й навички, актуалізуючи власний творчий потенціал. Інтерпретуючи різні за стилем, жанром, епохою створення музичні твори, він розширює власні світоглядні позиції, збагачується духовно й інтелектуально: відбувається особистісне становлення в широкому гуманістичному розумінні цього поняття. Кожен новий музичний твір, що його інтерпретує музикант-виконавець, не тільки відкриває для нього нові горизонти творчої музично-виконавської діяльності, але й сприяє усвідомленню ним наступних задач розвитку власних творчих здібностей, визначенню орієнтирів і пріоритетів подальшого становлення власної творчої особистості. Інтерпретація музичного твору у фаховій підготовці майбутнього музиканта-виконавця є не тільки метою й результатом творчої діяльності, а й педагогічним засобом формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця. Підхід до музичного твору, що інтерпретується, як до потенційного засобу актуалізації особистісних надбань у професійній діяльності стає запорукою ефективного формування й розвитку групи творчо-діяльнісних професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця.

Підсумовуючи, слід зазначити, що кожна з наведених педагогічних умов має на меті сприяння формуванню певного компонента структури творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, а відтак, відповідної групи професійних герменевтичних умінь. Для забезпечення ж цілісності структури творчої особистості через підсилення внутрішніх суттєвих зв'язків між її компонентами важливим чинником є застосування образності на рівні принципу навчання. Образність забезпечує поєднання наочно-образного й словесно-логічного видів мислення в єдиному творчому процесі. Засвоюючи необхідний для творчої діяльності навчальний матеріал на образному рівні, студент інтегрує отримані знання, набуті вміння й навички до власної світоглядної системи, пов'язуючи їх з особистісними аксіологічними орієнтирами. Таким чином, відбувається не просто поповнення тезауруса творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця певною інформацією, а, що набагато важливіше, об'єкт пізнання (музичний твір і його зміст) через багаторівневе його освоєння, через наділення його

особистісними змістами, інтегрується до світоглядної системи суб'єкта. Така інтеграція об'єкта й суб'єкта пізнання обумовлює набуття творчою діяльністю музиканта-виконавця глибоко гуманістичного характеру, оскільки передбачає олюднення явищ буття, співвіднесення їх із загальнолюдськими цінностями. Суб'єктивний характер створення й сприйняття образу, що зумовлюється принциповою багатозначністю його змісту, сприяє самовираженню творчої особистості музиканта-виконавця через наділення художнього образу музичного твору власними думками, ідеями, емоціями, почуттями, духовними цінностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений* / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 341 с.
2. Посталюк Н. Ю. *Творческий стиль деятельности: педагогический аспект* / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 205 с.
3. Спирин Л. Ф. *Теория и технология решения педагогических задач: развивающее проф.-пед. обучение и самообразование* / Л. Ф. Спирин. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 173 с.
4. Дряпіка В. І. *Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.05* / Дряпіка Володимир Іванович. — К., 1997. — 399 с.
5. Котляревская Е. И. *Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.03* / Котляревская Елена Ивановна. – К., 1996. – 196 с.
6. Харченко П. В. *Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис... канд. пед. наук : 13.00.04* / Харченко Поліна Вагіфівна. — К., 2004. — 250 с.
7. Карпенко Н. В. *Пояснення і розуміння в сучасній науковій парадигмі: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09* / Карпенко Наталія Василівна. — Чернівці, 1999. — 178 с.

УДК 378.978.126.

ДИТЯЧІ ОПЕРИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ В ПРАКТИЦІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Мозгальова Н.Г., к.пед.н., доцент

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

У статті на основі вивчення теоретичного і практичного матеріалу розкривається виховний потенціал дитячих опер українських композиторів, обґрунтовується необхідність впровадження їх в навчальний процес інструментально-виконавської підготовки вчителів музики з метою подальшого використання в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: дитячі опери, інструментально-виконавська підготовка, вчитель музики.

Мозгалёва Н.Г. *ДЕТСКИЕ ОПЕРЫ УКРАИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В ПРАКТИКЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ* / Винницкий государственный педагогический университет. Украина.

В статье на основе изучения теоретического и практического материала раскрывается воспитательный потенциал опер для детей украинских композиторов, обосновывается необходимость их изучения в процессе инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки с целью последующего использования в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: оперы для детей, инструментально-исполнительская подготовка, учитель музыки.

Mozgaleva N.G. *CHILD'S OPERAS of UKRAINIAN COMPOSERS In PRACTICE of INSTRUMENTAL-PERFORMANCE PREPARATION of TEACHERS of MUSIC* / Vinnitca state pedagogical university, Ukraine.

In the article on the basis of study of theoretical and practical material an educate potential opens up oper the Ukrainian composers for children, the necessity of their study is grounded in the process of instrumental-performance preparation of future music masters with the purpose of the subsequent use in professional activity.

Key words: operas for children, instrumental-performance preparation, music master

Постановка проблеми. Метою цивілізованого суспільства є всебічно і гармонійно сформована особистість. Цей ідеал не втратив своєї значущості протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й зародилося розуміння гармонійної особистості. Відомі культурні та освітні діячі минулого літописець Нестор, І.Вишинський, І.Берецький, П.Могила, пізніше О.Духнович, М.Шашкевич, І.Вагилевич, Я.Головацький та інші, будучи слугами релігійного культу, зробили значний внесок у національну систему виховання. Прогресивні церковні і релігійні діячі, обстоюючи політичну, державну і духовну самостійність України, виховували молодь у патріотичному, гуманістичному дусі. Християнство несло в Україну не лише високі патріотичні почуття, а й сприяло формуванню доброзичливих стосунків між людьми, милосердя, залишалось основним носієм культури й мистецтва, збагачувало народ іншими загальнолюдськими, загальноєвропейськими надбаннями духовності.

Вагомий внесок у теорію і практику естетичного виховання засобами музичного мистецтва внесли І.Беркович, П.Козицький, А.Коломієць, М.Леонтович, М.Лисенко, Я.Степовий, Ю.Щуровський, Б.Яворський, які вважали музику, зокрема ту, що базується на народному фольклорі, ефективним засобом загально естетичного та морального розвитку особистості. В умовах становлення української державності ця проблема набуває особливої актуальності. Потреба українського суспільства у всебічній активізації інтелектуального і духовно-творчого потенціалу громадянина, забезпечення єдності впливу на особистість різних виховних інститутів, вимагає постійного корегування виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень. Сучасних вчених все більше цікавить проблема використання дитячих опер, обробок народних пісень, дитячих пісень та театральних композицій українських композиторів в естетичному вихованні школярів. За останні роки проведено значну дослідницьку роботу в даній галузі. На увагу заслуговують роботи І.Барановської, Є.Карпенко, Л.Мартинюк, О.Печерської та ін.. Вчені-педагоги наголошують на великому виховному потенціалі дитячих опер, що передбачає розвиток у школярів потреби і бажання вносити гуманне, творче начало в усі сфери музичного життя.

Мега статті - на основі вивчення теоретичного і практичного матеріалу розкрити виховний потенціал дитячих опер для дітей, обґрунтувати необхідність впровадження їх в навчальний процес інструментально-виконавської підготовки вчителів музики з метою подальшого використання в майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Серед різноманітних засобів впливу на дітей чи не найвищий виховний потенціал належить музичному мистецтву з притаманними йому можливостями формувати свідомість, інтелектуальну, емоційно-чуттєву, вольову сфери. Музичне виховання особистості необхідно починати з раннього дитинства і продовжувати в школі і вузі. При цьому особливу увагу слід спрямувати на виховання засобами музики молоді, яка спроможна сприймати музику усвідомлено. Осягнення музики, як і будь якого мистецтва, вимагає визначеного естетичного досвіду, в свою чергу сприяючи його збагаченню. Загальна естетична культура людини також не існує ізольовано і формується під впливом людського світовідчуття та складних явищ мистецтва. Все це говорить про те, що вводити дітей в складний світ «дорослого» мистецтва необхідно вдумливо і грамотно. «Тим більш складною є робота поета, художника композитора, що працює спеціально для дитячої аудиторії. Потрібен талант особливого роду, щоб підібрати чарівні ключі до дитячих сердець, знайти образи, співзвучні дитячому світосприйняттю, і в свою чергу збагатити дитяче сприйняття. Внутрішній світ дітей не простіший, чим у дорослих, і це їх особливий світ. Увійти в цей світ зміли корифеї мистецтва і педагоги - Пушкін та Ушинський, Корчак і Тувім, Макаренко і Маршак. Для дітей створювали музику Шуман і Чайковський, Бізе і Лядов»[1,с.5]. Щоб створювати музику для дітей, писав Д.Кабалевський, мало бути композитором. Треба одночасно бути і композитором, і педагогом, і вихователем. Тільки така єдність може дати добрі наслідки. Композитор подбає, щоб музика була гарна, захоплююча. Педагог подбає, щоб ця музика була педагогічно доцільна. Вихователь пам'ятатиме, що музика, як усяке мистецтво, допомагає дітям пізнавати світ і виховує дітей, причому виховує не лише їхній художній смак і творчу уяву, а й любов до життя, до людини, до природи, любов до своєї Батьківщини, інтерес і почуття дружби до народів інших країн[2,с.59]. За визначенням Н.Тишко, « символи загальнолюдських понять добра і зла, свободи і насильства, міщанського благополуччя і висоти життєвих ідеалів та цілей, що їх несуть алегоричні образи музичної казки, мають велику силу впливу на юну людину, яка вступає в життя»[3,с.42].

Дитяча опера, як ефективний засіб естетичного розвитку школярів поєднує в собі виховні можливості різних видів мистецтва. Розрізняють два типи опер: перший-діти можуть виконувати самі; другий - слухати (останні написані для постановок в професійному театрі). Музично - драматичні твори для виконання дітьми диференціюються також за рівнем складності. Серед них є більш розгорнуті музичні інсценівки, є опери-ігри для дошкільнят і молодших школярів, є більш об'ємні опери, здатні об'єднати дітей різного шкільного віку - від молодших до старших[4,с.179]. В останні роки почав завойовувати популярність ще один своєрідний вид музичної вистави для дошкільнят. Це - народна казка з музикою, що доступна для виконання не тільки в дитячому садку, але в школі і вдома. Така казка також може стати однією з ланок на шляху до сприйняття і виконання дитячої опери. «Дитяча опера-жанр специфічний,- пише Е.Карпенко,- який наближається до мюзиклу. Участь у її постановці активно й

різнобічно розвиває дітей завдяки синтетичній природі такої вистави: тут задіяні спів, акторська гра, виразне читання (більшість дитячих опер містять розмовні діалоги), танець». Цінність оперних вистав, на думку автора, полягає в живому спілкуванні виконавців і слухачів, діти в залі зазвичай емоційно реагують на те, що відбувається на сцені й не залишають байдужими юних акторів. Розуміючи умовність того, що відбувається, і домислюючи, придумуючи по ходу вистави те, що було недомовлено в лібрето, діти стають активними учасниками творчого процесу [5, с. 44].

Українські композитори зробили вагомий внесок в справу написання музики для дітей: інструментальної, балетної, театральної та оперної. Відомими є опери М. Лисенка «Коза – дерева», «Пан Коцький», «Зима і Весна», Д. Клебанова «Лелеченя», В. Кириєнко «Лісова пісня»; балети І. Ковача «Північна казка», Д. Клебанова «Лелеченя»; музика В. Борисова до дитячих театральних вистав «Ялинка», «Чарівна калаша», «Проба» та І. Ковача «Зайка-зайка», «Альонушка і солдат», «Кульбаба», «Казка про хороброго Кіквіля», «Весело взимку» та ін..

Більшість дослідників відзначає, що в українській музиці для дітей, як народній, так і сучасній авторській, широко відображене життя дитини зі всіма його особливостями: почуття до рідних та друзів, сприйняття навколишнього світу, ставлення до народних звичаїв та повір'їв. Прикладом можуть бути дитячі опери М. Лисенка «Коза – дерева», «Пан Коцький», «Зима і Весна». Спираючись на досягнення російської і зарубіжної опери, використовуючи традиції і творчий досвід українського музичного театру, М. Лисенко започаткував майбутній розвиток такого необхідного жанру як українська дитяча опера. Реалістичність, життєвість образів, щирість і виразність музичної мови, що пов'язані з українським пісенно-танцювальним фольклором, вміння композитора розгортати драматичну дію за допомогою музичних засобів – все це, забарвлене своєрідною творчою індивідуальністю, складає особливі риси оперної творчості М. Лисенка взагалі.

Музична мова дитячих опер композитора глибоко народна, вирізняється простотою і ясністю, художньою визначеністю виразальних засобів. Не вдаючись до безпосереднього цитування фольклорних джерел, композитор характерними поспівками, інтонаційно-ритмічними зворотами, поліфонічними прийомами, ладовим строем української ліричної пісні, думи, танцювальної пісенності, тонко розкриває характери своїх героїв. Народно-пісенні ритмо-інтонації проходять в номерах танцювального характеру опер «Коза – Дерева» і «Пан Коцький». Так, пісня Рака із опери «Коза-Дерева» написана на мотив української народної пісні «І шумить і гуде», пісня Вовка із цієї ж опери – на мотив народної пісні «Ой, під вишнею». Яскравість образних характеристик, простота і виразність мелодійної лінії, що дає влучне відчуття кожної дійової особи, невимушеність і динамічність опери сприяють розвитку уяви, фантазії, художньо-образного мислення дітей.

Близька до веснянок музична мова, немов би живих природних картинок-образів опери «Зима і Весна». Опера знайомить дітей із народними обрядами проведів зими та зустрічі весни за допомогою яскравих танців «Метелиця» та «Весняний танець», а веснянка «А вже весна, а вже красна» звучить як гімн красуні-весні. Слід зазначити, що лейтмотиви образів дуже контрастні. Їх контрастність не обмежується використанням різних народних мелодій. Вона виявляється перш за все в характері музичного тематизму, його інтонаційних особливостях. Незвичайний рух мелодій в різних регістрах створює дотепний зображувальний ефект, який допомагає розкриттю емоційної виразності музики – щирої, радісної, емоційно-відкритої. За визначенням Л. В. Мартинюк, Микола Лисенко «глибоко усвідомлюючи високу «місію» музичного фольклору в естетичному вихованні підростаючого покоління, дотримувався принципу визначальної ролі народної пісні в становленні та налагодженні системи музичного виховання дітей. Як талановитий музикант – педагог він прагнув до максимального її використання в педагогічній діяльності» [6, с. 19].

Серед надзвичайно цікавих робіт радянського періоду слід відзначити оперу та балет Д. Клебанова «Лелеченя», які вирізняє яскравість та емоційність музики, її доступність, танцювальність, виразність музичних характеристик, підкреслена барвистою блискучою інструментовкою. «Музична мова твору спирається на пісенно-танцювальне начало. Інтонаційна виразність поєднується з чіткістю й суворістю ритмічного малюнка. Користуючись простими засобами, Д. Клебанов зумів створити рельєфні музичні характеристики персонажів» – зазначає І. Золотовицька [7, с. 12].

Більшість провідних педагогів та методистів зазначають, що на вивчення однієї опери потрібно багато часу. Але дітей дуже захоплює цей процес. Вони порівнюють слухання опери з телесеріалами, тобто від уроку до уроку музика захоплює їх все більше і більше, у них постійно присутній інтерес до того, що буде далі. Слухаючи музичний твір, учні емоційно проживають життя кожного героя, ставлять себе на його місце, роздумують над діями і вчинками персонажів і тим самим задумуються над своїм життям. Перед вчителем музики стоїть не просте завдання – не просто розказати дітям про оперу так, щоб учні слідували за сюжетом, але й розкрити самий глибокий шар музичного спектаклю – інтонаційно-змістовий. Інтонація – основа музичної виразності і суть змісту музичного твору. Завдяки інтонації розкриваються таємні задуми твору: все, що композитор не зміг сказати «прямим текстом», можна прочитати в інтонаційному аналізі. Не випадково багато оперних творів будуються на лейттемах,

лейтмотивах і навіть лейтінтонаціях, які є - квінтесенцію змісту спектаклю. Навчити підлітка «зчитувати» цю інформацію, слухати, розуміти її і тим самим підняти престиж оперного мистецтва в суспільстві і молодіжному середовищі - головне завдання педагога.

Висновки. Отже, проаналізувавши найбільш відомі оперні твори для дітей українських авторів, можна зробити висновок, що дитяча опера є важливим джерелом і засобом морального та естетичного виховання школярів. Сприйняття та усвідомлення учнями дитячих опер стимулює пізнання власних можливостей і здібностей, сприяє оволодінню культурою спілкування, формує інтерес до власних можливостей, розвиває фантазію та уяву і в кінцевому рахунку вчить дитину бути індивідуальністю, особистістю. Використання дитячих опер в практиці інструментально-виконавської підготовки вчителів музики має велике виховне і практичне значення. В процесі вивчення фортепіанної партії оперного клавіру удосконалюються концертмейстерські навички, активізується пошук доцільних виконавських засобів, розширюється музично-естетичний тезаурус, формується естетичний смак та інтерес до оперного мистецтва. Якість практичного втілення художньо-педагогічних задумів оперних творів засобами фортепіано забезпечують самоорганізація та самоуправління студентів на основі розвинутих комунікативних навичок. Емоційно-чуттєві враження, що виникають при спілкуванні з оперними творами сприяють зростанню рівня піаністичної спроможності студентів, розширенню та поглибленню виконавського репертуару майбутніх вчителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блок В. Музыка С.Прокофьева для детей/В.Блок.-М.: Музыка,1989 - 78с.
2. Кабалевский Д.Б.Композитор и музыка для детей: Прекрасное побуждает доброе.-М.: Сов.композитор, 1976. – 59 с.
3. Тишко.Н. І.Ковач/Н.Тишко.-К.: Музична Україна, 1980. - 51 с.
4. Михайловская Н. Музыка и дети/ Н.Михайловская - М.:Советский композитор,1977 – 259 с.
5. Карпенко Є. Дитяча опера як засіб естетичного виховання/ Є.Карпенко, Н.Карпенко //Мистецтво та освіта.-2007. - №4. - С.40-44.
6. Мартинюк Л.В. Використання обробок календарно-обрядових пісень Миколи Лисенка в роботі з молодшими школярами в дитячому музичному театрі/ Л.В.Мартинюк// Теорія і методика мистецької освіти. - Вип 5 - К.;НПУ, 2004.- С.197-204.
7. Золотовицька І.Л.Д.Клебанов /І.Л.Золотовицька. - К.: Музична Україна, 1980 - 44с.

УДК 792.97: 37.036

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОГО ТЕАТРУ ЛЯЛЬОК

Онофрійчук Л.М., викладач

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

У статті розглядаються та обґрунтовуються педагогічні методи, які спрямовані на активізацію творчої діяльності підлітків у шкільному театрі ляльок.

Ключові слова: шкільний театр ляльок, педагогічні методи, творча діяльність, самостійна творчість.

Онофрийчук Л.М. МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА КУКОЛ / Винницкий государственный педагогический университет им. М. Коцюбинского, Украина

В данной статье рассматриваются и обосновываются педагогические методы, которые направлены на активизацию творческой деятельности подростков в школьном театре кукол.

Ключевые слова: школьный театр кукол, педагогические методы, творческая деятельность, самостоятельность.

Onofrichuk L.M. CREATIVE ACTIVITY PROMOTION METHODS DURING EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOL PUPPET THEATRE / Vinnitsya State Pedagogical University named after Mychailo Kotsyubynskyi

Basic pedagogical principles and methods directed on activation of youth creative activity in a school puppet theatre are scrutinized and explained in the article.

The key words are: school puppet theatre, pedagogical methods, creative activity, own creativity.

Сучасний стан розвитку педагогічної науки вимагає теоретичного узагальнення та інтегрування естетичної інформації мистецьких дисциплін, спрямування їх на задоволення потреб, створення відповідних умов творчого розвитку кожної особистості та розкриття її здібностей із залученням відповідних освітніх технологій. Поглиблене пізнання різновидів мистецтва, виявлення їхніх спільних і відмінних рис активно впливає на формування творчого мислення, активізує емоційно-естетичне сприйняття художньої картини світу. Внаслідок цього актуальною стає проблема опанування учнями художньої творчості, яка потребує вдосконалення методів активізації творчої діяльності у сфері синтетичних видів мистецтва.

Дослідження феномена музично-театрального дійства ляльок сприяло визначенню нових підходів у вивченні специфіки творчої діяльності підлітків, узгодженню їхньої власної творчості із комплексом шкільних занять.

Проблеми мистецтва театру ляльок розглядалися у різних вимірах: як феномен духовної культури, як засіб розвитку естетичного смаку школярів, як процес морально-естетичного виховання підлітків, як засіб художнього виховання в позакласних та позашкільних заходах (О. Греф, М. Грицай, Є. Деммені, М. Йосипенко, Л. Калініна, Є. Марковський, А. Михайлова, С. Образцов, Н. Симонович-Єфімова, Н. Смірнова, В. Стрельчук, Й. Федас, І. Франко, Л. Чуриліна). Питанням управління театральною діяльністю школярів різного віку присвячені науково-методичні дослідження В. Абрамяна, А. Єршової, Г. Жураковського, І. Зайцевої, Л. Оселедчика, Г. Переухенко, Ю. Рубіної, М. Татаренко, В. Шахрай. Проте використовуються не всі потенційні можливості методики позакласної навчально-виховної роботи в досліджуваній нами галузі.

Метою даної статті є розкриття методів активізації творчої діяльності, які сприяють не тільки ґрунтовному засвоєнню знань, а й спонукають учнів до самостійних пошуків у різних видах художньої творчості.

Шкільний театр ляльок є засобом естетичного виховання й формування творчих умінь підлітків. Він несе певну художньо-естетичну інформацію, яка виконує різні функції. Керуючись дослідженнями Г. Локаревої, нами виділено такі функції: виховна (формування певних моральних якостей), пізнавальна (збагачення тезауруса, придбання певних знань), емпатична (емоційно-почуттєва), розважальна (психо-енергетична), творчого діалогу і співтворчості (інтелектуальна, особистісно-авторська) та психотерапевтична [6]. Але головною метою дитячого театру, в першу чергу, є розвиток духовних сил, задатків і творчих умінь кожного його учасника.

Вибір способів педагогічного впливу зумовлюється організацією творчої діяльності таким чином, щоб у учнів поглиблювалося сприйняття художніх творів, успішно виконувалися творчі завдання, проявлялася самостійність у їх вирішенні. Інноваційний підхід передбачає становлення у вчителя потреби бути суб'єктом педагогічної творчості. О. Кононко пропонує набір свого роду постулатів, важливих для педагогічного самовдосконалення: пристосовуватися до природи своїх вихованців, а не пристосовувати їх під себе; використовувати індивідуальні програми, відповідні особливостям кожного учня; вправляти учнів в умінні віддавати перевагу, здійснювати вибір, приймати самостійні рішення; стежити за своїм психічним станом, його впливом на ефективність виховного процесу; експериментувати, варіювати, бути в постійному пошуку, самовдосконалюватися, досліджувати, не заспокоюватися на досягнутому, розвивати в собі педагогічну рефлексію [4, 14].

Отже, у цілеспрямованому педагогічному керівництві музично-театральною діяльністю учителю належить виступати не лише в ролі вихователя, партнера по спілкуванню, але й психотерапевта, який сприяє формуванню в учнів важливих життєвих умінь: орієнтуватися в довіллі та власному "Я"; пристосовуватися до нових умов життя; конструктивно впливати на довілля та себе самого.

О. Кириченко пояснює причини необхідності врахування відповідних умов при формуванні творчої особистості складністю цього процесу в умовах групової форми навчання, а також при виконанні різних видів навчальної діяльності. При цьому було встановлено, що підвищення якості формування творчих умінь можливе при комплексному використанні евристичних методів [2, 15]. Виходячи з цього, формування творчих умінь можна визначити як кінцеву мету навчання – його завершення, що найкраще відображає рівень підготовленості учня, стає його особистісним надбанням. Роль учителя у формуванні творчих умінь учнів полягає не лише в забезпеченні трансляції знань, але й у створенні умов для розвитку потреб учнів до нестандартних дій і самостійного вирішення поставлених завдань.

Забезпечення стимулювання творчої активності учнів та підвищення ефективності засвоєння ними програмового матеріалу передбачає використання методів активізації творчої діяльності у навчально-виховному процесі, до яких відносимо: проблемно-пошуковий, евристичний, ігровий, інтерактивний та сугестивний. Проблемно-пошуковий метод спрямований на активізацію пізнавальних інтересів підлітків, організацію їх самостійної роботи при виконанні творчих завдань, ігровий виклад художнього матеріалу та створення проблемних ситуацій під час репетицій. За умов варіативності завдань учні мають можливість обирати ті, що найбільш відповідають художнім уподобанням та посильні для них на

певному етапі формування творчих умінь. Серед завдань проблемно-пошукового методу виділяють виконання етюдів з ляльками, постановку та вирішення творчих завдань за ширмою, на сцені, вивчення драматургії окремих епізодів спектаклю, створення вокального, танцювального та сценічно-ігрового образу.

Сучасними вченими А. Брушлинським [1], Ю. Кулюткіним [5], О. Савченко [8] розкрито механізми застосування методу евристичної бесіди в навчально-виховному процесі. Евристична бесіда розвиває творче мислення, активізує пізнавальну діяльність, збагачує індивідуальний досвід учнів шляхом запитань без вказівок на пошук відповіді. За сприяння вчителя через поставлені запитання у учнів формуються уміння самостійно здійснювати пошук відповіді для досягнення невідомого заздалегідь результату.

Потреба самостійного творчого пошуку у музичному театрі ляльок формується під впливом таких видів творчої діяльності, як акторська гра, створення лялькових художніх образів, танцювальна та вокальна імпровізація. Заняття, репетиційна діяльність, театральні вистави є результатом роботи як окремих виконавців, так і всього колективу, сприяють вибору певного виду та жанру художньої творчості з урахуванням домінуючих переваг підлітків.

У своїх дослідженнях О. Рудницька відзначає, що “переживання оцінювального ставлення до того чи іншого явища або ситуації є формою вираження певної потреби. У свою чергу усвідомлення причини, що сигналізує про потребу і тим самим спонукає суб’єкта до діяльності, становить мотив цієї діяльності” [7, 95]. Педагогічне керівництво передбачає виховання і задоволення запитів учнів через вмотивованість потреб до творчої діяльності.

Суттєво активізує процес передачі знань, набуття умінь в умовах співтворчості учнів ігровий метод. Специфіка занять у шкільному театрі ляльок передбачає виконання учнями ролі акторів і глядачів. Використання ігор сприяє осмисленому засвоєнню понять музично-театрального мистецтва ляльок та оволодінню практичними умінями. Гра (дидактична, інтелектуальна, музично-творча, ляльково-образна, сюжетно-рольова) – це різновид діяльності, головним мотивом якої є творчий процес. Сюжетні ігри на заняттях театру ляльок включають: драматизацію (відтворення літературних творів засобами театральної мови); пантоміму (відображення образу за допомогою пластичних імпровізацій та імітацій); інсценізацію (сценічне втілення сюжетів вірша, пісні або казки), театралізацію (постановку спектаклів). Виконуючи правила, вживаючись в образ персонажа, підлітки випробовують себе як актори, допомагають один одному у колективній творчій діяльності. Отже, специфіка театрального мистецтва полягає в тому, що за межами художнього синтезу воно не може існувати, всі складові цього синтезу взаємодоповнюються різними засобами художньої виразності. Через сюжетно-рольову гру учні мають можливість ідентифікувати себе з будь-яким персонажем, пережити безліч ситуацій і вчинків. Це сприяє збагаченню їхнього естетичного досвіду і духовній досконалості.

На основі вищезазначеного слід підкреслити необхідність врахування потреб та запитів підлітків до самореалізації і спілкування, розширення мистецького світогляду на основі художнього змісту театральної вистав. При плануванні навчальних і репетиційних занять слід вибрати найдоцільніші форми їх проведення – заняття-гра, заняття-мандрівка, заняття-конкурс, заняття-звіт та ін. При цьому навчально-виховний процес спрямовується на стимулювання творчої активності в набутті естетичного досвіду, інтересу до певного виду діяльності та емоційного прояву почуттів.

Сприймання учнями інтонаційно-образного змісту музики пов’язується з іншими засобами виразності – пластикою, танцем, співом, художнім мовленням і сценічною грою, що сприяє поліхудожньому вихованню підлітків. Музичні засоби підсилюють образні переживання, викликаючи візуальну образність спектаклю. Рольові ігри і творчі завдання є основними прийомами на інтерактивних заняттях. Вони сприяють розвитку аналітичного мислення, комунікативних навичок, відпрацюванню варіантів поведінки в сценічних умовах, вихованню розуміння позиції інших людей. М. Скрипник розробляючи визначення інтерактивних методів навчання, відзначає, що ця система способів діалогічної взаємодії суб’єктів навчання спрямована на осмислення діалогу [9, 32].

Визначені методи створюють сприятливі умови для взаємодії між учнями – діалогу (слухати партнерів та виявляти до них повагу; аргументувати власну думку; дискутувати і знаходити компроміси; керувати своїм емоційним станом), який спонукає до інтелектуального розвитку і самовизначення. З огляду на це можна запропонувати вправи та етюди на прояв різнохарактерних стосунків між персонажами, за допомогою яких виховується відчуття органічного зв’язку між партнерами. Діалог забезпечує обмін моральними та естетичними цінностями, стимулює художню діяльність учнів та процес пізнання театрального мистецтва ляльок. В загальному емоційне захоплення вихованців спільною діяльністю створює умови для формування творчих умінь.

Музичний театр ляльок є специфічним засобом спілкування і згуртування підлітків у єдиний колектив, спільною ознакою якого є зацікавленість даним видом мистецтва. Ефективність творчого процесу забезпечується позитивною налаштованістю учнів до музично-театральної діяльності, систематичним

підходом до проведення занять та засвоєння творчих умінь. Тому опанування історії театру ляльок, методики управління лялькою та ознайомлення із творчістю видатних митців сприяють інтелектуальному розвитку підлітків та розширюють світогляд.

Серед інтерактивних методів, значне місце належить спілкуванню з публікою. О. Комаровською відзначається, що публічні виступи слід розглядати як “входження” у мистецьке спілкування, яке зближує творців та глядачів, артистів та публіку [3, 4]. Зворотний зв’язок між партнерами, акторами і глядачами сприяє розширенню художніх умінь спілкування, зростанню комунікативної компетентності, усвідомленню і сприйманню високохудожніх ідей, зміні власної думки, якщо вона є помилковою. Все це формує особистісне естетичне ставлення до видів мистецтва.

Значну роль у формуванні навичок спілкування і взаємодії відіграє метод проектів. Базовими елементами даного методу є співпраця, міжособистісні стосунки та спілкування в групах, взаєморозуміння та взаємодія. Колективна творча співпраця у шкільному театрі ляльок виникає під час розігрування театралізованих діалогів, фрагментів спектаклю та окремих сцен. Кожен вид художньої діяльності має специфічні особливості, які забезпечують розвиток задатків особистості, створюють на заняттях і в сценічній творчості атмосферу зацікавленості. Проекти втілення художніх ідей реалізуються при виконанні самостійних творчих завдань: написати казку або мініатюру, відобразити їх пантомімічними засобами, створити мелодію до пісні, підготувати цікаву розповідь про творчість видатних лялькарів та проілюструвати її фото- і відеоматеріалами. Все це дозволяє учневі відчути себе у ролі творця, позначається на його особистісному інтелектуальному розвитку. Оволодіння засобами художнього мовлення, набуття музичних, танцювальних умінь сприяють накопиченню досвіду пізнання мистецтва та морально-естетичних стосунків між людьми, прагненню перенести їх у реальні життєві умови.

Застосування сугестивного методу підсилює емоціогенність навчально-виховного процесу, налаштовуючи на творчі дії. Педагогічна підтримка і оптимізм вчителя допомагає учням долати психічні бар’єри під час публічного виступу, підвищує працездатність і зміцнює впевненість учнів у власних силах. Прояв музикальності й гармонійності рухів потребує від виконавців розвинених не тільки технічних умінь, особливої акторської виразності в роботі з лялькою, а і водночас психологічного контролю своїх дій. Необхідними складовими даного методу є педагогічний вплив за допомогою оптимістичного настрою, інтонації, темпу і динаміки мовлення, виразності слова; створення емоціогенних ситуацій – захоплення, подиву, саморегуляції психологічного стану. Естетична емоційна насиченість музично-театральних занять дає змогу виявити себе в ролі різних персонажів, відчути здатність до самостійної творчості за наявності емоційного задоволення від інтерпретації художніх образів. Музично-театральна діяльність забезпечує виховання таких якостей у підлітків, як організованість, відповідальність, культура поведінки, свідоме управління власними емоціями. Створення позитивного мікроклімату в процесі колективної творчості, індивідуальної роботи з учнями над інтерпретацією творів та під час акторської гри – усе це збагачує досвід сприймання творів мистецтва, стимулює самостійний пошук у художньо-практичній діяльності.

Практика виховання показала, що для творчого розвитку особистості необхідне стимулювання самостійності вибору учнями видів художньої діяльності, які найбільше відповідають їхнім запитам. Під самостійністю розуміється здатність без сторонньої допомоги виконувати творчі завдання, оцінювати результати власних досягнень у творчій діяльності. На початковому етапі підліткам надається можливість для самостійної продуктивної творчості за часткової допомоги вчителя. Залежно від поставлених завдань увага спрямовується на художні форми спілкування, стимулювання активності в проведенні бесіди, розповіді, повідомлення або перегляду сценічного матеріалу та його аналізу. Враховуючи динаміку змін інтересів і запитів вихованців, учителем приймаються відповідні стратегічні рішення для організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Ним застосовуються альтернативні завдання, які відзначаються різноманітністю та рівнем складності, сприяють повному прояву особистісного естетичного бачення, саморозвитку в процесі відтворення лялькового образу та ілюстрування його характеру художніми засобами співу, танцю і художнього мовлення.

У процесі вирішення художніх практичних завдань учні не тільки пізнають мистецтво, визначають естетичну цінність творів, але й набувають умінь застосовувати набуті знання в інших видах навчальної діяльності. Відчуття відповідальності перед глядачами і партнерами спонукає учнів до самовдосконалення, з’ясування чинників – позитивних і негативних результатів виступу. Такий підхід сприяє вихованню здатності до самокритичного аналізу особистісних досягнень та певних недоліків у вирішенні творчих завдань. Водночас створення відповідних умов для оволодіння різноманітними видами художньої творчості та стимулювання учнів до саморозвитку формують аналітичні уміння, пробуджують творчу активність учнів на всіх етапах розвитку.

Таким чином, розглянуті методи і способи активізації творчого процесу забезпечують ефективність музично-театральної діяльності підлітків у шкільному театрі ляльок. Шкільний музичний театр ляльок як фактор формування творчих умінь підлітків, поєднує функції навчання й виховання, оволодіння виконавською майстерністю з різних видів художньої творчості. Залучення учнів до активної художньої

діяльності сприяє прояву внутрішніх творчих сил підлітків, накопиченню інтелектуального та художнього досвіду. Використання розглянутих основних методів активізації творчої діяльності дозволить успішно вирішити проблему системного підходу до організації процесу навчання в шкільному театрі ляльок, який спрямований на формування творчих умінь підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. К психологии творческого процесса / А. В. Брушлинский // Человек, творчество, наука. – М., 1967. – С. 13-65.
2. Кириченко О. М. Методика формування творчих умінь у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання з технічних дисциплін” / О. М. Кириченко. – Харків, 2004. – 20 с.
3. Комаровська О. Музика, театр, хореографія у позаурочний час : практичні поради з організації художньої діяльності школярів / О. Комаровська // Шкільний світ. – 2005. – № 32. – С. 1-24.
4. Кононко О. Л. Яке нам потрібне виховання / О. Л. Кононко // Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : МГУ, 1979. – С. 141-154.
6. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема / Г. В. Локарева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька / О. П. Рудницька– Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
8. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 1995. – 159 с.
9. Скрипник М. І. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. І. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 30-43.

УДК 792.25.001

ІМПРОВІЗАЦІЯ. ХУДОЖНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОШУКИ В ЇЇ РОЗВИТКУ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ВИДАТНИМИ ТЕАТРАЛЬНИМИ ПЕДАГОГАМИ

Петрик Т.Д., викладач

Запорізький національний університет

Система театральної освіти припускає вдосконалення методів навчання, активізацію процесу освоєння знань, професійних навичок і вмінь. У числі багатьох методичних прийомів освоєння психотехніки актора – застосування імпровізації.

Ключові слова: імпровізація, сюжет, психологічний театр, вистава, драма, театральна педагогіка.

Петрик Т.Д. ИМПРОВИЗАЦИЯ. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОИСКИ В ЕЕ РАЗВИТИИ И ПРИМЕНЕНИИ ВИДАЮЩИМИСЯ ТЕАТРАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ / Запорожский национальный университет, Украина

Система театрального образования допускает усовершенствование методов обучения, активизацию процесса освоения знаний, профессиональных навыков и умений. В числе многих методических приемов освоения психотехники актера – применение импровизации

Ключевые слова: импровизация, сюжет, психологический театр, спектакль, драма, театральная педагогика

Petrik T.D. IMPROVISATION. ARTISTIC AND METHODOLOGICAL SEARCHES IN HER DEVELOPMENT AND APPLICATION BY GREAT THEATRICAL PEDAGOGU / Zaporizhzhya national University, Ukraine
The system of the theater education admits improvement methods of training, intensifying of the process of learning professional skills and abilities. Among the many methodical receptions development of psychotechniques of actor is use of improvisation.

Key words: improvisation, story, psychological theater, performance, drama, theatrical pedagogy

Актуальність. Сучасна система професійної освіти функціонує і розвивається в умовах, специфіку яких багато в чому визначають нові вимоги до підготовки фахівців. Від сучасного фахівця потрібна здатність

швидко адаптуватися у мінливому світі, здатність освоювати нові види діяльності, нові форми поведінки, розвивати комунікативну гнучкість.

Театральна педагогіка в свою чергу носить практично-орієнтований характер. Вона припускає формування у майбутнього актора і теоретичних знань у предметній області професійної підготовки, і розвиток конкретних навичок практичної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій видатних театральних педагогів, режисерів, театрознавців таких як К.С. Станіславський, В.Э. Мейєрхольд, Е.Б.Вахтангов і їхніх послідовників: С.Э.Радлова, М.А. Чехова, Л.А. Сулержицького, Ф.Ф.Комісаржевського, Н.М.Горчакова В.О.Топоркова, Г.В.Крісті, М.В.Демидова, М.О. Кнебель, Б.Е.Захави показав що здатність до імпровізації є складовою частиною професійної готовності майбутнього актора до творчої діяльності. Цікаві й досвіди застосування імпровізації в педагогічній практиці М.І. Туманішвілі, О.П. Табакова, Ю.А.Стримова, П.Н.Фоменко, В.О.Петрової.

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати художні та методологічні пошуки видатних театральних педагогів у розвитку та застосуванні театральної імпровізації.

Імпровізація (фр. improvisation, від лат. improvisus - несподіваний). У театрі імпровізацією називається сценічна гра, не зумовлена драматургічним текстом і не підготовлена на репетиціях. Це визначення дане в театральній енциклопедії. У словнику театру Патріса Пави[3] дається наступне визначення: «Імпровізація - це акторська техніка, що припускає введення в гру елементів непередбаченого, не підготовленого заздалегідь, а народженого по ходу дії».

Існує безліч рівнів імпровізації: придумування тексту на основі відомої чіткої канви (*commedia dell'arte*), драматична гра на задану тему або відповідь на вказівку, повна пластична й розмовна імпровізація при відсутності моделі, всупереч умовності й правилам [2], відступ від тексту й пошук нової «фізичної мови».

Театральна імпровізація виникла у древніх народно-побутових обрядах та від ранніх форм видовищних мистецтв – обрядових та ритуальних дійств: нескладні драматичні тексти на злобу дня створювалися і виконувалися по ходу дії. В них задавалася «тема» обряду: етап календарного циклу, майбутня знакова подія, велике полювання, природний катаклізм і т.п. Так виникла нагальна необхідність *імпровізації*.

Народні лицедії-імпровізатори стали професійними акторами: мімами, гістріонами, скоморохами, жонглерами. Пізніше, в античних виступах мандрівних комедіантів, актори виконували побутові та сатиричні сценки на злобу дня. Їх зміст змінювався і розігрувався в залежності від того, які відбулися події, від місцевої специфіки поселення, реакції публіки, тощо. Ці сценки були імпровізованими, - на відміну від постановчих вистав давньогрецького та давньоримського театрів, в основі яких лежали фіксовані авторські драматургічні твори.

Після падіння Римської імперії у п'ятому столітті, коли молода християнська релігія практично вщент зруйнувала професійний театр, у Європі залишилися нечисленні мандрівні групи комедіантів-любителів і напівпрофесіоналів. Їх творчість залишалася імпровізаційною. Імпровізація зумовлювалася ще й тим, що більшість середньовічного народу була неписьменною.

Відродження професійного театального мистецтва почалося в лоні церкви – з літургійних драм. Спочатку, в літургійних драмах, не могло бути й мови про імпровізацію: строго регламентувалися не тільки розписані на діалоги євангельські сюжети, але і вся стилістика їх виконання: костюми, мізансцени, грим, жестикуляція. Імпровізаційна стихія проникла в релігійний театр пізніше, за часів містерій, коли в ролях чортів та побутових персонажів стали виступати миряни.

А ось епоха Ренесансу принесла з собою усвідомлення і розробку принципів акторської імпровізації. Це відбулося в театрі масок - комедії дель арте. Тут вперше було визначено оптимальне співвідношення між імпровізацією і жорсткою фіксацією різних аспектів акторської роботи, здатне привести до творчого і глядацького успіху.

У вісімнадцятому та дев'ятнадцятому століттях мистецтво імпровізації було відроджено і збагачено. Виник новий тип акторської імпровізації – умовно кажучи, психологічної, коли під час відтворення одного і того ж фіксованого тексту від вистави до вистави змінюється сам образ героя, спонування і мотивування його дій.

Сучасний етап розвитку театру має свої характерні риси. Це й міграція акторів з одного театру в інший, і широке поширення різного виду антреприз, і велика жанрова розмаїтість вистав й режисерських стилів. Сьогоднішній актор сполучає роботу в театрі і кіно з роботою в шоу-бізнесі: тут і радіо - і телевізійна реклама, участь у різного виду ігрових шоу, презентаціях і інтерв'ю і т.п. Ринок праці сучасного актора вимагає здатності до яскравих несподіваних імпровізацій, до гнучкого, блискавичного включення в нові обставини, здатності народжувати, не тільки оригінальну оцінку, але й виражати її в яскравій художній формі.

Одним із прикладів необхідності імпровізації може служити робота актора в театральній антрепризі. В ній можуть бути зібрані актори не тільки з різних театрів, але й з різних міст і країн. Репетиційний процес може бути замалий за часом. І репетиції, і прокат такої вистави вимагають від актора здатності володіння імпровізаційним самопочуттям. Імпровізаційність надає театральній антрепризі особливий шарм, принадність несподіваних поєднань акторів, режисерських знахідок і, саме головне - живої, імпровізаційної тканини самої вистави.

Творчість актора відбувається «тут і зараз», у безпосереднім спілкуванні із глядачем, тому імпровізаційність лежить у самій природі театрального мистецтва.

Вона була властива кращим театральним акторам. Михайло Чехов стверджував, що імпровізація це сутність професії актора і існує психологія й техніка актора-імпровізатора. Імпровізація є необхідною навичкою професії актора. Вона зумовлює вільний прояв його творчої індивідуальності, наявність особливого імпровізаційного мислення.[5]

Уміння існувати у вірному імпровізаційному самопочутті й здатність ним управляти - найцінніша якість актора. Вона дозволяє зробити сценічну поведінку яскравою і живою. Ця якість припускає формування відповідних умінь і навичок у театральній школі.

Театр і школу поєднує ряд естетичних принципів і акторських технологій. Завжди театр і школа були взаємозалежні. Відповідно, сьогодні виникають деякі вимоги до підготовки майбутнього актора, які зумовлені сучасною театальною практикою.

Починаючому акторові, як правило, дуже непросто освоїтися в малюнку ролі й налагодити живу, імпровізаційну взаємодію з партнером.

Проблема використання можливостей імпровізації народилася не сьогодні. Нам відомі досвіди використання імпровізації в процесі навчання актора видатними театральними педагогами: К.С. Станіславським, В.Э. Мейерхольдом, Е.Б.Вахтанговим і їхніми послідовниками: С.Э.Радловим, М.Чеховим, Л.О. Сулержицьким, Ф.Ф.Комісаржевським, Н.М.Горчаковим, В.О.Топорковим, Г.В.Крісті, М.В.Демидовим, М.О. Кнебель, Б.Є.Захавою та іншими.

Цікаві й досвіди застосування імпровізації в педагогічній практиці М.І.Туманішвілі, О.П. Табакова, Ю.А.Стримова, П.Н.Фоменко, В.О.Петрової.

Важливість імпровізації в сучасному театрі підкреслював Г.О.Товстоногов. В 1985 році в журналі «Театр» він писав: «Мені здається, імпровізація - один з найдієвіших засобів, здатних врятувати сучасну сцену від окостеніння. Імпровізація повинна стати сьогодні провідним принципом театральної творчості».[4]

Внутрішній конфлікт між освітнім, педагогічним процесом у театральній школі і творчістю актора в театрі, кіно або на естраді очевидний, навіть необхідний. Ці два процеси відрізняються своїми завданнями. У першому об'єкті дослідження й удосконалювання є студент, у другому - вистава, фільм і т.п.

Відповідно відрізняються й ритми двох процесів. Видатний театральний педагог Є.Б. Вахтангов затверджував, що «тільки у театрі актор творить, а у школі він готується до творчості» [1]. Тобто на етапі навчання художні завдання поступаються місцем педагогічним: визначити індивідуальність студента, розвинути природні здібності, навчити прийомам, методам підходу до ролі, до роботи у театрі.

Професійна практика по багатьом параметрам випереджає школу. Школа по своїй суті консервативна і такою деякою мірою повинна бути. Час спілкування з нею для майбутнього актора - це тільки початок його творчого життя, без сумніву дуже важливий. Школа завжди буде відставати у відкриттях естетичних, але буде зберігати лідерство в дослідницьких, методологічних, гуманітарному аспектах неспішного органічного підходу до творчості. З іншого боку, історія театральної педагогіки свідчить про сміливі експерименти, які проводилися викладачами й студентами у рамках освітнього процесу.

Досліджуючи роботи К.С. Станіславського, Л.А. Сулержицького, В.Э. Мейерхольда, Е.Б. Вахтангова, С.Э. Радлова, В.Н. Соловйова, ми зустрічаємося з особливим феноменом реформ у театрі й поєднанню їх з реформами у театральній освіті в першій третині ХХ століття.

Зупинимось на одному аспекті таких художніх і методологічних пошуків - на застосуванні імпровізації. Чому на початку ХХ століття в Росії виникає інтерес до імпровізації?

У соціокультурній ситуації початку ХХ століття і наших днів є деяка схожість. Період ламання суспільно-політичної й економічної систем, зміна моральної атмосфери в суспільстві неминуче привели до активних пошуків нової мови в мистецтві. Нові типи ідей, нове естетичне світосприймання, багато питань, що виникають в області філософії, естетики, у соціальній сфері життя, - всі ці фактори формували нову художню мову театру. Для цього періоду характерні природний хаос, пошуки, часом несумісність, суперечливість.

Новий тип ідей зажадав нових способів їхнього втілення й по-новому думаючих і діючих виконавців. Імпровізація повинна була стати одним з необхідних видів творчості. Цінність її у безпосереднім сприйнятті творчого процесу публікою. «Тому й далеко так сучасне мистецтво від імпровізації, - вважав К. Ерберг, - що зараз центр ваги мистецтва лежить у результаті художньої творчості, а не в його процесі» [6].

Багато діячів театру як вітчизняних, так і закордонних писали й говорили про «нового актора», що повинен стати творцем, а не посередником між драматургом і глядачем. Англійський режисер і реформатор театру Гордон Крег у статтях «Замітки про маски», «Заклик до двох театрів», «Артисти театру майбутнього» порушував питання про невідкладний процес відновлення театру, про виховання нового покоління акторів, режисерів на новаторських принципах. Крегом був проголошений принцип універсальності актора: з'єднання в сценічній грі авторського, особистісного початку зі зверх виразністю. Однією з неодмінних умов універсальності актора була здатність до імпровізації: «Все повинне бути невимущеним, безпосереднім. Усяка словесна тканина повинна бути імпровізацією. [7].

Принципи, що декларувалися Крегом, мали тісний зв'язок з тими пошуками, які велися у вітчизняному театральному мистецтві вищезгаданими театральними діячами, у працях яких універсальність актора також часто зв'язувалася зі здатністю до імпровізації. За словами М.О. Кнебель, головним бажанням К.С. Станіславського було створення у актора імпровізаційного самопочуття в твердих рамках першокласного драматургічного матеріалу [8]. Ідея колективного твору п'єси й створення вистав-імпровізації займала увагу Станіславського протягом десятиліть. Досвіди такої роботи далеко не завжди приносили успіх. Почалися вони під керівництвом Станіславського й Сулержицького в Першій, а Вахтангова - у Мансурівській студії в 1912-1913 роках. Завдання ставилося наступне: учасники вистав повинні були стати і авторами, тобто творцями своїх образів. У цьому експерименті був задіяний і О.М. Горький. Обговорюючи цю ідею зі Станіславським, він запропонував колективу високопрофесійних акторів разом із драматургом створювати п'єси шляхом вільного імпровізування. Пропонуючи акторам характеристики десяти діючих осіб, Горький вважав, що за умови твердо обкреслених характеристик сценічні зіткнення стануть неминучими. Він писав про те, що актори, створюючи образи й вступаючи у взаємини один з одним, будуть одночасно піклуватися про чистоту прийому й жанру створюваної вистави. Організаторам експерименту - Станіславському й Сулержицькому - довелося вирішувати складне завдання: з'єднання акторської імпровізації у дусі *commedia dell'arte* з творчими принципами психологічного театру переживання.

У свою чергу, Є.Б. Вахтангов з учнями Мансурівської студії також спробував колективно поставити імпровізовану п'єсу. «Дотепер жоден актор не зважився виступати без автора, без заучених слів, зіграти характерну роль як імпровізацію» [1], - вважав Вахтангов. Невдача досягла як Першу студію, так і Вахтангівських учнів. Причина її, швидше за все, крилася в розходженнях театру психологічного реалізму, яким тоді був МХАТ і під впливом методики якого йшли ці експерименти, і природою *commedia dell'arte*. Виконавці опинилися між двох вогнів: імпровізація в області сюжету й тексту й акторська імпровізація мають як загальні риси, так і свої особливості. З'єднати їх було вкрай важко.

Проте, ці досвіди принесли величезну користь. Вони затвердили мрію Станіславського й Вахтангова про можливість імпровізації психологічного життя людини-артиста. При цьому стало ясно, що в психологічному театрі потрібні не імпровізовані вистави, не відновлення тексту на кожному новому виступі, а вміння з'єднати прочитання актором драматургії з волею виконання сценічних завдань. Таким чином, актор, виправдуючи сюжет своєї імпровізації, завжди повинен органічно виправдати свою поведінку у пропонованих обставинах, створених його увагою.

Інновації, виховання творчих установок, пошук форми й змісту спектаклю були нерозривні, нероздільні для Станіславського. У ході театральних і педагогічних пошуків останнього років він шукає нові підходи до пробудження підсвідомої творчості актора, обґрунтовує етюдний метод, у якому імпровізаційне сценічне самопочуття було важливою особливістю - передумовою справжньої творчості в момент виконання. На думку Станіславського, імпровізаційне самопочуття повинне й може бути свідомо створюваним.

Важливість цих висновків була підтверджена подальшою практикою як нашого, так і закордонного театру ХХ століття.

У перші десятиліття ХХ ст. велася різноманітна робота зі створення нових систем виховання й навчання актора в різних театральних студіях. В.Э. Мейерхольд у своїй педагогічній роботі в Студії на Бородинській, у часи викладання на Курсах майстерності сценічних постановок, у Школі Акторської Майстерності, в «Театральних майстернях» при театрі виявляв постійну цікавість до імпровізації.

У режисерській творчості Мейерхольда імпровізацію можна розглядати як єдиний художній метод, пов'язаний з естетичними принципами режисера і його вимог до актора свого театру. Справжня імпровізація, по Мейерхольду, - філософський камінь театру, «який стягує всі досягнення й принадлисті справжніх театральних культур всіх часів і народів» [9]. Можна говорити про розвинені здібності до

імпровізації в акторів, що працювали з Мейерхольдом, таких, як І.В.Льїнський, М.І. Бабанова, В.Ф.Зайчиков, Є.П. Гарін, С.А. Мартинсон, Н.П. Охлопков.

Так само, як Крега й Станіславського, Мейерхольда залучала стихія музичного спектаклю. Він, по суті, був солідарний зі Станіславським у тім, що майбутнє мистецтво піде по шляху синтезу музики й драми, звуку й слова. Мейерхольд, досконало володівший музичною тканиною як драматичного, так і музичного спектаклів, зв'язував імпровізаційність актора з музичним темпо-ритмічним малюнком сцени й вистави у цілому. Він підкреслював необхідність «автоматично» (тобто рефлекторно) відчувати тривалість пауз. Говорив, що «такт в імпровізації - почуття міри» [9].

Безсумнівно, режисерські пошуки й відкриття Мейерхольда вплинули й на його досвіди в області театральної педагогіки. Він не залишив методично повної й обґрунтованої системи виховання актора. Проте, багато років у своїй педагогічній практиці Мейерхольд акцентував увагу на імпровізаційній природі сценічної гри й виховував цю якість психотехніки актора.

Соратник Мейерхольда по студії на Бородінській В.Н. Соловйов прагнув до реконструкції, а не реставрації сценічних прийомів для пристрою імпровізаційної вистави. Але робити це пропонувалося, спираючись на основні принципи сценічної техніки імпровізованої італійської комедії: на прийоми пластики, сценічної ходи, на маски народного театру, на розвиток умінь стежити за партнерами й володіти передачею ініціативи, на почуття міри, такту, композиції й використанні актором сценічного простору. Освоюючи ці прийоми з учнями, ідейні натхненники студії вели послідовний пошук нових виразних засобів актора. Ці пошуки багато в чому також опиралися на імпровізацію.

У сценічній грі “ex improviso” і в її принципах Мейерхольд і всі, хто працював з ним у Студії на Бородінській, бачили можливість створення нового акторського стилю гри.

С.Э. Радлов вів пошуки в області словесної імпровізації, яку він вважав самим безкомпромісним засобом захоплення глядача й надання йому естетичної насолоди. Словесна імпровізація, на думку Радлова, має свою дуже певну й важку техніку. Техніка ця зрідні великій науці, що знали древні (Квінтіліан, Цицерон) за назвою “Elocutio”. Радлов, відповідаючи на сумніви відносно можливостей словесної імпровізації як самостійного й закінченого мистецтва, порівнює слово з рухом - це два різних способи виявити себе на сцені.

Багато принципів навчання актора, що використовувалися в Студії на Бородінській, були розвинені Мейерхольдом у співдружності з Л.С. Вів'єном у «Школі акторської майстерності» і на Курсах Майстерності Сценічних Постановок у спільній роботі з Радловим. Тут головним було виховання особистості актора. Проблеми імпровізації й техніки актора, що представляють інтерес для сучасної театральної педагогіки, обговорюються й у лекціях Мейерхольда, у його курсі «Біомеханіки», у постановках програми державних вищих театральних майстерень (1922 р.), у театральних майстернях Всеволода Мейерхольда в Москві. У різних навчальних програмах Мейерхольд підкреслював самостійність актора: щохвилини той є композитором своєї ролі, є носієм авторського початку.

З відкриттями Мейерхольда перегукуються й педагогічні установки Є.Б. Вахтангова. Вахтангов відстоював у своїй педагогічній і режисерській роботі принципи імпровізаційності театральної творчості. Основним педагогічним і творчим принципом Вахтангова було цілісне виховання особистості актора. Тому, слідом за Станіславським, Вахтангов особливе значення надавав етичному вихованню актора-художника. Вахтангов вважав, що творча воля актора, імпровізаційне її виявлення можливі тільки при створенні певних умов.

Роботи Станіславського, Мейерхольда, Вахтангова і їхніх послідовників виявили ряд особливостей імпровізації як складової частини естетики театру, її філософії, як виду художньої творчості і як прийому навчання. У працях цих театральних педагогів були визначені умови розвитку здібності до акторської імпровізації в період навчання актора й намічені області її застосування в навчальному процесі. Імпровізація, як один з інноваційних принципів навчання, зажадала певних творчих установок: виховання художньої індивідуальності, розвитку акторської самостійності, синтезу різних видів мистецтв, різнобічного утворення й виразної техніки.

До тепер ми вдячні найбільш відомим театральним діячам ХХ сторіччя, що займалися пошуком шляхів створення «театру імпровізації»:

- М.А. Чехову (1891-1955) - актору - імпровізатору, якому «американська школа» акторського мистецтва зобов'язана багатьма базовими теоріями;

- Е.Б.Вахтангову (1883-1922) - режисеру і педагогу, що домігся чималих успіхів у створенні цілої школи підготовки акторів, які використовують у своїй творчості імпровізацію. Етична система Вахтангова-Педагога базувалася на ідеї колективності театральної творчості. І отут Вахтангов прагнув до рішення двох основних завдань: перша - створення особливого етичного творчого мікроклімату, або творчої

атмосфери, що сприяють максимальному виявленню кожної індивідуальності; друга (головна) - постійне виховання в стінах школи особистості артиста.;

- Н.В.Демидову (1884-1953) - педагогу, творцю унікальної системи підготовки студентів і молодих акторів з професійного освоєння імпровізації, як «інструменту» творчого процесу.

- П.П. Подерв'янському - режисеру і педагогу, що створив перший театр імпровізації - «Театр Драматичних Імпровізацій у Санкт-Петербурзі».

Вивчаючи роботи великих майстрів, узагальнюючи їх досвід ми бачимо що імпровізація, як і творчість у цілому, - продукт взаємодії образно-художнього й конструктивного мислень. Образний й конструктивний початку у творчості нерозривні й збагачують один одного. З їхньої єдності виникає й реалізується художній задум. Збагачення художньо-образного мислення є важливим завданням у розвитку творчого потенціалу студентів, що навчаються акторській майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вахтангов Є.Б. Записки .Листи. Статті / Євген Багратіонович Вахтангов. - М.: Мистецтво, 1939.- 278 с.
2. Гротовський Є. Оголений актор / Ежи Гротовський / Актор у сучасному театрі: сб. науч. тр. - Л.: ЛДІТМІК, 1989.-111 с.
3. Пави П. Словник театру / Патрис Пави. - М.: Прогресс, 1991.
4. Товстоногов Г.А. Заметки о театральной импровизации / Г. А. Товстоногов. Театр. - 1985. - № 4.
5. Чехов М. Литературное наследство: [в 2 т.] Т.2 / М. Чехов. - М.: Искусство, 1986.
6. Эрберг К. Цель Искусства/ Карл Эрберг. - Томск: Водолей,1997. –С.61-156.
7. Крег Г. Искусство театра / Гордон Крег. -Санкт-Петербург,1911.-57с.
8. Кнебель М.О. О действующем анализе роли и пьесы /М. О. Кнебель.-М.: Искусство,1971.-276с.
9. Мейерхольд В.Э. Статьи.Письма. Выступления. Беседы/ В. Э. Мейерхольд.- М.: Искусство ,1968.

УДК 378.147.111 : 792.028.3

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЦЕНІЧНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

Стадніченко Н.В., ст. викладач

Запорізький національний університет

У статті аналізується роль практичного досвіду та наукових методик у процесі формування навичок професійного сценічного мовлення майбутніх акторів.

Ключові слова: сценічна мова, актор, інтонація, голос, дія.

Стадніченко Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ У БУДУЩИХ АКТЁРОВ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье анализируется роль практического опыта и научных методик в процессе формирования профессиональной сценической речи у будущих актёров.

Ключевые слова: сценическая речь, актёр, интонация, голос, действие.

Stadnichenko N.V. FORMING OF SKILLS OF A STAGE SPEECH FOR FUTURE ACTORS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article analyses the importance of the practical experience and scientific methods in the process of stage speech creating by future actors.

The key words: stage speech, actor, intonation, voice, action.

Мистецтво актора в сучасному театрі має глибокі традиції. Одним з джерел його постійного вдосконалення і розвитку є школа К. С. Станіславського, котра зосередила в собі все краще, що було накопичене у процесі розвитку театру, як явища суспільно значимого. Школі К.С. Станіславського властива поглиблена увага до виховання актора-особистості, котрий завдяки високій професійній підготовці розкривав би глибину авторського і режисерського задуму, сутність внутрішнього життя

людини, живий процес взаємодії на сцені. Для реалізації цих творчих акторських задач необхідне слово, як виразник найбільш суттєвих, найтонших аспектів творчості. Формування навичок звучання є не що інше як вироблення умовних рефлексів, завдяки яким мовний апарат стає чутливим до найменших зовнішніх подразників і до найтонших внутрішніх імпульсів. Ця теорія опирається на вчення І.Павлова та І.Сеченова про рефлекси. Роботу над звуком, над словом необхідно будувати за природними законами, розвиваючи в людині творчий потенціал, звільняючи її від внутрішніх бар'єрів і перепон.

«Природа – краший творець, художник і технік. Вона одна володіє досконало як внутрішнім так і зовнішнім творчими апаратами переживання і втілення. Тільки сама природа здатна втілювати найтонші нематеріальні відчуття за допомогою грубої матерії, якою є наш голосовий і тілесний апарат... Потрібно культивувати голос і тіло актора на основі самої природи». (К.С. Станіславський «Переход к воплощению» собр. соч. т. 3 стр. 28).

В історії світового і вітчизняного театру проблема виразного слова, як головного носія думки на сцені, завжди стояла дуже гостро. Через слово шукали і відтворювали життя людського духу великі діячі вітчизняного і світового театру М. Кропивницький, І. Карпенко-Карий, М. Заньковецька, Лесь Курбас, В. Немирович-Данченко, К. Станіславський, Є. Вахтангов, М. Чехов, М. Щепкін, Є. Гротовський, Л. Страсбург, Е. Хепгуд.

Процес опанування навичок сценічного мовлення постійно збагачується завдяки обміну педагогічним досвідом, котрий був накопичений викладачами України, Росії, Польщі, Грузії, США, Англії.

Основним завданням їх професійних, творчих пошуків була людина з її індивідуальним способом мислення, який проявлявся через живу мову, чітке і виразне слово, що розкривло глибину думок і почуттів, було емоційно виразним.

Дисципліна «Сценічна мова» профілююча в системі виховання актора, бо слово є одним з головних компонентів акторського мистецтва. Різноманітність форм сучасного театру та розвиток драматургії покладає особливу відповідальність на молодих акторів, а також на педагогів, що готують їх до професійної діяльності.

Успіхи майбутніх акторів в освоєнні теоретичного та практичного курсів дисципліни «Сценічна мова» залежить від зусиль самих студентів, їх бажання реалізуватися в професії, від того, наскільки добре оснащений навчальний заклад сучасними методиками та методологією, та від особистості педагога.

Досягнення позитивних результатів у роботі над формуванням голосових даних залежить від умінь викладача зацікавити студентів, широко використовуючи в роботі над голосом вправи ігрового характеру. К. С. Станіславський писав: «Ми боїмося того, що часто можна спостерігати в театральному навчальному закладі: сухої педагогіки, що охолоджує юні пориви». Від студентів ця справа вимагає щоденних вольових зусиль, терпіння, цілеспрямованості, вимогливості до себе, зосередженості, віри в педагога, в його методику.

«Будь-яка програма викладання, будь-яка методика виховання, якою б хорошою вона не була, не ставши переконанням вихователя залишиться мертвою буквою... Вихователь ніколи не повинен бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплом його особистого переконання, вона не буде мати ніякої сили». (К.Д. Ушинський. Сочинения т. 2. Изд-во Акад. пед. наук РСФСР 1948г. стр. 28).

Важливо враховувати, що дисципліна «Сценічна мова» є одним з розділів програми підготовки професійного актора, її теоретичне та практичне засвоєння повинно проходити комплексно, разом з іншими програмними дисциплінами, та використовувати наукові праці мовознавців, психологів, фізіологів таких, як Л. С. Виготський, І. Сеченов, І. Павлов, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьєв.

Проблемою формування голосових даних у процесі підготовки майбутніх акторів її теоретико-методологічними, методичними та практичними аспектами займалися багато науковців, театральних педагогів, акторів, режисерів зокрема Н. Жинкін, В. Єрмолаєва, В. Морозов, М. Кнебель, З. Савкова, Ю. Фролова, В. Яхонтов, М. Карасьов, А. Гладишева та інші. Проте, питання розвитку голосоутворюючого механізму і практичного використання актором голосових даних у професійній діяльності перебуває в процесі вивчення і дослідження, ця обставина і визначила напрям наших пошуків.

Метою представленої статті є спроба висвітлення набутого практичного досвіду та вирішення деяких проблем викладання сценічної мови у процесі виховання майбутнього актора.

Для кожної історичної епохи слово зі сцени звучало по-різному, в залежності від тих ідейно-творчих задач, вирішенню яких воно сприяло, та функцій, які воно здійснювало – це і розкриття змісту драматичного твору, і трансляція почуттів, і відтворення індивідуального способу мислення людини, проголошення ідей, котрі хвилювали суспільство на тому чи іншому етапі його розвитку.

Так V столітті до нашої ери у Древній Греції театр був одним з важелів ідеологічного впливу на маси з метою утвердження існуючого суспільного устрою. Процес підготовки театральних дійств знаходився під опікою держави і відзначався високим організаційним рівнем. Архітектурні особливості грецького амфітеатру, значна віддаленість актора від глядача вимагали від виконавців досконалої техніки володіння голосом і дикцією, щоб передати зміст трагедій Софокла, Есхіла, Евріпіда, комедій Арістофана, Менандра. Як свідчать літературні джерела того періоду, у час становлення та розвитку давньогрецького театру, були закладені основні прийоми роботи над голосом та дикцією, котрі взяли на озброєння слідувачі покоління акторів та театральних педагогів, зокрема Римської імперії. Одним з найвідоміших педагогів Риму, який займався підготовкою професійних акторів та ораторів, був Росцій, його майстерність високо оцінював у своїх промовах оратор Цицерон. У школі Росція до обов'язкових професійних дисциплін належали також заняття з розвитку голосу та дикції.

З часів середньовіччя до нас дійшли документальні свідчення, де було зафіксовано вимоги щодо акторської гри. Згідно з цими вимогами актор повинен був чітко говорити, бути інтонаційно різноманітним, володіти виразною мімікою, дотримуватися ансамблю, знати текст, проголошувати його в заданому режисером темпі.

Кожий драматургічний жанр вимагав від актора відповідної манери роботи зі словом. Для жанру мораліте був характерний вишуканий поетичний стиль, а для популярного тоді фарсу необхідно було підсилити голос, експресивно жестикулювати. Актори комедії дель-арте самі імпровізували текст в рамках заданого сюжету. Це вимагало від них знань в області літератури, вміння складати вірші, імпровізувати, а також високої виконавської техніки, в тому числі і голосової.

З появою драматичних творів Шекспіра, Мольєра увага до сценічного слова виросла. Драматургія зайняла провідне місце в театрі. У XVII ст. відомі актори зверталися саме до авторів п'єс за вказівками щодо їх сценічного втілення. Мольєр працював зі своїми акторами над чіткістю вимови і точністю інтонацій. Драматург-трагік Расін у другій половині XVII ст. створив школу професійних трагічних акторів, школу французького класицизму, для якої була характерною манера декламації авторського тексту виконавцями. Школа мала величезний вплив на розвиток європейського сценічного мистецтва.

Дені Дідро, французький драматург і теоретик театру епохи Просвітництва активно пропагував ідею свідомого підходу акторів до творчого процесу, вимагав від них участі у реалізації авторського задуму, освіченості, високого рівня виконавської майстерності.

Методи опанування основ сценічного мовлення розвивалися паралельно з розвитком театального мистецтва, яке в свою чергу еволюціонувало відповідно до історичних етапів розвитку суспільства

Кінець XVIII початок XIX сторіччя був періодом поширення класицизму на російській сцені. Естетичним критерієм акторської майстерності на той час було досконале володіння словом, декламаційними законами, ритмікою та мелодикою вірша. Зовнішня мовна техніка вважалася головним засобом створення ролі.

«Всі актори, хороші і погані, постійно тоді співали і читали, а не говорили. У хороших виходило краще, у поганих – гірше, але манера була у всіх спільна і однакова, та і вірші, і проза тодішні не допускали від неї відхилень». – згадує Н. Полевой. (Н. Полевой. Мої спогади про російський театр. Репертуар російського театру, т.1, кн.2, СПб 1840, ст. 12).

У процесі створення ролі актори фіксували інтонаційний малюнок, надаючи мові декламаційності і патетики. У манері сценічного мовлення XIX ст. був створений певний формальний штамп, який здебільшого вимагав від актора механічного відтворення почуттів, навчання зводилося до засвоєння стандартної моделі сценічної поведінки. В.І. Немирович-Данченко писав: «Школи... займалися прищепленням штампів. Кохання виражається так, сміх так. Потрібно вчитися сміятися, робити сміх, сльози... Знайдені пристосування заштамповувалися, фіксувалися, переходили від покоління до покоління...». (Вл.И. Немирович-Данченко. Театральное наследие. т. 1 М., «Искусство», 1952, стр. 208).

К.С. Станіславський та Вл. І. Немирович-Данченко розробили принципово новий метод сценічного мовлення, який був заснований на конкретних задачах сценічної дії.

Закони, або правила логіки мовлення народжуються із сутності людського спілкування, розкривають механізми словесної взаємодії і тому носять загальний характер. Відкривши ці закони, К.С. Станіславський сформулював їх, як закони акторського мистецтва.

Одним із законів сценічного мовлення, розкритих К. С. Станіславським, є закон словесної дії, котрий вимагає від виконавця розцінювати спілкування з партнерами за допомогою слова, як свідому діяльність, спрямовану на виконання певної творчої задачі.

У процесі мовного спілкування актору необхідно враховувати запропоновані автором обставини та конкретні умови, в яких воно відбувається. Вивчення запропонованих обставин допомагає виконавцю

визначити систему зв'язків та партнерських відносин у контексті п'єси згідно з законами логіки мовлення. Ці знання К. С. Станіславський вважав необхідними для визначення змісту словесної дії.

Закон надзадачі також є складовою частиною логіки мовлення, бо мовне спілкування повинне здійснюватись заради певної мети, тобто чітко визначеної глибинної творчої задачі.

Шлях до вирішення надзадачі ролі, вистави лежить через систему точно визначених послідовних дій, що проявляються завдяки мовному спілкуванню. К. С. Станіславський визначив необхідність послідовного вирішення поставлених взаємопов'язаних задач як закон наскрізної дії, тобто наступний закон логіки мовлення.

У процесі мовлення думка людини розвивається від відомих понять і тверджень до невідомих, від того, що вже здійснено, до того, що необхідно здійснити. У мовному спілкуванні партнерів народжуються логічні паузи. Відповідно до цього К. С. Станіславським був сформований закон нового поняття.

Сам момент мовлення передбачає проходження думки від інформації або поняття до судження і висновку. Згідно з законом контексту, думка може бути підтримана, розвинута або відкинута, що обумовило проголошення наступного закону логіки мовлення – закону порівняння і протиставлення.

Складна структура мовного спілкування, яка повинна нести в собі інформацію а також оцінку цієї інформації, тобто прояв особистого ставлення, що є, власне, конкретним змістом і метою даного спілкування. К. С. Станіславський на основі дослідження структури мовного спілкування сформував цей закон логіки мовлення як закон підтексту.

Закон створення і відтворення послідовної лінії бачень витікає з твердження К. С. Станіславського, що мовне спілкування відбувається на основі чуттєвого образного уявлення про дійсність, що дає поштовх до виникнення внутрішніх бачень та впливу на глядача.

Відкриті К. С. Станіславським закони логіки мовлення диктують правила розміщення пауз, логічних наголосів, інтонуювання мови у реченні та допомагають майбутньому актору знаходити вірне рішення у роботі над роллю, та стимулюють його до самостійної творчості.

Культура сценічної мови починається з орфоєпії. Вона є системою загальноприйнятих правил, що визначають норми літературної вимови. Через сценічну мовну практику відбувається розвиток мови, її рух. Тому, щоб прослідкувати процес мовного руху, розвитку, студентам слід оволодіти традиціями сценічного слова, що були закладені діячами українського професійного театру і до нашого часу є еталоном української професійної сценічної мови.

Одним із важливих етапів засвоєння основ сценічного мовлення є робота над дикцією та артикуляцією. Розвитку дикції допомагають спеціальні тренінги. За період навчання студент повинен досконало оволодіти змішано-діафрагмальним типом дихання в різних положеннях тіла та в русі, свідомо керувати м'язами дихального апарату. Велика увага приділяється засвоєнню цілого ряду вправ, розроблених у сучасній методиці сценічної мови.

Основним завданням у роботі над голосом є виявлення природних голосових можливостей студентів, розвиток їх та збагачення, очищення від тембрових вад, вироблення гнучкості, дзвінкості голосу, розширення діапазону.

При роботі над текстом студенту важливо досягти найбільш повної взаємодії між технікою мовлення та сценічними засобами виразності: творчою уявою, фантазією, оцінкою фактів внутрішніми баченнями, а також оволодіти навичками емоційного впливу на партнера та глядача.

Після засвоєння підготовчих вправ для дикції та голосу, після оволодіння технікою проголошення окремих звуків та скоромовок дуже корисно помовчати. Це також є однією з тренувальних вправ.

Ми не завжди говоримо те, що нам необхідно. Коли протягом дня мовчання записати ті фрази, що були сказані і проаналізувати ситуації, в котрих вони прозвучали, то стане зрозуміло, що ми користуємося великою кількістю трафаретів, якими підмінюємо живу мову, або точніше, за якими ховаємо свої думки.

Недарма для актора важливішим є не сам текст, а той внутрішній посил, який цей текст народжує. Мову можна назвати живою, коли слова говоряться, посилаються з точною задачею, з бажанням щось змінити в собі, чи в оточуючих. Під час проведення вправи на мовчання потрібно також аналізувати ті слова, що говоряться на вашу адресу: хто говорить, чого хоче добитися від вас цими словами. Тоді актору на сцені, чи студенту на майданчику після таких вправ буде набагато легше аналізувати текст п'єси чи уривка. Йому стане більш зрозумілим термін діяти словом.

Отже, процес роботи над голосом, дикцією вимагає постійного оновлення, розвитку відповідно до того як оновлюється і розвивається театральне мистецтво. Досягти високих професійних результатів майбутньому актору неможливо також без урахування нових відкриттів в області фізіології, фоніатрії, театральної педагогіки, які допомагають перемагати труднощі у процесі формування навичок сценічного

мовлення, і він не повинен обмежуватися рамками навчального періоду. Ще інтенсивніше ця робота повинна продовжуватися в театрі, де кожна вистава вимагає нових мовно-голосових засобів виразності, де кожний драматург потребує своєї мовної стилістики.

На наш погляд, сьгоднішні студенти, майбутні актори дещо пасивно ставляться до процесу формування своїх мовно-голосових даних, не проявляють належної активності в освоєнні нових технічних вправ для дихання, голосу, дикції, вважаючи для себе головним непосредно роботу над роллю. Але ж кожна роль починається з вдиху, з першого звуку, слова і від того, наскільки правильно зроблено вдих залежить сила і політність звуку, від напрацьованої дикції – чіткість сказаного слова. Тому, паралельно з допомогою в освоєнні професійних мовно-голосових навичок, педагогу необхідно працювати над вихованням у студента слідуочих якостей:

- схильності до активної, самостійної роботи над собою, над вдосконаленням внутрішньої та зовнішньої техніки;
- впевненості у необхідності стабільної роботи над собою протягом усього творчого життя, а не лише в період навчання;
- бажання постійного пошуку нових методів, спрямованих на розвиток власних творчих можливостей;
- необхідності взаємозв'язку з викладачем, взаємодовіри під час навчання та в процесі професійної діяльності.

Ці умови, на наш погляд, зроблять процес формування навичок професійного сценічного мовлення більш якісним і продуктивним, допоможуть виховати активну особистість, яка буде спрямовувати свою творчу енергію на невпинний пошук шляхів до самовдосконалення.

ЛИТЕРАТУРА

1. Станиславский К.С. Переход к воплощению / К.С. Станиславский. - Т. III, С. 28.
2. Ушинский К.Д. Сочинения / К.Д. Ушинский. - Т. II, стр. 28. Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 г.
3. Полевой Н. Мои воспоминания о русском театре. Репертуар русского театра / Н. Полевой. - Т. I, кн. 2. - СПб, 1840. – С.12.
4. Немирович-Данченко Вл. И. Театральное наследие / Вл.И. Немирович-Данченко. - Т. 1. - М.: Искусство, 1952. - С. 208.
5. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Собр. соч.: в 8 т. / К.С. Станиславский. - М., 1955.

УДК 792.027

ПИТАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПЛИВУ СЦЕНІЧНО-ТЕАТРАЛЬНОГО ДОСВІДУ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО ТИПУ

Федорченко Н.О., магістр

Запорізький національний університет

У статті розглядається питання інтегрованої підготовки акторів школами естетичного виховання і вищими театральними учбовими закладами. Вимоги до обсягу професійної підготовки акторів постійно зростають. У ВНЗ проблематично забезпечити всіма необхідними знаннями, уміннями і навичками студента за час його навчання; в той же час запорізькі школи естетичного виховання здійснюють початкову акторську підготовку учням 6-17 років. Ці два процеси в даний час протікають незалежно і мало пов'язані. Об'єднання і мало пов'язані. Об'єднання процесів підвищить якість підготовки акторів, і ефективність роботи, як шкіл мистецтв, так і ВНЗ.

Ключові слова: школи мистецтв, театральні відділення, акторські кадри.

Федорченко Н.А. ВОПРОСЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЛИЯНИЯ СЦЕНИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОГО ОПЫТА НА КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АКТЁРОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИСКУССТВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматривается вопрос интегрированной подготовки актёров школами искусств и высшими театральными учебными заведениями. Требования к объёму профессиональной подготовки актёров постоянно возрастают. В ВУЗе проблематично обеспечить всеми необходимыми знаниями, умениями

и навыками студента за время его обучения; в то же время запорожские школы искусств осуществляют начальную актёрскую подготовку учащихся 6-17 лет. Эти два процесса в настоящее время протекают независимо и мало связаны. Объединение процессов повысит качество подготовки актёров, и эффективность работы, как школ искусств, так и ВУЗов.

Ключевые слова: школы искусств, театральные отделения, актёрские кадры.

Fedorchenko N.A. QUESTIONS OF THE EFFICACY OF INFLUENCE THEATRICAL EXPERIENCE FOR THE QUALITY ACTOR'S PREPARATION IN SCHOOL OF ARTS AND UNIVERSITIES / Zaporizhzhya National University

This article looks into a question of integrated education of Student-actors in theatrical faculties of Schools of arts and in theatrical faculties in Universities. Requirements for professional preparation of actors increase constantly. It is problematic to provide all necessary knowledge, abilities and skills of a student during of his or her study in a University. At the same time Schools of arts in Zaporizhzhya carry out the preparation of beginning actors from age six to seventeen. These two processes are presently flowing independently and have a little connection. Uniting processes will improve the quality of actors' education, and the efficacy of their work in both Schools of arts and Universities.

Keywords: school of arts, theatrical faculties, actor's education.

Постановка проблеми. Ефективність підготовки акторів-студентів ВНЗ в значній мірі визначається якістю їх початкової акторської підготовки. Тому пропонується розглядати професійне становлення акторів безперервним взаємопов'язаним цілісним процесом, починаючи з дитячого театрального колективу до виходу на велику сцену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання театрального мистецтва та театральної педагогіки розглядаються в сучасних наукових дослідженнях, які пов'язують педагогічні, мистецькі та культурологічні проблеми. До вивчення питань з театральної та мистецької педагогіки звертались С.О. Швидка, Г.І. Переухенко, В.Ц. Абрамян, А.П. Єршова, П.М. Ершов, В.І. Подрезов, О.Б. Рудницька, І.А. Зязюн.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У практиці підготовки майбутніх акторів існують певні протиріччя: між високими вимогами до рівня театральних знань та вмінь і відсутності початкового сценічно-театрального досвіду; між розвитком початкової театральної освіти та дефіцитом професійних викладачів-акторів.

Мета статті. Пошук інноваційних технологій до підготовки майбутніх акторів. Обґрунтування доцільності підготовки професійних викладачів-акторів до роботи з дитячими театральними колективами.

Виклад основного матеріалу. У статті зроблений акцент на зв'язок якості підготовки акторів з якістю початкової театральної освіти в школах естетичного виховання.

Поняття: **сценічно-театральний досвід**— розуміємо як сценічний досвід і театральну освіту, накопичену у школах естетичного виховання (школи мистецтв і музичні школи) міста Запоріжжя.

По-перше. У теперішній час стрімко зростає інтерес з боку дітей і їх батьків до початкової освіти в галузі хореографії і театру, образотворчих мистецтв, музики, співу. Сьогоднішня виявляє, що можна упевнено говорити про виникнення у м. Запоріжжі трьох дитячих театрів (Дитячих шкіл мистецтв №1 та №4, муз. школи №1).

Зараз же театральна підготовка є однією з найбільш затребуваних. Цьому сприяють ряд об'єктивних і суб'єктивних причин, обговорення яких виходить за рамки виступу, але одну з причин необхідно виділити, як найбільш вагому: існування у м. Запоріжжі дитячих шкіл мистецтв.

Дані школи функціонують відповідно до закону «Про позашкільну освіту» при фінансуванні і під керівництвом Управління Культури міста. Робота шкіл чинить істотний вплив на формування культурного рівня нашого міста, на виховання і освіту дошкільників та учнів [1]. З їх допомогою вирішується питання гармонійного розвитку особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. Дітьми і підлітками реалізується бажання виступати на сцені, і робити це як індивідуально, так і в колективі. Школи мистецтв дають можливість вчитися практично кожній дитині Запоріжжя, водночас вирішують і інше завдання: підготовки найбільш обдарованих своїх учнів для продовження навчання у середніх спеціальних мистецьких закладах та ВНЗ.

Тема сьогodenної конференції присвячена театральної підготовці акторів, і найближче це стосується театральних відділень школи мистецтв.

Театральним колективам Запорізьких дитячих шкіл мистецтв №1 та №4 присвоєно звання «**Зразковий аматорський дитячий театр**». Звання було надано за наслідками плідної і професійної роботи на концертних майданчиках міста, за численні виступи у різних заходах, фестивалях і конкурсах. Театральні колективи постійно беруть участь в щорічному дитячому міському театральному фестивалі «**Зірки Мельпомени**», і все більше дивують майстерністю акторів, режисерською фантазією, видовищем

і вигадкою. **Театральні відділення шкіл мистецтв м. Запоріжжя безперервно і ефективно ведуть підготовку резерву майбутніх акторських кадрів.**

Вимоги сучасного театру і кіно дуже високі. Щоб не загубитися у театральному просторі і бути затребуваним, сучасний актор повинен віртуозно володіти усім арсеналом виразних засобів — голосом, тілом, володіти неабиякими вокальними здібностями, блискуче танцювати в різних стилях, досконало володіти технікою в області пластики — акробатикою, мистецтвом сценічного бою, фехтуванням, пантомімою, грати на різних музичних інструментах.

Виросли вимоги і до сценічної мови. Велика різноманітність стилів, жанрів і напрямів сучасної літератури пред'являють високі вимоги і до інтелектуального рівня актора.

Драматургія сучасного театру вимагає від нього знання в рівній мірі і класики, і сучасної літератури, здатності розбиратися у всіх нюансах авангардних і традиційних напрямків мистецтва.

Музика стала невід'ємним виразним засобом сучасної вистави, актор зобов'язаний бути освіченим і в цьому виді мистецтва.

Візуальний образний ряд сучасного театрального мистецтва, що є складовою частиною єдиного сценічного видовища, вимагає від актора розуміти закони образотворчих мистецтв, глибоко розбиратися у живопису, скульптурі.

Зросли вимоги і до внутрішньої психотехніки актора. Театральні школи шукають методичні шляхи до глибинних шарів психіки актора, навчають його володінню своєю підсвідомістю. Психотехнічні тренінги, методики володіння внутрішнім світом, стали невід'ємною частиною сучасної театральної освіти [2].

Надати таку освіту за 5 років навчання неможливо в жодному ВНЗ. Але якщо розміркувати, то ці вимоги пред'являються і до добре освіченої людини. І придбати ці знання і навички цілком реально, якщо почати з дитинства. Саме школи мистецтв, зосередивши під одним дахом декілька відділень (музичне, образотворче, хореографічне, вокальне, театральне відділення) надають таку можливість усім бажаючим! Є шанс спробувати себе у різних напрямках мистецтв і в різній якості.

Що таке школа мистецтв?

Школа мистецтв це, початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школа естетичного виховання) [3]. Вона є початковою ланкою спеціальної мистецької освіти. Надає державні гарантії естетичного виховання через доступність до надбань вітчизняної і світової культури, готує підґрунтя для занять художньою творчістю. З метою виконання завдань, що стоять перед закладом, та забезпечення найбільш сприятливих умов для розвитку інтересів і здібностей учнів можуть створюватися різні відділення (музичні, художні, хореографічні, театральні, хорові та інші) та (або) відділи (фортепіанний, народних інструментів, струнно-смичкових інструментів, духових та ударних інструментів, образотворчого мистецтва, декоративно-вжиткового мистецтва, скульптури, класичного танцю, народного танцю та інші) [4].

Орієнтованість сучасних концепцій шкільної освіти на гуманізацію, припускає зміну підходу до особистості дитини. Насамперед це зв'язано зі спрямованістю на задоволення потреб зростаючої особистості у всебічному розвитку, становленні її як духовної сутті, що розуміє себе і світ навколо себе, формуванні її загальної культури.

Особливе місце в цьому процесі займає художньо-естетичний розвиток особистості. Мається на увазі те, що людина живе у світі естетичного з моменту приходу на Планету. Естетичне, як первинне, супроводжує людину все життя, як краса усього навколишнього світу. Цей світ краси, навколо людини, в основі якого лежить гармонія і досконалість, підштовхнув людину до створення мистецтва, як спробі наслідування природі: її звукам (спів птахів, шум моря), її зоровому образі (розмаїтість колірної гами навколишнього світу), рухові і формі (граціозність, сила і міць тварини, плавність і велич плину ріки, польоту хмар) [5].

Крім того, у XXI столітті значимість світу культури і мистецтва, як її важливої складової, різко зросла. Відбувається відновлення пріоритету загальнолюдських цінностей стосовно інших цінностей, що свідчить про поворот до світу культури, про початок духовної, світоглядної революції, без якої людство не зможе вижити.

Це можливо тільки за умов посилення творчого педагогічного впливу на розвиток таких механізмів особистості, як її художньо-естетична свідомість (почуття, смаки, оцінки, ідеали, потреби, інтереси) [6].

Слід зазначити також, що головне питання виховання підрастаючого покоління в даний час — це питання співвідношення освіти і культури. Будучи частиною культури, сучасна освіта багато в чому відірвана від неї, що виявляється насамперед у тім, що акцент робиться на передачу знань, а не на вихованні. Разом з тим весь минулий досвід свідчить про те, що будь-яка освітня система, що

спрямована тільки на передачу знань — неефективна, оскільки повноцінне засвоєння знань залежить від особистісного, а значить емоційного відношення до них, тобто формування потреби в них. Відповідно до цього задача не в тім, щоб передати знання, а в «олюдненні» людини. А це питання Культури, Духовності, повноцінного буття, Творчості, питання естетики і Краси відповісти на які стає можливо за умови правильно організованого *художньо-естетичного виховання підостаючого покоління* [7].

Це обумовлено тим, що призначення художньо-естетичного виховання — зробити людину чистіше, краще, добрішою, більш духовною.

У різних видів мистецтва в цій області особливі можливості — вони дають картину світу в злитості почуття і думки. Саме мистецтво є найважливішим засобом прилучення людини до загальнолюдських духовних цінностей через власний внутрішній досвід, через особистісне емоційне переживання, ненав'язливо вводячи дитину в контекст культури людських відносин. Воно виражає і формує відношення людини до всіх явищ буття і до самого себе. Саме тому мистецтво розглядається як джерело вивчення духовного досвіду попередніх поколінь, як засіб самопізнання, розкриття і розвитку творчого потенціалу особистості.

Недооцінка ж ролі художньо-естетичного виховання спричиняє перекося в психічному розвитку: явища «емоційної тупості», утилітарне відношення до життя — характерні в даний час для багатьох людей. Крім того, учені затверджують, що слабкість особистої естетичної культури співвідноситься з ознаками духовного дефіциту, штовхає на соціально-негативне поведіння. Художньо-естетична культура кожного з членів суспільства — це основа культури країни, нації [8].

Одним з найкращих способів розвитку художньо-естетичного виховання дітей є театр. Це синтетичне мистецтво, яке впливає на глядачів, а особливо на дітей, цілим комплексом художніх засобів: музикою, хореографією, художнім словом, живописом, та головним для театру — акторською грою. Театр розвиває вміння бачити, чути, розуміти красу слова, дії, відкриває у душі дитини мир прекрасного. Театральне мистецтво зрозуміле дітям, позитивно впливає на емоційну сферу. Не тільки цікаво бути глядачем, але створювати самім виставу, грати по-справжньому, створювати образи героїв вистави. Так пізнають театральне мистецтво діти на театральному відділенні під керівництвом професійного педагога [9].

Що таке театральна освіта в школі мистецтв?

Театральне відділення передбачає восьмирічну освіту — виховання, що залучає у програмі основи сценічної мови, основи сценічного руху, основи сценічної практики, ритміки, танцю, вокалу, музичний інструмент за бажанням та історії мистецтв. У загальній сумі на театральному відділенні учні мають десять уроків на тиждень, з них 3-4 індивідуальних уроків. У кінці першого і другого півріччя учні дають академічні концерти з осн. сценічної мови, плюс беруть участь з концертними номерами у шкільних, районних, міських і обласних заходах. Наприкінці навчального року кожен клас театального відділення демонструють виставу, підготовлену протягом навчального року (тривалістю від 30 хвилин до 1,5 години). Вистави так само ж демонструються в рамках театральних фестивалів. Роботи оцінюються компетентним журі, на чолі з професійним діючим режисером театру (протягом кілька останніх років журі очолював художній керівник муніципального театру-лабораторії «VI» Попов В.В.). Підсумки показу обговорюються, нагороджуються кращі вистави, кращі актори, краще музичне оформлення, кращі педагоги-режисери в різних номінаціях.

Таким чином, навантаження у дітей-акторів професійно-напружене. Діти приймають участь у повному процесі підготовки вистави до показу. Дитячі вистави все більш ускладнюються, переплітають драму з хореографією, мюзиклом та трюками. Це дозволяє отримувати базові знання, навички для продовження акторської кар'єри.

З кожним роком зростає кількість випускників шкіл мистецтв. Перед викладачами шкіл мистецтв і ВНЗ стає питання: як не втратити обдарованих дітей для майбутньої акторської професії. Для цього потрібно проводити постійну роботу не тільки з дітьми, але і з їх батьками. Методичними рекомендаціями, досвідченими викладачами університет може надати допомогу школам.

Завдання театральної педагогіки — виховання творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, відтворення й трансляції культури і духовності.

Рушійною силою прогресу в XXI столітті стала Особистість, індивідуальність людини. Багатоваріантність сьогоденного світу, взаємопроникнення суспільних груп, націй, економічних моделей розвитку все далі вирушають від чітких схем класового і суспільного ділення суспільства, характерних для людства XX століття. Роль Особистості в історії все більше стає такою, що визначає в наймасовіших процесах і рухах. Ще виразніше виявляється ця тенденція в сучасні театральні педагогіки. Зміни, що відбуваються в театрі і режисурі впливають на становлення і зміни в театральній педагогіці як у ВНЗ, при вихованні актора театру і кіно, так і на театральних відділеннях шкіл мистецтв [10].

Проблеми виховного потенціалу театрального мистецтва мають подібності на різних рівнях театрального мистецтва.

Напрямок розвитку сьогоднішнього театру різко змінилося, у порівнянні театру кінця ХХ століття. Фахівцю з театрального мистецтва все складніше класифікувати спектаклі з точки зору жанрових схем, видів театру. Тому, що драма тісно переплітається з балетом, мюзиклом, ляльковим театром, театром пластики, імпровізація стає основою сценічного твору і на рівні драматургії. Відходить в минуле «загальне» уявлення про те, як треба грати Чехова, Островського, Шекспіра. Домінуючим все більше стає авторський, особовий погляд на твір. В області організації театру також спостерігається руйнування звичної моделі стаціонарного репертуарного театру, антрепрізнний принцип створення спектаклю міцно увійшов до сьогоднішнього життя. Одні й ті ж актори, художники, композитори працюють в проектах абсолютно полярних по принципах режисерів, в діаметрально протилежних по рішенням спектаклях. Сьогодні театри розрізняються не стільки по стилю творчості всієї трупи, по творчій платформі колективу, скільки по позиціях художніх керівників, режисерів, лідерів.

Ці тенденції не могли не відбитися і на театральній школі, на процесах виховання акторів. Якщо раніше театральні школи відрізнялися за творчою манерою виконання, то тепер практично неможливо відрізнити стиль гри випускників різних театральних шкіл, він залежить в набагато більшій мірі від особистості педагога, від індивідуальності актора [11].

У театральній освіті сьогодні спостерігаються два основні напрями, що діалектично співіснують в учбовому процесі. З одного боку, заглиблюється і удосконалюється технологічна підготовка акторів. Вимоги сучасного театру дуже високі. Сучасний актор (дійсно) повинен бути музично-освіченим, з гарним голосом, з прекрасною фізичною формою, сильний та витривалий, розбиратися у живопису, історії та культурі. Всі ці навички затребувані в сучасному театрі.

Рівень викладання практичних дисциплін в сучасній театральній школі значно виріс. Величезний методичний ривок зробила театральна школа сценічного руху пластики, принципово змінилося викладання сценічної мови. Різноманітність стилів, жанрів і напрямів сучасної літератури потребують особливої підготовки актора. Літературна основа сучасного театру вимагає від нього знання класики, сучасності і здатності знатися на всіх тонкощах авангардних і традиційних напрямів мистецтва.[12].

Все зростаючий рівень вимог до технологічної підготовки актора, рівень «школи» поєднується сьогодні з другою тенденцією — розвитком індивідуальності Художника, активним особовим початком вже в освітньому процесі. Як пішли в минуле «середні», «нормальні» постановки, не такий цікавий стає «середній» актор і режисер, професіонал, позбавлений індивідуальності, свого погляду на світ, на театр, на витвір мистецтва. «Загальноприйняте», «правильна» думка в мистецтві витісняється авторською позицією, театром особистості, театром Художника. Глядач сьогодні йде в театр дивитися не Вампілова, Мольєра, Гоголя, а то, як авторів побачив і прочитав той або інший режисер-художник, як грає саме цей актор. Принципово важливим в мистецтві стає не «Що» і навіть не «Як», а — «Хто». Саме «Хто» у театрі сьогоднішньому і завтрашньому визначає і «Що» і «Як».

Виховання художників сцени обов'язково повинне мінятися з врахуванням цих процесів. На перший план також виходить особовий чинник, індивідуальність викладача і студента, питання «Хто».

Названі проблеми підготовки професіоналів театру майбутнього заставляють переосмислювати багато відсталих традиційних підходів до театральної освіти. Сьогодні театральна педагогіка це і «навчання» і «виховання» акторів театру і кіно. Молодому акторові необхідно оволодіти знаннями «правильних» зразків, способів гри, методик підходу до ролі, вирішення спектаклю. Одним словом, навчити можна тому, що вже створене, перевірене і є зразком. «Навчання» тяжіє до гіршого розуміння «школи» як «школярства», до нівеляції, до вирівнювання різних індивідуальностей за одними мірками [13].

Творчий же підхід починається тоді, коли створюється те, що ще не було, нове, таке, що відкривається — у самому артистові або в прочитанні твору, у вирішенні сцени або в пластичному вираженні «зерна» ролі. Головний акцент в творчому підході полягає не в дотриманні перевіреним нормам, не в позиції «хай нудно, але правильно», а в секундах прориву до нового, такого, що ще не було, до індивідуальної позиції Художника. Такий підхід до театральної освіти повинен і називатися інакше — «Виховання».

Основою для будь-якого розвитку театральної школи, методичне багатство, накопичене педагогами — і теоретиками, і практиками — безумовна цінність світового театру ХХІ століття. Професія актора вимагає оволодіння безліччю навичок, яким треба послідовно і наполегливо виучувати майбутніх майстрів сцени. Перефразовуючи пушкінського Сальєрі «лише ремесло може стати підніжжям Мистецтва». Та і перші спроби самостійного прояву початківців на 90% — ще не явища мистецтва, не позиція творця.

Виховний, комплексний і індивідуальний підходи до майбутнього Артиста — основа сьогоднішньої стратегії театральної освіти [14].

Саме такий педагогічний процес повинен стати основою сучасних учбових програм, методичних розробок, взагалі підходу до виховання. Представляється, що акцент на особистість, на виховання індивідуальності повинен домінувати сьогодні у всіх сферах педагогіки. Не потрібні фізики взагалі, потрібні яскраві учні.

В області ж гуманітарних дисциплін особистість сьогодні, це-вимога особистої неповторності, що базується на високій професійній техніці, стає не просто бажаною, а єдино можливим для реалізації свого життя в мистецтві.

Друге питання, на яке звертаю увагу у своєму виступі, це — **підготовка університетом кадрів для роботи з дитячими театрами**. Суспільство потребує у **підготовці нової генерації педагогічних кадрів**, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня; **нероздільність навчання і виховання**, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання, формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості. Вимоги до студента театрального факультету, як до майбутнього педагога, істотно підвищуються. Життя показує, що прагнення акторів, передати свій досвід величезне, а значить педагогічними знаннями, прийомами і методиками вони повинні володіти досконало. Потреба в акторах-педагогах найближчими роками буде зростати. Зараз театральні відділення існують тільки у трьох школах м. Запоріжжя і викладають в них близько 25 педагогів, які поєднують роботу актора з викладацькою діяльністю за сумісництвом.

Питання підготовки кадрів для викладання на театральних відділеннях у школах мистецтв існує. Необхідні педагоги, які б володіли в повному обсязі професійною акторською підготовкою, а також загальною педагогікою, методикою викладання акторських дисциплін та вікової психологією учнів віку 7-14 років. Необхідна орієнтація на професійну педагогічну діяльність.

Безцінний вклад учителя театральних дисциплін в освіті для духовного і культурного розвитку Української держави. Саме через діяльність педагога реалізується зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, її збереження і примноження культурної спадщини [15].

Актори, які хотіли б поєднувати театр і педагогічну діяльність повинні мати схильність до педагогічної діяльності, розвивати педагогічні здібності. Педагогіка — це не лише професія, а й покликання. У цьому випадку хочеться перейти на поетичні нотки: тому що покликання, талант, мистецтво, яке торкається тендітного і чудового світу дитини, можна порівняти з високою поезією.

Український педагог Софія Русова, формуючи вимоги до вчителя, писала: «Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а й велике гуманне завдання», нагадує сучасним педагогам, що тільки досвідчений, щасливий, незалежний, а не змучений нестатками та безправний учитель, принесе найбільшу користь і учням, і їхнім батькам. Ці основи діяльності Учителя важливі і сьогодні.

Театральна діяльність дозволяє здійснити на практиці прагнення до максимальної реалізації індивідуальних можливостей дітей, їх батьків і педагогів. Вчитель-керівник театального колективу метою своєї роботи повинен «дати можливість дітям відчути себе потрібним, необхідним, цікавим, який вміє творити в будь-якій області життя, не тільки театральній». Важливо, що діти солідарні один з одним і з педагогами, коли відповідають на питання: «Що дають людині заняття театральної діяльністю?». Вони вважають, що такі заняття допомагають «краще розуміти людей, навчають виражати свої думки без слів, не соромитися перед публікою, пластично рухатися, бути впевненим у собі, розвивають фантазію, уяву, творчі здібності, навчають артистичності, позбавляють від комплексів». Відрадно, що дитина відчуває на собі багатогранну користь від занять, які допомагають їй бути більш успішною у спілкуванні з людьми.

Перехід до нової формації суспільства неможливий без впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання дітей, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей.

Театральна педагогіка в системі естетичної освіти має величезні можливості, які поки ще не розкриті і не реалізовані повністю. Актори - Вчителі, що відважуються оволодіти цією непростою спеціальністю, мають змогу зануритися в світ спонтанного творчого пошуку дитячого світу. У процесі творчого пізнання ніхто не є носієм абсолютної істини і абсолютного знання. Авторитети минулого не захищають особистість учителя. Учні, при успішній організації освітнього процесу обганяють вчителя в темпах зростання [16].

Як і до майбутніх майстрів сцени, до **Особистості** педагога театральних відділень, пред'являються високі вимоги. Зростаючий рівень вимог до технологічної підготовки актора-учня поєднуються з сучасною тенденцією: розвитком **індивідуальності Митця**, активно починаючи вже в освітньому

процесі. Нам необхідно думати про те, як виховати **Митця-актора XXI сторіччя**, що володіє досконало всіма технологічними навичками свого мистецтва, і що є неповторною і творчою **Особистістю**.

Висновки. Педагогічна підготовка акторів до викладання театральних дисциплін дозволяє значно поліпшити: якість підготовки студентів спеціальності «Театральне мистецтво» у ВНЗ; розширити професійні можливості майбутніх фахівців; забезпечити покращення якості викладацьких кадрів театральних відділень шкіл естетичного виховання, і у підсумку удосконалити стан справ у питаннях естетичного виховання, зпрацює на підвищення рівня культури в Україні найбільш ефективними і раціональними шляхами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про позашкільну освіту» №1841-III.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): затверджено постановою Кабінету Міністрів України, від 3 листопада 1993 р., № 896
3. Положення про позашкільний навчальний заклад, затверджено постановою Кабінету Міністрів України, від 6 травня 2001 р., № 433, 1.2, 1.5.
4. Державна програма розвитку культури на період до 2007 року: затверджено постановою Кабінету Міністрів України, від 6 серпня 2003 р., № 12359
5. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. Проект // Укл. Зязюн І.А., Семашко О.М. – К., 1994. – 64 с.
6. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка/ Абрамян В.Ц. - К., Лібра, 1996. – 224 с.
7. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи /І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – 174 с.
8. Рудницька О.Б. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. / Рудницька О.Б. – К., 2002. – 270 с.
9. Переухенко Г.І. Традиції і практика впливу театральної педагогіки на підготовку майбутніх учителів: Дис... канд. пед. наук: / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 1998. – 180 с.
10. Ершов П.М. Технология актёрского искусства/ Ершов П.М. — М.: Горбунок, 1992. — С. 285
11. Кузнецова А.Н. Уроки Б.В. Зона для современной театральной педагогики/ А.Н. Кузнецова // Диагностика и развитие актерской одаренности: Сб. научных трудов. — Л.: ЛГИТМиК, 1986. — С. 129-137.
12. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике/ Ш.А. Амонашвили. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
13. Комарова А.И. Эстетическая культура личности/ Комарова А.И. - К.: Вища школа, 1988.— 150 с.
14. Подрезов В.І. Комплекс засобів у системі виховання духовної культури майбутнього вчителя // Мистецтво та освіта. — 1997. — № 2. — С. 47-49.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / За ред. Дзеверіна О.Г. — К.: Радянська школа, 1979. — Т. 3. — 669 с.
16. Швидка С. О. Проблема виховання у творчій спадщині Леся Курбаса / С. О. Швидка//Вісник Черкаського університету . - Вип. 6. - Черкаси : 1998. - 160 с.

УДК 792.001.76 : 378

ПРОБЛЕМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ШКОЛИ В НЕПРОФІЛЬНИХ ВНЗ

Хім`як В.А., професор, народний артист України

*Інститут мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету
ім. Володимира Гнатюка*

У статті порушуються проблеми організації навчального процесу майбутніх акторів, професійне становлення акторської особистості, закладення моральних основ професії у непрофільному навчальному закладі, висвітлюються аспекти створення навчально-мистецького комплексу,

пропонуються шляхи оптимізації індивідуального підходу до студента для вдосконалення освітньої парадигми та виховання майбутнього актора-художника.

Ключові слова: театральна школа, психофізична дія, творча особистість, емоційний контакт, інтелектуальна та емоційна сфери техніки

Химьяк В.А. ПРОБЛЕМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В НЕПРОФИЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ / Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка, Украина

Статья затрагивает проблемы организации учебного процесса будущих актеров, профессиональное становление личности актера, приобщает их к формированию нравственных основ профессии в непрофильном учебном заведении, рассматриваются аспекты создания художественно-учебного комплекса, предлагаются пути оптимизации индивидуального подхода к студенту с целью усовершенствования образовательной парадигмы и воспитания будущего актера-художника.

Ключевые слова: театральная школа, психофизическое действие, творческая личность, эмоциональный контакт, интеллектуальная и эмоциональная сферы техники.

Himyak V.A. THE PROBLEMS OF THE DRAMA SCHOOL IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Ternopil V. Hnatyk National Pedagogical University, Ukraine

In the article the problems of organization of the educational process of future actors, professional formation of the individuality of actor and providing the moral base of profession in the unprofessional educational institutions are raised. The aspects of creation of the art-educational complex are enlightened. In order to improve the educational paradigm and train an actor and artist in future the ways of optimization of the individual method of work with a student are suggested.

Key words: drama school, psychophysical action, creative individuality, emotional contact, intellectual and emotional sphere of technique.

Проблема інноваційних технологій в освіті існувала ще за часів Радянського Союзу і тільки з його розпадом, із втратою старих ідеологем, перед новими державними утвореннями, в тому числі і перед незалежною Україною, на повен зріст стає проблема пошуку новітніх форм та методик. Наріжним каменем проблеми є відсутність належного формулювання ідеологічних засад освіти в новітніх історичних умовах. Саме тому створилася особлива ситуація, яка спонукає до індивідуальних розробок і пошуків шляхів виходу із цього становища. І не таємниця, що та чи інша дисципліна, яка викладається, скажімо, на півдні України, відрізняється у способі викладу на заході чи на півночі, зауважте, однієї держави. Нам потрібна одна мова, яка б розкривала глибинні генетичні прояви особистості, яка б базувалася на фундаменті національної свідомості та загальнолюдських культурних цінностей.

Відомо, що проблема взаємозв'язку культури та освіти завжди турбувала цивілізоване людство – адже процес освіти та виховання в усі часи обумовлювався прагненням до ідеалів досконалої людини. В сучасну епоху поняття освіта має неоднозначне трактування, що пов'язане з раціоналізацією освітніх компонентів у XX столітті, їхнім відчуженням від культури і, передусім від її емоційної сторони. З іншого боку, все більш вагомо заявляє про себе визначення освіти як способу засвоєння культури – із метою її примноження, і для розвитку та удосконалення людської особистості (що було основою освіти та виховання ще за часів Стародавньої Греції). Нам здається, що нова (забута стара) парадигма освіти повинна бути не інформаційною, а смисловою, такою що включає в себе спрямованість на виховання людини нового тисячоліття як носія загальнолюдської культури.

За матеріалами засідань ЮНЕСКО, присвячених освітянським проблемам, першорядне завдання, що стоїть перед сучасною освітою – дати людині знання та вміння, які дозволяють їй:

- 1) пізнавати навколишній світ, тобто забезпечити молоду людину необхідним інструментарієм для розуміння того, що відбувається навколо;
- 2) навчити творити, працювати, щоб брати участь у вдосконаленні оточуючого світу на краще;
- 3) вміти співіснувати у різних видах людської діяльності, співпрацювати з іншими людьми;
- 4) навчитися, зрештою, просто жити.[2]

Зауважимо, що повноцінне сприйняття світу людиною та адекватне усвідомлення нею себе у цьому світі можливе лише в умовах інтеграції «двох культур» - тобто, за активної взаємодії, сполучення наукового, раціонального, логічного мислення поняттями – і образного мислення, яке властиве для емоційного сприйняття зовнішнього світу.

Насущна проблема забезпечення молодими акторами обласних театрів спонукало до відкриття у цілому ряді обласних центрів театральних відділень при музичних училищах. Тернопіль був в авангарді цих інноваційних процесів. За п'ятнадцять років напруженої роботи було підготовлено п'ятдесят акторів, які сьогодні плідно працюють у Києві, Львові, Луцьку, Кіровограді та Тернопільському академічному театрі актора і ляльки (Микола Капшій, Ольга Петришин, Наталя Кубацька, Дмитро Татарінов). Із п'яти випусків було відібрано двадцять п'ять найобдарованіших студентів і запрошено до колективу Тернопільського академічного драматичного театру ім. Т.Г.Шевченка. Створені образи у різних виставах театру свідчать про творчий потенціал молодого поповнення, а нагороди на численних фестивалях переконують, що вони конкурентноспроможні серед акторів українських театрів. Сьогодні це провідні актори академічного драматичного театру імені Тараса Шевченка: Олександр Папуша, Андрій

Малінович, Юрій Черненко, Микола Бажанов, Оксана Малінович, Уляна Буртняк – Вільчинська, Оксана Шимків, Світлана Прокопова, Сергій Бачик, Віталій Зубченко, Вікторія Грінчак, Тетяна Панькевич, Наталя Сергеева та інші.

Проблема творчої молоді у Тернопільському театрі була вирішена, але час поставив нові завдання. У 2001 році Тернопільському драматичному театру ім. Т.Г. Шевченка було присвоєно звання «академічний». Перед театральним колективом шевченківців постали нові мистецькі завдання, і вирішити їх мали б високоосвічені актори, творчі особистості, озброєні новітніми знаннями та методами роботи над створенням високохудожніх сценічних образів.

Тернопільський національний педагогічний університет був третім у західному регіоні України, де відкрилась кафедра акторської майстерності.

Наукові вимоги Національного університету змусили глянути на проблему виховання студентів кваліфікації: „ Актор драми і кіно” під новим кутом зору щодо навчальних програм, науково-методичного і технічного забезпечення навчання. Було вивчено і узагальнено багаторічні навчально-методичні традиції Київського університету театру, кіно і телебачення ім. І.К.Карпенка-Карого, Ярославського театрального інституту, Львівського національного університету ім. І.Я.Франка та багаторічний досвід роботи із студентами-акторами у Тернопільському музичному училищі ім. С.Крушельницької.

У 2005 році було здійснено перший акторський набір в Інституті мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Одразу ж було підписано угоди з академічним драматичним театром ім. Т.Г.Шевченка та академічним театром актора та ляльки про співпрацю. Угодою передбачалося наступне: заняття з майстерності актора, сценічного руху, сценічної мови відбуваються на базі театрів; театри забезпечують повноцінну практику студентів, надаючи малу та основну сцени для показу курсових робіт та вистав; право користуватися костюмами, реквізитом, фрагментами сценічного оформлення; студенти, починаючи з другого курсу, залучаються до участі у виставах (масові сцени, епізодичні ролі, по потребі і головні), дитячих ранках під час новорічних та весняних канікул.

У такий спосіб нам вдалось створити, на нашу думку, цікаву модель, яку можна окреслити як мистецько-навчальний комплекс. На нашу думку, це найкраща можливість втілення теоретичних та практичних надбань. Сама ідея не нова – саме на таких засадах будувалась театральна педагогіка Леся Курбаса у знаменитому „Березолі”. Ті наші студенти, що не зайняті у виставі, обов’язково присутні на репетиціях, а увечері на виставах. Стало доброю традицією розпочинати заняття з майстерності актора з обміну враженнями про побачену виставу чи репетицію.

До викладання фахових дисциплін залучені кращі режисери та актори академічного драматичного театру ім. Т.Г.Шевченка та академічного театру актора і ляльки: Народні артисти України Вячеслав Хім як, Олег Мосійчук, Заслужені артисти України Володимир Лісовий, Борис Репка, Наталка та Ярослав Лемішки, досвідчені майстри сцени Микола Петрушенко, Сергій Андрушко, Марина Савельєва, Ірина Складан, Петро Мрига, аспіранти Людмила Ванюга та Ігор Кусяк.

З нашими студентами плідно працюють доктори мистецтвознавства, професори Людмила Кондрацька та Олег Смоляк, а також цілий ряд кандидатів наук, які читають курс філософії, історії української та зарубіжної літератури, іноземних мов тощо.

Як бачимо, з нашими студентами працює науково-мистецька еліта, та попри все це, сьогодні на кафедрі ми ставимо питання про підвищення наукового рівня викладачів шляхом навчання в аспірантурі, докторантурі, стажування.

Талановитий педагог з майстерності актора – явище унікальне. Досвід показує, що, окрім знань у межах навчальної програми і володіння методикою викладання, сценічна педагогіка має ряд інших, не менш важливих вимог до особистості викладача. Це, насамперед, почуття індивідуальності виконавця, підготовка неповторної творчої особистості. Це альфа і омега не тільки викладача-майстра, а й всіх педагогів, причетних до виховання майбутнього актора. Всі наставники мають бути одержимі ідеєю формування особистості студента, творення внутрішнього світу, певних громадських та художніх переконань майбутнього митця. Проблема підготовки молодого покоління театральних педагогів гостро стоїть не лише перед інститутом мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка, а й перед усією українською театральною освітою.

Сучасне виховання актора потребує інноваційної театральної педагогіки, яка б концентрувала кращі надбання творчих шкіл та напрямків театрального мистецтва світу, які б базувалися на національному фундаменті з проекцією на сучасне мистецтво.

Керівництво кафедри театрального мистецтва в пошуках методів виховання такого педагога. Адже, в колі нашої уваги перебувають проблемами становлення творчої особистості в найрізноманітніших естетичних проявах. Нами ведуться пошуки таких викладачів і не тільки фахових дисциплін, зусилля б

яких були спрямовані на виявлення доцільних форм і методів творчої діяльності студента. Наша позиція – взаємозв'язок між «естетичним», «емоційним», «творчим», «індивідуалізованим» вихованням, розкриття естетико-виховних можливостей всіх навчальних дисциплін, зовнішнього середовища, де найважливіша функція в реалізації цілей навчального процесу відводиться формуванню творчої особистості.

Нові акторські набори вимагають необхідності корекції навчального плану у відповідності до потреб і особливостей академічної групи. Думаю, це уже буде доброю традицією запрошувати до університету провідних фахівців театральної педагогіки, а також видатних акторів та режисерів сучасності до читання лекцій та проведення майстер класів. У минулому навчальному році у нас працювали доктор мистецтвознавства, Заслужений діяч мистецтв України, член-кореспондент АМУ, професор Ростислав Григорович Коломієць та завідувач кафедри режисури Львівського національного університету ім. І.Я.Франка, художній керівник Львівського національного академічного театру ім. М.Заньковецької, народний артист України Федір Миколайович Стригун. У планах кафедри – запросити на цикл лекцій народного артиста України, академіка, професора Богдана Миколайовича Козака, першого проректора Київського національного університету кіно і телебачення ім. І.Карпенка-Карого, кандидата мистецтвознавства Петра Івановича Кравчука, завідувача кафедри режисури Харківської державної академії культури, кандидата мистецтвознавства, заслуженого діяча мистецтв України, професора Сергія Івановича Гордєєва та інших.

У Тернополі нажаль, єдиний драматичний театр. Студентам в період навчання, потрібна величезна палітра вражень. Тому для наших вихованців велике свято – гастролі інших театрів. Щоправда, вистави, які демонструють приїжджі колективи не завжди цікаві, але й це досвід. Перегляд вистав у запису (а це ми практикуємо) проблеми не вирішує, бо хтось сказав: «Театральна вистава на кону – це молоко: вчора її не було, а завтра це буде кефір». Відвідування театрів інших міст - проблема часу і коштів. Один вихід – побувати на театральних фестивалях. Саме для розширення та збагачення фахового світогляду, вивчення досвіду інших майстрів проводяться в Україні численні театральні фестивалі. На представницькі фестивалі, нам неможливо потрапити, бо ми учбовий заклад, і не являємося професійним театральним колективом. На фестивалі студентських вистав нас не запрошують, через те, що мало відомі. І все ж таки ми, на свій страх і ризик, спробували...

Сьогодні важко переоцінити користь для студентів тоді ще другого курсу участь у Міжнародному фестивалі „Тиждень молодого театру. Пролог-2007”, який відбувся у квітні в м. Ольштин, Польща. Ми показали прем'єру „Маленького принца” Антуана де Сент Екзюпері. Нас тепло приймали глядачі і польські колеги. Вони побачили нас. Та найголовніше – студенти подивились п'ять вистав зарубіжних театрів. Нехай це маленьке уявлення про європейський театр, але воно є. Зав'язалась добра дружба, яка обіцяє перерости у співробітництво. Адже не хочеться, щоб наші випускники різнилися у фаховій підготовці від інших. Наша педагогічна мета – актор європейського світогляду і фахового рівня. В цьому аспекті нас цікавить і методика виховання і результат, реалізований у мистецькому продукті.

Перед нами постає значна проблема прокату та матеріального забезпечення вистави: університет не має на це коштів, а заробити – не маємо юридичного права. Наша дружба з Тернопільським академічним обласним українським драматичним театром ім. Т.Г.Шевченка та обласним академічним театром актора і ляльки частково виручає кафедру, у репертуарі якої «Провінційні анекдоти» у двох частинах О.Вампілова (режисер В.Лісовий) IV курс, «Маленький принц» А.Екзюпері, «Коханням не жартують» П.Кальдерона, «Чайка» А.Чехова, (режисер В.Хім'як) V курс. В роботі – «Дуже проста історія» М.Ладо та «Людина і джентльмен» Е. де Філіппо.

Наступна дуже суттєва проблема – неймовірна перевантаженість студентів-акторів теоретичними дисциплінами. Майстерністю актора займаємося, коли це не індивідуальні заняття, по вісім годин на тиждень. Наше переконання, що майстерністю потрібно займатися щоденно і не менше чотирьох-шести годин. Також бажана корекція кількості рухових дисциплін – сценічна пластика, фехтування, гімнастика, необхідно вводити до учбового плану сучасний танок, збільшити кількість годин для класичного та народного танцю, пантоміми. Доцільно подумати над програмою „Сценічна мова”, яка б дала можливість відмежувати художнє слово від мови діалогу, мови у контексті психофізичної дії.

Виховання майбутнього актора вимагає введення дисциплін з манер, етикету не лише з історичного минулого – це частково забезпечує предмет „Сценічний рух”, а оволодіння манерами, якими користуються сьогодні дипломати, аристократи, члени королівських родин.

І це не просто побутова забаганка, це надасть актору легкості і свободи, того бажаного шарму, який хоче бачити глядач і що найцінніше, забезпечить прояв творчої особистості.

Скільки точиться суперечок навколо значимості кожного «нефахового» предмета, який вивчають, а точніше, сказати проходять, студенти-актори. Проходять, бо на пару можна прийти або не прийти, що недопустимо при відвідуванні фахових дисциплін. Хіба це не показник. Чи то тільки така закономірність в нашому університеті? А чи вона має місце у інших учбових закладах? Має! Особливо

там, де педагог не вловив специфіку викладання предмету, виходячи з потреб майбутнього актора. Саме в цьому аспекті необхідний міжкафедральний творчий перегляд пакету дисциплін державного замовлення, перегляду існуючих та розробки нових навчальних програм та методик.

Важливо, щоб перелік таких дисциплін не був регламентований рамками чіткого навчального плану – адже вони мають бути спрямовані не на «додаткове» заповнення голови студента певною дозою інформації, але на забезпечення входження молодого людини до світу культурних досягнень людства, до світу мистецтва, на вміння осмислити своє відношення до шедеврів світової культури, що забезпечить подальшу перспективу самостійного і, головне, добровільного «просування» в цьому напрямку.

Важко не погодитися з тим, що гуманітарна, художня освіта та виховання у вищих навчальних закладах запобігає процесу (нехай нецілеспрямованому, незапланованому) перенасичення інформацією при елементарному зубожінні душі, адже людині, а особливо актору, притаманна потреба в емоційному контакті з навколишнім світом, схиляння перед його гармонією, красою. Хіба ж не ця особливість людини і призвела до виникнення мистецтва!

У певному сенсі твори мистецтва є найбільш повною скарбницею інформації про життя, про людську історію, про духовну еволюцію людства. Поміж тим, кожний з видів мистецтва має свої особливі засоби гуманітарного впливу, в цілому сприяючи гармонійному розвитку особистості, єдності формування інтелектуальної та емоційної сфер психіки. Саме тому інтегративна освіта, базуючись на властивому людині цілісному сприйнятті навколишнього світу (де понятійно-логічне мислення співіснує з художньо-образним), сприяє подоланню розриву між двома складовими культур.

Рубіж ХХ-ХХІ століть підтверджує правильність такого методологічного підходу. Сьогодні серйозний сумнів викликає у спеціалістів орієнтація на підготовку «освіченої людини» - і все більш наполегливо звучить ідея нової, гуманістичної парадигми, сутність якої у формуванні «людини культурної» [1]. Професійним капіталом такого студента (майбутнього митця) є широта світогляду, взаємопроникнення аксіологічних, соціально-психологічних, етико-естетичних компонентів свідомості, що відкриває шлях подальшої гуманітаризації сучасної культури в усій її цілісності.

Дуже болючою залишається проблема навчального театру, яку з відомих причин нашому університету вирішити самотужки непросто. Нас в академічному драматичному театрі ім. Т.Г. Шевченка поки що терплять, ставляться до наших проблем з розумінням. Сьогодні студентів-акторів уже налічується більше п'ятдесяти осіб. Питання напрошується само собою, що буде завтра – післязавтра? Ми уже звертались по допомогу, щоб розв'язати проблему навчального театру в обласні та міські інстанції. Ніхто не відмовив, але й проблема залишилась, хочеться думати, поки - що.

Тернопілля – колись великого Леся Курбаса. В повітрі витає ідея створення філіалу Національного центру театрального мистецтва ім. Леся Курбаса у Тернополі. Про це вже була мова з Нелею Миколаївною Корнієнко та Лесем Степановичем Танюком. А чи не об'єднати спільно зусилля Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Академії мистецтв України, Міністерства освіти та науки, Міністерства культури та туризму та Національного театрального центру ім. Леся Курбаса і створити такий філіал, де б наша театральна молодь змогла навчатися, опановуючи вчення великого реформатора. На базі цього центру можна було б проводити заняття, регулярно показувати роботи молодих митців інституту мистецтв. Тут можна було б утворити молодіжну секцію знаменитого фестивалю «Тернопільські театральні вечори. Дебют.», де були б представлені студентські вистави з цікавими ідеями та знахідками не тільки навчальних закладів України.

І ще одна проблема. Незабаром у нас в інституті мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка відбудеться випуск студентів-акторів. Випуск – це перед усім дипломні вистави, де майбутні актори мають засвідчити свої творчі можливості та набуті навички. Виникає цілком логічне коло запитань, які без коштів, без матеріального забезпечення не вирішити. Чи завжди педагог може здійснювати постановку дипломної вистави? Чи потрібно запрошувати для цього режисерів зі сторони?

Лишається відкритим питання присутності при підготовці дипломної вистави художника – постановника, художника по костюмах? Якщо вистава цікава, оригінальна, яка її подальша доля?!

Український театр сьогодні, як одна із складових української національної культури, хоч і повільно, але інтегрується у європейський процес. Від дій і зусиль професійної освіти залежить завтрашній день українського театру. Наші студенти сьогодні, актори завтрашнього. На них покладається висока місія зберегти і осмислити все краще, що набувалось віками і проявити в новітніх театральних ідеях, які, сподіваємось, зрніють у тайниках їхнього творчого „Я”.

Ми будемо цікаві для світової спільноти особливостями своєї правди, але нам треба навчитися мови (не в плані вербального спілкування), а мови образів, яку б розуміли усі, хто нас буде бачити. Адже нас колись розуміли і захоплювались. Хочеться, щоб нас знову хотіли бачити!

ЛІТЕРАТУРА

1. Бимблер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XX век / В.С. Бимблер. – М., 1990. – 413 с.
2. Ушакова М. На пути к обучающемуся обществу (задачи и технологии) / М.Ушакова // *Alma mater*. – 2000. – №4. – С. 9-15.
3. Кристи Г. Воспитание актера школы Станиславского / Г. Кристи. – М: Искусство, 1968. – 456 с.
4. Курбас Олександр Степанович. Березіль: Із творчої спадщини / Олександр Степанович Курбас // Під ред. М. Н. Москаленко; Упорядн. та автор приміток: М. Г. Лабінський. — К.: Дніпро, 1988. — 518 с.
5. Лесь Курбас у театральній діяльності, в оцінках сучасників, - документи / Заг. ред, передм. і прим. професора Валеріяна Ревуцького; упор. і тех. ред. Осип Зінкевич. – Балтимор; Торонто: Українське видавництво “Смолоскип”, 1989. – 1026 с.

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

УДК 37.013.42

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Веретенко Т.Г., к. пед. н., доцент

Київський університет імені Бориса Грінченка

Стаття присвячена розкриттю взаємозв'язку здоров'я студентів та організації їх навчання у ВНЗ, активізації навчальної діяльності та способу життя студентів, визначенню шляхів захисту студентів від стресів та психологічних травм в процесі навчання.

Ключові слова : здоров'я студентів, організація навчання, навчальна діяльність, спосіб життя.

Веретенко Т.Г. СОХРАНЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЕ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ / Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина.

Статья посвящена взаимосвязи здоровья студентов и организации обучения в ВУЗе, активизации учебной деятельности и способа жизни студентов, определению путей защиты студентов от стрессов и психологических травм в процессе обучения.

Ключевые слова: здоровье студентов, организация обучения, учебная деятельность, способ жизни.

Veretenko T.G. KEEPING THE HEALTH OF STUDENTS AND ACTIVIZING THEIR LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY / Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine.

The article is devoted to the discovery of interconnection between the health of students and their learning and cognitive activity, activizing students and cognitive activity and means of living, between denoting the ways of students from stresses and psychological traumas in the process of learning

Key words: health of students, organization learning and cognitive activity, healthy life style.

Пошук ефективної організації навчальної діяльності студентів, педагогічних умов формування пізнавальної активності студента, що здатні створити сприятливу атмосферу для успішного розвитку, саморозкриття та самореалізації особистості, тривалий час залишається актуальним напрямом науково-педагогічних досліджень. Одна з найважливіших проблем сучасної педагогіки вищої школи – це визначення ефективної організації навчальної та позанавчальної діяльності студентів, шляхів створення сприятливого морально-психологічного клімату, які сприятимуть захисту студентів від стресів та психологічних травм. Організація навчання студентів у вищій школі являє собою складний, напружений та тривалий процес. Його успішність у більшості випадків залежить від фізичного здоров'я студентів. Проте, як показує аналіз стану здоров'я студентів під час навчання у ВНЗ, вони хворіють частіше на 2 курсі, що пов'язано з перенапругою та відсутністю компенсаторних захисних механізмів адаптації. На старших курсах переважають захворювання, що викликані подовженою дією психоемоційних стресів. Наприкінці навчання зростає кількість хворих на гіпертонічну хворобу, неврози. Це говорить про несприятливий процес адаптації, зриви адаптації, що у значній мірі пов'язано з особливостями центральної нервової системи та вищої нервової діяльності студентів. Проте наприкінці періоду навчання у ВНЗ кількість захворювань помітно знижується, що говорить про адаптованість студентів до умов навчання у ВНЗах.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про підвищення інтересу до взаємозв'язку здоров'я людини та її працездатності. Так, проблемам культури здоров'я людини присвятили свої дослідження А.Л. Апанасенко, Р.І. Айзман, М.М. Амосов, І.І. Брахман, Ю.П. Лисицин, В.П. Петренко; теорії адаптації Н. А. Агаджян, П. К. Анохін, Р. М. Баєвський, В. М. Меерсон; теорії системного підходу С. І. Архангельський, А. М. Алексюк, Н. Э. Касаткіна, Б.І. Коротяев, А.І. Кузьминський, Н. Ф. Тализіна, В. Д. Шадриков; педагогічних технологій щодо збереження здоров'я Г. К. Зайцев, Е. М. Казин, Л. Г. Качан, Н. П. Недоспасова, Т. С. Паніна, Т.І. Туркот, І.В. Осадчук та ін.

Проведений аналіз досліджень дозволив нам виділити три види здоров'я студентів: фізичне, психічне та соціальне. Фізичне здоров'я характеризується нормальним функціонуванням усіх органів та систем та забезпечує правильний розвиток та функціонування усього організму людини. Психічне здоров'я характеризується рівнем та якістю мислення, розвитком уваги та пам'яті, ступенем емоційної стійкості. Соціальне здоров'я визначається тими моральними принципами, які є основою певного соціального життя людини у суспільстві: відношення до праці, оволодіння здобутками культури, неприйняття звичок

та правил, що суперечать здоровому способу життя. Соціальне здоров'я є вищою мірою людського здоров'я [3,5].

Метою статті є розкриття впливу способу організації навчання у ВНЗ на здоров'я студентів, на активізацію їх навчально-пізнавальної діяльності та визначення шляхів зняття напруги та психологічних перевантажень в процесі навчання. Здорова, морально та духовно розвинута людина почуває себе щасливою, отримує задоволення від навчання, відчуває необхідність у самореалізації та самовдосконаленні. Взаємозв'язок та взаємодія психічних та фізичних сил організму визначають цілісність особистості, а їх гармонія підвищує резерви здоров'я, створює умови для творчого самовираження особистості у різних сферах життєдіяльності студентів. М.М. Амосов запропонував навіть ввести новий медичний термін „кількість здоров'я” для визначення резервів організму людини. Саме організація навчання у ВНЗ повинна зберігати «кількість здоров'я», раціонально використовуючи при цьому резерви організму молодшої людини.

Стан здоров'я студента визначається його адаптаційними резервами. Дослідники виділяють фізіологічну, соціальну та біологічну адаптацію. Людина, як частина природи, відчуває на собі дію факторів оточуючого середовища. Із зміною оточуючого середовища змінюється функціональний стан організму, гомеостаз встановлюється на новому рівні, адекватному новим конкретним умовам, що являє собою фізіологічну адаптацію.

На людину діють і соціальні фактори, які пов'язані з умовами життя та діяльності у ВНЗ, і студентам постійно приходиться до них адаптуватися. Фізіологічну адаптацію вчені розглядають як стійкий рівень активності та взаємозв'язку функціональних систем, органів та тканини, а також механізмів управління, що забезпечують нормальну життєдіяльність організму у змінних умовах існування. Адаптація – фазовий процес, пов'язаний із конкретними специфічними та неспецифічними механізмами, який розвивається в процесі взаємодії регуляторних систем. Керувати адаптивністю студентів у вузі – це сприяти підвищенню резистентності організму студента, формувати здібність адекватно реагувати на різноманітні дії. Великого значення набуває організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, зняття “авралів”, надривів в процесі навчання, стресів у сесійний період [1, 2, 6].

Не менш важливим фактором активізації навчальної діяльності є спосіб життя студентів. Здоровий спосіб життя – це образ життя, заснований на принципах моральності, раціональної організації, активний, трудовий, що захищає від негативного впливу оточуючого середовища. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає здоров'я як стан фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад.

Сучасний етап розвитку цивілізації призвів до різкої зміни умов існування людини, змінив не тільки середовище його існування, але й образ життя. Образ життя характеризується гіподинамією, переїданням, інформаційним перевантаженням, неправильно організованими процесами навчання та відпочинку, що призводять до порушення здоров'я.

Студенти – це особлива соціальна громада, яку можна віднести до групи ризику. Для неї характерні складні вікові проблеми: адаптація до фізіологічних та анатомічних змін, високе психоемоційне та розумове навантаження, пристосування до нових умов проживання та навчання, формування міжособистісних взаємин з однокурсниками та сусідами по гуртожитку. Високий рівень факторів ризику серед студентів становлять: розповсюдженість тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин, спрямованість на розваги. Все це призводить до значного погіршення адаптаційних процесів студентів та серйозних медичних та соціально-психологічних проблем та веде до погіршення навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Здоровий спосіб життя включає у себе наступні основні елементи: успішне навчання, раціональний режим праці та відпочинку, усунення шкідливих звичок, особистісна гігієна, закаливання, раціональне харчування.

Особливого значення набуває налагодження раціонального образу життя сучасних студентів. Якщо людина вміє правильно організувати режим своєї праці та відпочинку, то вона надовго зберігає бадьорість та творчу активність. Чітке виконання протягом декількох тижнів продуманого та розумно складеного розпорядку дня допомагає студентові виробити динамічний стереотип, який сприяє формуванню у корках великих півкуль певної послідовності процесів збудження та гальмування, що так необхідні для ефективної навчально-пізнавальної діяльності. Проте вироблення цього динамічного стереотипу, як підкреслював І.В. Павлов, є тривалою працею. Звичка до регулярних розумових навантажень, регулярних занять, раціонально організованого розпорядку дня студента допомагає підтримувати активну навчально-пізнавальну (аудиторну, позааудиторну) діяльність протягом навчання у вузі. Налагодження раціонального образу життя сучасного студента враховує особливості роботи вузу, оптимального використання наявних умов, розуміння своїх індивідуальних особливостей (наприклад, добові біоритми: залежність розумової активності від часу, серцева працездатність).

Як показує дослідження можна виділити складові раціонального образу життя студентів, від яких залежать як їх успішна навчальна діяльність, так і стан здоров'я: гігієна розумової праці, правильне харчування, сон, оптимальна рухома активність, позбавлення шкідливих звичок. Науковці виділяють три види розумової діяльності: легка розумова робота (читання художньої літератури, співбесіда з цікавим науковцем), вона не потребує напруги психофізіологічних механізмів, не викликає перевтоми, а тому може тривати досить довгий час; „оперативне мислення” – повторення вивченого, розв'язання завдань за відомим алгоритмом, переклад іноземного тексту, у цьому випадку психофізіологічні механізми потребують напруги, ефективність роботи підтримується протягом 1,5 – 2 годин; до третього виду необхідно віднести роботу з високою інтенсивністю (засвоєння нової інформації, створення нових уявлень на основі старих), функціонування психофізіологічних процесів відбувається з найбільшою активністю, які забезпечують процеси мислення та запам'ятовування [7].

Спеціалісти з гігієни розумової праці вважають, що оперативне мислення потребує перерви кожні 1,5-2 г., а третій вид розумової діяльності – кожні 40-50 хвилин. Слід підкреслити, що 5-10 хвилинні паузи у розумовій діяльності студентів не порушують ефективність розумової діяльності, оскільки процеси мислення згасають повільно, а перерви допомагають відновити енергію нейронів мозку.

Урахування особливостей протікання різних видів розумової діяльності сприятиме правильній організації розумової праці студентів та активізації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Наступним елементом здорового способу життя студентів є усунення шкідливих звичок, до яких слід віднести тютюнопаління, алкоголь та наркотики. Саме вони є причиною багатьох захворювань, скорочення тривалості життя, зниження працездатності та активності у навчанні студентів. Медичні працівники вважають, що куріння однієї цигарки знижує сприйняття навчальної інформації, точність виконання тестів, мускульну силу на 15%. Дія нікотину особливо небезпечна у юнацькому віці, оскільки навіть слабка збуджуюча дія порушує нервову регуляцію. Не менш руйнівним є дія алкоголю та наркотиків на організм людини, оскільки руйнуються усі органи та всі системи організму. Студенти, що перебувають під дією алкоголю чи наркотиків не здатні адекватно реагувати на навчально-виховний процес, вимоги викладачів, виконувати певні навчальні завдання внаслідок порушення центральної та периферичної нервової системи та функцій внутрішніх органів, зміни психіки. Крім змін, що стосуються саме здоров'я, вживання спиртних напоїв супроводжуються і соціальними наслідками, що стосуються усіх сторін життя сучасного студентства.

Наступним елементом здорового способу життя є раціональне харчування. Для здоров'я дуже важливим є виконання двох законів. Перший стосується рівноваги між енергією, що отримує людина та енергією, яку вона витрачає. Якщо людина отримує більше енергії ніж витрачає, більше їжі, ніж це необхідно для нормального розвитку, роботи, навчання та самопочуття, то вона починає повніти. Це призводить до певних захворювань – атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, гіпертонії, цукровому діабету та інших. Другий закон стосується відповідності хімічного складу раціону фізіологічним потребам організму у харчових речовинах. Потрібно навчитися культурі розумного харчування, оскільки відхилення від законів раціонального харчування призводить до захворювань, а це в свою чергу знижує активність у навчально-пізнавальній діяльності. Їжа, яку людина вживає, повинна складатися з продуктів, що є джерелом білків, жирів, вуглеводів, вітамінів та мінеральних речовин, оскільки саме вони дозволяють досягнути сбалансованого співвідношення харчових речовин і незамінних факторів харчування. При цьому слід дотримуватися певних правил системи харчування: приймати їжу тільки при відчутті голоду; відмовлятися від їжі при больових відчуттях, фізичному чи розумовому захворюваннях; не вживати їжу перед сном; не вживати їжу перед або після фізичної чи розумової роботи.

Раціональне харчування забезпечить правильне формування організму, сприяє збереженню здоров'я, підвищить працездатність у навчанні.

Оптимальна рухома активність – важливий елемент здорового способу життя, в основі якого систематичні заняття фізичними вправами. Для ефективного оздоровлення та профілактики хвороб необхідно тренувати та удосконалювати витривалість у поєднанні із закалюванням. Експериментально доведено, що систематичні заняття фізичними вправами, закалювання сприяють не тільки підвищенню здоров'я, але й суттєво підвищують ефективність розумової діяльності. Організм людини реагує на певне навантаження відповідними реакціями, активізується діяльність усіх органів та систем, внаслідок чого витрачаються енергетичні ресурси, підвищується рухливість нервових процесів.

Важливим елементом здорового способу життя є і особиста гігієна. Вона включає раціональний добовий режим, догляд за тілом, оджею, взуттям. При правильному його дотриманні виробляється чіткий ритм функціонування організму, що створює найкращі умови для навчання або відновлення.

Не меншу увагу потрібно приділяти і сну як основному виду відпочинку. Якщо студент недосипає, це може призвести до зривів нервової системи, послабленню захисних сил організму, до зниження працездатності у навчанні, зниженні активності навчально-пізнавальної діяльності, погіршення самопочуття.

Дотримання здорового способу життя не тільки підвищує захисні сили організму, сприяє зміцненню здоров'я але і підвищує здатність студентів до напруженої навчальної діяльності, сприяє їх активності, самостійності в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Особливого значення набуває в процесі навчання стиль спілкування викладачів та студентів. Найбільшу цінність має активно-позитивний стиль, що характеризується позитивною емоційною спрямованістю, яка адекватно реалізується у манерах поведінки, мовних зверненнях, умінням відшукувати у своїх студентах позитивні якості та риси, спиратись на них з метою ще більшого їх розвитку та розвитку на їх основі інших важливих якостей особистості студентів. Реалізація стилю педагогічного керівництва відбувається перш за все мовними засобами, що визначають характер взаємодії. Основними способами такої взаємодії виступають: спосіб мовного звернення (добррозичливий, байдужий, офіційний тон та ін.); форма спілкування (наказ, вимога, порада, прохання); засоби заохочення та покарання; встановлення певної відстані та ін. [2, 6].

Відносини між викладачами та студентами виступають особливою формою міжособистісних стосунків, що мають величезний вплив не тільки на процес формування пізнавальної активності, а й на стан здоров'я студентів. У процесі навчання вони одночасно виступають і як необхідна умова, і як його результат. Під час спілкування з викладачем відбувається формування особистого ставлення студентів не тільки до цієї людини, але й до навчання, до вузу, відбувається становлення його мотиваційного комплексу, формування пізнавальної активності тощо.

Зовнішні вимоги колективу до особистості студента здійснюють значний вплив на формування останньої, керують створенням внутрішніх особистісних мотиваційних комплексів, які визначають характер навчально-пізнавальної діяльності. Завдяки цьому розвиток пізнавальної активності студента залежить від його емоційного стану і в значній мірі обумовлюється наявністю емоційно піднесеної атмосфери у взаєминах учасників навчально-виховного процесу. Спосіб життя студентів, правильна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, наявність емоційно піднесеної атмосфери у взаєминах між викладачами та студентами та між студентами сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та збереженню їх здоров'я.

Не менш важливим у активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є їх відношення до свого здоров'я. Розглядаючи відповідальне ставлення студентів до здоров'я як складний вид діяльності слід виділити такі структурні компоненти: змістовий, мотиваційно – ціннісний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий і оцінювально-результативний.

Змістовний передбачає наявність у студентів системи знань і уявлень про здоров'я, здоровий спосіб життя, зв'язок успішності у навчанні із станом здоров'я, раціональну організацію процесу навчання, здоров'язберігаючі технології: формування необхідних умінь та навичок відповідального ставлення до здоров'я, здорового способу життя; високий рівень оволодіння морально-етичними ідеями відповідального ставлення до здоров'я та навчання.

Мотиваційно-ціннісний характеризує ієрархію цінностей студента в відповідальному ставленні до здоров'я, його вплив на життєві плани і професійну орієнтацію, задоволеність і незадоволеність від діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я. На розвиток цього компонента впливає сприятливе середовище, толерантне ставлення викладача до студентів, що ґрунтується на повазі й вимогливості до них; спеціально застосовувані методичні прийоми.

Операційно-діяльнісний відображає ступінь включення студента в цілісну систему здорового способу життя чи в окремі елементи здоров'язбереження, а також готовність студентів до пропаганди відповідального ставлення до здоров'я серед близьких та товаришів. Цей компонент характеризує повне введення у повсякденну життєдіяльність студентів елементів відповідального ставлення до здоров'я. Набуті знання, вміння і навички щодо способу життя та навчання студент застосовує самостійно або поширює серед своїх товаришів. Ступінь збереження елементів відповідального ставлення до здоров'я в життєдіяльності студентів може бути як стійким, так і нестійким.

Емоційно-вольовий охоплює в основному психічну сферу життєдіяльності студентів: пробуджує інтерес, вольові зусилля та внутрішні спонукання до активної, насамперед, навчальної діяльності; виявляє сформованість морально-вольових властивостей особистості (цілеспрямованість, наполегливість, силу волі), необхідних для досягнення поставленої мети щодо отримання певної професії та виконання життєво важливих програм [4].

Таким чином, раціональна організація навчання у ВНЗ, спрямована на адаптованість студентів до умов навчання у ВНЗ, здоровий спосіб життя студентів, їх відповідальне ставлення до власного здоров'я суттєво впливають на активізацію їх навчально-пізнавальної діяльності, сприяють успішності у навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Витвицкая С. С. Основы педагогики высшей школы / Витвицкая С. С. – К., 2003. – 316 с.
3. Касенюк Д.Э. Формирование нравственных ценностных ориентаций здорового способа жизни старшеклассников : дис.... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Касенюк Дмитрий Сдуардович. – Витебск, 1998. – 141 с.
4. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді : автореф.... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Наталія Володимирівна Зимівець. – Луганськ, 2008. – 23 с.
5. Психология здоров'я : учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Анатолій Іванович Кузьмінський – К. : Знання, 2005. – 486 с.
7. Туркот Т. І. Технологія самостійної роботи студентів, що зберігає їхнє здоров'я (з досвіду роботи) / Т. І. Туркот, І. В. Осадчук // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3 (52). – С. 65–75.

УДК [378.14:159.9]:378.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Волярська О.С., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті визначено психолого-педагогічні умови, що впливають на процес формування професійної спрямованості студентів. Проведено дослідження факторів, які сприяють професійному становленню особистості студента.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, особистість студента, навчання, професійна спрямованість, професійне становлення, настанови.

Волярская Е.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье определены психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов. Проведено исследование факторов, которые способствуют профессиональному становлению личности студента.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, личность студента, обучение, профессиональная направленность, профессиональное становление, установки.

Volarskaya E.S. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASICS OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION FORMING OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article defines psychological and pedagogical basics of the professional orientation forming of students.

The author has alone a reseach of the factors which assist the professional settlement of students personality.

Key words: Higher Educational Establishment, student's personality, education, professional orientation, professional setting, settings.

Сучасний етап розвитку незалежної України характеризується перетвореннями у системі освіти. У Європі відбуваються інтеграційні процеси, обумовлені глобалізацією, яка охоплює і сферу освіти в цілому, і сферу вищої психолого-педагогічної освіти зокрема. Вхідження України в Європейський освітній простір, перспектива приєднання до Болонського процесу підвищує попит на справжнього професіонала і надає нашій державі змогу поглибити відносини з європейськими державами в подальшій інтеграції до Європейського Союзу. Зміни суспільного ладу визначають вимоги, що висувуються до сучасного фахівця. Тому професійне самовизначення, професійна спрямованість та професійне становлення майбутніх спеціалістів є нагальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти України на сучасних теоретико-методологічних засадах.

Навчання у вищому навчальному закладі є першим етапом професійного становлення людини. Вважаємо, що ті професійні якості та риси, яких набуває студент протягом навчання, будуть проявлятися в його професійній діяльності. Традиційно проблему професійного навчання особистості розглядають з точки зору формування схильностей до певної сфери професійної діяльності, мотивації трудової діяльності, наявності у людини специфічного набору психологічних рис і характеристик, так званого психологічного профілю, які створюють умови для сумісності особистості з професійним середовищем. Тому останнім часом розробляються нові підходи до процесу підготовки майбутніх фахівців для всіх сфер суспільства.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає його орієнтацію на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Питання професійної діяльності, її ефективності впродовж багатьох років посідають важливе місце в дослідженнях багатьох авторів. Серед них слід зазначити наукові праці М.Я. Басова, Є.А. Климова, В.П. Зінченка, Н.В. Кузьміної та ін. Але в цілому ще відчувається дефіцит теоретичних досліджень з концептуальних проблем професійного становлення, професійної спрямованості та професійної діяльності в цілому.

Отже, потреба в комплексному науковому дослідженні та обґрунтуванні механізму професійної спрямованості зумовили вибір теми статті.

Мета статті – науково-теоретичне та експериментальне вивчення психолого-педагогічних умов формування професійної спрямованості студентів у період навчання у вищому навчальному закладі.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**: теоретично обґрунтувати зміст поняття «професійна спрямованість»; вивчити етапи та закономірності професійного становлення студентів на різних етапах навчання у вищій школі; експериментально перевірити психолого-педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів.

Теоретичну основу дослідження склали праці педагогів і психологів: А.О. Вербицького, О.Б. Каганова, В.В. Кривенчич, Н.В. Кузьміної, А.П. Сейтешева, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Тализіної, М.Х. Тітми та інших. Дослідженням різних аспектів професійної спрямованості займалися такі вчені, як С.Я. Батишев, В.І. Ковальов, М.І. Махмутов, Ю.П. Платонов.

Методологічною і теоретичною основою дослідження є положення теорії пізнання про активну роль особистості у засвоєнні знань; теорія поетапного формування розумових дій; здобутки в галузі сучасних педагогічних технологій; принцип загальної психології про єдність свідомості й діяльності; стратегія формування мотивації навчання.

Поняття «спрямованість особистості», яке було введено в науковий обіг С.Л. Рубінштейном, отримало свій розвиток насамперед у виділенні різних видів спрямованостей. У психологічній літературі представлені та описані такі спрямованості: особистісна, колективістська, ділова (Б. Басс, В. Смекал, М. Кучер, М.С. Неймарк), гуманістична, егоїстична, депресивна та суїцидальна (Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева). Особлива увага приділяється дослідженню професійної спрямованості особистості (Ф.Н. Глобін, Є.А. Климов, Н.В. Кузьміна, Н.В. Комусова) [2, 82]. Професійна спрямованість розуміється насамперед як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), пов'язаних із професійною діяльністю людини і таких, що зумовлюють вибір професії та прагнення працювати за обраною спеціальністю, а також задоволеність професійною діяльністю. Також важливим аспектом є психологічна готовність до професійної діяльності. Професійна спрямованість являє собою «інтегральне утворення і характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені вираженості прагнень до оволодіння професією та роботі за нею; знаком, що виражається задоволенням чи незадоволенням своєю професією» [4, 11-12]. Формування професійної спрямованості утворює основний зміст професійного самовизначення.

Більшість дослідників розглядають спрямованість як окрему сторону особистості, як сукупність властивостей, що складають самостійну структуру, що включає в себе систему провідних мотивів, які визначають внутрішню позицію особистості; стрижневу особливість особистості, що обумовлює її своєрідність; вираження єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов; інтереси, потреби, прагнення, ідеали, переконання [6].

Найбільш чітко формулює поняття спрямованості особистості Р.Д. Каверіє: «Спрямованість, - на його думку, - це те, що характеризує конкретну людину, своєрідно пережите нею вибіркове відношення до дійсності, що впливає на її діяльність» [3, 21].

Спрямованість визначає структуру особистості в цілому і характеристику її особливостей. Наявність сформованої спрямованості забезпечує постійну, орієнтацію, що відповідає домінуючим мотивам і сприяє єдності та стійкості особистості. Професійна спрямованість як особистісне утворення значною мірою визначає характер загальної спрямованості особистості [2]. На думку А.П. Сейтешева професійна спрямованість за своєю структурою являє собою складне утворення, що включає в себе предметний зміст, світогляд і певні динамічні властивості [12].

Аналізом структурних компонентів основних етапів формування професійної спрямованості, дослідженням психічних властивостей та явищ, педагогічних умов і заходів, що впливають на перебіг усього процесу, займалися видатні психологи й педагоги: А.О. Вербицький, О.Ю. Голомшток, О.Б. Каганов, Є.О. Климов, В.В. Кривневич, В.М. Мясіщев, К.К. Платонов, Ю.П. Платонов, А.П. Сейтешев, Г.О. Фортунатов, П.А. Шавір, Г.І. Щукіна та інші.

Процес формування професійної спрямованості, на нашу думку, відбувається одночасно з процесом професійного становлення особистості і є по суті процесом формування провідних властивостей особистості на основі її потреби у професійному самовизначенні. Проте, деякі дослідники заперечують висловлену нами точку зору. Так, В.І. Селиванов вважає, що не всі мотиви діяльності людини зводяться до вираження ідеї модифікації потреб. “Вплив навколишнього світу породжує чимало мотивів, непов’язаних із наявними потребами. Прохання, вимога, наказ, різноманітні впливи, що надходять від інших людей і предметів, довкілля, викликають відповідні дії людини поза її потребами чи навіть всупереч їм...” [8, 60].

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна спрямованість - це провідна інтегральна якість особистості, характерною рисою якої є вибіркове і мотиваційне відношення індивіда до вибору професії відповідно до покликання й ідеалів, світогляду й інтересів. Структура професійної спрямованості складається зі змістовної сторони намірів чи планів індивіда щодо вибору галузі, професії, спеціальності, функціональної придатності особистості (схильностей і здібностей), мотиваційної сфери (обґрунтування вибору) і психологічної готовності до роботи за обраною професією.

Практика показує, що більшість студентів I-III курсів при вивченні того чи іншого предмету, при підготовці до заліків, іспитів обмежуються тільки фіксацією вивченого матеріалу, але не зіставляють отримані знання зі своєю майбутньою професійною діяльністю. А тому при вивченні предмету треба організувати роботу так, щоб можливо було максимально показати застосування матеріалу, який вивчається, в майбутній професії. Знання і спеціальні вміння, не зорієнтовані на застосування в майбутній роботі, не стають інструментами професійно спрямованої діяльності і дуже швидко особистістю втрачаються. У зв’язку з таким підходом спостерігається значний розрив між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх психологів, у багатьох випускників виявляється несформованим необхідний рівень професійної готовності до майбутньої діяльності.

Отже, вважаємо, що формування і розвиток у студентів професійної готовності - невідкладне завдання вищої школи.

Стосовно педагогічної готовності до професійної діяльності слід відзначити наявність розвинених здібностей до застосування навчальної інформації, можливість сприймати педагогічні дії суб’єктів навчально-виховного процесу.

Викладене вище лише підтверджує той факт, що пов’язаний із самовизначенням процес формування професійної спрямованості відбувається під впливом суперечливих факторів об’єктивного та суб’єктивного характеру. Виявлення їх і є одним із завдань нашого дослідження.

Одним із факторів, що справляє вплив на процес формування професійної спрямованості, є наявність здібностей до оволодіння обраною професією.

Відомо, що позитивне емоційне ставлення до професії – це початкова ланка у процесі становлення потреби у професійній діяльності: від першої орієнтації до духовної потреби. На основі потреби у професійній діяльності у людини з’являються й розвиваються інші джерела її прагнень: почуття, настанови, інтереси, ідеали й переконання, які вступають у складні відношення і взаємозв’язки з потребами.

Проблема формування настанов у педагогічному процесі є не достатньо вивченою. Аналіз педагогічних досліджень дозволив нам виділити такі умови стійкого закріплення установок: якість викладання; особистість педагога; зміст навчальної діяльності; суспільна й особистісна значущість виконуваних завдань.

Особливо хотілося б підкреслити роль настанов у виховному процесі. Наявність тієї чи іншої настанови може змінити перспективу. Тому особливу увагу в педагогічному процесі варто приділяти формуванню настанови як готовності до діяльності, спрямованої на оволодіння професією.

У процесі формування професійної спрямованості необхідно також враховувати той факт, що не завжди ситуативний, реактивний, епізодичний інтерес до професії, безпосередньо пов'язаний з емоційними переживаннями свого ставлення на певний момент, переростає в інтерес особистісний, ініціативний, стійкий, який відповідає характеру особистості і входить до її професійної спрямованості.

Педагогіка розглядає такі шляхи формування професійного інтересу: зміна змісту, форм і методів навчання, включення учнів у професійно спрямовану діяльність (О.М. Землянська, С.П. Крегжде, Л.Х. Мажитова, В.В. Римкявічене, А.Ф. Есаулов).

Виховання стійкого, ініціативного інтересу до професії, що проявляється на тлі самостійності й забезпечує усвідомлення особистістю цілей діяльності, є необхідною умовою формування схильності до певної професії.

Проаналізувавши дослідження в галузі педагогіки та психології, що визначають особливості проблеми формування професійної спрямованості, можна стверджувати, що цей процес передбачає наявність принаймні двох етапів.

На першому етапі формування професійної спрямованості інтерес до професії переважно тримається на привабливості її зовнішніх сторін і безпосередньо пов'язаний із переживаннями свого ставлення в даний момент. Перший етап формування професійної спрямованості закінчується вихованням інтересу до діяльності з оволодіння професією і становить собою нижчу стадію розвитку професійної спрямованості. Вища стадія проявляється у вигляді схильностей, якостей та переконань особистості.

Другий етап формування професійної спрямованості завершується готовністю спеціаліста до самостійної професійної діяльності.

Дуже важливо проаналізувати динаміку професійної спрямованості студентів під час їхнього навчання у вищій школі. Це пов'язане з визначенням того, які цілі ставив і ставить кожен студент, як він проявляє себе в різних видах діяльності, якими є його інтереси, настанови, ідеали, світогляд тощо.

Для аналізу рівня професійної спрямованості майбутніх фахівців нами були обрані студенти спеціальності «психологія» Запорізького національного університету.

Професійна діяльність психолога є дуже складною як за своїм змістом, так і за своєю формою. Саме це і обумовлює довготривалий процес становлення і розвитку цієї сфери професійної діяльності.

Можна виділити такі умови для професійного становлення студентів- психологів:

- забезпечення усвідомлення студентами-психологами завдань та вимог майбутньої професії;
- формування в студентів професійно-психологічної спрямованості;
- організація активності кожного студента; врахування у процесі навчальної взаємодії зі студентами індивідуальних особливостей кожного;
- організація керованої самостійної роботи студентів [5, 10-11].

Таким чином, основними функціями навчання у вищому навчальному закладі, які спрямовані на професійне становлення особистості майбутнього психолога, є наступні:

1. Формування професійних (цільових, смислових, операційних) настанов.
2. Формування системи професійно важливих знань, науково-культурного світогляду.
3. Формування професійно важливих умінь, навичок.
4. Розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських, мовних і т.ін.).
5. Розвиток духовних потреб майбутнього психолога, морально-етичне вдосконалення його особистості.
6. Сприяння самоактуалізації кожної особистості, розвитку індивідуальності [1].

Таким чином, професійна свідомість являє собою сукупну систему норм, установок, мотивів, цінностей і змістів, що направляє й координує зовнішню (операціональну) і внутрішню (змістовну) сторони професійної діяльності психолога.

У дослідженні брали участь студенти першого, третього та п'ятого курсів факультету «Соціальної педагогіки та психології» (СПП). Дослідження проводилося у 2008-2009 н.р.

За кількістю вибірка складалася з 30 осіб, що навчаються на першому курсі, 32 осіб – на третьому курсі та 22 осіб – на п'ятому курсі. Загалом у дослідженні взяли участь 84 студенти факультету СПП віком від 17 до 22 років, з них 78 дівчат та 6 хлопців. Вибірка створена методом випадкового неповторного відбору. Нами були обрані студенти саме цих курсів з метою вивчення умов, які формують їхню професійну спрямованість.

Таким чином, актуальним стає розгляд тих змін, що відбуваються на кризових курсах з майбутніми професіоналами. Так, наприклад, перший курс – це етап вступу до фаху, період поверхневого знайомства з ним, коли ще відсутнє чітко сформоване уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності. На думку багатьох фахівців – це кризовий період, пов'язаний із прийняттям нових норм, правил, примірюванням на себе нового статусу – статусу “студента”. Також криза цього періоду може бути пов'язана з процесом адаптації, з обмеженістю певних особистих ресурсів, а також невиправданими очікуваннями абітурієнтів [11].

Під час навчання на третьому курсі студенти вже в достатній мірі ознайомлені зі специфічними особливостями обраної професії. Саме під час цього періоду деякі студенти усвідомлюють помилковість обраного професійного шляху. Розповсюджені випадки, коли переломний період третього курсу є останнім, тобто студенти приймають рішення про зупинення навчання за обраною спеціальністю, або про перехід на заочне відділення. Якщо криза третього курсу переживається студентом, то відбувається закріплення впевненості у правильності обраного професійного напрямку. Намагаючись почати застосовувати здобуті знання на практиці, певна частина студентів починає працювати за спеціальністю.

П'ятий курс певною мірою теж вважається кризовим. Якщо на цьому етапі криза переживається благополучно, у студентів формується адекватна професійна ідентичність, у іншому разі – закріплюється рішення, що цим видом професійної діяльності займатись вони не будуть. Як показує статистика, таких студентів більшість, інші ж зазначають, що будуть побічно використовувати здобуті професійні знання та вміння.

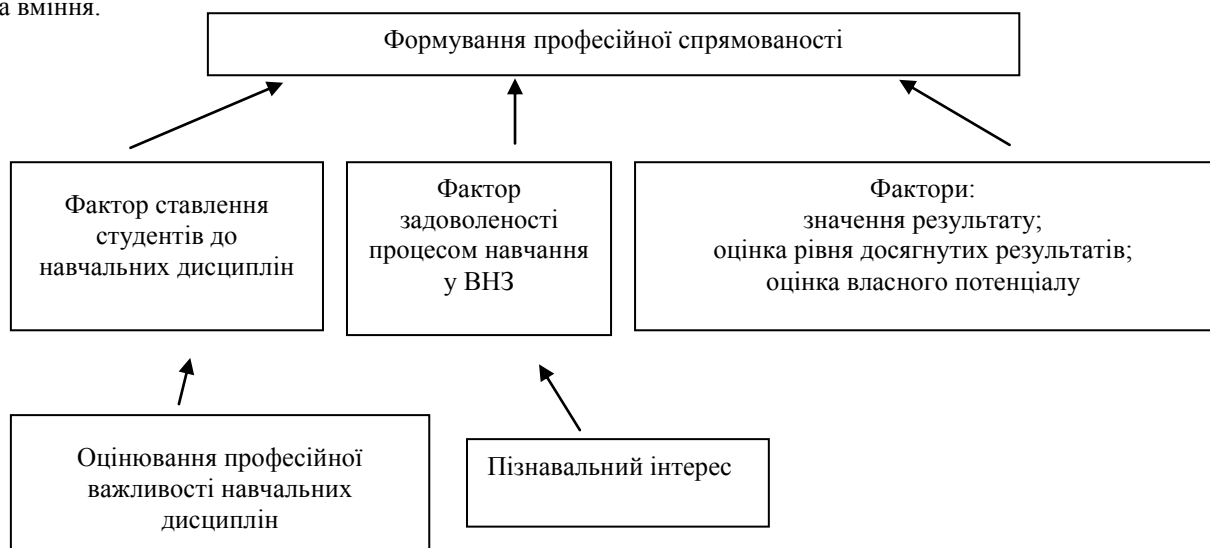


Рис. 1. Складові фактори формування професійної спрямованості

Нами були обрані саме ці фактори, оскільки під час ретельного аналізу наукових джерел ми ознайомились поверхнево лише з їх назвами. Нажаль, у вивченій нами літературі не йшлося про динаміку цих факторів у процесі навчання у ВНЗ.

Дослідження містило три основні етапи. На першому етапі ми виділили фактор ставлення студентів до навчальних дисциплін як умову формування професійної спрямованості. Для дослідження нами був складений перелік із 17 основних навчальних дисциплін, для кожного курсу – окремий. Студентам пропонувалося проранжувати один і той самий перелік за п'ятибальною системою в порядку збільшення значення (від одного до п'яти) – за кожним предметом.

На другому етапі дослідження нами було виділено фактор задоволеності процесом навчання у вищому навчальному закладі як умову формування професійної спрямованості. Відповідно до цього фактору, нами досліджувалася динаміка змінення ступеня задоволеності процесом навчання від першого до п'ятого курсів. Дослідження впливу цього фактору проводилося за допомогою методу письмового анкетування.

Метою третього етапу дослідження стало вивчення таких факторів, як: значення результату; оцінка рівня досягнутих результатів; оцінка власного потенціалу.

Результати аналізу **ставлення студентів до навчальних дисциплін**. Виділення нами саме цього фактору як педагогічної умови, що формує професійну спрямованість студента, обумовлено тим, що рівень сформованості мотивації прямо пов'язаний з тим, як майбутні професіонали ставляться до навчальних предметів, тобто в залежності від того, наскільки студентам цікаво навчатися у вищій школі, наскільки

професійно важливими вони вважають предмети, що викладаються, – настільки й буде сформована професійна спрямованість спеціалістів у обраній професійній галузі.

Після математичної обробки даних були отримані такі результати за фактором ставлення студентів до навчальних дисциплін: в цілому, професійна важливість навчальних дисциплін оцінюється вище, ніж пізнавальний інтерес до них протягом всього періоду навчання у виші. Спостерігається така динаміка: за показником професійного значення навчальних дисциплін на першому курсі визначено найбільшу важливість навчальних дисциплін, незважаючи на те, що більшість із них має загальний характер; на третьому курсі середній показник професійної важливості навчальних дисциплін знижується до відмітки 59 балів (при максимально можливих 86 балах); і на п'ятому курсі середній показник складає 47 балів.

Таким чином, спостерігаємо, що професійне значення навчальних дисциплін і пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін з протягом навчання знижується.

Отримані дані, а саме зниження показника професійного значення навчальних дисциплін від першого курсу до п'ятого можна пояснити тим, що на першому курсі у студентів, які нещодавно були абітурієнтами, спостерігається більший ступінь тривожності, що обумовлює більшу відповідальність в умовах підготовки до семінарських занять при вивченні навчальних дисциплін. Першокурсники більш старанно ставляться до навчання, частіше, ніж третьокурсники та п'ятикурсники відвідують бібліотеку. Також студенти першого курсу, безумовно, менш адаптовані до нового студентського середовища, до вимог викладачів, тому вони витрачають більше зусиль у процесі навчання. Також більший показник за критерієм професійного значення на першому курсі можна пов'язати з ефектом новизни навчального середовища. Це стосується, в першу чергу, організаційного аспекту (побудова розкладу, інша тривалість навчальних занять). По-друге, це стосується змістовного аспекту навчальних діяльності (новітність та різноплановість дисциплін, великий об'єм нової інформації, стиль та методика викладання та ін.).

По-третє, хотілося б звернути увагу на особистісний аспект. Він простежувався у бажанні першокурсників самоствердитися серед одногрупників (частіше за все в ході навчального процесу, наприклад, у активній підготовці до семінарів), окрім того, важливим для першого курсу, на відміну від п'ятого курсу, є завойовування авторитету серед викладачів. Це явище спостерігається не тільки у ретельнішій підготовці до заняття, а і в уважності під час лекцій студентів першого курсу.

На третьому курсі ефект новизни зникає, і під час досліджень нами було виявлено, що показник професійного значення навчальних дисциплін знижується з позначки 67 балів (на першому курсі) до 59 балів (на третьому курсі) при максимально можливих 85 балах. А пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін знижується з позначки 55 балів (на першому курсі) до 48 балів (на третьому курсі). Тобто, можна припустити, що в середині навчання у ВНЗ (на третьому курсі) велика кількість студентів розчаровується в обраній спеціальності. За даними інтерв'ю причиною розчарування є нездійснені очікування з приводу майбутньої професії. Також, серед причин зниження професійного значення і, разом із цим, пізнавального інтересу, студенти називають надмірну теоритизованість навчання. Тобто для того, щоб зріс інтерес та усвідомлення професійного значення навчальних дисциплін, а значить і належним чином сформулась мотивація до професійної діяльності, потрібне збільшення професійної практики під час навчання, в ході якої студенти мали б змогу застосувати отримані професійні знання, трансформувати їх у вміння та навички.

Під час дослідження показників професійної важливості навчальних дисциплін та пізнавального інтересу до них на п'ятому курсі нами спостерігалось зниження показника професійної важливості навчальних дисциплін з 59 балів (на третьому курсі) до 47 балів (на п'ятому курсі), аналогічне зниження простежується і за показником пізнавального інтересу, який знижується з 48 балів (на третьому курсі) до 41 балу (на п'ятому курсі). Отримані результати, на нашу думку, пов'язані зі стиранням ефекту новизни по відношенню до організаційного, змістовного й особистісного аспектів навчання. Це, в свою чергу, призводить до зменшення пізнавальної активності студентів останніх курсів.

Під час проведення інтерв'ю зі студентами п'ятого курсу 80% опитаних засвідчили, що необхідні знання вони отримували з першого по четвертий курси. Крім того, серед причин зниження пізнавального інтересу професійної важливості навчальних дисциплін п'ятикурсники називають:

- недостатність часу на навчання у зв'язку із зайнятістю на роботі – 35% п'ятикурсників;
- зміна сімейного статусу, тобто одруження, або народження дитини, у деякій мірі звужують можливості навчатися й розвиватися професійно, внаслідок чого падає професійна важливість та пізнавальний інтерес до навчання в цілому – 30% опитаних;
- повна адаптація до висунутих викладачами умов, розподіл та виконання обраних ролей у колективі, чітко окреслений статус у групі – все це призводить до зменшення зусиль студентів у напрямку оволодіння професійними знаннями – 20% опитаних;

- небажання пов'язувати своє майбутнє життя з професією, що була обрана п'ять років тому – 7% опитаних п'ятикурсники.

Результати аналізу задоволеності процесом навчання у вищій школі.

Аналізуючи на попередньому етапі дослідження вплив фактору ставлення студентів до навчальних дисциплін на формування професійної спрямованості, ми помітили, що пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін та оцінка їх професійної важливості – це далеко не всі аспекти, що спричиняють вплив на процес побудови професійної спрямованості у майбутніх спеціалістів. У цій частині нашої дослідницької роботи ми б хотіли висвітлити важливий фактор, від якого певним чином залежить формування професійної спрямованості. Це фактор задоволеності студентів процесом навчання у вищому навчальному закладі. Для вивчення цього фактору ми скористалися методом анкетування, що відбувалось у письмовій формі з тією ж самою вибіркою. Основним плюсом анкетування є те, що воно дозволяє охопити необхідну кількість осіб, містить докладний перелік запитань для всіх респондентів.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що показник певної задоволеності навчанням у вищій школі знижується з першого курсу до п'ятого: на першому курсі він становить 85%, на третьому – 70%, на п'ятому – 63%, що безпосередньо співвідноситься з результатами попереднього етапу нашого дослідження за фактором ставлення до навчальних дисциплін. Тобто, зі зменшенням пізнавального інтересу та професійного значення навчальних предметів знижуються показники за фактором задоволеності навчальним процесом в цілому від першого до п'ятого курсу.

Якщо в цілому аналізувати ті складові, що були отримані за фактором задоволеності процесом навчання у вищій школі, то можна сказати, що на першому курсі ті компоненти, що виділяли досліджувальні, носять більш зовнішній, поверхневий характер (стиль викладання, колектив). На третьому курсі головним є наявність практики; об'єм знань; якість викладання, що свідчить про акцент на змістовному боці навчання. На п'ятому курсі такий компонент задоволеності навчанням, як наявність практики, взагалі займає перше місце, на другому місці знаходяться можливості професійного та особистісного зростання, і на третьому місці – об'єм знань. Тобто ми бачимо, що акценти п'ятикурсників суттєво відрізняються від акцентів третьокурників і, тим більше першокурників, не зважаючи на те, що задоволеність процесом навчання у п'ятикурсників знижується.

Отже, вивчення психолого-педагогічних умов, що впливають на формування професійної спрямованості у студентів, довело, що вони поділяються на три групи: професійні, особистісного престижу та прагматичні. При чому на першому курсі перше місце посідає “професійний” фактор, на другому – “особистісного престижу” і на третьому-четвертому місцях – “прагматичний” (тобто отримання диплому про вищу освіту). Для успішного формування професійної спрямованості найбільш бажаним є професійний фактор, що обумовлює успішність навчання.

Розглянувши вплив на формування професійної спрямованості студентів таких факторів, як: ставлення студентів до навчальних дисциплін, задоволеність процесом навчання у вищій школі, зауважимо, що в перспективі слід дослідити не менш важливі складові професійної спрямованості, а саме, фактор значення результату, фактор оцінки рівня досягнутих результатів та фактор оцінки власного потенціалу. Цю сукупність факторів, які впливають на професійну спрямованість, скоріше можна віднести до групи внутрішніх мотиваторів, роль яких неможливо недооцінювати для процесу формування професійної спрямованості студентів.

Проведене нами теоретичне та експериментальне дослідження дало змогу зробити такі висновки.

1. Однією з найважливіших передумов успішності майбутнього професіонала справедливо можна вважати професійну спрямованість. Саме від рівня її сформованості залежить те, наскільки спеціаліст буде користуватись попитом у своїй галузі, а також, наскільки успішним він буде в обраній професійній діяльності.
2. Найбільш важливим періодом для формування професійної спрямованості є період навчання у вищій школі, де під впливом досліджених нами факторів відбувається певна динаміка процесу формування професійної спрямованості.
3. У структурі професійної самосвідомості особистості студентів не менш важливе місце посідає група психолого-акмеологічних умов. Відповідно до цього, психологічні умови націлені на досягнення суспільно підтриманого ефективного рівня професійного самоусвідомлення особистості. Акмеологічні умови спрямовані на розвиток особистості у професійній та навчальній діяльності, рух до вершин професіоналізму. З точки зору систематичної методології психологічні та акмеологічні умови є різнорідними, хоча і належать до однієї системи. Крім того, психолого-акмеологічні умови за даними Н.В. Кузьміна і А.А. Реана бувають трьох основних видів: об'єктивні, тобто ті, що пов'язані з діяльністю людини в існуючій системі, яка спрямовує її на досягнення визначних для системи результатів; суб'єктивні – пов'язані з особистими передумовами професіоналізму (спрямованість,

здібності, креативність); об'єктивно-суб'єктивні – пов'язані з особливостями організації професійного середовища (якістю керування системою).

Таким чином, відповідно до всього вище сказаного, можна зробити висновок, що в системі вищої освіти формування професійної спрямованості відбувається під впливом сукупності факторів, які впливають на організацію навчально-виховного процесу у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 104 с.
2. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М.С. Каган. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. - 384 с.
3. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е.А. Климов. - М.: Знание, 1983. - 95 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. - 116 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
6. Основы вузовской педагогики: Учеб. пособ. / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1972. - 311 с.
7. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учеб. пособ. / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Изд-во МГУ, 1986. - 303 с.
8. Платонов К.К. Об изучении и формировании личности учащегося / К.К. Платонов, Б.И. Адаскин. - М.: Высшая школа, 1966. - 224 с.
9. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
10. Решетова З.А. Психологические основы процесса подготовки студентов вуза / З.А. Решетова. - Полтава: ПГПИ, 1991. - 78 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн - М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - 328 с.
12. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодежи / А.П. Сейтешев. - М.: Высшая школа, 1988. - 336 с.

УДК 378.937: 371.132

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Д'ячкова І.В., викладач

Мелітопольський державний промислово-економічний технікум

У статті розглянуто проблеми професійного становлення майбутнього педагога. Запропонована робота містить теоретичний аналіз процесу навчання та розвитку студентів-майбутніх вчителів в вищому навчальному закладі.

Ключові слова: кредитно-модульна система, мотивація, навчання, професіоналізм.

Д'ячкова И.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА / Мелітопольский государственный промышленно-экономический техникум, Украина.

В статье рассмотрено проблемы профессионального становления будущего педагога. Предложенная работа содержит теоретический анализ процесса обучения и развития студентов - будущих учителей в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: кредитно-модульная система, мотивация, обучение, профессионализм.

D'yachkova I.V. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PEDAGOGUE AS PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM / Melitopol' State Technical School of Industry and Economics, Ukraine.

The article deals with the issue of professional development of future pedagogue. The theoretical analysis of educational process and development of students-future pedagogues in higher educational institutions was done.

Key words: ECTS, motivation, education, professionalism.

У Національній доктрині розвитку освіти, яка була схвалена на II Всеукраїнському з'їзді освітян і затверджена Указом Президента України у 2002 році визначено основні напрямки модернізації освітньої діяльності [2]. На законодавчому рівні обґрунтовано, що основна ідея розвитку системи вищої освіти в Україні – це поетапний перехід національної системи освіти до європейського соціокультурного просторів.

Відповідно до принципів автономії навчальних закладів, як підкреслено в документах Болонського процесу, відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості системи навчання в національних рамках. Оцінка якості буде базуватися не на тривалості або змісту навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які опанували випускники - важливий не процес, а результат [2].

Вважаємо за необхідне враховувати корисний досвід європейських країн у сфері державного управління інтеграційними процесами.

Контроль за якістю підготовки фахівців, як показує досвід впровадження освітніх інновацій, є одним з головних завдань вдосконалення навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах.

Розгляду питання про якість фахової педагогічної підготовки присвячено праці сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців: Я.Я. Болюбаша, Б.Л. Вульфсона, В.Г. Кременя, К.В. Корсака, М.Ф. Степко, В.Д. Шинкарука, Р. Проді, Г. Хрістофера.

Теоретико-методологічними основами нашого дослідження стали закономірності психолого-педагогічні підготовки і становлення спеціалістів (В.М. Введенський, Т.Є. Гура, А.В. Добрович, Т.А. Дроздова, Н.В. Жутикова); стратегія формування мотивації навчання (В.Г. Асєєв, В.К. Вілюнас).

Мета статті - теоретично обґрунтувати професійний розвиток особистості майбутнього педагога в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Успішність навчально-виховного процесу обумовлена великою кількістю факторів, кожен з яких є надзвичайно важливим, і тому нехтування будь-якого з них обов'язково призводить до непорозумінь і зниження його ефективності. Одним із основних чинників, що забезпечує результативність процесу навчання є безпосередньо сам педагог, який бере на себе роль вчителя і вихователя. Зокрема саме до особистості майбутнього педагога висувається ряд надзвичайно серйозних вимог.

Як зазначено в педагогічній літературі процес навчання, формування та розвитку фахівця має у своєму підґрунті наступні аспекти.

По-перше, психологічне обґрунтування системи навчання та формування спеціаліста. Цей особливо важливий аспект реалізується у взаємозв'язку з економічними, технологічним, інформаційними та соціокультурними напрямками.

По-друге, підвищення уваги на організацію контролю системою якості освіти в цілому та на розвиток особистості окремо [5].

Це можливо, на нашу думку, коли буде здійснено проектування та моделювання управлінської стратегії щодо визначення якості освіти, планування управлінського шляху, а саме: врахування навчально-освітньою системою потенційних можливостей особистості, наявність в організації перспективних планів резерву професіоналів, безперервність освіти, забезпечення зворотного зв'язку, навчання в професійній діяльності, наближення його до реальної практики (ділові ситуації практичного спрямування, ділові ігри та ін.).

Необхідно також враховувати при контролі за якістю освіти та при підготовці кадрів елементів професійної деформації, регресивного особистісного розвитку фахівця, цілісність формування особистості (необхідність визначення місця навчання й підготовки фахівців у процесі їх розвитку) [4].

Одним з основних сучасних аспектів контролю за якістю освіти, на нашу думку, є спеціальна психолого-педагогічна підготовка викладачів щодо оцінювання навчальних досягнень студентів – майбутніх педагогів..

Реалізація цих визначених аспектів спрямована на формування в особистості інтегральних здібностей і якостей. Успішність цього процесу забезпечує перехід зовнішніх впливів у внутрішні регулятори поведінки, які впливають на рівень задоволеності обраної спеціальності та власну професійну діяльність. Важливим свідченням готовності особистості до професійної діяльності є не самі собою

знання та вміння, а сформовані на їх основі переконання, професійно значущі властивості та здібності. Не менш вагомим індикатором є також ставлення до дестабілізуючих чинників професійного становлення і розвитку. При цьому слід зважати і на моральні, інтелектуальні, емоційно-вольові особливості кожної особистості.

Психологи стверджували, що професійний розвиток особистості важливо вивчати в єдності її операційного і споживчо-мотиваційного компонентів [6]. Вважаємо, що професійне становлення є не короткочасним процесом, який охоплює тільки період навчання і виховання в вищому навчальному закладі. Це багаторівневий процес, що складається з чотирьох основних стадій. Перехід до кожної наступної стадії закладається під час попередньої і супроводжується виникненням ряду протиріч і нерідко навіть кризових явищ.

Нами узагальнено та зображено етапи професіонального становлення особистості майбутнього вчителя.

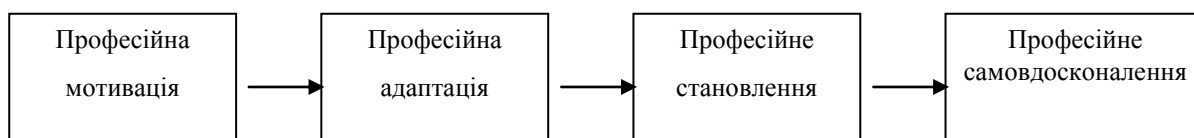


Рис. 1. Схема професіонального становлення особистості майбутнього вчителя.

Виникнення професійних намірів і вступ в професійний заклад визначає етап професійної мотивації майбутнього вчителя. Здійснення себе в професії включає формування образу професії.

Образ майбутньої професії достатньо складне утворення, що включає емоційні і когнітивні компоненти. Відповідність емоційно-оцінних компонентів істотним змістовним компонентам професії робить вибір обґрунтованим і реальним. Для обґрунтованості професійного вибору необхідно також, щоб вимоги з боку професії відповідали можливостям людини. Інакше в самосвідомості людини накопичується негативний життєвий досвід, формуються своєрідні способи вирішення завдань, що встають перед ним, відхід від проблем, їх ігнорування [7].

Репродуктивне засвоєння професійних знань, вмінь, навичок і пасивне ставлення до виховних впливів характеризують процес професійної адаптації. Повна реалізація особистості в праці, формування професійних намірів і свідомий вибір методів і засобів педагогічного впливу визначають етап професійного становлення вчителя. Активне входження в професію, самостійне подолання труднощів, вирішення суперечностей, вихід із кризових педагогічних ситуацій характеризують етап професійного самовдосконалення вчителя.

Проаналізуємо характеристики і психологічні критерії, які властиві кожному з чотирьох етапів професійного становлення особистості педагога.

Перший етап охоплює виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку, початкової орієнтації і залучення до різних сфер праці в загальноосвітній школі. Формування професійних намірів необхідно розглядати як найважливіший спосіб розвитку. Критерієм цього етапу є соціально і психологічно обґрунтований вибір професії.

Другий етап – це власне професіональне навчання, тобто етап цілеспрямованої підготовки до обраної професійної діяльності в процесі продуктивної інтелектуальної і практичної діяльності. Психологічним критерієм цього етапу є професійне самовизначення, тобто ставлення особи до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

Третій етап – це процес входження в професію, характеризується активним володінням професією і знаходженням свого особливого місця в системі виробничого колективу. Критерій цієї стадії – достатньо високі виробничі показники діяльності, певний рівень розвитку професійно значущих якостей і психологічний комфорт.

Четвертий етап – це повна реалізація особистості в самостійній професійній праці. Процес забезпечення професійного оновлення особи повинен включати оптимум в поєднанні змістовних мотивів (цікавість до змістовної сторони діяльності) і адаптаційних (престиж професії, зарплата та ін.) [3].

Підкреслимо, що ставлення до професії є необхідною передумовою для розвитку професійної мотивації. Процес розвитку професійних мотивів відбувається безпосередньо в навчальній діяльності, але не можна недооцінювати значення цієї передумови.

Таким чином, слід зазначити, що проблема професійного становлення сучасного педагога може бути розв'язана шляхом формування та посилення ще в вищих навчальних закладах освітньої мотивації студентів – майбутніх вчителів. А це буде можливим лише тоді, коли і студент, і викладач перейдуть в

систему суб'єктно-суб'єктних відносин. Саме така система відносин між учасниками процесу вищої освіти дозволить студентам і викладачам бути сотворцями освітнього процесу

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В.П. Андрущенко // Вища освіта – 2003. – №2. – С. 5-6.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за ред. О.В. Овчарук. – К.: Вища школа, 2004. – 111 с.
4. Лузан П.Г. Систематичність активізації навчання студентів / П.Г. Лузан // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. – К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – № 10. – С. 25-27.
5. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
6. Педагогічна психологія / за ред. Л.М. Проклієнко, Д.Ф. Ніколенко. – К.: Вища школа, 2003. – 248 с.
7. Подоляк Л.Г. Основи педагогічної психології (психологія виховання): навчальний посібник / Л.Г. Подоляк, О.П. Главник. – К.: Главник, 2006. – 112 с. (серія «Психол. інструментарій»).

УДК 811.111 (07): 37.011.31

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ

Задорожна І.П., к. пед. н., доцент

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

У статті визначено та охарактеризовано домінуючі принципи організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією (активності, творчості, проблемності, автономності, наочності, індивідуалізації, поєднання індивідуальних, парних та групових форм роботи).

Ключові слова: самостійна робота, майбутні вчителі, принципи.

Zadorozhna I.P. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ / Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка.

В статье определены и охарактеризованы доминирующие принципы организации самостоятельной работы будущих учителей по овладению англоязычной коммуникативной компетенции (активности, творчества, проблемности, автономности, наглядности, индивидуализации, использования индивидуальных, парных и групповых форм работы).

Ключевые слова: самостоятельная работа, будущие учителя, принципы.

Zadorozhna I.P. PRINCIPLES OF ORGANIZING AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS / Ternopil state pedagogical university after V. Hnatiuk.

Dominant principles of organizing autonomous language learning of future English language teachers (activity, creativity, problematic character, visualization, autonomy, individualization, use of individual, pair and group work) have been defined and characterized in the article.

Key words: autonomous learning, future teachers, principles.

У світлі сучасних вимог до вчителя іноземних мов (ІМ), здатного навчатися впродовж усього життя з метою вдосконалення власного рівня, пристосування і відповідності новим умовам та вимогам суспільства, забезпечення власної конкурентоспроможності на ринку праці, зростає роль самостійної роботи (СР) студентів, яка сприяє не лише оволодінню англомовної комунікативної компетенції (АКК), але й формуванню готовності до подальшої самоосвіти.

У методиці існує низка досліджень різних аспектів СР учнівської та студентської молоді (О.П. Брусянина, Г.М. Бурденюк, І.О. Зимня, А.Є. Капаєва, Н.Ф. Коряковцева, А.В. Конишева, Л.В. Трофімова, О.М. Щеголева, Н.В. Ягельська та ін.), а також методики формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) (Н.П. Андронік, Ф.А. Аршурлаєва, Г.Е. Борецька, О.В. Бирюк, Л.В. Гайдукова, Ю.В. Головач, О.Г. Іванюк, С.В. Кузнецова, О.В. Лінченко, Л.К. Мазунова, Т.А. Некрасова, В.В. Осідак, В.В. Сафонова та ін.). Проте, ми не змогли виявити досліджень системи організації СР майбутніх учителів з оволодіння АКК, необхідність розробки якої зумовлена можливостями СР підвищувати результативність навчання, сприяти розвитку мотивації, психічних процесів, від яких залежить ефективність вивчення ІМ тощо.

У сучасній науці систему трактують як сукупність елементів, які знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність [1, с. 70]. Як і кожна система, яка має свій устрій, структуру, система організації СР в нашому розумінні складається з таких компонентів: цілі СР, підходи, принципи, зміст, методи, засоби навчання. Оскільки в межах однієї статті неможливо проаналізувати всі компоненти системи, розглянемо один із них – принципи організації СР, які ми трактуватимемо як вихідні положення, що визначають вимоги до системи її організації в цілому і складовим (цілям, методам, засобам тощо) зокрема і реалізація яких забезпечує ефективність СР.

Мета статті – визначити принципи організації СР майбутніх учителів англійської мови (АМ) з оволодіння АКК і проаналізувати шляхи їх реалізації в СР студентів.

Ми поділяємо думку В.В. Сафонові [2, с. 139] щодо можливості вибору принципів навчання ІМ залежно від методу чи моделі навчання, коли автором формулюються ті принципи, які є дидактико-методичними домінантами саме в певній методичній моделі, що не означає нехтування іншими принципами, які можуть братись до уваги, але не бути включеними безпосередньо в систему авторських принципів чи відповідно до своєї методичної спрямованості входити в зміст іншого принципу. Проаналізувавши сучасні публікації з проблеми [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8], а також враховуючи специфіку СР з вивчення ІМ, ми виокремили принципи, особливо актуальні в контексті СР.

Отже, організація СР повинна здійснюватись з урахуванням принципу активності, який передбачає внутрішню (інтелектуальну) та зовнішню (моторну) активність. Перша означає напруженість психічних процесів у діяльності студента (уваги, мислення, пам'яті); готовність виходити за межі заданої ситуації і формулювати власні цілі; розвинений самоконтроль, здатність до планування, регуляції і рефлексії. Друга передбачає мовленнєву активність, активність у пошуку інформації, взаємодію в процесі вирішення навчальних завдань.

Основними джерелами активності є компоненти мотиваційної сфери, які по-різному впливають на формування і вияви активності студентів. Зокрема, потреби викликають активність, мотиви збуджують її та надають певного змісту, процес постановки цілей визначає вибірковість активності, поєднання емоційних станів задоволення та незадоволення забезпечує безперервний процес активності [9, с. 70].

Активність розвивається і реалізується в процесі визначення цілей, який має дві форми: перша – формулювання цілей на основі запропонованих викладачем завдань, друга – самостійне визначення цілей власної навчальної діяльності [10, с. 55]. Хоча в СР реалізуються обидві форми, у першому випадку про активність можна говорити лише тоді, коли виділені цілі стають особистісно значущими для студента, забезпечують практичний результат. Друга форма – самостійна постановка цілей студентами – власне і є свідченням їхньої активності та самостійності. Формулювання студентами цілей навчання передбачає їх реалізацію та наступну рефлексію, в процесі якої усвідомлюються способи досягнення цілей. Рефлексія допомагає студентам сформулювати отримані результати, скорегувати дії, внести корективи, визначити цілі подальшої роботи. Таким чином, рефлексія є одним із основних механізмів реалізації активності людини, засобом її саморозвитку. Услід за О.О. Кочньовим [10, с. 57] робимо висновок про необхідність цілеспрямованої рефлексивної взаємодії викладача і студента.

Активність залежить і від зовнішніх умов у вигляді системи навчання, яка стимулює студентів відповідними методами, прийомами – проектним, проблемним, навчанням у співробітництві тощо; засобами (в тому числі технічними); відповідним змістом матеріалів, який викликає позитивні емоції та стимулює мислення, творчість і пошукову діяльність.

Активність у СР неможлива без цілеспрямованого розвитку активності студентів під час занять, залучення їх до різних видів діяльності та озброєння прийомами і стратегіями самостійної навчальної діяльності. При цьому необхідно, щоб навіть студенти, найслабші в мовленнєвому плані та менш активні в психологічному, мали змогу виявити власну активність і самостійність.

Враховуючи викладені міркування, ми зробили висновок, що реалізація принципу активності в організації СР передбачає:

1. Вплив на емоційну, мотиваційну сферу шляхом використання відповідних методів – проблемного, проектного тощо, різноманітних прийомів та видів роботи; підбору цікавого інформативного матеріалу.
2. Забезпечення прийняття студентами визначених викладачем цілей СР; розвиток уміння самостійно визначати цілі; прагнення і здатність забезпечувати реалізацію цих цілей.
3. Цілеспрямований розвиток активності студентів під час занять, ознайомлення з різними формами роботи для успішного використання цих форм роботи в процесі СР.
4. Розвиток і стимулювання рефлексії студентів на аудиторних заняттях та в процесі СР шляхом заохочення студентів до самооцінки, аналізу результатів власної роботи, яка порівнюється з оцінкою інших студентів та / чи викладача, цілеспрямованої рефлексивної взаємодії викладача і студента.
5. Актуалізацію навчального матеріалу, який є особистісно-значущим для студента і має проблемний характер.
6. Практичну спрямованість СР; підтвердження значущості СР в процесі практичної реалізації її результатів при виконанні в аудиторії комунікативно спрямованих проблемних, творчих видів завдань, які можуть бути успішно виконані лише на базі знань, навичок та умінь, здобутих у процесі самостійного опрацювання матеріалу.
7. Реалізацію мовленнєвого спілкування в інтелектуально-емоційному контексті іншої діяльності – випуск журналу, пошукова діяльність тощо [3, с. 149].
8. Використання технічних засобів навчання і в першу чергу комп'ютера, який сприяє підвищенню мотивації до активної пізнавальної діяльності, розширює можливості представлення навчальної інформації з використанням мультимедіа; підтримує активність студента протягом періоду роботи з певною навчальною програмою завдяки осмисленню ним матеріалу і виконання завдань програми [11, с. 19]; є активним партнером у навчанні з динамічним поєднанням виклику та допомоги.
9. Використання автентичного тексту як одиниці комунікації (продукту текстової діяльності), який стимулює пізнавальну активність студентів за рахунок того, що текст є продуктом англійської культури і таким чином наближує студентів до неї, сприяє розвитку мовленнєвої активності, оскільки забезпечує інформацією для виконання різних завдань і в результаті сприяє оволодінню АКК.

Оволодіння мовою – творчий процес, тому СР повинна організовуватись на основі принципу творчості, який забезпечує вихід за межі навчальної діяльності у вузькому розумінні [3, с. 146]. Принцип реалізується у вимозі активності студентів не репродуктивного, а творчого характеру [12, с. 100].

Творчість розглядається як форма людської активності, яка виконує перетворюючу функцію і є глибинною сферою психічних процесів індивідуума, тобто основою внутрішнього механізму всіх когнітивних процесів – сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви. Результатом творчості є творчий продукт, який відзначається новизною, оригінальністю [13, с. 48].

Творчий характер процесу вивчення ІМ виявляється в тому, що, вирішуючи комунікативні задачі, студент реалізує власні наміри. Він має можливість самостійного переносу знань, навичок і вмінь у новий контекст їх використання, в результаті чого розвивається креативна компетенція, яка є показником володіння ІМ на певному рівні [3, с. 146]. Таким чином, самостійне вживання мови у нових ситуаціях вже є творчий процес, який вимагає від студента певних мовленнєвих дій. Крім того, зміст СР повинен стимулювати і розвивати творче мислення студентів, що сприяє оволодінню АМ, і реалізується, наприклад, у різноманітних творчих видах роботи – підготовка стінгазети, написання віршів, підготовка презентацій, проведення інтерв'ю тощо та можливостях вибору і розширення змісту СР.

Конкретизовуючи і підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що принцип творчості в організації СР означає:

1. Доцільність реалізації творчого підходу в двох напрямках: по-перше, акцент на творчі види СР, які розвивають творче мислення і сприяють оволодінню АКК; по-друге, забезпечення необхідності самостійного вживання мови у нових ситуаціях, що призводить до створення мовленнєвого продукту.
2. Стимулювання творчої активності студентів шляхом створення творчого середовища – забезпечення необхідності використання активних видів роботи творчого характеру відповідно до потреб, інтересів та вподобань студентів для створення власного продукту.

3. Помірне застосування репродуктивних та перетворюючих видів, що не означає нехтування ними, а лише розумне обмеження з метою створення основи для подальшої творчості.

Тенденція до надання більшої автономії студентів, необхідність формування їхньої готовності навчатися протягом усього життя зумовлює необхідність реалізації принципу автономії. Основна задача викладача при реалізації принципу автономії полягає в тому, щоб допомогти кожному усвідомити свій індивідуальний шлях засвоєння мови та оволодіння ним [3, с. 149-150]. Принцип автономії передбачає використання таких дидактико-методичних технологій, ціллю яких є не накопичення знань, навичок та вмінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації і самореалізації кожного студента [14, с. 73]. СР повинна бути організована так, щоб виконання певних видів завдань мотивувало, спонукало студентів до подальшого самостійного і активного вивчення АМ, до оцінки власного рівня АКК, визначення прогалин, труднощів та їхнього послідовного подолання без сторонньої допомоги. Н.Д. Гальскова та Н.І. Гез [3, с. 150] роблять висновок щодо необхідності залучення методів, форм роботи, які дають змогу студентам оволодівати найбільш зручними і ефективними для кожного з них навчальними стратегіями, серед яких – проектний метод, проблемні і творчі завдання тощо.

Автономія студента у СР означає здатність і прагнення самостійного оволодіння АМ; готовність брати на себе відповідальність за результат навчання; вміння виконувати різні види завдань, використовуючи знання, навички та вміння, прийоми і стратегії; вміння співробітничати у процесі виконання групових завдань. Стосунки між викладачем та студентом у навчальному процесі набувають суб'єктно-суб'єктного характеру, що означає їхню паритетність, а також, на думку О.Н. Солововой, рівну відповідальність [6, с. 64] за результати навчальної діяльності.

Принцип автономії реалізується в організації СР шляхом:

1. Розвитку бажання студентів до самостійного вивчення АМ за рахунок стимулювання мотивації; забезпечення, з одного боку, відповідності змісту СР тематиці аудиторних занять, залежності результативності аудиторної роботи від якості виконання самостійної; а, з іншого, особистим потребам студентів у оволодінні АКК.
2. Використання дидактико-методичних технологій, ціллю яких є не лише нагромадження знань, навичок та вмінь, а й постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації і самореалізації кожного студента.
3. Різносторонності методичного консультування викладача та паритетності стосунків викладача і студентів.
4. Поступового підвищення автономії студентів, що забезпечується збільшенням можливостей вибору, що, як і в якому обов'язку вивчати для забезпечення навчальних цілей аж до самостійної постановки цілей власної самоосвіти.

Одним із основних принципів організації СР є принцип наочності, необхідність якого обґрунтовується діалектикою переходу від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення в процесі пізнання [1, с. 152]. Як зазначає І.О. Зимня, наочно-чуттєвий образ, який є основою пізнавальної діяльності людини, формується, зазвичай, у результаті впливу численних подразників, які викликають слухові, зорові, моторні та інші відчуття. Тому в процесі навчання АМ необхідно забезпечувати виникнення всього комплексу відчуттів для організації запам'ятовування мовного матеріалу [15, с. 106]. Відповідно до цього принципу навчання будується на конкретних образах, які безпосередньо сприймаються студентами. Існує два напрями використання наочності – як засіб навчання і як засіб пізнання. У першому випадку спеціально підібрані зорово-слухові взірці (звукозаписи, таблиці, схеми, відеофільми, комп'ютерні програми) допомагають студентам оволодіти слухо-вимовними, ритміко-інтонаційними, граматичними, лексичними навичками, навчитись розуміти мову на слух, спілкуватись усно та письмово. У другому випадку наочні матеріали є джерелом нової інформації [1, с. 152]. Зазначимо, що в СР наочність використовується у двох напрямках.

Наочність має мовну (словесно-мовленнєву) та немовну (предметно-зображальну) форми вираження. Під мовною наочністю розуміють діяльність, пов'язану з демонстрацією мови, сприйняття і відтворення якої має наочно-чуттєвий характер [1, с. 152]. У СР необхідно використовувати обидві форми. Зокрема, мовна наочність передбачає забезпечення студентів взірцями вимови для подальшого відтворення, граматичним, лексичним матеріалом та взірцями його вживання, прикладами різного виду письмових робіт, діалогів, презентацій тощо. Предметно-зображальна наочність часто використовується для ознайомлення з країнознавчим матеріалом. Максимальний результат досягається при поєднанні мовної та немовної наочності, прикладом чого може бути навчальний відеофільм (так, у відеофільмах про різні країни чи міста демонстрація красвидів міста (немовна наочність) супроводжується усним коментарем (мовна наочність), що забезпечує більшу ефективність сприйняття, розуміння та пізнання).

У вивченні ІМ розрізняють також слухову, зорову та зорово-слухову наочність [15, с. 108]. Слухова наочність у СР може реалізуватись у прослуховуванні різноманітних фономатеріалів з метою здійснення

поточної та відтермінованої імітації отриманого слухового взірця. Співвідношення двох образів – почутого звучання з плівки і відтвореного самим студентом, – здійснене на основі їх порівняння і прийняття рішення про співпадіння чи відмінність, розвиває слухову чутливість студента до іншомовного звучання і в той же час вдосконалює механізм слухового контролю. Зорова наочність часто використовується для створення зорової опори в побудові логічної послідовності висловлювання. Ефективними засобами зорової наочності є різні опорні, опорно-сміслові схеми, карти, графи, в яких подані не лише самі об'єкти, але й існуючі між ними зв'язки [15, с. 108-109]. Слід навчати студентів створювати власні схеми у процесі самостійного опрацювання матеріалу для його кращого розуміння, запам'ятовування та відтворення. Мова йде, зокрема, про інтелект-карти (англ. mind maps), розроблені Тоні Бьюзеном – відомим лектором і консультантом з питань інтелекту, психології навчання і проблем мислення. Інтелект-карти трактують як спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем, а також як зручну техніку альтернативного запису. Карта пам'яті реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки лежить принцип «радіантного мислення», що відноситься до асоціативних розумових процесів, відправною крапкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт [16]. Слухо-зорова наочність використовується в якості стимулюючого і мотивуючого мовленнєву діяльність засобу, а також з метою створення мовленнєвих полімодальних взірців. Цей вид змішаної модальності реалізується в спілкуванні з інформантом, у процесі роботи зі спеціальними навчальними кінофільмами, а також художніми, документальними фільмами, телепередачами [15, с. 109].

Таким чином, реалізація принципу наочності в організації СР означає:

1. Використання наочності як засобу навчання і як засобу пізнання.
2. Застосування як словесно-мовленнєвої, так і предметно-зображальної наочності; комплексне застосування слухової, зорової та слухо-зорової наочності.
3. Забезпечення студентів на початкових етапах різними взірцями, що не заперечує можливостей для самостійності, творчості, а лише допомагає студентам зорієнтуватись і правильно організувати роботу. Мова йде, зокрема, про взірці вимови, приклади виконання завдань, різних видів письмових робіт з відповідною структурою, стилістичними особливостями (офіційний лист, есе, стаття тощо).
4. Використання технічних засобів навчання, в першу чергу комп'ютера, як засобу унаочнення, що створює передумови для дидактико-методичного моделювання мовленнєвого середовища (включаючи культурознавчий компонент), забезпечує культурознавчий фон навчально-комунікативної діяльності і цілеспрямованого комунікативно-орієнтованого занурення студентів в іншомовне середовище та культуру [2, с. 130].
5. Демонстрація студентам доцільності використання наочності у процесі самостійного вивчення мови; заохочення до використання наочності у процесі СР, а також до створення власних опорних схем, карт, які допомагають краще зрозуміти, узагальнити матеріал у розмаїтті зв'язків, запам'ятати і відтворити його.

Організації СР повинна здійснюватися з урахуванням принципу індивідуалізації, який, на думку С.В. Чебровської, полягає в праві вільного вибору студентами форми навчання відповідно до власних інтересів, досвіду, індивідуальних особливостей, а також у визнанні цього права викладачем [12, с. 102].

Зазначимо, що СР вже передбачає певну індивідуалізацію, оскільки, по-перше, студенти самостійно оволодівають матеріалом і процес засвоєння, який протікає в їхній свідомості, достатньо прихований (інтимний), глибоко особистісний і індивідуальний [12, с. 102]; по-друге, працюють у власному темпі, індивідуально розподіляють час; по-третє, визначають послідовність виконання завдань, способи та шляхи їх виконання відповідно до власних можливостей, вподобань; по-четверте, мають змогу підбирати завдання відповідно до власних інтересів, можливостей тощо. Принцип індивідуалізації визнає втручання в навчальну діяльність студента лише в тій мірі, якою визначається степінь розвитку студента як суб'єкта управління своєю навчальною діяльністю. Чим вона менша, тим більш обов'язковий характер приймає педагогічне управління [17, с. 17].

С.Ю. Ніколаєвою [18] визначено індивідуалізацію навчальної діяльності студентів з оволодіння іншомовними мовленнєвими та професійно-педагогічними вміннями і навичками як систему взаємообумовлених дій викладача і студента, яка реалізується на всіх етапах навчально-виховного процесу і запропоновано враховувати у процесі індивідуалізації відмінності у мотиваційній сфері студентів, рівні сформованості іншомовних навичок та вмінь, індивідуальний стиль оволодіння іншомовною діяльністю, реальний рівень функціонування психічних процесів та їхній розвиток. Таким чином, індивідуалізація передбачає, в першу чергу, вивчення особливостей і потенційних можливостей студентів та побудову навчання за принципом індивідуального розвитку.

Отже, принцип індивідуалізації передбачає:

1. Врахування степені розвитку студента як суб'єкта управління своєю навчальною діяльністю і визначення міри втручання викладача у СР студента.
2. Врахування і розвиток у процесі СР мотивації студентів до самостійного оволодіння АКК шляхом надання студентам свободи у виборі тематики завдань, форм СР, способів виконання завдань.
3. Визначення змісту СР відповідно до рівня сформованості АКК студентів; варіювання складності завдань; забезпечення студентів можливістю подолати прогалини у знаннях, рівнях сформованості навичок та вмінь.
4. Визначення та врахування реального рівня функціонування психічних процесів студентів та їхній розвиток. Йдеться, з одного боку, про розвиток пам'яті, фонематичного слуху, вербального прогнозування, мовленнєвої здогадки, логічності викладу тощо, які визначають ефективність оволодіння англомовними навичками і вміннями, а, з іншого, саморегуляції навчальної діяльності, що сприяє результативності СР.
5. Допомога студентам у формуванні власного індивідуального стилю, надання їм свободи вибору темпу та умов виконання завдань, сприяння оволодінню студентами найбільш економними та ефективними прийомами вивчення мови.
6. Забезпечення студентів можливістю вибору власних цілей, реалізації власної особистості.

Виконання СР лише в індивідуальному режимі не дає змоги використати увесь спектр її можливостей для оволодіння АКК. Тому доцільно виділити ще один принцип – поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР студентів. Вибір форми залежить від виду діяльності. Зокрема, індивідуально доцільно ознайомлюватися та опрацьовувати мовний матеріал (наприклад, виконувати тренувальні вправи), читати художні твори з метою розширення соціокультурних, лексичних знань та навичок, переглядати відеофільми АМ і виконувати відповідні завдання. З іншого боку, СР з удосконалення умінь діалогічного мовлення неможлива в умовах індивідуальної роботи.

Як справедливо зазначає А.В. Конишева, мета групового навчання полягає в тому, щоб зробити кожного студента індивідуально сильнішим у його власній позиції, оскільки результати групового навчання кожен студент може в подальшому використати індивідуально [19, с. 52]. Основою групового навчання є теорія соціальної взаємозалежності, яка розглядає групове навчання як результат позитивної взаємозалежності цілей, у результаті чого окремі особистості підтримують прагнення один одного навчатись; когнітивно-розвиваюча теорія, яка розглядає взаємодію як необхідний елемент для когнітивного зростання, коли працюючи в групі студенти когнітивно вправляються і переструктуровують інформацію з метою засвоєння і інтеграції у вже засвоєні когнітивні структури; біхевіористська теорія навчання, згідно з якою наполегливість роботи над певним матеріалом залежить від наявності винагороди, і яка передбачає, що групове навчання стимулює учасників до роботи в групі [19, с. 52-53].

На основі аналізу сучасних публікацій [19, с. 54; 20] можна зробити висновок, що ключовими для успішної організації групової роботи є:

1. Позитивний взаємозв'язок, який, з одного боку, забезпечується відповідним підбором членів групи, а, з іншого, взаємозалежністю між членами групи, індивідуальною відповідальністю, при якій позитивний результат залежить від кожного зокрема. Вимагає детальнішого пояснення перше положення. При підборі групи слід враховувати співвідношення регуляторно-типологічних особливостей її учасників, що дасть можливість прогнозувати результат її роботи. Зокрема, варто намагатись, щоб в складі групи було не менше 50 % «автономних» студентів, які на всіх етапах діяльності демонструють такі якості, як цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, здатність здійснювати активний пошук інформації, впевненість у своїх особистих якостях, знаннях та вміннях та змогу у випадку необхідності мобілізувати їх на досягнення поставлених цілей. Разом із тим, слід перешкоджати утворенню груп зі студентів із «залежним» типом саморегуляції, які змушені часто звертатися по допомогу у визначенні програми дій, способів діяльності, чи «залежним» і «змішаним» типами саморегуляції. Останні поєднують в собі якості, притаманні двом описаним типам: цілеспрямованість, зібраність, самоконтроль поєднуються в них з недостатньою здатністю до моделювання умов виконання діяльності, що може призвести до неузгодженості цілі і результату діяльності [21; 22]. Крім того, варто враховувати й емоційну ситуацію в групі.
2. Формування вмінь групової роботи.
3. Надання студентам дедалі більшої самостійності в умовах групової роботи.

Таким чином, принцип поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР студентів передбачає:

1. Вибір форми відповідно до виду навчальної діяльності.

2. Забезпечення позитивного взаємозв'язку між членами пари / групи шляхом ретельного підбору студентів у пару / групу, а також забезпечення індивідуальної відповідальності кожного за результати роботи пари / групи.
3. Поступове збільшення автономії студентів у процесі парної / групової СР аж до самостійного визначення студентами цілей СР, моделювання значущих умов, планування, програмування, корекції та самооцінки.

Отже, організація СР з оволодіння АКК повинна базуватися на принципах активності, творчості, проблемності, автономності, наочності, індивідуалізації, поєднання індивідуальних, парних та групових форм роботи. Дотримання зазначених принципів сприятиме не лише формуванню АКК, але й розвитку готовності та прагнення до самостійного навчання після закінчення вищого навчального закладу, розвитку самостійності студентів, забезпечення навчального середовища, яке найповнішою мірою сприяє автономії студентів.

Подальшого дослідження потребують інші компоненти системи організації СР майбутніх учителів з оволодіння АКК, зокрема, методи та засоби організації СР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебное пособие для преподавателей и студентов] / Анатолий Николаевич Шукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
2. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: [пособие для учителя] / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
5. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособие] / [М.А. Ариян, М.А. Измайлов, О.Г. Оберемко, А.Н. Шамов]; под ред. А.Н. Шамова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Елена Николаевна Соловова. – М : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
7. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навчальний посібник] / Софія Юріївна Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [Бігич О.Б., Н.О. Бражник, С.В. Гапонова та ін.] під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
9. Проскурякова Л.Б. Психологические механизмы развития познавательной активности учащихся: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01/ Людмила Борисовна Проскурякова. – Новосибирск, 1998. – 157 с.
10. Кочнев А.О. Влияние личностно ориентированного подхода на развитие познавательной активности учащихся: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Александр Олегович Кочнев. – Череповец, 2006. – 176 с.
11. Вихман В.В. Оценка и анализ эффективности применения информационных технологий в образовании: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Виктория Викторовна Вихман. – Новосибирск, 2004. – 132 с.
12. Чебровская С.В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Светлана Владимировна Чебровская. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 157 с.
13. Протасова О.А. Модель взаимодействия организационных форм творческого обучения студентов-филологов грамматическим явлениям английского языка (педагогический вуз): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Александровна Протасова. – Мичуринск, 2006. – 214 с.
14. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. –№ 2. – С. 64-77.
15. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

16. Карти знань // Вікіосвіта. – 2010. – Режим доступу: http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php/Карти_знань
17. Якунин В.А. Педагогическая психология: [учеб. пособие] / Валерий Александрович Якунин. – С.-Пб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 639 с.
18. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / София Юрьевна Николаева. – К.: «Выща школа», 1987. – 139 с.
19. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / Ангелина Викторовна Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
20. Johnson D.W. Learning to Lead Teams / D.W. Johnson, R.T. Johnson // Change. – 1999. – May / June. – P. 8-16.
21. Олейник Н.С. Особенности внутригруппового взаимодействия субъектов с различными типами саморегуляции деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Надежда Сергеевна Олейник. – Набережные Челны, 2005. – 154 с.
22. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Геннадий Самуилович Прыгин. – М., 2006. – 462 с.

УДК 378.18: 316.662.2

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВИШІВ

Тихомиров С.В., ст. викладач

Класичний приватний університет

Стаття розглядає проблему управління процесом формування ціннісних орієнтацій, зокрема, у студентів гуманітарних вишів. Це відбувається в педагогічному процесі, який є складовою частиною навчально-виховного процесу. Вирішити цю проблему можливо лише чіткого дотримання визначених цілям і завданням, які відповідають сучасним потребам системи освіти.

Ключові слова: процес навчання та виховання, управління навчально-виховним процесом, управлінська ситуація.

Тихомиров С.В. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ / Классический приватный университет, Украина.

В статье рассматривается проблема управления процессом формирования ценностных ориентаций студентов гуманитарных вузов. Это происходит в педагогическом процессе, который является структурной единицей учебно-воспитательного процесса. Решить эту проблему можно лишь четко следуя поставленным целям и задачам, отвечающим современным потребностям системы образования.

Ключевые слова: процесс обучения и воспитания, управление учебно-воспитательным процессом, управленческая ситуация.

Tikhomirov S.V. MANAGEMENT OF PROCESS OF FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF LIBERAL ARTS COLLEGES / Classical private university, Ukraine.

Article the problem of management is considered by process of formation of valuable orientations of students of liberal arts colleges. It occurs in pedagogical process which is structural unit of teaching and educational process. To solve this problem it is possible only accurately following objects in view and the problems meeting modern requirements of an education system.

Key words: training and education process, management of teaching and educational process, an administrative situation.

Побудова демократичного громадянського суспільства та інтегрування української держави в загальноєвропейську спільноту передбачає розвиток цілісної особистості, орієнтованої на загальнолюдські і національні цінності. Цільовою домінантою цього розвитку є формування нових ціннісних орієнтацій та ідеалів, які відповідають вимогам сьогодення.

Проблема ціннісних орієнтацій молоді є проблемою, що хвилює філософів, педагогів, психологів, соціологів.

Складність формування ціннісних орієнтацій пов'язана з тим, що значна частина молоді, як свідчать наукові дослідження, негативно ставиться до будь-яких цінностей та ідеалів: доброта видається “невигідною”, альтруїзм розглядається як “зречення власних інтересів” (В.О.Білоусова, Г.Я.Жирська, Е.О.Демиденко та інші). В умовах переходу до ринкових відносин у студентському середовищі все більше стають популярними антицінності або ж спостерігається відсутність чітко визначених цінностей (В.С.Болгаріна, Ю.І.Терещенко).

В основу сучасної системи формування ціннісних орієнтацій у процесі навчання і виховання в Україні покладено нові принципи, найважливішим з яких є гуманізація, з якою пов'язують відродження духовності провідні вітчизняні вчені та педагоги (Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.В.Білоусова та інші).

Одним із головних аспектів вивчення формування ціннісних орієнтацій особистості є її педагогічний аспект. Питання людських цінностей розглядали такі видатні педагоги, як П.П.Блонський, А.Дістервег, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинський та інші. Найбільш цілісною і обґрунтованою педагогічною концепцією формування ціннісних орієнтацій учня є концепція, створена В.О.Сухомлинським.

Звичайно, що формування ціннісних орієнтацій відбувається в педагогічному процесі, синонімом якого є навчально-виховний процес. Його зміст і організація є однією з основних функцій будь-якої освітньо-виховної системи. Ті системи, що організують педагогічний процес, визначаються як педагогічні системи. До них відносять середні та вищі навчальні заклади, військові частини та підрозділи.

Управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі – це планомірний вплив на його зміст, структуру, передумови ефективності з метою забезпечення високого рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього фахівця, його науково-теоретичної та практично-методичної підготовки.

Потреби теорії та практики підготовки педагогічних кадрів роблять дуже актуальним завдання формалізації процесів управління, пов'язане з визначенням його технології, тобто описом порядку процедур, з яких складається процес управління.

У сучасній педагогічній літературі існує багато класифікаційних схем функціонального складу управління. Обмежимося лише короткою характеристикою тих з них, які найповніше розрізняються в літературі в галузі педагогічного процесу.

В.І.Бондар процес управлінської діяльності уявляє як “функціональну взаємодію її компонентів: мети і мотивації її діяльності; способів (форм і методів) досягнення мети, тобто отримання очікуваного результату; контролю участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності (з урахуванням умов, що змінюються, ситуацій, ускладнень) і оцінки результатів (прийняття управлінського рішення)” [1]. На думку цього автора, вищенаведені компоненти управлінської діяльності характеризують як увесь управлінський цикл, так і управління окремими підсистемами: на рівні всього навчального процесу чи його окремих ланок, одного чи групи навчальних предметів.

У сучасних умовах управління є в тих системах, які характеризуються великою складністю та динамічністю. Постійні зміни, переходи з одного в інше під впливом зовнішніх та внутрішніх причин, притаманні педагогічним процесам, можуть мати зворотний та незворотний характер, призводити їх до збереження та розвитку, або ж до руйнування. У цьому випадку виникає необхідність зберегти певні якості, структурні та функціональні характеристики процесу в заданих межах та умовах, забезпечити оптимальний та ефективний рівень його функціонування.

“Управління характеризується певними тенденціями розвитку, які можна розглянути з двох точок зору: по-перше, це об'єктивні тенденції, що гальмують або прискорюють розвиток, по-друге, управління характеризується певним потенціалом та динамікою його зміни” [2]. Найпродуктивнішим щодо систематизації різноманітних функцій управління в системі педагогічної освіти є розгляд на базовому, безпосередньо управлінському рівні особливостей планування, організації та контролю за ходом підготовки майбутніх педагогічних працівників.

“Організаційно-педагогічною основою управління процесом підготовки майбутнього фахівця є сукупність мети, завдань, принципів, функцій, методів, які розглядаються на трьох рівнях: різноступенева педагогічна освіта в Україні, педагогічний навчальний заклад і педагогічний у вищій школі” [3].

У цілому на основі проведеного огляду можна зробити такі короткі висновки. Одні автори розглядають управління як процес здійснення, інші – як процес інформації або прийняття рішень, організації чи комунікації, контролю чи регулювання. Отже, висхідною одиницею ставали відповідні цим визначенням окремі функції управління: мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо.

На нашу думку, управління - це процес в єдності всіх його функцій і компонентів і повний зміст не може бути зведено до однієї, окремо взятої риси. У процесі управління відбувається функціональна взаємодія

всіх її компонентів: мети і мотивації її діяльності; способів (форм і методів) досягнення мети, тобто отримання очікуваного результату; контролю участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності (з урахуванням умов, що змінюються, ситуацій, ускладнень) і оцінки результатів (прийняття управлінського рішення). З цього випливає питання про висхідну одиницю аналізу управлінського процесу, яка інтегрувала б у себе усі аспекти управління.

Основною одиницею аналізу процесів управління може стати управлінська ситуація. У ситуаціях відображаються різні типи взаємодії людини з різними сторонами навколишньої дійсності. В одних із них виражаються об'єктивно-суб'єктивні відносини, тобто ставлення людини до предметного світу, в інших суб'єктивно-суб'єктивні, або відносини між людьми. У зв'язку з розглядом навчання та виховання в термінах управління, педагогічний процес часто трактується як процес вирішення навчальних або педагогічних завдань. І саме навчально-педагогічна ситуація є сукупністю умов та обставин, до якої активним чином включені педагог та учень як суб'єкти педагогічної та управлінської діяльності.

У даному випадку слід дати визначення педагогічного процесу та його сутності. На нашу думку, слід погодитись з визначенням поняття “педагогічний процес,” яке дав І.П.Підласий: “Педагогічним процесом називається розвиваюча взаємодія вихователів і вихованців, що спрямована на досягнення заданої цілі й призводить до заздалегідь наміченої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованця” [4,с.162]. Його основне завдання – формування і розвиток особистості вихованця на основі наукового світогляду, духовності, сукупності знань, навичок, умінь.

Основне призначення педагогічного процесу – формування і розвиток особистості вихованця, допомога в самоактуалізації, особистому і професійному житті.

Навчально-виховні завдання – це суперечливі педагогічні ситуації, які об'єктивно зумовлені потребами повсякденної життєдіяльності вихованців, їхньою майбутньою професійною діяльністю.

“Вихователі, які організують педагогічний процес, керують ним і контролюють його перебіг, оцінюють його результати та вносять певні необхідні корективи, повинні усвідомлювати високу відповідальність за організацію і кінцеві результати всіх видів діяльності вихованців (навчальної, громадської) і особистої поведінки; поєднувати функції вчителя та вихователя” [5] .

Сучасний педагогічний процес складається з таких компонентів:

- Цільовий;
- Стимуляційно-мотиваційний;
- Процесуальний;
- Змістовий;
- Контрольно-регулювальний;
- Оцінково-результативний.

У нашій роботі нас цікавитиме процесуальний компонент педагогічного процесу. В основі процесуального компоненту лежать цілеспрямовані гуманні педагогічні впливи, під якими розуміють процес формувального впливу вихователів на вихованців. Вони здійснюються за допомогою методів виховання і навчання і можуть бути прямі (безпосередній вплив вихователя) та опосередковані (вплив через організацію навчальної діяльності).

Слід визначити постійно діючі елементи педагогічного впливу вихователя на вихованця:

Чітко поставлена педагогом мета.

Конкретне виокремлення і визначення змісту виховання й освіти, що необхідно опанувати.

Визначення методів, форм і засобів педагогічного впливу.

Врахування попереднього життєвого досвіду з метою визначення подальших навчально-виховних заходів.

Одним із складових елементів, який входить до педагогічного процесу, є навчальний процес, а процес навчання є центральним елементом навчального процесу. “Навчальний процес – це система організації навчальної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання і учіння; спрямована на досягнення цілей навчання і виховання” [6]. Основні ознаки навчального процесу – системність, гуманність, демократичність, особистісна спрямованість, комплексність, цілісність, планомірність, націленість на конкретний результат, тривалість, організованість.

Саме завдяки процесам навчання та виховання ми планували досягти основної мети нашої роботи – формування ціннісних орієнтацій студентів. У процесі навчання вирішується і реалізується проблема учіння – це система навчально-пізнавальних дій учнів, спрямованих на опанування знаннями, навичками та вміннями їх застосування в професійній діяльності, формування особистості громадянина України. Вона полягає в організації ефективної розумової діяльності самої особистості, яка навчається, з метою

розвитку мислення, формування необхідного обсягу знань, умінь і навичок, вироблення сучасної наукової картини світу.

У випадку досягнення запланованої мети навчання і виховання – гармонійно, всебічно розвинутої особистості, досягається і ще один важливий з точки зору педагогіки результат, особистість стає освіченою людиною. Освіта є складовою виховання, але вужчою категорією. Під нею розуміють усе те, що сприяє формуванню світогляду особистості, її професійних знань, навичок та вмінь. “Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини” [7].

“Гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина, ... орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття” [8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. / Бондарь В.И. – К.: Радянська школа, 1987.- 60 с.
2. Селіверстова Н.І. Підготовка менеджерів в альтернативній вищій школі (теоретико-педагогічний аспект) / Селіверстова Н.І.–Запоріжжя: Поліграф, 1999. - С. 68.
3. Мороз О. Особистість майбутнього педагога (управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) / Мороз О // Вища освіта України. - 2002. - №3. - С.51.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн. / Подласый И.П.: -М.: 1999. - С. 162.
5. Ягупов В.В. Педагогіка / Ягупов В.В. – К.: Либідь, 2002. - С. 150.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У.- К.: 1997. - С. 223.
7. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2000. - №1.- С. 15.
8. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В.Г. Кремень // Учитель. - 1999. - №11-12. - С. 11.

УДК 378.147:811

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ (В ЦИКЛІ „ІНОЗЕМНА МОВА”) МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Штык І.А., викладач

Запорізький національний університет

Стаття присвячена системі мовної підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту в ракурсі її інтеграційного позиціонування.

Ключові слова: мовна підготовка, іноземна мова, фахівець, фізична культура та спорт.

Штык И.А. ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ (В ЦИКЛЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК») БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья посвящена системе языковой подготовки специалистов в области физической культуры и спорта в ракурсе её интеграционного позиционирования.

Ключевые слова: языковая подготовка, иностранный язык, специалист, физическая культура и спорт.

Shtyk I.A. INTERGRATIONAL APPROACH TO LINGUAL READINESS (IN «FOREIGN LANGUAGE CYCLE») OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPHERE / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with the system of lingual readiness of specialists in physical culture and sports sphere in its integrational attitude.

Key words: lingual readiness, foreign language, specialist, physical culture and sports.

Студенти вищих навчальних закладів фізичної культури, орієнтовані більш ніж студенти інших спеціальностей на свій профіль, ставилися до іноземної мови як до другорядного або зовсім непотрібного предмета. Серед студентів вищих навчальних закладів фізкультурного профілю переважало негативне ставлення до іноземної мови. Вона посідала 6-е або 7-е місце за значущістю серед інших дисциплін.

У даний час навчальному предмету „Іноземна мова” відводиться істотне місце в освіті, він входить до мовного циклу предметів разом із рідною мовою. Знання іноземних мов також допомагає фахівцю з фізичної культури використовувати все нове, що пов'язане з рівнем міжнародних стандартів в галузі його професійної діяльності за допомогою друкованих видань та Інтернету.

У даний час при позитивній спрямованості навчання у вищому навчальному закладі студенти, називаючи в числі значущих предметів іноземну мову, орієнтовані вивчати її на розмовно-повсякденному рівні. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми [1,27] показав, що в даний час залишається невирішеним питання комплексного підходу до вивчення іноземної мови і основ спеціальності. Це знижує можливість вільного володіння професійною лексикою. Дотепер не розроблена єдина система методичного супроводу мовної підготовки фахівця з фізичної культури. У даний час потрібне серйозне доопрацювання і вдосконалення структури змісту навчання для перетворення іноземної мови на засіб навчання професії.

У науці існують три основні напрямки інтеграції (міжнауковий синтез методологічний синтез, соціально-проблемний синтез), які створили теоретико-методологічні передумови інтеграції в освіті. Інтеграція як явище міжнаукового масштабу має свою еволюцію, історію розвитку, накопичений науковий досвід 80-х і 90-х років, коли поняття „міжнаукових зв'язків” поступилося місцем поняттю „інтеграція” і набуло значення міждисциплінарного терміна, що відображає загальнонаукову закономірність. Вона знайшла втілення в цілому ряді інтеграційно-педагогічних концепцій, аналіз яких подав ідеї інтеграції в освітньому просторі за такими напрямками:

- освіта як форма віддзеркалення інтеграційних тенденцій розвитку науки і культури в цілому, єдиної картини світу, яка стає основою світогляду людини;
- освіта як галузь людської діяльності, предметом якої є професійно-особове становлення людини в системі професійної освіти.

Інтеграція (*лат. integration- відновлення, доповнення*) – поняття теорії систем, що означає стан зв'язності окремих диференційованих частин в ціле, зміцнення їх кореляційних зв'язків, також процес, що веде до цього стану. Педагогічною основою інтеграції освіти виступає філософська ідея цілісності людини і необхідності інтеграційного підходу до вивчення дійсності. Опора на ідею інтеграційної суті людини дозволила говорити про принципово новий етап розвитку інтеграції як педагогічної проблеми. Інтеграція в освіті – це не механічне поєднання частин, не сума їх, а органічне взаємопроникнення, яке дає новий якісний результат, нове системне і цілісне утворення. Початковою онтологічною підставою інтегративного підходу є інтегративна за своєю природою педагогічна діяльність. Початковою гносеологічною підставою є система педагогічних знань, яка включає інтеграцію знань, умінь, ціннісних орієнтацій досвіду творчої діяльності. Філософсько-методологічні підстави розкриваються як взаємозв'язок смислотиттєвих, „ціннісно-цільових”, „соціальна-антропологічних” основ самореалізації людини в професії. Провідною психологічною підставою підходу ми вважаємо багатовимірну природу людини, різноманіття її зв'язків зі світом; педагогічною підставою-системний характер освітнього процесу, єдність особливого і професійного становлення людини в професії.

Суттю інтеграційного підходу до професійно-особового становлення майбутнього фахівця, його внутрішньою основою є цілісність інтегративно організованого освітнього процесу в єдності його напрямків: міжнаучної, внутрішньонаукової, міжособової і внутрішньоособової інтеграції.

Визначення цих напрямів інтегративного підходу детерміноване самим процесом професійно особового становлення, який включає мотивацію, діяльність, спілкування і самопізнання майбутнього фахівця. Механізм взаємодії цих напрямів забезпечує цілісність і ефективність процесу професійно-особового становлення студентів. Міжнаучна інтеграція гуманітарних, психолого-педагогічних і методичних навчальних дисциплін здійснюється на підставі ведучих системоутворюючих понять та ідей становлення людини в професії.

Сенс міжнаучної інтеграції – орієнтація викладання у вищій школі на реалізацію стратегічної мети: формування в студентів інтегрального стилю педагогічного мислення для орієнтування в освітньому просторі і успішного вирішення комплексних професійних завдань. Для досягнення цієї мети кожна навчальна дисципліна виконує інтеграційне цільове завдання і забезпечує реальний внесок у формування готовності випускника університету до педагогічної діяльності як професійної. Підсумком інтеграції є уявлення студентів про цілісні результати свого професійно-особистого становлення, формування образу своєї професії як гуманістичної місії, покликання. Прогнозованим результатом міжпредметної інтеграції загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань і способів діяльності є цілісне

усвідомлення і розуміння сенсу педагогічної діяльності та методологічна готовність до її здійснення, тобто уміння бачити її системність, визначати її цінності, обирати підходи, займати педагогічну позицію.

Внутрішньо-наочна інтеграція продовжує між-наочну і спирається на неї. Внутрішньо-наочна інтеграція ґрунтується на розумінні навчальної дисципліни як диференційованої та інтегрованої системи. Встановлення смислових, змістових, структурних і технологічних зв'язків між розділами і темами навчальної дисципліни дає можливість організувати її вивчення, як відкритої новим зв'язкам системи.

Внутрішньо-наочна інтеграція навчальної дисципліни реалізується через блоково-модульну побудову її змісту на основі інтеграції теорії і практики. Комплекс професійних знань, що реалізують інтеграційний підхід у наочній дидактиці, методологічно формує інтеграційне професійне мислення фахівця.

Інтеграція теорії і практики вимагає розуміння і виконання, засвоєння і освоєння, ухвалення і дослідження. Інтеграція носить продуктивно-творчий характер, її „механізм” з пріоритетності, первинності цілого по відношенню до своїх частин, його принциповою несвідомістю щодо останніх. Міжособова інтеграція в процесі професійно-особового становлення – це необхідний напрямок співпраці і співтворчості через багатобічну відвертість діалогічної взаємодії. Діалог як стратегія інтегративного підходу мотивує особисту зацікавленість педагогів університету в інтеграції теорії і практики педагогічної науки. Цей напрямок інтегративного підходу забезпечив професійно-педагогічну спрямованість викладання, а освітній процес як – „зустріч”. Завдання міжособової інтеграції – сприяти професійно-особовому становленню майбутнього педагога через соціалізацію особи, через досвід „спілкування з етичною особою”. Педагогічними засобами цього напрямку є кероване самонавчання, групова дослідницька діяльність, наукова творчість, перехресні дискусії, сучасні освітні технології. Результат міжособової інтеграції – організаційно-комунікативна готовність до здійснення професійної діяльності.

Внутрішньо-особова інтеграція заснована на ідеї інтегративної природи людини і принципі цілісності професійного і особового становлення. Напрямок внутрішньо-особової інтеграції відображає „латентність педагогічної інтеграції”. Результат внутрішньо-особової інтеграції досягається в процесі інтеграції професійного знання у свідомість. Готовність особи до саморозвитку в самій педагогічній діяльності спирається на здатність суб'єкта до рефлексії і креативності. У процесі внутрішньо-особової інтеграції відбувається „синтезуюча рефлексія”, у результаті якої професійний досвід і знання втрачають незалежність існування від свідомості студента. Він сам оцінює свої можливості і досягнення в здійсненні професійно-особового становлення. Результат внутрішньо-особової інтеграції – внутрішнє впорядкування значущого досвіду, знань і переживань у свідомості. Цей результат висловлюється в готовності рефлексії до професійної діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз та узагальнення спеціальної науково-методичної літератури показав, що питання, пов'язані з підвищенням професійних знань студентів вищих навчальних закладів фізичної культури в процесі вивчення іноземної мови, у даний час ще недостатньо досліджені. У спеціальній науково-методичній літературі не міститься наукових даних, які визначають специфіку і особливості застосування іншомовної комунікації для якісного формування знань і вмінь студентів з обраної спеціалізації. Розробка інтеграційної методики, направленої на підвищення в студентів знань, умінь і навиків професійно-мовної взаємодії, не була предметом спеціального експериментального дослідження. Очевидно, комплексні і цілеспрямовані дослідження з даної проблеми і впровадження в навальний процес вищих навчальних закладів фізичної культури дозволить підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема / Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 1999. - 154с. – Бібліогр.: с. 141-153.
2. Аль Сасед Ахмад Джихад. Формування пізнавального інтересу в учнів із низькою мотивацією до вивчення іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 16с.
3. Арістова Наталія Олександрівна. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 20с. Вивчення іноземної мови державними службовцями як засіб інтеграції України в європейське співтовариство: Матеріали наук.-практ. конф., 25 квітня 2002р. / Українська Академія держ. управління при Президентові України; Харківський регіональний ін.-т держ. управління / Г.І.Мостовий (керівник редкол.) – Х., 2002. – 140с. .
4. Плотникова Олена Борисівна. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 19с.

5. Ширяєва Тетяна Михайлівна. Психолінгвістичні засоби розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 20с.

УДК 37.013:[303.833.5:7]

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ

Шикирінська О.А., аспірант

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

В статті дається визначення поняття інтерпретації, висвітлюються основні тенденції в тлумаченні художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів; розглядаються теоретичні та методологічні аспекти художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: інтерпретація, художньо-педагогічна інтерпретація, мистецький твір.

Шикиринская О.А. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА / Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Котюбинского. Украина.

В статье дается определение понятия интерпретации, освещаются основные тенденции в толковании художественно-педагогической интерпретации произведений искусства; рассматриваются теоретические и методологические аспекты художественно-педагогической интерпретации произведений искусства в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: интерпретация, художественно-педагогическая интерпретация, произведение искусства.

Shykyrinska O.A. THEORETICAL METHODOLOGICAL ASPECT IN ARTISTIC PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF ARTISTIC WORKS / Vinnitsa State Pedagogical University by Mikhailo Kotsyubinsky. Ukraine.

The article deals with the concept of interpretation, basic tendencies are analyzed in the scrutiny of an artistic-pedagogical interpretation of artistic works; the theoretical and methodological aspects of artistic-pedagogical interpretation of artistic works are examined in professional training of future teachers of primary classes.

Key words: interpretation, artistic-pedagogical interpretation, artistic work.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації та гуманітаризації сучасного освітнього процесу в Україні актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Специфіка педагогічної діяльності учителів початкових класів вимагає володіння багатьма професійними знаннями, уміннями, навичками. Одним із ключових умінь є здатність до художньо-інтерпретаційної діяльності, що допоможе зреалізувати основні навчально-виховні завдання початкової ланки загальної системи освіти та забезпечити формування високого рівня художньої культури молодших школярів. Достатній рівень знань і умінь у сфері мистецької освіти дає змогу розуміти твори мистецтва, самостійно інтерпретувати їх, творчо здійснювати художньо-педагогічну діяльність у школі.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку шкільної освіти засвідчує, що загострюються суперечності між потребами суспільства у фахівцях високого рівня і рівнем викладання мистецьких дисциплін в загальноосвітніх установах; наявними у вищій школі можливостями для ефективного формування вмінь та навичок художньо-педагогічної інтерпретації у вчителів початкових класів і ступенем їх реалізації на практиці; потребами майбутнього вчителя в самопізнанні, самовдосконаленні, самореалізації і обмеженими можливостями, які існують в системі шкільної освіти.

В даний час вивчення проблеми інтерпретації мистецьких творів майбутніми вчителями початкових класів набуло особливої актуальності, що обумовлюється такими чинниками, як:

- зростаючий інтерес до мистецтва як джерела духовного становлення особистості молодшого школяра шляхом вивчення творів мистецтва в загальноосвітній школі;
- відсутність цілісної теорії, що містила б принципово нові погляди на проблему інтерпретації мистецьких творів і передбачала підготовку висококваліфікованих фахівців;

- необхідність концептуального перегляду та оновлення поглядів на проблеми інтерпретації мистецьких творів на уроках художньо-естетичного циклу.

Вагомою причиною уваги педагогічної громадськості до художньої інтерпретації у цьому контексті стає розвиток мистецтва, коли все більше мистецьких творів ускладнюються з точки зору їх смислового навантаження й вимагають особливих навичок розуміння і при цьому передбачають та враховують різноманітні рівні інтерпретації: від наївної до співавторської.

Актуальність проблеми дослідження посилюється ще й тим, що в поширеній практиці шкільної мистецької освіти інтерпретація мистецького твору зазвичай підміняється аналізом, тобто розбором, виявленням авторського задуму, деяких особливостей форми та історико-художнього значення твору, а особистісний аспект його сприйняття зазвичай залишається осторонь, тоді як твір мистецтва завжди повинен залишати людині можливість доповнити його від себе, провокуючи співтворчість.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Питання залучення мистецтва до професійної підготовки майбутніх учителів постійно знаходяться в полі зору провідних науковців (О.Алексєєв, Л.Арчажнікова, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Тарасенко, О.Щолокова та ін.) Невичерпність означеної проблеми зумовила розвиток наукових досліджень, в яких феномен інтерпретації отримав широко аспектне висвітлення, зокрема в працях з філософії (Л.Архипова, Т.Берестецька, С.Бондар, Х.Гадамер, С.Кримський, П.Рікер та ін.), психології (Л.Виготський, О.Костюк, О.Леонтєв, Є.Назайкінський, С.Рубінштейн та ін.), мистецтвознавства (Н.Жукова, І.Кузнєцова та ін.), педагогіки (О.Алексєєв, В.Крицький, О.Котляревська, Ю.Кочнев, О.Ляшенко, Л.Масол, О.Рудницька та ін.). Комплексний аналіз і узагальнення результатів філософських, естетичних і мистецтвознавчих досліджень з даної проблеми викладено в монографії Є.Гуренка, присвяченій проблемі художньої інтерпретації.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення основних тенденцій в тлумаченні поняття «художньо-педагогічної інтерпретації»; розгляд теоретичних та методологічних аспектів художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів як невід'ємної складової їх загальної професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерпретація є універсальним феноменом, властивим людській діяльності. Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «*interpretatio*» (тлумачення, розкриття сенсу, трактування) і застосовується щодо осмислення і оцінки різних фактів, процесів і явищ дійсності. Поняття «інтерпретація» використовується в різних наукових сферах, зокрема в математиці, філософії, логіці, природознавчих науках, і в кожній з них має специфічні смислові відтінки, але трактується, насамперед, як науковий метод пізнання, «процес становлення логічних методів: від простого опису, через пояснення і трактування, - до суворо логічної операції», що включає аналіз, синтез, порівняння, зіставлення тощо [1, с.247].

Філософські словники тлумачать цей термін:

- в широкому розумінні – як зображення, дешифрування або моделювання однієї системи (тексту, твору чи подій, фактів життя) в іншій, більш конкретній, визначеній, зрозумілій, наочній або загальноприйнятій системі, тобто розкриття змісту чогось;
- в мистецтві – як форму відтворення художнього явища в кодах творчості. Таке відтворення є характерним для виконання художнього тексту (літературного, музичного, театрального тощо), в ході якого відбувається його конкретизація, здійснюється співучасть виконавця в реалізації можливих варіантів передачі змісту цього тексту;
- в сучасній логіці та методології науки – як встановлення систем об'єктів, які складають предметну область значень базових термінів теорії, що досліджується, і задовольняють вимогам істинності її положень [2, с.219].

Деякі з дослідників визначають «інтерпретацію» як основу різноманітних комунікативних процесів, у ході яких необхідно витлумачити наміри і дії людей, їх слова і жести, а також інтерпретувати результати їхньої творчої активності – твори мистецтва і літератури, різні штучні знакові системи. Підкреслюється зумовленість інтерпретації мовою як універсальним засобом висловлення думки, її інтерсуб'єктивний характер, а також тісний зв'язок цієї процедури з розумінням і поясненням (С.Бондар). На відміну від більшості авторів, С.Кримський інтерпретацію визначає як сувору логічну процедуру, обернену абстракції, яка являє собою логічні правила моделювання можливого змісту формальних систем, що досліджуються. У художньому сприйнятті інтерпретація може розглядатися, на думку Т.Берестецької, як процес перекладу повідомлення, вираженого на мові художніх творів на мову індивіда, що сприймає його; або як роз'яснення, тлумачення художнього образу, його розуміння. Формами інтерпретації в даному випадку є: переклад твору мовою іншого мистецтва (театр, кіно, опера, балет і т. ін.); на мову іншої національності; з минулого - у сучасну культуру.

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє визначити, що художня інтерпретація – це творче розкриття будь якого художнього твору, що визначається ідейно-художнім задумом та індивідуальними особливостями актора, музиканта, співака, диригента, виконавця-інструменталіста, режисера, перекладача тощо; ступінь розуміння творів мистецтва, особливості його освоєння і естетичної оцінки будь-яким митцем-інтерпретатором.

Ряд вчених велику роль у здійсненні художньої інтерпретації відводять саме виконавській діяльності (О.Алексєєв, Є.Гуренко). Так, О.Алексєєв вважає, що практичне втілення виконавського задуму – ключовою ідеєю інтерпретації – пов'язане з проблемами музичного розвитку, і з тим, наскільки органічно, переконливо виконавець зможе відтворити процес становлення образної побудови твору [3, с.12]. Є.Гуренко у своїй монографії робить висновок, що виконавське мистецтво є вторинною, відносно самостійною художньою діяльністю, творча сторона якої проявляється у формі художньої інтерпретації [4, с.198]. О.Ляшенко розглядає виконавську інтерпретацію як художньо-творчу діяльність, що включає сприйняття твору (початкове його освоєння, побудову «слухової моделі»), осмислення (створення одного з виконавських варіантів продукту первинної творчої діяльності композитора) та відтворення його під час публічного виступу [5, с.8-9]. Натомість Ю.Кочнев «інтерпретацію» визначає як єдність суб'єктивного й об'єктивного, де в кожному окремому випадку об'єктом виступає текст даного твору, а суб'єктом – конкретна особистість. Н.Корихалова пропонує визначити поняття «інтерпретація» як тривалий процес поступового виконавського освоєння і розкриття ідейно-образної сфери музичного твору з результатом творчої діяльності — виконавським інтерпретуванням, яке реалізується в окремих актах виконання [6, с.160-162]. В.Крицький вважає художню інтерпретацію результатом художнього осягнення предмету тлумачення, що реалізований, або який потенційно може бути реалізований в матеріалізований формі засобами мистецтва [7, с. 8-9]. З точки зору В.Москаленка, у музикознавстві «інтерпретацією є аналіз музичного твору», тоді як О.Котляревська трактує інтерпретацію як з'ясування суті творчого задуму, результат особливої художньої діяльності свідомості, що виділяється як своєрідне переведення продукту первинної творчості в іншу систему мови та в іншу систему мислення [8, с.143].

Аналіз різних підходів до визначення понять «інтерпретація» і «художня інтерпретація» дав можливість усвідомити, що повноцінне художнє розкриття образного змісту твору являється центральною проблемою мистецтва, а процес розуміння і пізнання творів мистецтва має загальнохудожню суть і його можна розглядати у контексті головних закономірностей художньо-творчої діяльності. Суть такої інтерпретації полягає в тому, що тлумачення прагне однозначності і точності, тому всі глибинні шари смислу мистецького твору впливають на поверхню, символи дешифруються і пояснюються. Отже, задумане й приховане автором стає явним, складне передається доступною загальноприйнятною мовою.

Таким чином, головне завдання художньої інтерпретації – максимально адекватно зрозуміти задум автора і зіставити його з тим смисловим цілим, яке явно представлено в творі, тобто виявити приховані рівні смислу – все те, що автор не хотів чи не зміг сказати прямо.

У мистецькій педагогіці, починаючи з 90-х років ХХ століття, спостерігається зростання інтересу до проблеми *художньо-педагогічної інтерпретації*. На думку Л.Масол, «...замість традиційного аналізу творів мистецтва необхідно ввести в педагогічну практику поняття «інтерпретація творів мистецтва», адже принципового значення набуває пошук в мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу особистості, її художньо-естетичного досвіду...» [8, с.84-93].

На сьогодні виділяється декілька підходів щодо визначення поняття «художньо-педагогічна інтерпретація». Так, О.Рудницька вважає, що це «своєрідне тлумачення художнього твору, яке залежить від індивідуальності, соціальної належності та рівня розвитку суб'єкта», в основі якого лежить спільна художньо-творча діяльність викладача і студента [10, с.130]. На думку О.Ляшенко, художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору — це динамічний, багатоплановий, цілісний педагогічний процес, що містить навчання та виховання інших особистостей у системі нової філософії освіти засобами різних видів мистецтв (музики, літератури, живопису) [5, с.8]. Л.Бутенко, розкриваючи сутність інтерпретації художніх творів, визначає її як духовно-творчу діяльність митців (письменників, художників, композиторів та ін.), пов'язану з передачею в художньо-образній формі естетичного ставлення до навколишньої дійсності.

Тож, узагальнюючи основні наукові педагогічні праці, ми визначаємо художньо-педагогічну інтерпретацію як тлумачення емоційно-смислового змісту мистецького твору у певній культурно-історичній і особовій ситуації його сприйняття, що залежить від психологічних та інтелектуальних чинників особистості, наявності загально-педагогічних та спеціальних мистецьких знань.

Теоретичний та практичний досвід вивчення даної проблеми свідчить, що в мистецтві інформація підлягає розшифруванню – розкодуванню символів, основних засобів фіксації смислів, вміщених автором у тексті. Код стимулює інтерес, творчу уяву реципієнта, який завдяки своїй роботі стає співучасником процесу створення художнього образу. Тлумачення явища мистецтва ґрунтується на

взаємодії інтуїтивного (чуттєвого) та інтелектуального (логічного) і відбувається за умови усвідомлення закономірностей народження того чи іншого музичного явища. Невід'ємною частиною інтерпретації вважається емоційна забарвленість, яка природно притаманна мистецтву. Емоційний відгук на переживання іншого містить не лише чутливість до сутності образного змісту, а й пробуджує рефлексивні механізми самого суб'єкта діяльності. Рефлексія внутрішніх почуттів та думок допомагає адекватно реагувати на сигнали з досвіду іншого учасника діалогу, тому її здійснення є важливим компонентом інтерпретаційної діяльності.

Свідоме ставлення до асоціацій, образів, думок, що виникають у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецького твору, висвітлює зміст і характеристику існуючого підсвідомого досвіду, пробуджує потяг до самовираження, уможливорює логічну, вербальну аргументацію власної інтерпретації. Тому дослідники відзначають питому вагу інтелектуальних можливостей педагога-інтерпретатора, надаючи цьому показнику чільне місце серед необхідних когнітивних компонентів. Вагоме місце у педагогічній діяльності посідають, за визначенням фахівців, художня ерудованість педагога, тобто його загальнокультурні, професійні та особистісні знання, що, утворюючи єдність, стають витокком необхідних уявлень, збагачують враження, пробуджують фантазію (В.Крицький, О.Ляшенко).

Найважливішою метою художньо-педагогічної інтерпретації є виявлення та пояснення використаних у мистецькому творі певних художніх прийомів та засобів виразності в їхньому значенні й застосуванні, причому лише настільки, наскільки вони пов'язані з розумінням смислів даного художнього твору.

Художньо-педагогічна інтерпретація мистецького твору передбачає:

- вміння аналізувати його, спираючись на обширні знання;
- інтерпретацію авторської позиції з позиції згоди або незгоди з нею;
- оцінку соціальної значимості твору;
- вміння співвіднести емоційне сприйняття з понятійним судженням, переносячи це судження на інші види та жанри мистецтва;
- трактовку назви твору як образне узагальнення його змісту.

Водночас інтерпретація становить собою акт особистісного прояву, самовираження в процесі спілкування. Самовираження репрезентує показники плідності і результативності професійного становлення педагога і є наріжним каменем готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Інтерпретація мистецького твору - процес з одного боку, суто індивідуальний, залежний від сприйняття, художнього і естетичного смаку, світоглядних і ціннісних установок особистості. З іншого боку - колективний, оскільки під час обговорення, діалогу, дискусії з приводу мистецького твору, що вивчається, виникає якийсь загальний настрій, прагнення поділитися своїми думками, відчуттями, переживаннями. Тільки на підставі системної характеристики мистецьких творів суб'єкт може зробити самостійні і усвідомлені висновки, що є основою для практичного застосування отриманих знань, тобто здійснити повноцінний критичний аналіз твору мистецтва.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Таким чином, проблема вивчення педагогічних, теоретичних та методологічних аспектів вдосконалення фахової підготовки вчителів початкових класів, формування навичок художньо-педагогічної інтерпретації і вміння самостійно, творчо підійти до інтерпретації мистецьких творів шляхом збагнення стилю митця як частини стилю епохи до виходу в простір культури, надзвичайно актуальна і значуща на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики. Оволодіння навичками художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів сприяють формуванню духовно та емоційно розвиненої, інтелектуально кристалізованої, цілісної особистості, здатної аналізувати та інтерпретувати мистецькі явища у контексті трансформації образних смислів, що є важливим компонентом мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, присвяченої проблемам інтерпретації, розуміння, пояснення, дозволяє зробити висновок про те, що інтерпретація посідає важливе місце серед гносеологічних і методологічних процедур розвитку знання. Зазначена проблематика, яка була завжди однією з найактуальніших у сучасній педагогіці, психології, філософії, естетиці та мистецтвознавстві, залишається актуальною як для зарубіжної, так і для вітчизняної науки, інтенсивно розробляється в контексті філософських, естетичних та наукових теорій та являється одним з методів наукового пізнання, який впливає на формування цілісної картини світу та світосприймання людини. Системні знання про художньо-педагогічну інтерпретацію істотно сприяють позитивному ставленню до різностильових творів мистецтва, впливають на вибір цінностей майбутніх педагогів, що в свою чергу зумовлює формування позитивної установки на інтерпретацію цих творів. Такі знання визначають стратегію художньо-педагогічної діяльності, завдяки чому здійснюється продуктивна реалізація професійних можливостей майбутніх учителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред.. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
2. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. - К.: УРЕ, 1986.-800 с.
3. Алексеев А.Д. Интерпретация музыкальных произведений/ Алексеев А.Д. –М.: Музыка, 1984.–91 с.
4. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации/ Гуренко Е.Г. - Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
5. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: Автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04. – К.,2001. – 15 с.
6. Корихалова Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. – М.: Музыка, 1979. – 208 с.
7. Крицький В. Формування уміння художньої інтерпретації студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. - 15 с.
8. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследования/ Москаленко В. - К.: Изд-во Киевской государственной консерватории, 1994. -157 с.
9. Масол Л.М Формування мислення засобами мистецтва // Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / За заг. ред. В.Ф.Погребенника та І.В.Гарника – К.: Юніверс, 2001. - 435 с.
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб./ Рудницька О. П. – Тернопіль: Навч. книга -Богдан, 2005. - 360 с.

Розділ IV. ПЕДАГОГІКА З ОКРЕМИМИ МЕТОДИКАМИ

УДК 378.147.111

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НАРОДНИХ ОБРЯДІВ

Барановська І.Г., к. пед. н., викладач

Вінницький Державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського

У статті порушується питання необхідності розвитку творчих здібностей молодших школярів шляхом залучення їх до вивчення, відтворення та безпосередньої участі у підготовці театралізованого дійства, яке зберегла народна традиція.

Ключові слова: творчі здібності, творчість, молодші школярі, позакласна робота, народні обрядово-театралізовані дійства.

Барановская И.Г. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ НАРОДНЫХ ОБРЯДОВ / Винницкий Государственный педагогический университет имени М.Коцюбинского

В статье поднимается вопрос необходимости развития творческих способностей младших школьников путем приобщения их к разучиванию, непосредственному участию в детских обрядах, которые сохранила народная традиция.

Ключевые слова: творческие способности, младшие школьники, внеклассная работа, народные обрядово-театралізованые действия.

Baranovska I.G. CREATIVE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLBOYS OF ZASOBAMI OF THEATRICALIZATION OF FOLK CEREMONIES / Vinnitca State pedagogical university of the name of M.Kocubinskogo. Ukraine.

In the article rises question of necessity of development of creative capabilities of junior schoolboys by bringing in of them to the study, recreation and direct participation, in an act which was saved by folk tradition.

Keywords: creative capabilities, creation, junior schoolboys, extracurricular work, folk ceremonial-theatricalizing act.

Постановка проблеми. Швидкі темпи розвитку суспільства, що характерні для останніх років, зумовили необхідність пошуку шляхів виходу нашої економіки з занепаду, впровадження нових технологій в систему управління виробництвом та підготовки конкурентноспроможних фахівців різних галузей. Лише творча особистість може створювати та розробляти нові теорії, нові методики, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних, нестандартних, інколи непередбачених ситуацій. Тому забезпечення кожній людині можливості розвитку та самореалізації творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні наука має у своєму розпорядженні дані педагогічних (Ш.Амонашвілі, В.Загвязинський, І.Зязюн, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, Т.Сущенко, С.Сисоєва, В.Сухомлинський, А.Щербо, О.Щолокова та ін.), психологічних (Л.Виготський, Г. Костюк, В.Моляко, А.Петровський, Е.Торренс, Б.Теплов, Дж. Сміт, Е.Фром та ін.) досліджень, в яких розглядаються питання про сутність та структурні компоненти творчих здібностей особистості, вивчають шляхи та специфіку впливу різних засобів виховання на розвиток творчих здібностей, визначають особливості прояву творчих здібностей у різних видах діяльності.

Метою даної статті є розгляд проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами народного мистецтва, зокрема шляхом залучення дітей до театралізації народних обрядів.

Вклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної літератури дозволив дослідити генезис поняття «творчі здібності». Так, стародавні греки вважали, що інтелектуально-творчий потенціал дитини це - єдність практичної спрямованості розуму, здатності стисло і ясно висловлювати власну думку, швидко схоплювати сутність речей і явищ, уміння швидко досягати мети, бути винахідливим. У римлян інтелектуально-творчі здібності людини ототожнювались з естетичним світосприйняттям та розбудовою на цій основі суспільних взаємовідносин.

В наукових джерелах висловлювалася думка про те, що творчі здібності виявляються лише в науці, літературі та мистецтві. Заперечуючи таку позицію, Л. Виготський в своїх працях доводить, що елементи

творчості проявляються навіть при вирішенні повсякденних життєвих задач, зокрема тих, що притаманні шкільному навчальному процесу. Ми також погоджуємось з думкою американського психолога Е.Фромма, який вважає, що творчі здібності - це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду.

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте в генезисі її становлення існують сензитивні вікові періоди їх формування. Молодший шкільний є сприятливим для розвитку творчих здібностей. Саме в цей період активно розвивається уява, розкривається дар фантазувати та нестандартно мислити, помітно проявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати свої дії та результати.

Для оптимального розвитку творчих здібностей дитини потрібно створити необхідні умови. На думку американського психолога Дж. Сміта, навчання творчості стане можливим, якщо будуть створені умови фізичні (наявність матеріалів для творчості, можливості в будь-яку хвилину діяти з ними); умови соціально-економічні (за яких дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі вияви не отримають негативної оцінки з боку дорослих); психологічні умови (коли у дитини є відчуття внутрішньої безпеки, розкутості і свободи за рахунок активної підтримки дорослими її творчих починань).

З цього приводу корисні рекомендації розробив американський психолог Дж. Гауен. Наведемо декілька прикладів найцікавіших з них:

1. Створіть дитині затишну і безпечну психологічну базу для її пошуків, до якої вона могла б повертатися, якщо буде налякана власними відкриттями.
2. Підтримуйте схильність дитини до творчості і виявляйте співчуття до невдач. Уникайте несхвальних оцінок її творчих ідей.
3. Будьте терпимі до дивних ідей, поважайте допитливість, запитання і ідеї дитини. Намагайтеся відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються дикими і абсурдними. Пояснюйте, що на багато її запитань не завжди можна відповісти однозначно. Для цього потрібні час, терплячість. Дитина повинна навчитися жити в інтелектуальній напрузі.
4. Давайте можливість йому побути одному і дозволяйте, якщо він того хоче, самому займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати його творчість.
5. Допомагайте дитині вчитися будувати її систему вартостей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями та їх носіями. Таким чином, її саму, в свою чергу, будуть цінувати інші.
6. Допомагайте дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любові, поваги до себе і оточуючих), оскільки людина, енергія якої скована основними потребами, менше здатна досягти висот самовиразу.
7. Виявляйте симпатію до її перших незграбних спроб виражати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточуючим.
8. Знаходьте слова підтримки для нових творчих починань дитини, уникайте критикувати перші спроби — якими б невдалими вони не були. Ставтеся до них з теплом: малюк прагне творити не лише для себе, але й для тих, кого любить.
9. Допомагайте дитині стати «розумним авантюристом» і часом покладатися в пізнанні на ризик та інтуїцію; найвірогідніше, саме це допоможе зробити справжнє відкриття.

У роботах В.Загвязинського, І.Зязюна, Т.Сущенко, С.Сисоєвої та інших розглядається взаємозв'язок між процесами творчої діяльності дорослих (вчителів, батьків) і дітей, простежується динаміка їх розвитку через конкретні процеси самоздійснення у різних видах творчої діяльності.

Цікавою для нашого дослідження є думка В.Загвязинського, який зауважує, що «справжнє виховання і навчання завжди є творенням нового, творенням людини через пробудження її внутрішніх сутнісних сил, бо творчість стає механізмом продуктивного перетворення особистості» [1, с. 16]. Вчитель виступає у ролі наставника, помічника, координатора, який спрямовує та спонукає учнів до активних дій, творчості, самореалізації. Головне - вірити в себе, вірити в дитину, вірити в науку, - підкреслює Ш.Амонашвілі [2].

Творчість потребує певної зосередженості та розвитку духовної і фізичної природи людини. Як відзначав Л.Курбас, «художня творчість передбачає наявність у людини здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [3, с. 396]. Продовження цих думок знаходимо у К.Станіславського, який підкреслював, що «творчість захоплює не лише зір та слух, але й усі п'ять почуттів людини. Вона захоплює, крім того, тіло, думку, розум, волю, почуття, пам'ять, уяву» [4, с. 288].

Вчитель пробуджує творчу думку дітей на уроці, створює необхідні умови для їхньої самореалізації, але найкращі можливості для цього відкриває позаурочна та позашкільна діяльність. При цьому дуже важливо, щоб у житті школи вона стала продовженням уроку, щоб урочна і позаурочна робота були

єдиним процесом, доповнювали, збагачували, урізнома-нітнювали одна одну. «Творчість є діяльністю, в яку людина ніби вкладає часточку своєї душі: чим більше вкладає, тим багатшою стає сама...», - писав В.Сухомлинський [5, с. 109].

У позакласній діяльності особливо яскраво розкриваються природні потреби молодших школярів, зокрема, в творчій діяльності та самоствердженні. Позакласна діяльність дає змогу дітям виступати в нових соціальних амплуа, займати ролі, які відрізняються від ролі учня, тобто це особлива сфера, де школярі можуть задовольняти особисті потреби в розвитку та самореалізації своїх творчих потреб та здібностей, розширювати світогляд. Психологи стверджують, що діти нічого не хочуть відкладати на потім. Вони бажають жити, а не готуватися до життя. Їхні творчі потреби мають задовольнятися негайно.

Важливе місце у системі засобів розвитку творчих здібностей учнів посідає народне мистецтво, яке унікальним чином інтегрує у собі побутові, мистецькі, педагогічні традиції. Синкретичність його образів, багатство символіки, поетичних алегорій, інтонаційна насиченість та різноманітність емоційно сприймається молодшими школярами, але потребує забезпечення цілісної системи підготовки дітей до відтворення, театралізації народних обрядів у єдності їх музичних, поетичних, змістових ознак, поступове включення дітей до драматургії фольклорного явища. Враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, закономірно вважати, що найбільш природновідповідним буде сприймання художніх образів, в яких органічно поєднані слово, музика, жест, рухи тощо.

Діти особливо емоційно реагують на твори дитячого фольклору, багаті на різноманітні яскраво-виразні образи, мають сюжетну лінію, відтворюють дійство. Наприклад, учні молодших класів з цікавістю слухають розповіді про обряди зимового циклу (Сонце-калита, щедрування, колядування, Різдвяний Вертеп, Маланка, Коза тощо). Вони із задоволенням грають ролі, виготовляють костюми та перетворюються у казкових героїв під час новорічних віншувальних шкільних вчителів, батьків, учнів. З неабияким бажанням молодші школярі співають веснянки, вивчають хореографічні елементи хороводів-забав, кривого танці, виводять під власний спів гаївки. Із захопленням вивчають, інсценують діти жартівливі пісні «Ходить жучок по жучині», «На городі чорна редька», «Ярема», «Мала баба три сини» та інші. Відтворення сюжетної лінії за допомогою костюмів, рухів, жестів, міміки робить виконання народних пісень живим, емоційним, цікавим, дозволяє кожному виконавцю розкрити свої творчі здібності, реалізувати творчі задуми.

Можливість проявити свої творчі здібності надають сьогодні різноманітні фольклорні фестивалі, які щорічно проводяться в нашій країні та її регіонах. Народна культура набирає великих темпів свого природного Відродження та подальшого розвитку в різних формаціях та течіях сучасного життя. Рожаниця – хранителька роду людського, Березина сім'ї, заступниця жінки та материнства, богиня милосердя та Миру над Дітьми – «бере тепло Сонця з Небес і віддає Його світлий Покров Роду людського на Землі». Під такою назвою пройшов III Всеукраїнський фестиваль традиційної культури у місті Києві та селі Бобриця Кисво-Святошинського району (3, 10 жовтня 2009р). Підготовка та участь у такому заході – це можливість представити на сцені свою театралізовану програму дитячому колективу, знайомство з творчістю інших дитячих колективів, самобутніх етно-гуртів, фольклорних ансамблів, які відтворюють українські народні давні, інколи забуті, жнивницькі та обжинкові обряди. Обрядова хода «Єднаймося Роду», віншування Снопа, фестиваль Гарбузової каші, обрядово-театралізовані дійства «Дідух», «Короваю-Раю», «Рушникове дерево», майстер-класи народних умільців, виставкові палати цікавих виробів, долина дитячих забав, народних ігор, танців - створюють атмосферу святковості, радості, розкутості, чудового відпочинку та творчої самореалізації для кожного учасника фестивалю та глядача.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що, театралізація фольклорного матеріалу, зокрема, народних обрядів, вимагає клопіткої, тривалої, творчої роботи. Потрібно прагнути такої майстерності дитячого виконання, щоб слова і рухи були злагодженими та красивими, супроводжувались жвавою мімікою, виразними жестами, чіткою артикуляцією. Але слід пам'ятати, що наші діти повинні доторкнутися до скарбів, які впродовж віків зберіг український народ. Немає більш могутнього виховного та розвивального засобу, як живий приклад участі у цьому процесі дорослих. Ніщо не дасть дитині більше ніж, безпосередня участь у обрядовому дійстві, яке зберегла українська народна традиція.

Подальшого дослідження потребує проблема вивчення особливостей фольклорного виконавства й життя народної культури в сучасному сроці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.

3. Курбас Л. Березіль: Із творчої спадщини / Упоряд. М.Г. Лабінський. Авт. передм. Ю.Бобошко. - К.: Дніпро, 1988. – 518 с.
4. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1980. – 341 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. / В.А.Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1979. – Т 1. – 686 с., Т 3. – 719 с.

УДК 512.64

АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПОБУДОВИ ЖОРДАНОВОГО БАЗИСУ ДЛЯ ОПЕРАТОРА З ОДНИМ ВЛАСНИМ ЗНАЧЕННЯМ

Величко О.В., к.ф.-м.н., доцент, Ткаченко І.Г., к.ф.-м.н., ст.викладач, Железняк Р.А., студент

Запорізький національний університет

У статті наголошується на необхідності чітко формулювати для студентів-математиків алгоритми вирішення типових завдань. Побудова такого алгоритму ілюструється на прикладі задачі про побудову канонічного базису для лінійних операторів спеціального виду.

Ключові слова: алгоритм, матриця, базис, власне значення

Величко Е.В., Ткаченко И.Г., Железняк Р. А. АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОСТРОЕНИЯ ЖОРДАНОВОГО БАЗИСА ДЛЯ ОПЕРАТОРА С ОДНИМ СОБСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ / Запорожский национальный университет, Украина.

В данной статье отмечается необходимость четко формулировать для студентов-математиков алгоритмы решения типичных задач. Построение такого алгоритма иллюстрируется на примере задачи о построении канонического базиса для линейных операторов специального вида.

Ключевые слова: алгоритм, матрица, базис, собственное значение

Velichko H.V., Tkachenko I.G., Zheleznyak R. A. ALGORITHM PROCESS OF CREATING THE BASIS FOR JORDANIAN OPERATOR WITH ONE'S OWN IMPORTANCE/ Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article notes the need to articulate to students in the math algorithms for solving typical problems. Constructing such an algorithm is illustrated by the problem of constructing a canonical basis for the linear operators of special form.

Key words: algorithm, matrix, basis, the eigenvalue

Рівень фахової підготовки сучасних студентів молодших курсів математичного факультету є, в цілому, дуже низьким. Тому для того, щоб навчити їх розв'язувати стандартні математичні задачі, потрібно не лише ознайомити їх з необхідним теоретичним матеріалом і навести приклади, але і сформулювати алгоритм розв'язання. У даній статті пропонується алгоритм для однієї з найбільш складних задач курсу лінійної алгебри – задачі про пошук такого базису векторного простору, в якому матриця заданого оператора має жорданову форму. Зауважимо, що в основних підручниках, за якими вчать студенти математичного факультету [1-5,7], висвітлюються лише питання про пошук жорданової форми, а існування жорданового базису лише доводиться. У збірнику задач [6] у правій 1529 пропонується спосіб знаходження жорданового базису у випадку, коли оператор має одне дійсне власне значення. У даній статті цей спосіб записано у вигляді чіткого алгоритму і наведені приклади.

В університетський курс лінійної алгебри зазвичай входять питання, пов'язані з відображеннями лінійних просторів, тобто з лінійними операторами [1-5,7]. При введенні базису оператор φ однозначно задається своєю матрицею A_φ . Якщо перейти до іншого базису, то матриця оператора змінюється за формулою

$$A'_\varphi = C^{-1}A_\varphi C, \quad (1)$$

де C - матриця переходу від старого базису до нового.

Розв'язання прикладних питань суттєво спрощується, якщо матриця оператора має найбільш просту форму. Тому виникає така задача: для заданого оператора φ знайти такий базис (який називають канонічним), у якому його матриця має найпростіший вигляд (який теж називається канонічним), або, що те ж саме, по заданій матриці A_φ знайти таку матрицю C , для якої матриця A'_φ , яка визначається із співвідношення (1), має найпростіший вигляд.

Найпростішим виглядом матриці вважається діагональний. Але не будь-яку матрицю можна звести до такого вигляду. Критерій діагоналізованості матриці наведений, наприклад, у посібниках [2,4,7]. У тому випадку, коли матрицю не можна привести до діагонального вигляду, існують інші канонічні форми. Найбільш відомою з таких форм є жорданова форма матриці, названа так на честь французького математика Marie Ennemond Camille Jordan (5 січня 1838 — 22 січня 1922).

Теореми про існування жорданового базису і способи пошуку жорданової форми наведені в [1-7], і для економії місця ми не будемо їх цитувати, а відразу перейдемо до викладення алгоритму і прикладів.

Для спрощення обмежимося випадком, коли оператор має лише одне власне значення, оскільки в разі довільного оператора задачу можна звести до розглянутої в цій статті.

1. Знаходимо власні значення матриці лінійного оператора як корені характеристичного рівняння $|A_\varphi - \lambda E| = 0$. Перевіряємо умову, що це рівняння має єдиний корінь.

2. Визначаємо алгебраїчну і геометричну кратність власного значення λ . Вводимо в розгляд оператор $\tilde{\varphi} = \varphi - \lambda \varepsilon$, де ε – тотожний оператор.

3. Визначаємо базиси підпросторів $M_k = \text{Ker} \tilde{\varphi}^k$, $k = 1, 2, \dots$ до тих пір, поки для деякого $k = m$ отримаємо, що $\text{Ker} \tilde{\varphi}^m = V$ (ця умова рівносильна тому, що оператор $\tilde{\varphi}^m$ є нульовим).

4. Визначаємо базиси підпросторів $K_i = \tilde{\varphi}^{i-1} M_i$, $i = \overline{1, m}$.

5. Базис підпростору K_m доповнюємо до базису підпростору K_{m-1} , Базис підпростору K_{m-1} доповнюємо до базису K_{m-2} і так далі до K_1 (це завжди можливо зробити, так як $\forall i$ K_i є підпростором K_{i-1}). Для кожного вектора цього базису знайдемо число s із умови, що цей вектор належить підпростору K_s і не належить підпростору K_{s+1} . Величина s визначає розмір відповідної жорданової клітини.

6. По черзі беремо вектори з базису підпростору K_1 , який отримали на попередньому етапі алгоритму, позначаємо їх через \bar{g}_1 та знаходимо послідовність векторів $\bar{g}_2, \dots, \bar{g}_s$, які задовольняють співвідношенням $\tilde{\varphi} \bar{g}_2 = \bar{g}_1, \dots, \tilde{\varphi} \bar{g}_s = \bar{g}_{s-1}$. Записуємо вектори у відповідному порядку та додаємо до векторів жорданового базису, отриманих раніше.

Приклад 1.

$$A_\varphi = \begin{pmatrix} -4 & 2 & 10 \\ -4 & 3 & 7 \\ -3 & 1 & 7 \end{pmatrix}.$$

Розв'язання:

1. Характеристичне рівняння

$$\varphi(\lambda) = \begin{vmatrix} -4-\lambda & 2 & 10 \\ -4 & 3-\lambda & 7 \\ -3 & 1 & 7-\lambda \end{vmatrix} = \lambda - \lambda^3 = 0$$

2. Власне значення $\lambda = 2$. Його алгебраїчна кратність дорівнює 3.

Вводимо в розгляд оператор $\tilde{\varphi} = \varphi - 2\varepsilon$. Його матриця

$$A_{\tilde{\varphi}} = A_\varphi - \lambda E = A_\varphi - 2E = \begin{pmatrix} -6 & 2 & 10 \\ -4 & 1 & 7 \\ -3 & 1 & 5 \end{pmatrix}.$$

Знайдемо геометричну кратність власного значення $\lambda = 2$. Ранг матриці $A_{\tilde{\varphi}}$ дорівнює 2, а отже, шукана геометрична кратність дорівнює

$$\dim V - \text{rang} A_{\tilde{\varphi}} = 3 - 2 = 1.$$

3. Знаходимо $M_1 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^1$. Для цього шукаємо фундаментальний розв'язок системи лінійних рівнянь

$\tilde{A} \cdot X = \theta$. Матрицю \tilde{A} за допомогою елементарних перетворень приводимо до ступінчатого вигляду

$$\begin{pmatrix} -6 & 2 & 10 \\ -4 & 1 & 7 \\ -3 & 1 & 5 \end{pmatrix} \xrightarrow{\substack{-2III \\ -III}} \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 2 \\ -3 & 1 & 5 \end{pmatrix} \xrightarrow{-3II} \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 2 \\ 0 & 1 & -1 \end{pmatrix} \xrightarrow{\substack{\rightarrow III \\ \cdot(-1) \rightarrow I \\ \rightarrow II}} \begin{pmatrix} 1 & 0 & -2 \\ 0 & 1 & -1 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \text{Звідси}$$

маємо, що $\begin{cases} x_1 = 2x_3, \\ x_2 = x_3. \end{cases}$ Фундаментальна система розв'язків (ФСР) цієї системи складається з одного

вектора $\bar{a} \in \langle \bar{e}_1, \bar{e}_3 \rangle$. Таким чином,

$$M_1 = \text{ker} \varphi^1 = \langle \bar{a} \rangle.$$

Знаходимо $M_2 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^2$.

$$A_{\tilde{\varphi}^2} = A_{\tilde{\varphi}}^2 = \begin{pmatrix} -6 & 2 & 10 \\ -4 & 1 & 7 \\ -3 & 1 & 5 \end{pmatrix}^2 = \begin{pmatrix} -2 & 0 & 4 \\ -1 & 0 & 2 \\ -1 & 0 & 2 \end{pmatrix} \xrightarrow{-2II} \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 2 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \xrightarrow{\leftarrow 1} \begin{pmatrix} 1 & 0 & -2 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

Загальний розв'язок СЛАУ $A_{\tilde{\varphi}^2} X = \theta$ має вигляд $\begin{cases} x_1 = 2x_3, \\ x_2 - \text{довільне}. \end{cases}$ ФСР складається з векторів

$\bar{b} \in \langle \bar{e}_1, \bar{e}_3 \rangle$ та $\bar{c} \in \langle \bar{e}_2, \bar{e}_3 \rangle$. Таким чином,

$$M_2 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^2 = \langle \bar{b}, \bar{c} \rangle.$$

Знаходимо $M_3 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^3$.

$$A_{\tilde{\varphi}^3} = A_{\tilde{\varphi}}^3 = \begin{pmatrix} -6 & 2 & 10 \\ -4 & 1 & 7 \\ -3 & 1 & 5 \end{pmatrix}^3 = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Таким чином $\tilde{\varphi}^3$ - це нульовий оператор, а отже $M_3 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^3 = V = \langle \bar{e}_1, \bar{e}_2, \bar{e}_3 \rangle$.

4. Підпростір $K_1 = \tilde{\varphi}^0 \langle M_1 \rangle = \varepsilon \langle M_1 \rangle = M_1 = \langle \bar{a} \rangle$.

Підпростір $K_2 = \tilde{\varphi}^1 \langle M_2 \rangle = \tilde{\varphi} \langle M_2 \rangle = \langle \tilde{\varphi} \bar{b}, \tilde{\varphi} \bar{c} \rangle$.

$$\tilde{\varphi} \bar{b} = A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -6 & 2 & 10 \\ -4 & 1 & 7 \\ -3 & 1 & 5 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \bar{a},$$

$$\tilde{\varphi} \begin{pmatrix} 2 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 2 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -6 & 2 & 10 \\ -4 & 1 & 7 \\ -3 & 1 & 5 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 2 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2 \\ -1 \\ -1 \end{pmatrix} = -\bar{a}.$$

$$K_2 = \langle \bar{a}, -\bar{a} \rangle = \langle \bar{a} \rangle,$$

$$K_3 = \tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \langle \tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}, \tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} \rangle.$$

$$\tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = A_{\tilde{\varphi}}^2 \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2 & 0 & 4 \\ -1 & 0 & 2 \\ -1 & 0 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2 \\ -1 \\ -1 \end{pmatrix} = -\bar{a},$$

$$\tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = A_{\tilde{\varphi}}^2 \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2 & 0 & 4 \\ -1 & 0 & 2 \\ -1 & 0 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \bar{0},$$

$$\tilde{\varphi}^2 \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = A_{\tilde{\varphi}}^2 \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2 & 0 & 4 \\ -1 & 0 & 2 \\ -1 & 0 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 \\ 2 \\ 2 \end{pmatrix} = 2\bar{a}.$$

$$K_3 = \langle -\bar{a}, \bar{0}, 2\bar{a} \rangle = \langle \bar{a} \rangle.$$

5. Оскільки $K_3 = K_2 = K_1$, то шуканий базис K_1 містить лише один вектор \bar{a} , для якого $s \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = 3$.

6. Як перший базисний вектор беремо вектор $\bar{g}_1 = \bar{a} = \begin{pmatrix} 2 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix}$. Для нього $s = 3$, оскільки $\bar{g} \in K_3$. За знайденим вектором \bar{g}_1 знайдемо вектори \bar{g}_2 та \bar{g}_3 .

Вектор \bar{g}_2 визначається з умови $\tilde{\varphi} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \bar{g}_1$. Координати вектора \bar{g}_2 є розв'язком системи $A_{\tilde{\varphi}} X = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}$.

$$\left(\begin{array}{ccc|c} -6 & 2 & 10 & 2 \\ -4 & 1 & 7 & 1 \\ -3 & 1 & 5 & 1 \end{array} \right) \xrightarrow{-2III} \left(\begin{array}{ccc|c} 0 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 2 & 0 \\ -3 & 1 & 5 & 1 \end{array} \right) \xrightarrow{-3II} \left(\begin{array}{ccc|c} 0 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 2 & 0 \\ 0 & 1 & -1 & 1 \end{array} \right) \xrightarrow{\begin{matrix} \rightarrow III \\ \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} \\ \rightarrow I \end{matrix}} \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 0 & -2 & 0 \\ 0 & 1 & -1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{array} \right)$$

Звідси маємо, що $\begin{cases} x_1 = 2x_3, \\ x_2 = x_3 + 1. \end{cases}$ Взявши $x_3 = 0$, отримаємо частинний розв'язок

$$x_1 = 0, x_2 = 1, x_3 = 0. \text{ Таким чином, вважаємо, що } \bar{g}_2 = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Вектор \bar{g}_3 визначається з умови $\tilde{\varphi} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \bar{g}_2$. Координати вектора \bar{g}_3 є розв'язком системи $A_{\tilde{\varphi}} X = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}$.

$$\begin{pmatrix} -6 & 2 & 10 & 0 \\ -4 & 1 & 7 & 1 \\ -3 & 1 & 5 & 0 \end{pmatrix} \begin{array}{l} -2III \\ -III \end{array} \rightarrow \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 2 & 1 \\ -3 & 1 & 5 & 0 \end{pmatrix} \begin{array}{l} \\ -3II \end{array} \rightarrow \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 2 & 1 \\ 0 & 1 & -1 & -3 \end{pmatrix} \begin{array}{l} \rightarrow III \\ \cdot \langle -1 \rangle \rightarrow I \\ \rightarrow II \end{array} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & -2 & -1 \\ 0 & 1 & -1 & -3 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

Звідси маємо, що $\begin{cases} x_1 = 2x_3 - 1, \\ x_2 = x_3 - 3. \end{cases}$

Взявши $x_3 = 0$, отримаємо частинний розв'язок $x_1 = -1, x_2 = -3, x_3 = 0$. Таким чином, вважаємо, що $\bar{g}_3 = \langle -1, -3, 0 \rangle$.

Включаємо вектори $\bar{g}_1, \bar{g}_2, \bar{g}_3$ в жордановий базис (в цьому випадку це зводиться до їх переозначення другою літерою) і отримуємо шуканий канонічний базис: $\bar{f}_1 = \langle 1, 1, 1 \rangle, \bar{f}_2 = \langle 1, 0, 1 \rangle, \bar{f}_3 = \langle -1, -3, 0 \rangle$

Перевірка: $C = \begin{pmatrix} 2 & 0 & -1 \\ 1 & 1 & -3 \\ 1 & 0 & 0 \end{pmatrix}, C^{-1} = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 \\ -3 & 1 & 5 \\ -1 & 0 & 2 \end{pmatrix},$

$$C^{-1} \cdot A\varphi \cdot C = \begin{pmatrix} 2 & 0 & -1 \\ 1 & 1 & -3 \\ 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} -4 & 2 & 10 \\ -4 & 3 & 7 \\ -3 & 1 & 7 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 \\ -3 & 1 & 5 \\ -1 & 0 & 2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 & 1 & 0 \\ 0 & 2 & 1 \\ 0 & 0 & 2 \end{pmatrix}.$$

Отримана матриця має жорданову форму, а отже, канонічний базис знайдено вірно.

Приклад 2:

$$A\varphi = \begin{pmatrix} 3 & 0 & 8 \\ 3 & -1 & 6 \\ -2 & 0 & -5 \end{pmatrix}.$$

Розв'язання:

1. Характеристичне рівняння

$$|A\varphi - \lambda E| = \begin{vmatrix} 3-\lambda & 0 & 8 \\ 3 & -1-\lambda & 6 \\ -2 & 0 & -5-\lambda \end{vmatrix} = \langle +\lambda^3 \rangle = 0.$$

2. Власне значення $\lambda = -1$. Його алгебраїчна кратність дорівнює 3.

Вводимо в розгляд оператор $\tilde{\varphi} = \varphi - \lambda\varepsilon = \varphi + \varepsilon$. Його матриця

$$\tilde{A} = A_{\tilde{\varphi}} = A\varphi - \lambda E = A\varphi + E = \begin{pmatrix} 4 & 0 & 8 \\ 3 & 0 & 6 \\ -2 & 0 & -4 \end{pmatrix}.$$

Знайдемо геометричну кратність власного значення $\lambda = -1$. Ранг матриці $A_{\tilde{\varphi}}$ дорівнює 1, а отже, шукана геометрична кратність дорівнює

$$\dim V - \text{rang} A_{\tilde{\varphi}} = 3 - 1 = 2.$$

3. Знаходимо $M_1 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^1$. Для цього шукаємо фундаментальний розв'язок системи лінійних рівнянь $\tilde{A} \cdot X = \theta$. Матрицю \tilde{A} за допомогою елементарних перетворень приводимо до ступінчатого вигляду

$$\begin{pmatrix} 4 & 0 & 8 \\ 3 & 0 & 6 \\ -2 & 0 & -4 \end{pmatrix} \cdot 1/4 \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 2 \\ 1 & 0 & 2 \\ -1 & 0 & 2 \end{pmatrix} -1 \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 & 2 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Звідси маємо, що $\begin{cases} x_1 = -2x_3, \\ x_2 - \text{довільне.} \end{cases}$

Фундаментальна система розв'язків цієї системи складається з двох векторів $\bar{a} \leftarrow \langle 2, 0, 1 \rangle$ та $\bar{b} \leftarrow \langle 1, 0, 0 \rangle$.
Таким чином,

$$M_1 = \ker \varphi^1 = \langle \bar{a}, \bar{b} \rangle.$$

Знаходимо $M_2 = \ker \tilde{\varphi}^2$.

$$A_{\tilde{\varphi}^2} = A_{\tilde{\varphi}}^2 = \begin{pmatrix} 4 & 0 & 8 \\ 3 & 0 & 6 \\ -2 & 0 & -4 \end{pmatrix}^2 = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Таким чином, $\tilde{\varphi}^2$ - це нульовий оператор, а отже,

$$M_2 = \ker \tilde{\varphi}^2 = V = \langle \bar{e}_1, \bar{e}_2, \bar{e}_3 \rangle.$$

4. Підпростір $K_1 = \tilde{\varphi}^0 \langle M_1 \rangle = \varepsilon \langle M_1 \rangle = M_1 = \langle \bar{a}, \bar{b} \rangle$.

$K_2 = \tilde{\varphi} \langle M_2 \rangle = \tilde{\varphi} \langle V \rangle = \langle \tilde{\varphi} \langle \bar{e}_1 \rangle, \tilde{\varphi} \langle \bar{e}_2 \rangle, \tilde{\varphi} \langle \bar{e}_3 \rangle \rangle$.

$$\tilde{\varphi} \langle \bar{e}_1 \rangle = A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 & 0 & 8 \\ 3 & 0 & 6 \\ -2 & 0 & -4 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 \\ 3 \\ -2 \end{pmatrix},$$

$$\tilde{\varphi} \langle \bar{e}_2 \rangle = A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 & 0 & 8 \\ 3 & 0 & 6 \\ -2 & 0 & -4 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \bar{0},$$

$$\tilde{\varphi} \langle \bar{e}_3 \rangle = A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 & 0 & 8 \\ 3 & 0 & 6 \\ -2 & 0 & -4 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 8 \\ 6 \\ -4 \end{pmatrix}.$$

Позначимо $\bar{c} = \langle 4, 3, -2 \rangle$. Тоді $\tilde{\varphi} \langle \bar{e}_1 \rangle = \bar{c}$, $\tilde{\varphi} \langle \bar{e}_2 \rangle = \bar{0}$, $\tilde{\varphi} \langle \bar{e}_3 \rangle = 2\bar{c}$, а отже, $K_2 = \langle \bar{c} \rangle$.

Оскільки оператор $\tilde{\varphi}^2$ є нульовим, то K_3 вже визначати не треба.

5. Базис K_2 складається з вектора \bar{c} . Доповнимо його до базису підпростору K_1 . Вектори \bar{c} та \bar{b} лінійно незалежні, належать двовимірному простору K_1 , а тому вони і утворюють шуканий базис K_1 .

Визначаємо $s \langle \bar{c} \rangle = 1$, $s \langle \bar{b} \rangle = 2$.

6. Беремо вектор $\bar{g}_1 = \bar{b}$. Оскільки $s \langle \bar{c} \rangle = 1$, то вводимо його в канонічний базис: $\bar{f}_1 = \bar{b} = \langle 1, 0, 0 \rangle$.

Переходимо до наступного елемента базису K_1 - вектора $\bar{g}_1 = \bar{c} = \langle 4, 3, -2 \rangle$. Оскільки $s(\mathbb{F}) = 2$, то потрібно знайти вектор \bar{g}_2 . Вектор \bar{g}_2 визначається з умови $\tilde{\varphi}(\bar{g}_2) = \bar{g}_1$. Координати вектора \bar{g}_2 є розв'язком системи

$$A_{\tilde{\varphi}} X = \langle 4 \ 3 \ -2 \rangle^T.$$

$$\left(\begin{array}{ccc|c} 4 & 0 & 8 & 4 \\ 3 & 0 & 6 & 3 \\ -2 & 0 & -4 & -2 \end{array} \right) \cdot 1/4 \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 3 & 0 & 6 & 3 \\ -2 & 0 & -4 & -2 \end{array} \right) \cdot 1/3 \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 1 & 0 & 2 & 1 \\ -1 & 0 & -2 & -1 \end{array} \right) \begin{array}{l} -I \\ +I \end{array} \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 0 & 2 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{array} \right).$$

Звідси маємо, що $\begin{cases} x_1 = -2x_3 + 1, \\ x_2 - \text{довільне.} \end{cases}$

Взявши $x_2 = x_3 = 0$, отримаємо частинний розв'язок $x_1 = 1, x_2 = 0, x_3 = 0$. Таким чином, вважаємо, що $\bar{g}_2 = \langle 0, 0, 0 \rangle$.

Вводимо вектори \bar{g}_1, \bar{g}_2 в жордановий базис, тобто покладемо, що $\bar{f}_2 = \bar{g}_1 = \langle 4, 3, -2 \rangle$, $\bar{f}_3 = \bar{g}_2 = \langle 0, 0, 0 \rangle$.

Шуканий канонічний базис: $\bar{f}_1 = \langle 0, 1, 0 \rangle$, $\bar{f}_2 = \langle 4, 3, -2 \rangle$, $\bar{f}_3 = \langle 0, 0, 0 \rangle$.

Перевірка: $C = \begin{pmatrix} 0 & 4 & 1 \\ 1 & 3 & 0 \\ 0 & -2 & 0 \end{pmatrix}, C^{-1} = \frac{1}{2} \begin{pmatrix} 0 & 2 & 3 \\ 0 & 0 & -1 \\ 2 & 0 & 4 \end{pmatrix}$

$$C^{-1} \cdot A_{\varphi} \cdot C = \frac{1}{2} \begin{pmatrix} 0 & 4 & 1 \\ 1 & 3 & 0 \\ 0 & 2 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 3 & 0 & 8 \\ 3 & -1 & 6 \\ -2 & 0 & -5 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 2 & 3 \\ 0 & 0 & -1 \\ 2 & 0 & 4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -1 & 0 & 0 \\ 0 & -1 & 1 \\ 0 & 0 & -1 \end{pmatrix}$$

Приклад 3:

$$A_{\varphi} = \begin{pmatrix} 0 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 2 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 1 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 1 \end{pmatrix}.$$

Розв'язання:

1. Характеристичне рівняння

$$|A_{\varphi} - \lambda E| = \begin{vmatrix} -\lambda & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 2-\lambda & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 1-\lambda & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 1-\lambda \end{vmatrix} = \langle -\lambda \rangle^4 = 0.$$

2. Власне значення $\lambda = 1$. Його алгебраїчна кратність дорівнює 4.

Вводимо в розгляд оператор $\tilde{\varphi} = \varphi - \lambda \varepsilon = \varphi - \varepsilon$. Його матриця

$$\tilde{A} = A_{\tilde{\varphi}} = A_{\varphi} - \lambda E = A_{\varphi} - E = \begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Знайдемо геометричну кратність власного значення $\lambda = 1$. Ранг матриці $A_{\tilde{\varphi}}$ дорівнює 2, а отже, шукана геометрична кратність дорівнює

$$\dim V - \text{rang} A_{\tilde{\varphi}} = 4 - 2 = 2.$$

3. Знаходимо $M_1 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^1$. Для цього шукаємо фундаментальний розв'язок системи лінійних рівнянь $\tilde{A} \cdot X = \theta$. Матрицю \tilde{A} за допомогою елементарних перетворень приводимо до ступінчатого вигляду

$$\begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \xrightarrow{-IV} \begin{pmatrix} 0 & 0 & -1 & 1 \\ 0 & 0 & -1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \xrightarrow{-I} \begin{pmatrix} 0 & 0 & -1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & -1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \xrightarrow{\begin{matrix} \bullet 1 \\ \rightarrow II \\ \rightarrow IV \\ \rightarrow I \end{matrix}} \begin{pmatrix} 1 & -1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & -1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Звідси маємо, що $\begin{cases} x_1 = x_2, \\ x_3 = x_4. \end{cases}$ Фундаментальна система розв'язків цієї системи складається з двох

векторів $\bar{a} \left[\begin{matrix} 1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} \right]$ та $\bar{b} \left[\begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 1 \\ 1 \end{matrix} \right]$. Таким чином,

$$M_1 = \text{ker } \varphi^1 = \langle \bar{a}, \bar{b} \rangle.$$

Знаходимо $M_2 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^2$.

$$A_{\tilde{\varphi}^2} = A_{\tilde{\varphi}}^2 = \begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix}^2 = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Таким чином, $\tilde{\varphi}^2$ - це нульовий оператор, а отже

$$M_2 = \text{Ker} \tilde{\varphi}^2 = V = \langle \bar{e}_1, \bar{e}_2, \bar{e}_3, \bar{e}_4 \rangle.$$

4. Підпростір

$$K_1 = \tilde{\varphi}^0 \left[\begin{matrix} 1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} \right] \stackrel{\varepsilon}{=} \left[\begin{matrix} 1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} \right] \stackrel{\varepsilon}{=} M_1 = \langle \bar{a}, \bar{b} \rangle,$$

$$K_2 = \tilde{\varphi} \left[\begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 1 \\ 1 \end{matrix} \right] \stackrel{\tilde{\varphi}}{=} \left[\begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 1 \\ 1 \end{matrix} \right] \stackrel{\tilde{\varphi}}{=} \langle \tilde{\varphi} \left[\begin{matrix} 1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} \right], \tilde{\varphi} \left[\begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 1 \\ 1 \end{matrix} \right], \tilde{\varphi} \left[\begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{matrix} \right], \tilde{\varphi} \left[\begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} \right] \rangle.$$

$$\tilde{\varphi} \mathbf{e}_1 \rightrightarrows A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -1 \\ -1 \\ -1 \\ -1 \end{pmatrix},$$

$$\tilde{\varphi} \mathbf{e}_2 \rightrightarrows A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix},$$

$$\tilde{\varphi} \mathbf{e}_3 \rightrightarrows A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -1 \\ -1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix},$$

$$\tilde{\varphi} \mathbf{e}_4 \rightrightarrows A_{\tilde{\varphi}} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}$$

Позначимо $\bar{c} = \mathbf{e}_1 \rightrightarrows$, $\bar{d} = \mathbf{e}_2 \rightrightarrows$. Тоді $\tilde{\varphi} \mathbf{e}_1 \rightrightarrows \bar{c}$, $\tilde{\varphi} \mathbf{e}_2 \rightrightarrows -\bar{c}$, $\tilde{\varphi} \mathbf{e}_3 \rightrightarrows -\bar{d}$, $\tilde{\varphi} \mathbf{e}_4 \rightrightarrows \bar{d}$ а отже $K_2 = \langle \bar{c}, -\bar{c}, -\bar{d}, \bar{d} \rangle = \langle \bar{c}, \bar{d} \rangle$.

Оскільки оператор $\tilde{\varphi}^2$ є нульовим, то K_3 вже визначати не треба.

5. Оскільки простір K_2 двовимірний, і K_2 є підпростором двовимірного простору K_1 , то це означає, що $K_2 = K_1$. Отже, базис $\{\bar{c}, \bar{d}\}$ простору K_2 є базисом K_1 .

Визначаємо $s \mathbf{e}_1 \rightrightarrows s \mathbf{e}_2 \rightrightarrows 2$.

6. Беремо вектор $\bar{g}_1 = \bar{c}$. Так як $s \mathbf{e}_1 \rightrightarrows 2$, то потрібно знайти вектор \bar{g}_2 . Вектор \bar{g}_2 визначається з умови $\tilde{\varphi} \mathbf{e}_2 \rightrightarrows \bar{g}_1 = \mathbf{e}_1 \rightrightarrows$. Координати вектора \bar{g}_2 є розв'язком системи

$$A_{\tilde{\varphi}} X = \mathbf{e}_1 \rightrightarrows.$$

$$\left(\begin{array}{cccc|c} -1 & 1 & -1 & 1 & 1 \\ -1 & 1 & -1 & 1 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ -1 & 1 & 0 & 0 & 1 \end{array} \right) \begin{array}{l} -IV \\ -IV \\ -IV \end{array} \rightarrow \left(\begin{array}{cccc|c} 0 & 0 & -1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & -1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 & 1 \end{array} \right) \begin{array}{l} \\ \\ -II \end{array} \rightarrow \left(\begin{array}{cccc|c} 0 & 0 & -1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 & 1 \end{array} \right).$$

Звідси маємо, що $\begin{cases} x_2 = x_1 + 1, \\ x_4 = x_3. \end{cases}$

Взявши $x_1 = x_3 = 0$, отримаємо частинний розв'язок $x_1 = 0, x_2 = 1, x_3 = 0, x_4 = 0$. Таким чином, вважаємо, що $\bar{g}_2 = \mathbf{e}_2 \rightrightarrows$.

Вводимо вектори \bar{g}_1, \bar{g}_2 в жордановий базис, тобто покладемо, що $\bar{f}_1 = \bar{g}_1 = \langle 1, 1, 1 \rangle$, $\bar{f}_2 = \bar{g}_2 = \langle 1, 0, 0 \rangle$.

Беремо вектор $\bar{g}_1 = \bar{d}$. Так як $s(\bar{d}) = 2$, то потрібно знайти вектор \bar{g}_2 . Вектор \bar{g}_2 визначається з умови $\tilde{\varphi}(\bar{g}_2) = \bar{g}_1 = \langle 1, 0, 0 \rangle$. Координати вектора \bar{g}_2 є розв'язком системи

$$A_{\tilde{\varphi}} X = \langle 1 \ 0 \ 0 \rangle^T.$$

$$\begin{pmatrix} -1 & 1 & -1 & 1|1 \\ -1 & 1 & -1 & 1|1 \\ -1 & 1 & 0 & 0|0 \\ -1 & 1 & 0 & 0|0 \end{pmatrix} \xrightarrow{-IV} \begin{pmatrix} 0 & 0 & -1 & 1|1 \\ 0 & 0 & -1 & 1|1 \\ 0 & 0 & 0 & 0|0 \\ -1 & 1 & 0 & 0|0 \end{pmatrix} \xrightarrow{-II} \begin{pmatrix} 0 & 0 & -1 & 1|1 \\ 0 & 0 & 0 & 0|0 \\ 0 & 0 & 0 & 0|0 \\ -1 & 1 & 0 & 0|0 \end{pmatrix}.$$

Звідси маємо, що $\begin{cases} x_2 = x_1, \\ x_4 = x_3 + 1. \end{cases}$

Взявши $x_1 = x_3 = 0$, отримаємо частинний розв'язок $x_1 = 0, x_2 = 0, x_3 = 0, x_4 = 1$. Таким чином, вважаємо, що $\bar{g}_2 = \langle 0, 0, 0, 1 \rangle$.

Вводимо вектори \bar{g}_1, \bar{g}_2 в жордановий базис, тобто покладемо, що $\bar{f}_3 = \bar{g}_1 = \langle 1, 0, 0 \rangle$, $\bar{f}_2 = \bar{g}_2 = \langle 0, 0, 0, 1 \rangle$.

Шуканий канонічний базис: $\bar{f}_1 = \langle 1, 1, 1 \rangle$, $\bar{f}_2 = \langle 1, 0, 0 \rangle$, $\bar{f}_3 = \langle 1, 0, 0 \rangle$, $\bar{f}_4 = \langle 0, 0, 0, 1 \rangle$.

Перевірка: $C = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 1 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}, C^{-1} = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & -1 & 0 \\ 0 & 0 & -1 & 1 \end{pmatrix},$

$$C^{-1} \cdot A_{\tilde{\varphi}} \cdot C = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & -1 & 0 \\ 0 & 0 & -1 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 1 & -1 & 1 \\ -1 & 2 & -1 & 1 \\ -1 & 1 & 1 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 0 & 1 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$

Після опанування студентами цього матеріалу можна перейти до задач про знаходження жорданового базису довільного оператора. Алгоритм і приклади до цієї теми автори планують викласти у своїй наступній статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров П.С. Курс аналитической геометрии и линейной алгебры/ Александров П.С. - М.:Наука. 1979. - 505с.
2. Гельфанд И.М. Лекции по линейной алгебре.— 5-е изд., испр.— М.: Добросвет, 1998.—320 с.
3. Ильин В.А. Линейная алгебра/ В.А.Ильин, Э.Г. Позняк - М.: Наука, 1984.
4. Кострикин А. И. Введение в алгебру/. Кострикин А. И. - Ч. II: Линейная алгебра: Учеб. для вузов. — М.: Физико-математическая литература, 2000. — 368 с.
5. Кострикин А.И. Линейная алгебра и геометрия/ А.И.Кострикин, Ю.И. Манин. - М.: Наука, 1986.
6. Проскуряков И.В. Сборник задач по линейной алгебре/ Проскуряков И.В. - М.: Наука, 1974. - 384с.
7. Фаддеев Д.К. Лекции по алгебре: Учеб. пособ. для вузов/ Фаддеев Д.К. - М.:Наука, 1984. - 416с.

УДК 372.4-053.66:[37.036:792.8]

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гончаренко Ю.В., к. пед. н., ст. викладач

Запорізький національний університет

У статті висвітлюються й обґрунтовуються педагогічні умови ефективної організації естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності.

Ключові слова: естетичне виховання, молодші школярі, хореографічна діяльність, педагогічні умови.

Гончаренко Ю.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье освещаются и обосновываются педагогические условия эффективной организации эстетического воспитания учеников начальных классов в процессе хореографической деятельности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, младшие ученики, хореографическая деятельность, педагогические условия.

Goncharenko U.V. PEDAGOGICAL ARRANGEMENTS OF EFFECTIVE ORGANIZATION OF ESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR STUDENTS IN THE PROCESS OF CHOREOGRAPHIC ACTIVITY / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In the article are expounded and grounded pedagogical arrangements of effective organization of esthetic education of initial classes in the process of choreographic activity.

Key words: esthetic education, junior students, choreographic activity, pedagogical arrangement

На сучасному етапі розвитку українського суспільства актуальності набуває проблема всебічного гармонійного розвитку людини. У її вирішенні домінуюча роль належить факторам художньо-естетичного формування особистості дитини. Саме тому основні завдання сучасної освітньої системи спрямовані на виховання естетичної свідомості учнів, розвиток у них естетичних почуттів, емоцій, суджень, смаків, умінь, засвоєння ними системи знань, стимулювання творчої активності, розширення їх естетичного досвіду тощо. Тож школа спрямовує свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнівської молоді, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня їхньої естетичної вихованості. Вирішення цих завдань можливе за умов залучення дітей до хореографічної діяльності, у процесі якої відбувається емоційно-почуттєвий, культурно-творчий розвиток особистості.

Питання впливу хореографічної діяльності на формування особистості дитини висвітлені у сучасних наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами хореографії вивчалися П. Ковалем, педагогічні умови формування хореографічних умінь дітей дошкільного віку – О. Мартиненко, механізми стимулювання танцювальної творчості учнів – Т. Морозовською, розвиток моральних і естетичних цінностей особистості дитини – Б. Мануйловим, музично-руховий, творчий розвиток старших дошкільників – А. Шевчук та Ю. Ушаковою.

Однак проблема ефективної організації естетичного виховання учнів початкової школи в процесі хореографічної діяльності ще не отримала належного наукового осмислення.

Проведений аналіз організації уроків хореографії у початкових класах загальноосвітніх шкіл показав, що методика, за якою здійснюється викладання хореографічної діяльності, в своїй основі спирається не стільки на положення концепції естетичного розвитку молодших школярів, скільки на хореографічно-технічне вдосконалення їх рухів. У цьому є певна неузгодженість між завданнями сучасної школи, які спрямовані на забезпечення ефективності естетичного виховання молодших школярів, та існуючою організацією й методичним забезпеченням хореографічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виявлені проблемні питання сприяли науковим пошукам способів організації навчально-виховного процесу з хореографічної діяльності, змісту, принципів, форм і методів, які спрямовані на формування найважливіших складових естетичного розвитку молодших школярів. Тож **метою статті** є висвітлення й обґрунтування педагогічних умов ефективної організації естетичного виховання учнів початкових класів у процесі їх хореографічної діяльності.

При визначенні першої педагогічної умови – **здійснення естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності на гуманістичних засадах** ми виходили з того, що провідною парадигмою сучасної системи освіти є її гуманізація, реалізація якої, на думку І. Беґа, Л. Зязюн, С. Подмазіна та інших науковців, здійснюється в особистісно-орієнтованій моделі навчання й

виховання. У ракурсі сучасних підходів до виховання особистості молодшого школяра завдання гуманістичної педагогіки можуть бути вирішені в ході танцювальної діяльності, яка зорієнтована на розвиток емоційної творчої сфери дитини. На уроках хореографії реалізація особистісно-зорієнтованого виховання здійснюється через вивчення елементів та вправ, посилюючих для кожної дитини, участь у танцювальних постановках кожного учня без винятку, створення ним власного творчого продукту та демонстрацію його у хореографічній постановці.

Одним з основних положень гуманістичної системи виховання є шанобливе ставлення до кожної дитини [1; 5]. Це положення передбачає організацію хореографічної діяльності на основі антропологічного підходу: врахування на уроках хореографії індивідуальних фізичних, психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Для цього учням початкових класів пропонуються танцювальні завдання з посилюючим фізичним навантаженням. Достатнє фізичне навантаження, на наш погляд, можуть дати адаптовані вправи класичного, народного, ритмічного, сучасного танців, які вивчаються і засвоюються дітьми в ході виконання танцювально-ігрових комбінацій та хореографічних етюдів.

Необхідною умовою гуманізації процесу естетичного виховання є ефективний особистісний розвиток учнів, який залежить від апріорного визнання талановитості всіх дітей. Реалізація означеного положення буде успішною, якщо для всіх дітей молодшого шкільного віку створювати на уроках хореографії ситуацію успіху, особливо для тих, котрі не мають спеціальних танцювальних здібностей.

Важливим у реалізації гуманістичного підходу в процесі естетичного виховання є налагодження в колективі учнів гармонійних, щирих, правдивих, взаємодовірливих особистісних стосунків. Для успішного розв'язання цього завдання необхідно заохочувати до танцювально-постановочної роботи всіх учнів без винятку, незважаючи на їх танцювально-технічні та артистичні здібності. Зокрема діти, котрі мають природні танцювальні здібності, можуть виконувати головні ролі у танцювальних композиціях, іншим школярам пропонувати ролі відповідно до їх індивідуальних можливостей.

Також успішна реалізація гуманістичного підходу в процесі естетичного виховання залежатиме від естетичної активності молодших школярів у хореографічній діяльності, яка характеризується самовираженням і самоствердженням у танцювальній творчості, рівнем естетичної підготовленості, формуванням естетичної культури, широтою естетичних інтересів та потреб. Для розвитку естетичної активності ми пропонуємо учням самостійно створювати сценарії, обмірковувати варіанти розвитку сюжетних ліній та планувати власні образні ролі в майбутніх танцювально-ігрових композиціях.

Другою важливою педагогічною умовою, що сприяє розвитку внутрішнього світу учнів, розширює їх естетичний світогляд та реалізує творчий потенціал, є **формування естетичного ставлення до хореографічної діяльності та мотивації на естетичне втілення тілесних виявів дітей.**

Основним фактором естетичного виховання особистості провідні вітчизняні вчені-педагоги (В. Бутенко, Д. Джола, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.) визначають формування естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, яке здійснюється через: пізнання в ході естетичного сприйняття естетичної цінності предмета, явища; оцінювання в процесі естетичного судження предмета або явища; розвиток естетичних смаків та ідеалів; виявлення в ході практично-творчої діяльності емоційно-почуттєвої реакції щодо цінності предмета, явища та естетичних потреб. Екстраполюючи вказані положення в площину хореографії, зазначаємо, що формування естетичного ставлення молодших школярів до мистецтва танцю пов'язане з розвитком в учнів аксіологічної, емоційно-почуттєвої, когнітивної та креативної сфер особистості.

Важливим компонентом у визначенні рівня естетичного розвитку молодших школярів виступає їх мотивація до хореографічної діяльності. Цей процес буде ефективним, якщо базуватиметься на таких засадах:

- використання ігрових форм та методів упродовж всього навчально-виховного процесу з хореографічної діяльності;
- впровадження у зміст хореографічної діяльності різних видів танцювального мистецтва;
- застосування на уроках хореографії сучасних аудіовізуальних технічних засобів навчання.

Спостереження на уроках хореографії у загальноосвітніх середніх закладах виявили, що серед різних танцювальних видів учнів початкової школи здебільшого зацікавлюють сучасні танці. Впровадження в навчально-виховний процес з хореографії сучасних танцювальних стилів потребує коригування їх змістового наповнення. Тобто необхідно вилучити з танцювальної мови сучасних видів хореографії вправи, що можуть негативно вплинути на естетично-емоційний розвиток учнів початкової школи: брутальні, відверто агресивні жести і пози (імітування стрільби, бійки тощо) та елементи рухів, які виражають вітальні потреби людини. Для виховання естетичних смаків, потреб, цінностей слід ретельно відбирати та застосовувати естетично-забарвлені, емоційно-сміслові, лексично-різноманітні рухи.

Формування в учнів початкової школи естетичного ставлення до хореографії, оціночних суджень, смаків, накопичення естетичних образів дітей залежить від використання на уроках хореографії технічних засобів навчання, які можна поділити на традиційні та аудіовізуальні. До традиційних відносимо аудіо магнітофони та музичні центри. Використання оригінальної якісної музичної фонограми підвищує інтерес та творчу активність школярів у танцювальному мистецтві.

Для коригування набутих вмій учнів у галузі сучасної хореографії вважаємо корисним застосовувати на заняттях аудіовізуальні засоби навчання, які стимулюють учнів до найбільш продуктивної виконавської роботи. Наприклад, при вивченні нового танцювального матеріалу та його відпрацюванні пропонується записувати роботу учнів на відеокамеру з подальшим переглядом і аналізом відеоматеріалів. Спільний аналіз помилок, коректні зауваження вчителя та самостійний пошук школярами своїх недоліків у виконанні різноманітних елементів сприятимуть продуктивній праці на уроках хореографії, заохоченню молодших школярів до плідної навчальної діяльності, розвитку в них уміння художньо оцінювати себе та інших.

Ще одним аспектом входження дитини до світу прекрасного й засобом художньо-естетичного розвитку дітей є використання неакадемічних форм спілкування: бесіди, відвідування концертів, вистав тощо. Яскраві враження, отримані від естетично-забарвленого, артистичного, професійного виконання танцювальних композицій, формуватимуть в учнів естетичні цінності, розвиватимуть художні смаки, виховуватимуть у них здатність сприймати й оцінювати мистецькі твори.

Наступною педагогічною умовою естетичного виховання визначено **спрямування змісту хореографічної діяльності на формування найважливіших складових естетичного розвитку молодших школярів**: емоційно-почуттєвої, когнітивної та креативної сфер особистості дитини.

Аналіз і узагальнення педагогічних, філософських, хореографічних надбань минулих поколінь засвідчує, що на всіх етапах розвитку суспільства питання формування внутрішньої краси особистості було в центрі уваги як складова гармонійного естетичного виховання людини. Ще з часів Давньогрецької цивілізації *розвиток емоційно-почуттєвої сфери* особистості пов'язували з танцювальною творчістю. Філософи та педагоги тих часів широко використовували пластичні засоби танцю з метою „відкриття органів духовного сприймання”. Під цим вони розуміли, що в духовній людині має проявлятися глибока тілесність – тілесність другого порядку, котра має сяяти і світитися емоціями та почуттями [3].

Розв'язуючи проблему естетичного виховання особистості, сучасні вчені (І. Бех, І. Зязюн, Л. Масол та ін.) підкреслюють, що ефективність естетичного виховання особистості залежить від розвитку її емоційного внутрішнього світу, безмежної фантазії, уваги, а також від формування системи естетичних знань та вмій [1; 7]. Успішне вирішення означених питань можливе в процесі хореографічної діяльності.

Важливим для розвитку емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів також є виконання ними імпровізаційних вправ та етюдів на виявлення емоцій, настрою, почуттів. Самостійне створення виразних рухів та художньо образних вправ, зокрема образів казкових героїв, зумовлює виникнення у молодших школярів емоційних станів, що активізують їх пізнавальну сферу і позитивно впливають на продуктивність якісного асоціативного мислення.

У наукових працях Д. Джоли, Н. Миропольської, Г. Шевченко, А. Щербо зазначається, що цілісне естетичне виховання особистості дитини не можливе без формування в неї *когнітивної сфери*. Вчені розглядають інтелектуальний розвиток учнів як складову їх естетичної сфери.

Зокрема, на розвитку в учнів початкових класів когнітивної сфери в процесі танцювальних занять наголошується у наукових та методичних працях педагогів-хореографів О. Конорової, Л. Бондаренко, М. Боголюбської, А. Тараканової та ін. Для цього, на їх думку, зміст хореографічної діяльності має будуватися на підготовчих, ритмічних, танцювальних вправах та комбінаціях. Ми цілком згодні з цим твердженням, адже підготовчі вправи класичної, народної, сучасної хореографії забезпечують учнів молодших класів знаннями з основних видів танців, формують танцювальні уміння та навички, розвивають координацію рухів, невимушеність жестів, гарну поставу, танцювальну легкість тощо. Але, на нашу думку, головним є те, що вивчення лексичної мови різних видів танців сприяє розвитку розумового апарату дитини. Виконуючи вправи, учні мають змогу „відчувати” смисл певного танцювального терміна, тому що в самому понятті закладені темп, ритм, характер рухів.

Важливим компонентом естетичного виховання особистості молодшого школяра вітчизняні вчені (І. Бех, Л. Масол, О. Оніщенко, О. Комаровська та ін.) визначають *формування його креативної сфери*. Головним у цьому процесі, на думку науковців, є здатність особистості дитини побачити, створити у душі яскравий образ, який слугуватиме поштовхом до активної творчої дії. Тож ефективний розвиток креативної сфери учнів залежатиме від реалізації на уроках хореографії основних завдань з розвитку танцювальної творчості: розвиток музично-ритмічних навичок, оволодіння мовою рухів, їх виразним виконанням, образним перевтіленням, ознайомлення з деякими прийомами композиції танцю.

Переконані, розвиток креативної сфери дитини буде успішним, якщо впроваджувати у зміст хореографічної діяльності спеціальні вправи – асоціативні, з уявними предметами, ігри з використанням слова, під час виконання яких відбувається розвиток уяви, уваги, фантазії школярів, тобто стимулюється їх творча активність.

Впровадження у процес хореографічної діяльності форм естетико-виховної роботи, спрямованих на реалізацію психофізичних проявів дітей визначено нами наступною педагогічною умовою естетичного виховання молодших школярів. Психологічні процеси, що виявляються у фізичних рухах людини, є предметом дослідження вчених різних галузей: психологів, педагогів, арт-терапевтів (С. Максименко, Л. Роговик, Ю. Нікітін, Т. Шкурко та ін.). У психолого-педагогічних працях науковців зазначається, що особистість людини лише тоді підіймається на вищий естетично-художній, культурний, творчий рівень розвитку, коли її різноманітні тілесні рухи поєднуються з внутрішніми образами, думками, почуттями. Тож цілісний естетичний розвиток особистості з неповторною, унікальною індивідуальністю залежить від єдності її душевно-емоційного життя і фізичної свободи, яка втілюється у тілесно-рухових проявах. Саме тому вважаємо за потрібне використовувати у навчально-виховному процесі з хореографії форми роботи, що спрямовані на реалізацію психофізичних проявів дітей. До таких відносяться: музично-пластичні, імітаційно-ігрові вправи та сюжетно-рольові ігри.

Думки щодо впливу мистецтва хореографії на розвиток внутрішнього світу особистості, її емоцій та почуттів висловлювала відома танцівниця А. Дункан. Спираючись на її педагогічні настанови стосовно емоційності виконання рухів, вважаємо доцільним на уроках хореографії застосовувати музично-пластичні вправи, шляхом виконання яких виявляються та розкриваються внутрішні відчуття дитини.

Окрім музично-пластичних вправ, в естетичному розвитку молодших школярів у процесі хореографічної діяльності дуже важливе місце посідають сюжетно-рольові ігри. Особливість сюжетно-рольової хореографічної гри полягає в тому, що розгортання сюжету, розвиток змістовної лінії та відтворення образів детермінуються специфікою танцювальної мови, завдяки якій утворюються певні взаємозв'язки між внутрішнім станом та руховими діями особистості дитини. За допомогою таких зв'язків у школярів початкових класів формується творчий потенціал. Також для успішної реалізації психофізичних проявів молодших школярів на уроках хореографії вважаємо необхідним використовувати імітаційно-ігрові вправи. Ці вправи відрізняються від інших видів танцювально-творчих ігор спонукальними мотивами, які закладені в їх змісті. Основою мотивів виступають бажання молодших школярів імітувати тварин, через хореографічні рухи розігрувати сюжетні ситуації, відобразити героїв улюблених мультфільмів, втілюючи у танці їх манеру поведінки та риси характеру.

Використання методів стимулювання імпровізаційної активності молодших школярів у процесі хореографічної діяльності є важливою педагогічною умовою естетичного виховання учнів початкових класів.

Одне з основних місць в естетичному вихованні учнів початкових класів належить методу дидактичної гри. На доцільність використання ігрового дидактичного методу у навчально-виховному процесі з хореографії у дошкільних закладах та позакласній роботі школи наголошено в наукових і методичних роботах О. Мартиненко, А. Тараканової, А. Шевчук та інших. Педагоги-хореографи пропонували використовувати методи гри для підвищення рівня зацікавленого ставлення до мистецтва хореографії. У межах нашого дослідження важливим є застосування методу дидактичної гри для розвитку пізнавальної, мотиваційної, креативної, психофізичної сфер особистості дитини та стимулювання їх імпровізаційної активності. Переконані, застосування ігрового дидактичного методу на уроках хореографії змусить всіх дітей без винятку стати активними учасниками танцювальної діяльності, під час якої вони будуть відчувати себе вільно, комфортно, впевнено.

Окрім вищезазначених можливостей, ігровий дидактичний метод також дає поштовх до створення в навчальному процесі вільного танцю – імпровізації. Стимулюванню імпровізаційної активності учнів початкових класів сприятиме впровадження у зміст хореографічної діяльності методу пластичної імпровізації. Цей метод передбачає індивідуальне самовираження, самореалізацію та самоствердження особистості дитини під час виконання пластичних етюдів. Поряд із пластичною імпровізацією вважаємо за необхідне використовувати колективну танцювальну імпровізацію, застосування якої сприятиме повільному переходу від індивідуальної до колективної імпровізації. Така танцювальна імпровізація характеризується співтворчістю її учасників.

Означені методи та форми хореографічної діяльності мають значний вплив на естетичний розвиток молодших школярів: сприяють розвитку в учнів початкових класів художнього мислення, емоцій та почуттів, формуванню в них естетичного смаку, естетичної культури, естетичних цінностей, а також самостійної, оригінальної, творчої думки, жвавої уваги, вихованню наполегливості, винахідливості, прагнення до самовираження.

Таким чином, організація естетичного виховання молодших школярів у процесі хореографічної діяльності за означеними педагогічними умовами сприятиме естетичному вихованню молодших

школярів, що спрямовується на формування їх мотиваційної, емоційно-почуттєвої, креативної, психофізичної сфер та стимулювання творчої активності особистості дитини. **Наступним етапом** нашої роботи визначаємо перевірку змісту, форм та методів хореографічної діяльності, під час застосування яких підвищується рівень естетичної розвиненості учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. - Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / Бех Іван Дмитрович. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації / В. Г. Бутенко // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. ст. Серія : Педагогічні науки / голов. ред. Л. І. Міщик. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. – С. 18–23.
3. Герасимова И. А. Философское понимание танца / И. А. Герасимова // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С. 50–63.
4. Джоза Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навчально-методичний посібник / Д. М. Джоза, А. Б. Щербо ; Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
5. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111–116.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник для студ. вузів / Максименко Сергій Дмитрович. – 2-ге вид. перероб. та доп. – К. : ЦНЛ, 2004. – 272 с.
7. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–16.

УДК 3 73.3 : 37.091.3

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Деркач О.О., к. пед. н., доцент

Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського

У статті здійснено ретроспективний аналіз соціокультурного потенціалу театрального мистецтва, досліджено актуальні проблеми залучення театрального мистецтва до навчально-виховного процесу початкової школи та представлено авторську методику формування системи ціннісних орієнтацій та оволодіння учнями соціальноприйнятними та культурнообумовленими формами взаємодії у процесі спонтанної художньо-творчої театральної діяльності.

Ключові слова: соціокультурний потенціал театрального мистецтва, форми та методи організації спонтанної художньо-творчої театральної діяльності молодших школярів, психокорекційна казка.

Деркач О.О. РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ / Винницкий государственный педагогический университет им. М.Коцюбинского, Украина.

В статье осуществлен ретроспективный анализ социокультурного потенциала театрального искусства, изучен отечественный опыт театральной педагогической науки и практики. Представлена авторская модель формирования системы ценностных ориентаций и социокультурной компетентности младших школьников в процессе спонтанной творческой театральной деятельности.

Ключевые слова: социокультурный потенциал театрального искусства, формы и методы организации спонтанной творческой театральной деятельности младших школьников, психокоррекционная сказка.

Derkach O.O. THE SOCIAL AND CULTURAL POTENTIAL OF THE THEATRE ART IN THE EDUCATION PROCESS OF ELEMENTARY SCHOOL / Vinnitsa State pedagogical university, Ukraine.

In the article the retrospective analysis of the social and cultural potential of the theatre art is determined; the actual problem of using of the theatre art in education process of elementary school are investigated. The author's method of formation of the value orientations and developing of sociocultural competence of the pupils during theatre acting is also represented in the article.

Key words : social and cultural potential of the theatre art, forms and methods of organizing creative and art theatre acting of the pupils of elementary school, the psychocorrection tale.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мистецтво як форма суспільної свідомості, що акумулює та культивує систему світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій людства, здавна вважалося унікальним засобом впливу на особистість. У художніх творах, які в концентрованому вигляді відображають цінності минулого і сучасного, явища довкілля розкриваються у всій динамічності і багатшаровості: від переживання до знання, від передчуття до ідеї, від підсвідомого до свідомого. Ця властивість мистецтва – виявляти за конкретикою життя глибинні таємниці Всесвіту, на думку О.Рудницької, є конче важливою для розвитку особистості. Саме мистецтво дає можливість людині піднятися від повсякденності до широких творчих узагальнень почуттів і думок, нагадати про гармонію, недосяжні системному аналізу [1].

Віддзеркалюючи елементи духовної та матеріальної культури різних епох, соціальні суперечності та світоглядні уявлення представників різних націй та народностей, мистецькі твори від покоління до покоління передавали морально-етичні, естетичні та правові норми, відображали кращі риси національного характеру. Яке ж місце в цьому процесі належало театральному мистецтву і яким чином можна скористатися досвідом попередніх епох у процесі формування соціокультурного досвіду молодших школярів – ось питання, що залишаються актуальними в умовах трансформації освітніх та культуротворчих парадигм.

Огляд наукової та методичної літератури останніх десятиліть показав, що питанням залучення театального мистецтва до навчально-виховного процесу школи займалася значна кількість науковців та педагогів-практиків. Численні наукові праці висвітлюють проблеми підготовки вчителя до реалізації ідей театальної педагогіки (В.Абрамян, І.Зайцева, Л.Зімакова, Л.Дубина, О.Рудницька), залучення театального мистецтва до навчально-виховного процесу з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності (Н.Вітковська, Д.Джола, А.Щербо) та виховання еколого-естетичного світогляду молодших школярів (О.Біда, Г.Тарасенко), розвитку творчих здібностей (М.Татаренко) та художнього виховання молодших школярів (З.Богуцький, Є.Калініна, О.Ліпіна, М.Ліпницька, Н.Опаріна та ін.).

Та поза увагою сучасної школи, нажаль, нерідко залишається та надзвичайна влада театру над людськими душами, що визнавалася ще давніми греками – його виховний та соціокультурний потенціал, спроможність відновлення морального здоров'я людини, здатність сприяти оволодінню соціальноприйнятними та культурнообумовленими формами взаємодії на основі засвоєння загальнолюдських і національних духовних цінностей. Актуальність даного питання зумовило **мету даної публікації** – вивчення соціокультурного потенціалу театального мистецтва у ретроспективному контексті та пошук ефективних форм та методів залучення театального мистецтва до навчально-виховного процесу початкової школи з метою створення ефективних умов для оволодіння учнями соціальноприйнятними та культурнообумовленими формами взаємодії у процесі спонтанної художньо-творчої театальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші паростки театального мистецтва (як і образотворчого, музичного чи хореографічного) – можна знайти ще за часів існування первісної людини. Верхній палеоліт – XXXV-X тис. до н.е. – це час народження мистецтва як специфічного засобу художнього осмислення та наступного відображення навколишнього світу. Його поява була величезним прогресом у пізнавальній діяльності людей, адже воно зміцнювало соціальні зв'язки, допомагало формуванню первісної общини, ставало засобом передачі життєвого досвіду.

Поява перших світоглядних уявлень та формування системи релігійних і міфологічних вірувань сприяло розвитку театального мистецтва як синкретичного виду, коли різні форми та виражальні засоби не відокремлювалися та не протиставлялися, а взаємодоповнювали та посилювали один одного. Звернення до духів та богів супроводжувалося цілими ритуальними діями, в яких надзвичайно оригінально переплелися всі види мистецтв – починаючи із розпису тіла та ритуального посуду, декорування ритуального одягу, костюмованими перевдяганнями, декламацією релігійних текстів у поєднанні із музичним (інструментальним чи вокальним) супроводом та шаленими танцями навколо священного вогнища.

Та становленню і подальшому розвитку театального мистецтва у тому форматі, у якому ми його звикли бачити сьогодні, сприяли свята давніх греків на честь бога життєдайних сил природи, покровителя дерев, квітів, виноградарства та виноробства – Діонісія. Починаючи з V ст. до н.е. театральні вистави стають невід'ємною частиною життя Стародавньої Греції. Театр стає школою виховання, де розглядаються питання не лише релігії, а й моралі, ідеології та політики. На театральній сцені давньогрецького театру розігрувалися події, що були значущими для кожного грека, зіштовхувалися яскраві особистості з надзвичайно сильними характеристиками. Вистави були „думою про життя”, метою яких, як зазначив Г.Бояджиров, було формування ідеалів свідомої громадянської позиції та доблесті греків [2].

За театром визнавалася надзвичайна влада над людськими душами. Більша частина трагедій закінчувалася смертю головних героїв, та така трагічна розв'язка не залишала тяжкого відчуття відчаю. Навпаки, страждання та мужність героїв викликали щире захоплення у глядачів, вчили стійко та мужньо

зносити примхи долі, з гідністю віддавати своє життя на користь інтересів громади, зазначає В.Стратілатова [3].

Емоційне потрясіння, яке відчуває людина під час перегляду трагедії, сприяє звільненню від обтяжуючих переживань і думок шляхом співчуття і співпереживання головним героям. „*Камарсис*” – саме таким словом називає Арістотель це „трагічне очищення”, яке було запорукою відновлення тілесного і морального здоров'я людини, звільнення душі від скверни та шкідливих пристрастей. Тож не дивно, що у „золотий вік” афінської демократії біднякам із державної скарбниці видавали гроші для перегляду вистав, оскільки вважали, що позбавляти людину такої можливості через скрутне матеріальне становище є несумісними із демократичними засадами суспільства. У дні Великих Діонісій в Афінах припинялися усі справи: зачиналися суди, боржники звільнялися від сплати боргів на весь час святкування. До перегляду вистав допускалися навіть жінки, діти та раби. Зафіксовані були випадки, коли в'язнів випускали із в'язниць, щоб вони могли звільнити свої душі від скверни та шкідливих пристрастей.

Вплив театру на формування соціальних орієнтирів людини не викликав сумніву і у наступні епохи. Основні його жанри – трагедія та комедія – продовжували своє існування протягом наступних півтори тисячі років, не зважаючи на далеко не завжди сприятливі умови свого існування. Звернення до античних традицій інсценізації історій про божественне народження сина божого та його чудесне воскресіння сприяло формуванню нового театрального жанру епохи Середньовіччя – церковної літургійної драми (містерії). Саме на античних зразках створювалися перші літературні трагедії та комедії епохи Відродження. Наслідуючи творчість античних авторів, створювали свої твори представники французької класичної драматургії (Расін, Мольєр, Корнель, Бомарше, Гольдоні). Протягом усього XIX, так само, як і XX століть, на усіх провідних європейських театральних сценах ставилися такі п'єси, як „Цар Едіп”, „Електра” та „Антигона” Софокла, „Медея” Евріпіда, „Лісістрата” Арісто фана.

Чим же можна пояснити таку життєздатність театрального мистецтва? На думку дослідників, соціокультурна значущість мистецтва визначається здатністю художніх образів здійснювати вплив на внутрішній світ особистості, на формування її системи ціннісних орієнтацій та напрямки соціальної діяльності. „Мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистіші складники нашої істоти”, – зазначав Л.Виготський. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. Ідеологічні аспекти в художньому творі, будучи органічно вплетеними в тканину живих, зримих художніх образів, впливають на свідомість людини непомітно, як і на розум, почуття, волю.

Впливову дію мистецтва не завжди можна спостерігати під час його безпосереднього сприймання. Значно глибиннішими є “наслідки впливу” мистецтва, коли воно не лише здатне схилити людину до рішучих вчинків, а навіть викликати значні переміни в настроях, переконаннях і діях тих чи інших соціальних груп: “Мистецтво... ніколи прямо не народжує із себе тієї чи іншої практичної дії, воно лише готує організм до цієї дії” [4].

Огляд наукової та методичної літератури засвідчив, що питанням залучення театрального мистецтва до навчально-виховного процесу школи займалася значна кількість науковців та педагогів-практиків протягом усього минулого століття. З перших років Радянської влади театральна шкільна самодіяльність набуває великої популярності як серед учнів, так і вчителів: ще у 1918 році нарком освіти А.Луначарський порушує питання про „...введення у шкільну навчальну практику сценічних методів викладання (інсценування байок, віршів, оповідань, побутових сценок з життя наро ду тощо), організацію шкільного театру та створення спеціального театру для дітей з професійними акторами і репертуаром, який відповідає інтересам дитячих вікових груп”. Окрім того, вводиться чотирирічна програма «Драматизація в школі першого ступеня », де особлива увага приділялася як творчому освоєнню школярами особливостей сценічної мови, роботі над діалогом, освоєнню основ пантоміми, інсценуванню в іршів та казок, організації самодіяльного театру ляльок тощо [5, с. 14] .

У повоєнні роки шкільні театри функціонували в багатьох школах країни та, починаючи з 60-х років, самодіяльних шкільних драматичних колективів ставало дедалі менше. Практично, дитяча театральна само діяльність перейшла до Палаців піонерів та різно манітних студій. Таким чином, як зазначає Н.Миропольська, мистецтво театру відій шло від школи. Залишилися тільки «культ походи» до театру – засіб, який аж ніяк не міг забезпечити повноцінну реалізацію соціокультурного потенціалу театрального мистецтва [6, с. 6 – 7].

В останні десятиліття минулого століття спостерігалосся деяке пожвавлення інтересу педагогічної спільноти до питань залучення театрального мистецтва до навчально-виховного процесу школи. Та, значною мірою, ці дослідження стосувалися питань активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час уроків, художнього розвитку та розвитку творчих здібностей молодших школярів, виховання еколого-естетичного світогляду. Аналіз методичної літератури, що пропонується сьогодні вчителям початкової школи, дозволив виокремити два основних напрямки залучення театрального мистецтва до навчально-виховного процесу – у процесі класно-урочної та позакласної виховної роботи. Серед

традиційних форм, що найчастіше використовуються сьогодні вчителями, можна назвати: перегляд театральних вистав, організація та проведення театралізованих свят та ранків; дидактичний театр та театр природи; використання прийомів драматизації та інсценізації; проведення театралізованих сюжетно-рольових ігор та організація шкільного театального гуртка.

Пошук нових форм залучення театального мистецтва до навчально-виховного процесу початкової школи з метою формування системи ціннісних орієнтацій та оволодіння учнями оптимальними моделями взаємодії в соціумі, дозволив розширити спектр організаційних форм та методів навчально-виховної взаємодії. Синкретичність театального мистецтва дозволяє задіяти різні сфери дитячої творчості – літературну, образотворчу, музичну та сценічну, що сприяє максимальній активізації дітей та забезпечує оптимальні умови для самореалізації у будь-якій з них. Пропонуємо вашій увазі авторську методичку організації художньо-творчої діяльності молодших школярів засобами театального мистецтва з метою формування їх соціокультурного досвіду.

В основі будь-якого театралізованого дійства, преш за все, лежить літературний твір. Враховуючи вікові особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, кращим жанром для театралізації, безумовно, є казка. Будь-яка казка, чи то народна, чи то авторська, орієнтована на певний соціально-педагогічний ефект: вона навчає, виховує, попереджає, надихає, наповнює вірою у власні сили та можливості, спонукає до діяльності. Та найбільший виховний потенціал, на нашу думку, мають психокорекційні казки, тобто казки, метою яких є опосередкований вплив на поведінку дитини (під корекцією в даному випадку розуміється „заміщення” неефективного стилю поведінки на більш продуктивний шляхом створення умов, за яких дитина свідомо замислилася б над деякими аспектами своєї поведінки, зазначає Т.Зінкевич-Євстїгнєєва [7, с.87]).

Одним із кращих засобів актуалізувати процес особистісного та соціального становлення дитини є залучення її до процесу творення. Пропонуємо вашій увазі фрагмент психокорекційної казки Г.Смірної, спроектовану на розвиток здатності прийняття інших, усвідомлення цінності кожної особистості (зокрема – у її неповторності та особливості), усвідомлення себе та свого місця в соціальній групі (класі), на розвиток емпатійних та рефлексивних вмій, на формування в уяві дитини соціально прийнятних моделей поведінки у соціумі:

У великому й гарному лісі жив собі Їжачок. Та от біда - не було у нього друзів... Сміялися з Їжачка всі звірята через те, що він не такий пухнастий як вони. Глузували з нього, бо він маленький, сірий, колючий та на коротеньких ніжках. Ви навіть уявити собі не можете, які жахливі прізвиська вигадували для нього щодня Ведмедик, Білочка, Зайчик та інші звірята. А одного разу навіть вирили глибоку яму, накрили гілками та загорнули опалим листям. Покликали Їжачка гратися і заманили у пастку. Малий впав туди й дуже забив лапку. А наступного дня звірята ще дужче сміялися з Їжачка, адже він кульгав на хвору лапку, і його хода стала схожа на качину.

Образився Їжачок і пішов геть у гущавину ліс.. Йому було нестерпно боляче. Так боляче, що слізки наверталися на очі. Йшов він, йшов, та раптом зрозумів, що заблукав. Спробував визирнути через густу траву, щоб хоч якось шлях розгледіти. Та дарма - лапки ж коротенькі, та й сам він маленький. Кликати на допомогу було нікого. Адже друзів нема! ...

А звірятам було зовсім нічого робити. Бо зник той, з кого вони постійно глузували. Знущатися не було над ким, і недавні друзі геть пересварилися. Вони почали висміювати один одного.

„Чого-це ви з мене смієтеся?! - обурився Ведмедик. — Я ж не якийсь там Їжачок!”. І раптом Ведмежа зрозуміло, та навіть здивувалося, якими влучними й точними були його слова. Саме в цю мить він опинився на місці Їжачка. „ К्लішоногий! К्लішоногий!” – продовжували глузувати Білочка та Заєць. „ Припиніть!” – у відчаї просив Ведмедик. Але звірята не вгамовувалися. Вони знайшли собі нову жертву для своїх розваг. Зрозумівши це, Ведмедик образився і пішов від них геть.

«Ось і немає в мене друзів, нікому я непотрібен» - сумував він. Сльози застилили йому очі. Він не помітив, як зачепився, впав і дуже боляче вдарився. „ Ой-ой-ой! Як боляче! Допоможіть!” – закричав Ведмедик. Але довкола було тихо-тихо. Ніхто не поспішав йому на допомогу. І знову він згадав Їжачка. Зрозумів, як тому було боляче й самотньо.

А тим часом Їжачок намагався відшукати дорогу додому. Побачивши Ведмедика, він дуже зрадів, що хоча б хтось нарешті зустрівся йому на шляху. „ Зараз і він почне з мене сміятися, що я такий незграбний та к्लішоногий”, - подумав Ведмедик. Та Їжачок ... [7, с.99-100]

Ця казка, звичайно, має продовження. Але давайте зупинимося і уявимо, яким може бути продовження пригод головних героїв казки. Повірте, скільки дітей буде в класі, стільки буде і варіантів закінчення, тобто – моделей соціальної поведінки. Тож пропонуємо учням об'єднатися у групи, придумати закінчення казкової історії та презентувати однокласникам результати роботи.

Способи презентації можуть бути різноманітними, наприклад:

- *інсценізація* – театралізація на класній „сцені”, що потребує виготовлення елементів костюмів, масок та декорацій;
- *настільний* чи *пальчиковий театр* – потребує виготовлення персонажів настільного (пальчикового) театру ;
- *слайдшоу* – виготовлення “слайдів” чи колажів, що ілюструватимуть розповідь дітей тощо.

В якому випадку діти, яким притаманні форми поведінки, що їх демонструють герої казки, усвідомлять її неадекватність – після звичайного прослуховування казки чи залучення до активної казкотворчої діяльності з пошуку ефективних моделей поведінки для своїх героїв? Відповідь очевидна.

Очевидним також є і те, що в межах традиційного 45-хв уроку створити оптимальні умови для проживання такої казково-фантастичної реальності доволі складно. Саме тут на допомогу прийдуть інтегровані форми організації навчального процесу: на уроці читання чи письма читаємо та придумуємо продовження казки, на уроках художньо-естетичного циклу – художня праця чи малювання – виготовляємо необхідний театральний реквізит та презентуємо результати роботи групи. Серед форм позакласної виховної роботи доречними стануть як гурткова робота (організація шкільного театального гуртка), так і введення спецкурсу або своєрідного тренінгу з формування соціокультурної компетентності школярів.

Спостереження за дітьми під час виконання поставлених завдань засвідчило, що вони працювали залюбки та з інтересом: всіх учнів вдалося залучити до роботи – одні записували сюжет, інші – малювали, вирізали та клеїли фігурки. Використання одного й того ж казкового сюжету виявилось цікавим як для першокласників, так і для учнів четвертого класу. Діти допомагали один одному вирізати та розмальовувати фігурки, позичали ножиці та олівці, хвалились зробленими виробами тощо. Та найбільше задоволення виражали обличчя дітей під час програвання своєї казки виготовленими власноруч персонажами.

Не було жодного школяра, який би відмовився від роботи. Виявилось, що діти доволі серйозно підійшли до завдання завершення казкової історії. Слова, що звучали з вуст головних героїв, засвідчили глибоке включення дітей у ситуацію. Її проживання задіяло рефлексивні та емпатійні механізми, що визначають моральні орієнтири нашої поведінки. Пропонуємо Вашій увазі декілька фрагментів закінчень казки:

«Їжачок з Ведмедиком почали дружити. А Білочка із Зайчиком посварились між собою. Зайчик пішов до лісу шукати Їжачка з Ведмедиком. Він їх знайшов у полі. Вони гралась. Тоді Зайчик каже: „Вибач мене, Їжачок”. І у Ведмедика попросив вибачення. І вони втрьох дружили. А потім і Білочка попросила вибачення і вони дружили всі разом.» (учні 1-В класу ЗОШ № 3 м. Вінниці)

«Їжачок дуже зрадив, коли побачив Ведмедика. Ведмедик допоміг Їжачку знайти дорогу додому і вони знову подружилися. Лисичці і Зайчику сало сумно і вони вирішили попросити пробачення у Ведмедика і Їжачка. А коли вони знову подружилися, Лисичка сказала: „Я так хочу до школи!”. „Завтра закінчуються канікули, а я ще не зробив уроки!” – сказав Їжачок. „То підемо всі разом робити уроки!” – сказала Лисичка і всі звірі пішли до Їжачка робити уроки.» (учні 1-РН класу ЗОШ № 32 м. Вінниці)

«Їжачок побачив, як він плаче Ведмедик, і спитав його:

- Чого ти плачеш?

- Інші сміються, бо я косолапий.

- Ну, давай я тобі допоможу, - сказав Їжачок.

Вони встали і пішли до звірів. А тут сніг сиплеться. Вони швидко побігли до звірів і сказали: «Давайте робити укриття». Тоді всі разом почали шукати листя, гілки та копати яму. Вони будували цілий день, а сніг йшов і йшов, і не закінчувався. Та все-таки вони побудували укриття і перечекали, доки сніг закінчився.

А коли вони вилзли, то Ведмедик сказав:

- А знаєте, коли робити разом, то завжди все виходить.

Так, справді. Тепер вони дружили, ніколи не сварились і не робили підлих вчинків..» (учні 4-РН класу ЗОШ № 32 м. Вінниці)

Після виступів всіх груп діти приймали участь в обговоренні даного уроку. Не викликало сумніву, що на запитання «Чи сподобалась вам казка?», всі діти дадуть одностайну відповідь «Так!». Та на запитання «Чого навчила нас ця казка?» навіть першокласники чітко і свідомо відповіли, що казка про самотнього Їжачка їх навчила «дружити, миритись, не обзиватись, не сваритися, не битися і вибачати». Аналіз дитячих творів та відповідей під час обговорення уроку дозволив констатувати, що організація спонтанної художньо-творчої діяльності учнів у процесі театралізації психокорекційної казки допоміг

закласти перші цеглинки у складному процесі формування соціокультурної компетентності першокласників, формування системи світоглядних уявлень і поведінкових орієнтацій.

Висновок. Таким чином, експериментальне дослідження, проведене нами на базі кількох початкових класів кількох Вінницьких шкіл, дозволило констатувати, що театральне мистецтво залишається дієвим чинником розвитку суспільства, володіє невичерпним навчальним, розвивальним, виховним та соціалізуючим потенціалом. Саме театральне мистецтво, як ніяке інше, найкраще здатне зреалізувати такі цілі в умовах загальноосвітньої школи, оскільки являє собою нерозривну єдність із музичним, хореографічним, образотворчим та літературним мистецтвом, а також відповідає віковим особливостям психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Потреба в грі та казці, в активному русі, в реалізації різноманітних соціальних ролей як ніде інше може бути задоволена під час театральної гри. Дитина отримує унікальну можливість знову стати творцем певної казково-фантастичної реальності: починаючи із створення сюжетної композиції, через виготовлення декорацій, ляльок і костюмів до авторського втілення на сцені, адже так, як вона відчуває цю роль, не відчує і не зіграє ніхто інший. Сюжети, що розігруються на шкільній театральної сцені, повинні стати „думою про життя”, метою якої є формування системи ціннісних орієнтацій молодших школярів та ідеалів свідомого морального вибору, що й визначає рівень їх духовно-ціннісного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька О. Світоглядна функція мистецтва/ О. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. - № 3. – С.10-13.
2. Бояджиев Г. От Софокла до Брехта за сорок театральних вечеров/ Бояджиев Г. - М.: Просвещение, 1988.- 352 с.
3. Стратилатова В.П. Театр в Древней Греции и Древнем Риме/ В.П. Стратилатова // Детская Энциклопедия. - Т.12. Искусство.- М: Педагогика, 1977.- С. 427-429.
4. Выготский Л.С. Психология искусства/ Выготский Л.С. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
5. Апраксина О.А. Очерки по истории художественного воспитания в советских школах/ Апраксина О.А. – М., Акад. пед. Наук РСФСР, 1956г. – 224 с.
6. Театр у школі: Книга для вчителя / Упор. Н. Миропольська. – К.: Рад. школа, 1990. – 155 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии/ Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. - СПб.: Речь.- 2002.- 310 с.

УДК 371.11

ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Зайцева В.В., заступник директора з навчально-виховної роботи

Макіївська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів № 43

У статті здійснюється теоретичний аналіз поняття готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів

Ключові слова: готовність, компетентність, компоненти готовності.

Зайцева В.В. ГОТОВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ОДАРОВАННЫХ УЧАЩИХСЯ / Макеевская общеобразовательная школа № 43, Украина.

В статье осуществляется теоретический анализ понятия готовности руководителя общеобразовательного учебного заведения к организации педагогической поддержки одарённых детей

Ключевые слова: готовность, компетентность, компоненты готовности

Zaytseva V.V. READINESS OF THE CHIEF OF A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION FOR PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE GIFTED PUPILS / Makeevka general school № 43, Ukraine.

In article the theoretical analysis of concept of readiness of the head of a general educational scientific institution to the organisation of pedagogical support of gifted pupils is realized

Key words: readiness, competence, readiness components

Проблема підтримки обдарованих дітей та молоді постала у світовій та вітчизняній науці ще у середині XIX століття, коли у 1869 році побачила світ книга Ф.Гальтона «Спадковість таланту. Її закони і наслідки», і після того привернула увагу філософів, педагогів, психологів. Проте саме у наш час увага до обдарованих дітей зростає, адже загальне розуміння того, що саме вони своїм існуванням та унікальністю дають нам можливість на краще буття, зумовлює усвідомлення важливості наукового підходу до роботи з обдарованими дітьми, використання усіх можливостей для їх розвитку. Нині для України, яка прагне демократичного розвитку та інтеграції у світове співтовариство, дуже важливим стає, наскільки ефективно буде реалізовано інтелектуальний, творчий потенціал кожного громадянина.

Обдаровані діти – це національний скарб, більш значущий, ніж матеріальні цінності, але й потребує більшої уваги. Саме тому актуальність та важливість питання психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів визнано на державному рівні. Закон України «Про освіту» проголошує метою освіти «всебічний розвиток як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей»[1] «Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)» визначає серед основних завдань загальноосвітньої школи «різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб»[2].

Питання організації роботи з обдарованими учнями у навчальних закладах України визнається важливим цілим рядом законодавчих актів, зокрема, Державною програмою «Творча обдарованість», Державною цільовою програмою роботи з обдарованою молоддю на 2007 – 2010 роки, указом Президента про підтримку обдарованих дітей. Проте реалізація цих документів не є послідовною, комплексною, хоча у загальноосвітніх школах накопичено чимало корисного досвіду роботи з обдарованими учнями. Проблема психолого-педагогічної підтримки обдарованих учнів школи за змістом є досить широкою. Основне навантаження щодо організації цієї роботи часто покладається на психологів, класних керівників та окремих педагогів, але питання системності та координації, безумовно, належить до компетенції керівника навчального закладу. Тому однією з причин несистемного підходу до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів є неготовність керівників здійснювати цю підтримку.

Мета даної статті – теоретичний аналіз поняття готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів.

Великий тлумачний словник української мови визначає декілька сем у значенні лексеми «готовий», серед яких «зробив необхідні приготування», «висловлює згоду, схильність або виявляє бажання робити щонебудь», «доведений до повної готовності, придатний для використання» [3] Багатозначність слова природно передбачає багатоаспектність поняття.

Аналіз управлінської та психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема готовності до певних видів діяльності, її складу та шляхів формування стала предметом вивчення багатьох дослідників. Думки науковців щодо визначення змісту поняття готовності та його компонентного наповнення різноманітні, залежать від концептуального підходу до розгляду процесу управління та вимог до керівників навчальних закладів, а також підходів до організації їх підготовки, проте ці погляди не заперечують, а доповнюють один одного.

Загальнотеоретичні основи проблеми готовності особистості до діяльності розроблені у працях Б.Ананьєва, О.Леонтьєва, В.Мясищева (у яких готовність розглядається як підготовленість до діяльності), П.Гальперіна та Д.Ельконіна (готовність до здійснення будь-якої пізнавальної або практичної діяльності потребує спеціальних здібностей, знань та умінь) Б.Ломова, А.Петровського (розглядають готовність як сукупність спеціальних знань та сформованих на їх основі навичок та умінь).

Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається як якість особистості, настанова на виконання професійних завдань та розв'язання професійних ситуацій (А.Ухтомський), результат професійної підготовки (М.Дьяченко, В.Серіков, В.Сластьонін), складне структурне утворення, що поєднує якості, мотиви, компетентності, що спричиняють вияв активності (К.Дурай – Новакова)

Деякі науковці (Е.М.Нікітін, О.І.Панарін, С.І.Мармаза, Л.В.Васильченко, І.В.Гришина) розглядають готовність як показник та компонент професійної компетентності, разом з професійно-особистісними якостями та здібностями.

Так, О.І.Мармаза розглядає готовність як складову функціональної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, при чому функціональна компетентність – це система знань та умінь, що є адекватними структурі та змісту управлінської діяльності. Необхідною умовою готовності

керівника до виконання функціональних обов'язків, на думку вченої, є засвоєння чотирьох груп знань, що утворюють гносеологічний ряд: теоретико-методологічних, теоретико-нормативних, теоретико – предметних (змістовних) та теоретико-процесуальних (способу діяльності) та сформованих на їхній основі професійних умінь [4].

Л.В.Васильченко та І.В.Гришина визначають, що готовність входить до складу професійної компетентності керівника школи як початковий етап становлення, заснований на знаннях та досвіді, здобутих завдяки навчання та спрямованих на вдале включення до професійної діяльності, розглядають професійну компетентність як готовність до самостійної професійної діяльності, що включає глибоке розуміння сутності завдань, що виконуються, та проблем, що розв'язуються, знання досвіду та активне володіння кращими досягненнями, вміння обирати засоби та способи діяльності, адекватні конкретним обставинам, а також відчуття відповідальності за досягнуті результати і здатність вчитися на помилках, вносити корективи у процес досягнення мети [5]

Л. Пермінова вважає, що готовність до виконання функціональних обов'язків виступає як показник оволодіння основами професійної майстерності, одна з основних умов розвитку професійного потенціалу особистості і характеризується функціонально взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами, як мотиваційний, операційний та особистісний, а у психологічному аспекті розглядає готовність як «стійкий психічний стан особистості з якостями, що зумовлюють доброзичливе ставлення до діяльності, можливість її активного здійснення, а також актуалізацію цієї можливості за суспільної та особистісної необхідності» [6]. Авторка розуміє під умінями готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно від мети і умов, у яких необхідно діяли. А комплексною характеристикою рівня сформованості професійних умінь керівника є вміння відтворювати і використовувати розумові прийоми і операції в професійній діяльності [6]

Г.Сльнікова не вживає терміна «готовність», проте відзначає, що управлінська компетентність потребує вміння добирати необхідні знання для виконання конкретних управлінських дій, і виділяє групи знань, необхідні керівникові загальноосвітнього навчального закладу, серед яких законодавчо-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні, та необхідні вміння відповідно до загальних управлінських функцій: діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні та контрольно-коригуючі [7]

А.Маркова професійною компетентністю вважає поєднання здатності (особистісні якості) та готовності (знання, вміння) до професійної діяльності [8].

Т.М.Сорочан відзначає, що здатність і готовність суб'єкта до управлінської діяльності виступає як інтегроване вміння здійснювати професійні функції, а від повноти і якості сформованості вмінь суб'єкта, від ступеня опанування способів діяльності, від рівня підготовленості до виконання певних дій залежить результат діяльності. «Готовність до управлінської діяльності суттєво впливає на ефективність і продуктивність управлінської праці керівників шкіл» [9].

Спираючись на доробок Н.Кузьміної та М.Кухарева, Т.М.Сорочан виділяє п'ять рівнів готовності директора школи до управлінської діяльності:

- інформаційний – директор обмежується збиранням інформації щодо питань управління і повідомленням педагогічному колективу цієї інформації, тобто передає без відпрацювання, без особливого осмислення і аналізу, репродуктивно;
- адаптивний – директор виявляє здатність виділяти суттєві моменти в роботі вчителя, управлінні школою, концентрувати на них увагу педагогічного колективу, трансформувати одержану інформацію стосовно своєї школи, її цілей та задач, з урахуванням індивідуальних професійних особливостей кожного учителя, оцінювати свої знання і вміння, потенціал педагогічного колективу;
- локально-моделюючий – директор виявляє здатність моделювати, проте лише в певних галузях, питаннях методики, дидактики, управління й працювати з колективом, вчителями стосовно локальних, окремих питань освітнього процесу та управління ним;
- системно-моделюючий – директор виявляє здатність моделювати системний розвиток навчального процесу, управляти на основі концепції, програми, виділяти актуальні питання функціонування і розвитку шкільної освіти;
- екстраполяційний – виявляє здатність висувати перед педагогічним колективом моделі перспективного, випереджального розвитку школи, управляти цим розвитком на основі вивчення усієї сукупності тенденцій процесу розвитку суспільства [9]

Т.М.Сорочан відзначає, що компетентність керівника школи можна розглядати як єдність психологічної, теоретичної та практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних завдань і вимог [9].

Психологічну готовність до управлінської діяльності керівника навчального закладу досліджено у працях Л.Карамушки, яка визначає її як комплекс взаємопов'язаних психологічних якостей, що здобуваються під час спеціальної освіти та дозволяють успішно і оригінально працювати у соціальній сфері [10]

Поняття готовності до управлінської діяльності генетично пов'язане з категорією професіоналізму, яка є основоположною категорією акмеології. Професіоналізм у сучасній науці розглядається як високий рівень готовності до діяльності та здатність особи на високому рівні здійснювати цю діяльність, тобто як система, що складається з двох підсистем – професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності[11].

За визначенням А.А.Деркача, професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта праці, що віддзеркалює високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність професійних навичок та вмінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами та способами розв'язання професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою та стабільною продуктивністю [11].

У наш час професійне становлення та досягнення «акме» управлінців, в тому числі і керівників навчальних закладів досліджує акмеологія управління, центральною проблемою якої є професіоналізм особистості та діяльності керівника. А.А.Деркач зазначає, що управлінська діяльність – одна з найскладніших, тому від суб'єкта управління вона вимагає наявності різноманітних здібностей, високого рівня спеціальних якостей та вмінь, інтегрованих у складні системні структури. Однією з позицій розкриття професіоналізму управлінської діяльності є формування готовності до високоефективної діяльності[11]

Н.Кузьміна вважає ознакою професіоналізму готовність суб'єкта до застосування знань для вирішення завдань професійної діяльності, яка формується та розвивається в системі професійної освіти. Готовність розглядається як потенційна передумова досягнення «акме» у професійній діяльності [12]

Е. Зеєр визначає професію як форму діяльності, що виникла історично, для виконання якої людина повинна володіти певними знаннями та навичками, мати спеціальні здібності та розвинуті професійно важливі якості. Готовність, на думку вченого, - це активно-діяльнісний стан особистості, що відображає зміст задачі, що перед нею стоїть, та умови її розв'язання та відображає умовою вдалого виконання будь-якої діяльності [13].

Е.Зеєр відзначає, що виникнення стану готовності до діяльності проходить декілька етапів, серед яких:

- постановка мети на підставі потреб та мотивів, чи усвідомлення поставлених завдань,
- розробка плану, настанов, моделей, схем майбутньої діяльності,
- втілення передбачуваної готовності у предметних діях, використання певних засобів та способів діяльності,
- порівняння ходу виконуваної роботи та її проміжних результатів,
- внесення корективів [13].

Е.Зеєр виділяє компоненти готовності до діяльності:

- мотиваційний (відповідальність за виконання задачі),
- орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до неї),
- операційний (володіння способами та методами діяльності, необхідними знаннями, навичками та вміннями),
- оціночний (оцінка своєї готовності та відповідності процесу розв'язання задачі оптимальним зразкам» [13]

Аналіз підходів до визначення поняття готовності дозволяє відзначити, що більшістю науковців це поняття розглядається у єдності мотиваційно-ціннісної (орієнтаційної), інтелектуально-когнітивної (змістовно-операційної) та оцінно-рефлексивної складової. При цьому у відповідності з розробленими в теорії менеджменту, психології та педагогіки положеннями, можна стверджувати, що готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до одного з аспектів діяльності (зокрема, до педагогічної підтримки обдарованих учнів) можна розглядати як складову частину готовності до управління навчальним закладом взагалі.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент готовності до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів становить сукупність суспільно-педагогічних і професійних мотивів, цінностей та переконань, норм, на які директор орієнтується сам у своїй діяльності, орієнтує педагогічний колектив та через нього, опосередковано, в силу специфіки управлінського впливу очільника навчальних закладів, колектив учнів та батьків. Запорукою вдалої аксіологічної орієнтації стає сформована система ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності. Будь-яка діяльність полімотивна, проте однією з характеристик професійних мотивів керівника школи є те, що вони спрямовані на створення умов для розкриття творчих здібностей людини, її гармонійного розвитку. Основою мотивів є необхідність задоволення потреб, які поділяються на матеріальні та духовні. Готовність до педагогічної підтримки обдарованих учнів аксіоматично є превалюванням прагнення до задоволення духовних потреб, які синтезують мотиви та інтереси саме до цього аспекту управлінської діяльності. Проте стійкий інтерес до діяльності не формується раптово, він проходить декілька обов'язкових стадій, першою з яких є пізнання. Грунтовне пізнання царини майбутньої діяльності спричиняє поштовх до практичної діяльності, формує мету та завдання. На прикладі педагогічної підтримки обдарованих учнів можемо простежити генезу розвитку мотиваційно-орієнтаційного компоненту діяльності. Усвідомлення керівником цінності дитинства та значущості проблеми організації педагогічної підтримки обдарованої особистості та своїх потенційних можливостей формується мотив – створення системи підтримки, а на його основі – стійкий інтерес, який спричиняє формулювання перспективної і поточної мети, при чому поточна мета, за визнанням Л.Карамушки [10], усвідомлюється особистістю як засіб досягнення перспективної мети. Отже, ціннісна складова готовності пов'язані зі світоглядною позицією людини, її життєвими та професійними пріоритетами.

Реалізація ціннісно-орієнтаційного компоненту готовності до педагогічної підтримки обдарованих учнів неможливе без отримання ним валідних знань з питання теорії обдарованості, технологій та досвіду подібної діяльності. Тому важливим є змістовно-операційний компонент, який передбачає озброєння певною сукупністю теоретичних знань, вироблення відповідних управлінських умінь, а також формування (чи удосконалення, адже керівниками призначаються люди з уже досить високим рівнем відповідних характеристик) критичного та творчого управлінського мислення. Серед знань, необхідних керівникові, можна виділити загальні, що стосуються управління взагалі, та специфічні, серед яких – знання сучасних теорій обдарованості, підходів до визначення та розвитку обдарованості у шкільному віці, технологій та досвіду організації відповідної діяльності. Проте цей процес не може бути простив запам'ятовуванням, адже мислення передбачає спрямоване вращення нових знань у матрицю вже отриманого.

Оцінно-рефлексивний компонент готовності керівника до педагогічної підтримки обдарованих учнів – важливий компонент у структурі готовності, оскільки, по-перше, педагогічна система школи – ймовірна система, а, по-друге, управлінська діяльність – різновид діяльності особистості взагалі, тобто потребує постійного контролю, самоконтролю та корективки. Тому керівник повинен володіти методами та прийомами моніторингу діяльності, аналізу, самоаналізу, а головне – критично ставитися до діяльності, розраховувати не лише на позитивні наслідки, а й враховувати можливість втрат, у значить уміти передбачити можливі шляхи компенсації.

Кожен з компонентів готовності може бути сформований у різній мірі. В контексті нашого дослідження виділяємо три рівні розвитку компонентів готовності: високий (творчий), середній (пошуковий) та низький (інформаційний). Коротко охарактеризуємо їх:

Мотиваційно-орієнтаційний компонент готовності до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів:

- високий (творчий) рівень – потреба у організації педагогічної підтримки обдарованих учнів, розуміння її важливості та необхідності. Прагнення постійного вдосконалення
- середній (пошуковий) рівень – епізодичність уваги до обдарованих учнів, намагання мотивації колективу,
- низький (інформаційний) рівень - розуміння, а не переконання необхідності педагогічної підтримки обдарованих учнів

Змістовно-операційний компонент готовності:

- високий (творчий) рівень – високий рівень знань, розвитку управлінських вмінь, повне розуміння сутності понять, здатність до генерування власних концепцій
- середній (пошуковий) рівень – труднощі у застосуванні знань, нечітке розуміння понять, постійне збагачення вмінь, наявність недоліків с тенденцією до виправлення на основі самоосвіти,
- низький (інформаційний) рівень - суто теоретична обізнаність, неправильне або неглибоке розуміння понять, недостатність вмінь

Оцінно-рефлексивний компонент:

- високий (творчий) рівень – здатність до рефлексії, володіння прийомами аналізу та самоаналізу, корекції діяльності на їх основі, критичне ставлення до діяльності
- середній (пошуковий) рівень – знання прийомів аналізу, самоаналізу, проте недостатній рівень вмінь,
- низький (інформаційний) рівень - знання сутності рефлексій, проте низький рівень критичності та гнучкості управлінської діяльності.

Таким чином, готовність до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів – це інтегральна якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у єдності, що проявляється у прагненні до цієї діяльності і в підготовленості до її здійснення на професійному рівні.

Виходячи з цього, структуру готовності до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів складають:

- мотиваційно-орієнтаційний компонент, що передбачає позитивне ставлення до педагогічного супроводу обдарованих учнів, тобто переконання у необхідності такої діяльності, направленість особистості керівника, інакше кажучи, необхідні особистісні якості, та наявність «моделі» такої діяльності,
- змістовно-операційний компонент, що включає системні знання про обдарованість як явище, обдарованих учнів та сутність їх педагогічної підтримки, знання технології організації педагогічної підтримки обдарованих учнів та володіння навичками її здійснення,
- оцінно-рефлексивний компонент – включає самооцінку готовності до організації педагогічної підтримки обдарованих учнів, здатність до самокорекції на підставі системного самоаналізу.

У контексті нашого дослідження виділяємо три рівні сформованості готовності до педагогічної підтримки обдарованих учнів, а саме:

- інформаційний – передбачає змістовну орієнтацію в загальних теоретичних підходах, конкретних методиках педагогічної підтримки обдарованих учнів, застосування окремих елементів у власній діяльності,
- пошуковий – намагання втілити теоретичні знання у власну діяльність на науковій основі, спроби обґрунтованої побудови власної системи педагогічної підтримки, бажання обговорювати та вдосконалювати зроблене,
- творчий – глибоке розуміння сутності педагогічної підтримки обдарованих учнів, широкі та змістовні знання, активне узагальнення та розповсюдженні напрацьованого досвіду.

Подальшої розробки потребують питання змісту, форм та методів підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічної підтримки обдарованих учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про освіту"[Електронний ресурс]- Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)[Електронний ресурс]- Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/concept.doc>
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. - К.; Ірпінь: ВТФ Перун. 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slovnuk.net/>
4. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О.І.Мармаза. – Х.: Видав. Група «Основа», 2007. – 448 с. – (Серія «Адміністратору школи»)
5. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи./ Л.В.Васильченко, І.В.Гришина. – Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 224 с.
6. Пермінова Л. Концептуальна модель професійних умінь керівника сучасної школи / Л.Пермінова // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. - № 2(9). – С.19-24
7. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г.Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шк. світу»).
8. Маркова А. Психологія професіоналізму/ А.Маркова. – М., 1996.– 308 с.

9. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія. /Т.М.Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с
10. Карамушка Л.Психологія управління: Навчальний посібник. /Л.Карамушка. – К.: - Міленіум, 2003. – 344с.
11. Акмеология: Учебное пособие/ А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб, Питер, 2003. – 256 с.: ил.- (Серия «Учебное пособие»)
12. Кузьмина Н. Предмет акмеологии./Н.Кузьмина. – СПб, 2000, 186 с.
13. Зеер Э.Ф. Профориентология: Теория и практика: Учебное пособие для высшей школы / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Н.О.Садовникова. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с. – («Gaudeamus”)

УДК.37.013.42

ОСНОВИ СИСТЕМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Зимівець Н.В., к. пед. н., ст.викладач

Київський університет імені Б.Д. Грінченка

У статті розкриваються базові положення системної діяльності зі сприяння здоров'ю дітей і молоді. Охарактеризовані пріоритетні напрямки діяльності, послідовність організації і реалізації даного процесу.

Ключові слова сприяння здоров'я, пріоритетні напрями сприяння здоров'я, фактори здоров'я, управління здоров'ям

Зимовец Н.В. ОСНОВЫ СИСТЕМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОДЕЙСТВИЮ ЗДОРОВЬЮ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ / Институт психологии и социальной педагогики Киевского университета им. Б.Д.Гринченко, Украина

В статье раскрываются базовые положения системной деятельности по содействию здоровью детей и молодежи. Охарактеризованы приоритетные направления деятельности, последовательность организации и реализации данного процесса.

Ключевые слова содействие здоровью, приоритетные направления содействия здоровью, факторы здоровья, управление здоровьем

Zimovets N. V. BASES OF SYSTEM ACTIVITY ARE FROM ASSISTANCE HEALTH OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE /Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine

Author exposes basic thesisesof the system activity in the sphere of mother and child health promotion. Priority directions, steps of organization and realization processes are described in the article.

Keywords: health promotion, priority directions of health promotion, determinents of health, health management

Світове співтовариство приділяє значну увагу сприянню здоров'я як індивідуального, так і громадського. Концептуальні засади сприяння покращенню здоров'я як цілісного, комплексного процесу викладені в низці документів загальнопланетарного масштабу (Оттавська Хартія (1986), Всесвітня Декларація з охорони здоров'я „Здоров'я для всіх у XXI столітті ” (1998), Бангкокська Хартія (2005) та ін. Відповідно до них сприяння здоров'ю трактується як спеціально організований, цілеспрямований, системний процес „надання можливостей людям посилювати контроль за своїм власним здоров'ям та його чинниками і тим самим покращувати його ” [7, с.18], що передбачає як організацію й керівництво (управління) зі сторони соціуму, так і власну активність особистості. Відповідно управління громадським здоров'ям повинно базуватися на підходах громадської охорони здоров'я, основою якої є системні, комплексні, міжсекторальні дії. Показники здоров'я населення повинні стати основними при оцінці діяльності кожного керівника в будь-якому секторі життєдіяльності суспільства.

Особливу увагу в цих концептуальних положеннях приділено стратегіям сприяння здоров'ю дітей та молоді. Свідченням цього є, зокрема, той факт, що майже всі Цілі розвитку світової спільноти, які сформульовані у Декларації тисячоліття, передбачають створення умов для здорового розвитку підростаючих поколінь. У Європейській стратегії „Здоров'я і розвиток дітей і підлітків ”[5], конкретизовано теоретичні підходи й визначено основні пріоритети практичної діяльності зі сприяння здоров'ю дітей та молоді. За умови управління процесом сприяння здоров'ю дітей і молоді на цих

засадах можна гарантувати, що потенціал здоров'я майбутніх поколінь буде реалізований завдяки їх здатності турбуватися про нього, а також про здоров'я інших громадян своєї країни та світу.

В Україні, у цьому напрямі за останнє десятиліття відбулися певні зміни, про що, зокрема, свідчать реалізація низки проектів та програм, завдяки яким відбулося знайомство управлінців з системною діяльністю зі сприяння здоров'ю, а фахівці з ефективними технологіями; поява нових обов'язкових та варіативних предметів, курсів в програмах загальноосвітніх шкіл («Валеологія», «Основи здоров'я», «Культура життєвого самовизначення»(частково), інш.); зростання кількості дисертацій, у яких досліджуються проблеми здоров'я та здорового способу життя»[7]

Однак, на думку дослідників, у нашій країні поки що сприяння здоров'ю дітей і молоді поки що є не об'єктом свідомого управління, а є стихійним процесом, результатом взаємодії складного комплексу чинників [1].

Як підтвердження подаємо результати дослідження, проведеного нами з метою оцінки ефективності роботи зі сприяння здоров'ю. Тільки 24 % з числа опитаних серед педагогів, соціальних працівників, медиків знають алгоритм процесу сприяння здоров'ю, фактори здоров'я, і тільки 15 % можуть назвати конкретні дії, які слід виконувати, щоб контролювати та справлятися з факторами здоров'я та як їх враховувати при розробці програм сприяння здоров'ю підростаючого покоління.

Отже, аналіз літературних джерел, результатів наукових досліджень та практики соціально-педагогічної діяльності дав змогу виокремити *суперечність щодо*: декларування важливості міжнародних документів концептуального значення щодо сприяння здоров'ю дітей й молоді і недостатністю використання теоретико-методологічних засад цих документів для його організації.

Саме тому *метою нашої статті* ми ставимо розкрити алгоритм управління процесом покращення здоров'я, пріоритетні напрями діяльності як засади системного процесу зі сприяння здоров'ю дітей і молоді.

Управління процесом сприяння здоров'ю, як і управління будь-яким процесом, будується на характеристиці керованого об'єкта прямими показниками, формуванням управлінських дій, їх реалізації, оцінювання їх адекватності і ефективності (за станом керованого об'єкта) [3].

Відповідно, послідовність організації та реалізації процесу сприяння здоров'ю *передбачає*:

- 1) попереднє оцінювання здоров'я дітей та молоді ;
- 2) аналіз факторів, які детермінують здоров'я і які потрібно вдосконалити,
- 3) розробка на основі інтегративного підходу конкретних дій (відповідно до визначених п'ятьох напрямів пріоритетної діяльності зі сприяння здоров'ю);
- 4) здійснення конкретних дій на основі принципів сприяння здоров'ю;
- 5) оцінювання їх результативності, ефективності (оцінка процесу);
- 6) кінцеве оцінювання рівня здоров'я (оцінка мети).

Однією із найважливіших *складових* даного алгоритму є *попереднє оцінювання здоров'я* шляхом збору та аналізу інформації, що характеризує стан здоров'я як об'єкту управління. Зауважимо, що організатори даного процесу постійно стикаються з проблемою відсутності адекватних показників інструментів, якими можливо виміряти кількість і якість здоров'я, котре визначається ВООЗ як «стан повного фізичного, духовного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад» [2, с.8]. На сьогодні, як в науковій, так і в популярній літературі одним із найбільш поширених показників в оцінці здоров'я населення на індивідуальному рівні є відсутність захворювань, а на популяційному – зниження рівня смертності, захворюваності і інвалідності. Тобто, звіти про «здоров'я населення» базуються на характеристиці «нездоров'я», а головна мета управління процесом сприяння здоров'я, відповідно цим показникам, має бути спрямована на попередження захворювань, а не досягнення благополуччя.

Для організації процесу, спрямованого на розкриття і досягнення повної реалізації дітьми і молоддю потенціалу їх здоров'я, підвищення контролю над здоров'ям і його факторами, необхідно визначити показники, які б базувалися на характеристиці «здоров'я», відображали б як стан самого здоров'я в динаміці, так і залежність його від тих факторів здоров'я, якими можна керувати. Показники індивідуального здоров'я повинні розкривати не тільки характеристики фізичного, а й інтелектуального, духовного і соціального розвитку, здатності до відтворення не тільки фізично здорового потомства, а й трудового і духовного потенціалу суспільства.

На нашу думку, показниками індивідуального здоров'я, котрі відповідають представленим вище параметрам, є здатність особистості досягати благополуччя через адекватну поведінку в різних сферах життєдіяльності, здатність до позитивного саморозвитку в конкретних життєвих обставинах, здатність підтримувати необхідну тривалість здорового життя, що дозволяє виконати життєві плани і отримати задоволення від їх реалізації. Зробимо тільки одне зауваження стосовно того, що «здоров'я спочатку належить і вже потім управляється самою людиною (незалежно від того, усвідомлює вона свою керівну

роль чи ні) [3, с.13]». Відповідно, для досягнення головної мети процесу - збереження, покращення і розвитку здоров'я дітей і молоді, необхідне включення їх як рівноправних партнерів на всіх етапах процесу управління сприяння здоров'ю. А формулювання цілей управління (розвиток, зміцнення здоров'я)

повинне бути відоме і доступне розумінню кожної окремої особистості, створюючи у неї мотивоване бажання щось робити в даному напрямі.

Оскільки на здоров'я дітей та молоді впливають генетичні, соціальні і економічні фактори, які пов'язані з індивідуальними особливостями і сімейними умовами, умовами життя і навчання, якістю і доступністю різних видів послуг, процес сприяння потребує розробки комплексного впливу на ці фактори.

Саме тому другою складовою в алгоритмі організації та реалізації процесу сприяння здоров'ю є *аналіз факторів, які детермінують здоров'я і які потрібно вдосконалити*. Фактори здоров'я – це узагальнений термін для характеристики сукупності чинників й умов, які впливають на здоров'я людини. У практиці сприяння здоров'ю найширше використовується запропонована Далгреном і Вайтгедом (Dahlgren and Whitehead 1991) [7] класифікація факторів і розроблена ними на її основі модель „райдуга факторів здоров'я” (див. Рис. 1.1).

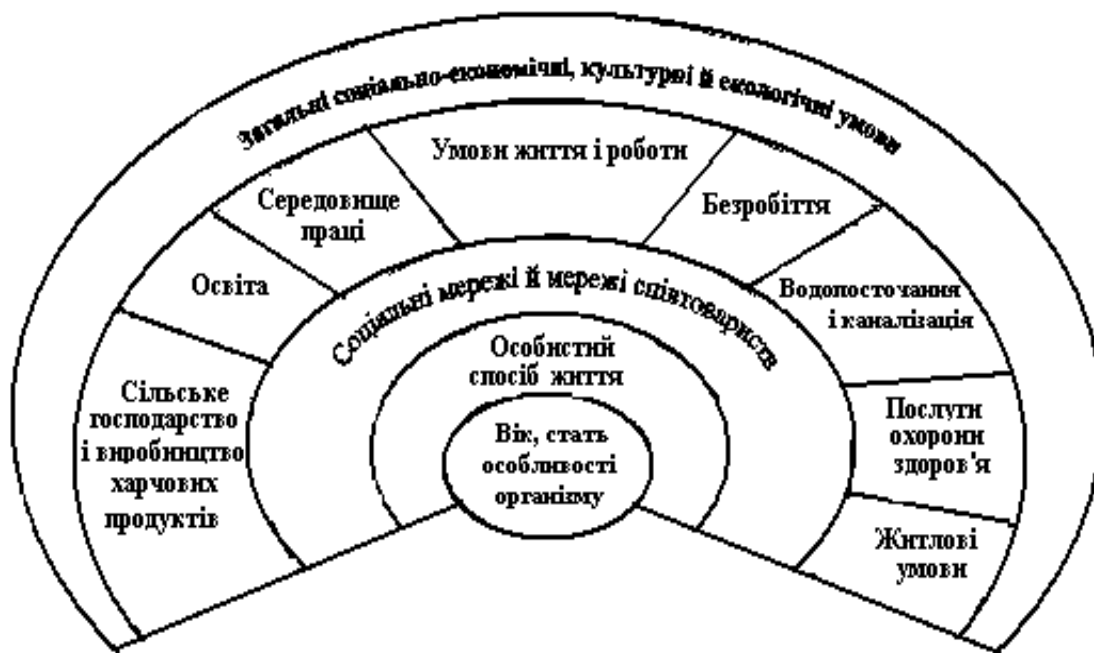


Рис. 1.1. Модель «Райдуга факторів здоров'я»

У моделі фактори здоров'я згруповано за п'ятьма блоками: 1) загальні соціально-економічні, культурні й екологічні фактори; 2) умови життя та роботи; 3) соціальні мережі й мережі співтовариств; 4) особистий спосіб життя; 5) вік, стать, особливості організму особливості.

Стосовно здоров'я дітей та молоді, дана модель підкреслює, що при розробці програм формування ставлення до здоров'я, способу життя необхідно враховувати не тільки наявність чи: відсутність можливостей для отримання знань та навичок досягнення благополуччя, а й наявність можливостей для реалізації отриманих знань; доступу до базових медичних та соціальних послуг; рівень культури здоров'я громади; соціальну підтримку, можливість участі в діяльності щодо покращення громадського здоров'я; готовність фахівців (концептуальну, технологічну, психологічну) до здійснення діяльності щодо сприяння здоров'ю.

Відповідно, такі програми повинні бути спрямовані не тільки на посилення умінь, навичок і потенційних можливостей дітей і молоді, але й на зміну соціальних, екологічних і інших умов з метою створення системи, котра б забезпечувала, зберігала та покращувала здоров'я. І ще однією суттєвою характеристикою таких програм є здійснення їх на основі скоординованої міжсекторальної і міжвідомчої партнерської роботи щодо сприяння здоров'ю.

Третьою складовою алгоритму організації та реалізації процесу сприяння здоров'ю є розробка на основі інтегративного підходу конкретних дій, заходів. Під час їх розробки фахівці із громадського здоров'я користуються *план-схемою змін задля сприяння здоров'я* (див. рис. 1.2).

План – схема є своєрідною матрицею (система логічно пов'язаних компонентів) для визначення необхідних дій як для зміцнення особистого здоров'я, так і для покращення здоров'я сім'ї, організації і, насамперед, для підвищення потенціалу здоров'я громади, країни, міжнародного співтовариства.

Слід зазначити, що план-схема наочно показує, що покращення здоров'я можливе лише за одночасної зміни навколишнього середовища та зміни особистості. Тому дії зі сприяння покращенню здоров'я як на зміну особистої поведінки, так і на структурні зміни для створення сприятливого середовища для здоров'я. Без структурних змін не можливі стійкі зміни в поведінці особистості, у ставленні до здоров'я.

Під керівництвом експерта зверху вниз

| | |
|---|---|
| <p>ОСВІТА</p> <p>ЗАРАДИ ЗДОРОВ'Я</p> <p>передбачає свідомо сформовані можливості для набуття знань, включаючи ту або іншу форму комунікації, направлену на поліпшення інформованості з питань здоров'я, факторів здоров'я і його зміцнення; забезпечення спроможності людей зробити правильний вибір (<i>самовизначитись</i> із питань здоров'я), набуття компетентності</p> <p>Зміна особистої</p> | <p>ПОЛІТИКА</p> <p>ЗАРАДИ ЗДОРОВ'Я – це офіційна, формальна декларація або процедура в установах, державних організаціях, громадах, сім'ях, що дає змогу визначити пріоритет і параметри діяльності в порядку реагування на потреби здоров'я, механізми, які стимулюють дії, спрямовані на покращення здоров'я населення.</p> <p>Структурні зміни</p> |
| <p>поведінки</p> <p>РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ</p> <p>ЗАРАДИ ЗДОРОВ'Я</p> <p>передбачає свідомі дії особистості з розвитку своїх здібностей, напрацювання умінь для посилення контролю за факторами здоров'я, досягнення благополуччя, реалізації потенціалу здоров'я.</p> <p>Під керівництвом людей знизу вгору</p> | <p>чи зміни середовища</p> <p>РОЗВИТОК ПОТЕНЦІАЛУ ГРОМАДИ</p> <p>ЗАРАДИ ЗДОРОВ'Я передбачає</p> <p>Залучення громади, населення міста до прийняття рішень, від яких залежить стан громадського здоров'я, до вирішення проблем, які заважають змінам на краще.</p> |

Рис. 1.2. План-схема змін задля сприяння здоров'ю

Звернемо увагу тільки на один із компонентів план-схеми, а саме освіта заради здоров'я. Цей компонент виділений у плані-схемі як окремий, і водночас він є важливою складовою усіх її компонентів, оскільки здійснення діяльності з пріоритетних напрямів сприяння покращенню здоров'я передбачає наявність компетентності як в особистості, так і в організаторів процесу.

Важливість обов'язкового здійснення діяльності зі сприяння здоров'я в п'яти пріоритетних напрямках ще раз підкреслено на Світовому форумі з освіти в Дакарі (Сенегал, 2000). Документ котрого «Концентрація ресурсів із дієвості програм здоров'я в школі» передбачає розробку внутрішніх положень школи (*політика заради здоров'я*), постачання безпечної питної води й послуг санітарії, харчування в межах школи як перші суттєві кроки до здорових умов навчання (*структурні зміни, створення сприятливого середовища*), навчання здоров'я на засадах розвитку життєвих умінь і навичок (*освіта заради здоров'я*), участь учнів в означеній діяльності (*розвиток особистості заради здоров'я*), розвиток партнерства між вчителями та працівниками охорони здоров'я, представниками громадської охорони здоров'я, батьками (*розвиток громади заради здоров'я*) [6].

Коротко зупинимось на такій складовій алгоритму організації та реалізації процесу сприяння здоров'ю як оцінювання результативності, ефективності заходів (оцінка процесу). Кінцеві результати процесу – це зміни особистих характеристик, умінь і навичок і/або соціальних норм і дій, а також/або організаційної практики, громадської/державної політики, пов'язаної з діяльністю зі сприяння здоров'ю або обумовлені нею [2]. Для підтвердження змін визначаються показники: поведінкові, структурні, застосовуються різні

методи оцінювання (якісні, кількісні, економічні). Ефективність процесу визначається також за реалізацією в програмах п'яти пріоритетних напрямів сприяння здоров'ю.

Отже, сприяння здоров'ю дітей та молоді це цілеспрямована, комплексна, системна діяльність, що поєднує освітні, політичні дії та дії зі створення сприятливого середовища, надання можливостей для розвитку особистості.

Комплексність, цілісність, системність цієї діяльності забезпечується:

- здійсненням за певним алгоритмом;
- реалізацією п'ятьма напрямами пріоритетної діяльності;
- створенням єдиної комплексної програми, заходи, що проводяться в її межах, підкоряються єдиній меті, реалізуються на єдиних принципах, здійснюються при об'єднанні зусиль різних спеціалістів, батьків, дітей та молоді.

До перспективних напрямів наукових розробок належать дослідження й розробка, удосконалення соціально-педагогічного інструментарію реалізації, моніторингу й оцінювання процесу сприяння здоров'ю дітей та молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса „школа-вуз”: [Монография] / Абаскалова Н.П. – Новосибирск : Изд.НГПУ, 2001. – 316 с.
2. Глоссарий терминов по вопросам укрепления здоровья. Всемирная организация здоровья. Женева. 1998 г. – 48 с.
3. Дартау Л.А. Феномен здоровья: концепция и прикладные аспекты // Проблемы управления. – 2005. – № 5. – С. 92 – 98.
4. Здоровье–21. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: Введение//Европейская серия по достижению здоровья для всех. – 1998. - № 5 . – Копенгаген.: ВОЗ (ЕРБ).
5. Европейская стратегия „Здоровье и развитие детей и подростков”. – Копенгаген. : ВООЗ, Европ. Регион. Бюро, 2005. – 23 с.
6. Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок: важливий компонент школи, дружньої до дитини, школи, що підтримує здоров'я. Навчальне видання. Інформаційна серія „Здоров'я в школі”. – К : ВКТФ Кобза, 2004. – 123 с.
7. Лактіонова Г.М Здоров'я в системі суспільних та індивідуальних цінностей: від декларації до втілення//Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді.– Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – 14-16.11.2007 р. м. Ніжин. – С.166-171
8. Сприяння покращенню здоров'я в громаді. Робочі матеріали семінару Міжнародна Асоціація соціальних працівників. Християнський Дитячий Фонд, Українська асоціація соціальних педагогів і спеціалістів з соціальної роботи. – К., ХДФ, 2005. – 53 с.
9. Формирование культуры здоровья обучающихся. Материалы межрегиональной конференции работников образования и здравоохранения, 7 декабря 2004 г. – Казань : РИЦ „Школа”, 2005. – 140 с.
10. Формування здорового способу життя молоді: Навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців/ О.Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ

Кириченко О.В., аспірант

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

У статті розглядається основні погляди сучасних вчених на форми та види соціально-педагогічної допомоги сім'ям. Робиться акцент на найбільш ефективних у роботі соціального педагога.

Ключові слова: соціально-педагогічна допомога, сім'я.

Кириченко Е.В. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ / Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, Украина.

В статье рассматриваются основные взгляды современных ученых на формы и виды социально-педагогической помощи семьям. Делается акцент на наиболее эффективных в работе социального педагога.

Ключевые слова: социально-педагогическая помощь, семья.

Kirichenko E.V. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE RESEARCH SOCIAL-PEDAGOGS HELPS FOR FAMILY / Kharkov national university named after V.N. Karazin, Ukraine

The article deals main glances on forms and type's social-pedagogies helps for family in studies modern scientist. The article emphasizes on such forms and type's social-pedagogies helps which most often they are used in work social pedagogies.

Key words: social-pedagogies helps, family.

Благополуччя сімей – показник розвитку, цивілізованості та піклування будь-якої держави про своїх громадян, адже сім'я – це первинний соціальний інститут. Виходячи з реалій сучасного життя, ми можемо стверджувати, що сім'я є центром, головним компонентом складної соціальної системи, у якій створюються умови для повноцінного розвитку, виховання і соціалізації особистості. Це підтверджується тим, що саме на сім'ю покладений значний ряд функцій, серед яких: виховна, психологічна, функція духовного спілкування, господарсько-побутової, економічна, організації дозвілля, збереження соціального або професійного статусу сім'ї, розподілу лідерства, підтримки відносин між друзями і родичами [1, 7].

Цінність сім'ї визначається тим, як вона виконує головну свою функцію – виховання дітей, у якій поєднуються особистісні потреби людей, що створили її, у любові, материнстві і необхідності суспільства в самовідтворенні – як біологічному, так і соціальному. Саме через свої функції сім'я пов'язана, з одного боку, із суспільством, із іншого – з особистістю. Функції сім'ї мають соціальний характер і можуть бути розглянуті як види діяльності сім'ї, що забезпечують найважливіші потреби суспільства, особистісні потреби кожного з членів сім'ї, загальносімейні потреби [1, 4]. Сім'я, яка не є «здоровою сім'єю» стає об'єктом соціально-педагогічної роботи (система взаємодії соціальних органів держави та сім'ї, спрямована на поліпшення матеріально-побутових умов життєдіяльності сім'ї, розширення її можливостей у здійсненні прав і свобод, визначених міжнародними державними документами, забезпечення повноцінного фізичного, морального й духовного розвитку усіх її членів й залучення до трудового, суспільно-творчого процесу), а успішність такої роботи залежить від урахування рівня здатності родини виконувати ті чи інші функції. [4, 5].

Цілий ряд досліджень багатьох соціологів, психологів і педагогів (О.В. Безпалько, С.Н. Бурова, Т.В. Буцько, Т.Г. Веретенко, М.А. Галагузова, Л.М. В.Н. Гуров, Л.М. Завадська, В.І. Зацепін, І.Д. Зверева, Г.М. Лактіонова, М.С. Мацковський, Л.І. Мішик, Т.В. Медіна, Ж.В. Петрочко, Л.І. Савінов, І.М. Трубавіна, С.Я. Марченко, Е.М. Черняк, П.А. Шептунко та ін.) вказує на те, що сучасна сім'я, як соціальний інститут перебуває у стані гострої кризи. Незаперечним фактором є і те, що незважаючи на напружену соціально-економічну атмосферу, для більшості українців саме родина залишається на першому місці, але складні життєві обставини з якими вони стикаються у повсякденні і з якими самостійно члени родини не в змозі впоратися, стають значними перешкодами і мають руйнівні наслідки для українського інституту сім'ї.

Аналіз сучасного розвитку суспільства, статистичних даних, науково-методичних матеріалів та практичного досвіду дає змогу нам стверджувати, що сьогодні кожна друга сім'я потребує соціально-педагогічної допомоги, яка надаються державними та громадськими організаціями й базується на відповідній нормативно правовій базі.

Соціальна допомога – комплекс дій державних, громадських організацій, спрямованих на підтримку осіб, сімей та соціальних груп, які знаходяться в кризовій ситуації. Розрізняють наступні види такої допомоги: матеріальна, соціально-медична, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова. [5]

Мета соціальної допомоги сім'ї – зберігання сім'ї як соціального інституту в цілому та кожної конкретної сім'ї, що потребує підтримки. Соціальна допомога сім'ї може бути екстреною, терміновою, тобто спрямована на виживання сім'ї (екстрена допомога, термінова допомога, негайне вилучення із сім'ї дітей, що знаходяться в небезпеці або залишилися без піклування батьків), дії на підтримку стабільності сім'ї, на соціальний розвиток сім'ї та її членів. [6]

Метою даної статті є аналіз сучасних досліджень щодо можливостей надання фахівцями соціально-педагогічної допомоги сім'ям.

За дослідженнями А. Григор'євої та В. Келасьєва соціально-педагогічна допомога сім'ї здійснюється системою закладів соціального обслуговування та соціального захисту населення, побудованої на основі міжнародного права та законодавства країни. Соціально-педагогічна допомога сім'ям має на меті надання різноманітних соціальних послуг сім'ї в умовах конкретної ситуації та звернення клієнтів по допомогу, вони можуть носити інформаційний, консультативний характер та здійснювати психолого-педагогічну, правову, соціально-медичну, матеріальну підтримку. Завдання полягає у тому, щоб допомогти сім'ї в цілому і кожному з її членів долати повсякденні життєві труднощі, проблеми.

Дослідники О.В.Безпалько, Р.Х. Вайнола, В.І. Зацепін, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, І.М. Трубавіна, Ж.В. Петрочко стверджують, що існують ознаки за допомогою яких можна визначити рівень життєвих ускладнень в сім'ї. Як зазначає І.М. Трубавіна «сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї)». Дослідниця також зазначає, що види соціально-педагогічної допомоги і різняться між собою, зважаючи на різні типи сімей(автор виділяє 16 типів сімей): бездітна сім'я (соціально-медична, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); багатодітна сім'я (матеріальна, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова, організування дозвілля, соціальний захист); малодітна сім'я (матеріальна, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна); молода сім'я (матеріальна, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова., соціальна підтримка); неповна сім'я (матеріальна, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); первинна сім'я (матеріальна, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна); вторинна сім'я (психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна); позашлюбна сім'я (психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); вторинношлюбна сім'я (соціально-медична, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна); міжнаціональна сім'я (психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); дистантна сім'я (матеріальна, соціально-медична, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); вторинний шлюб (психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна); різнорідна сім'я (психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); складна сім'я (матеріальна, соціально-медична, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); опікунська сім'я (матеріальна, соціально-медична, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова); сім'я, де засудженні батьки, інші члени родини сім'я (матеріальна, соціально-медична, психолого-педагогічна, консультативно-інформаційна, правова).

Такі твердження дозволяють характеризувати кожну сім'ю за певними ознаками і С.Г. Попов виділяє сім таких ознак: за формою сім'ї; за формою шлюбу; за зразком поділу влади; за вибором партнера; за вибором місця проживання; за походженням; за функціонально-конфліктним підходом. П.А. Шептенко виділяє вісім таких ознак: за структурою; за матеріальною забезпеченістю; за місцем проживання; за особливими умовами сімейного життя; за сімейним станом; за типом планування сім'ї; за кількістю дітей і за наявністю нерідних дітей; за якістю сімейних взаємин.

Дослідження А. Кочубея переконують, що допомога сім'ям необхідна в залежності від виконання ними своїх функцій і проблемною сім'єю буде сім'я, у якій недостатньо конкретних функцій. В своїй роботі з сім'єю варто виділити ті напрямки допомоги, які дозволять нам структурувати свої дії і сконцентруватися на тих сторонах, де сім'я відчуває найбільші труднощі [4]. Таку ж думку щодо зв'язку виконання функцій і видів допомоги поділяють І.Д. Зверева та Ж.В. Петрочко. Науковці стверджують, що різні види соціально-педагогічної допомоги сім'ям необхідні в залежності від рівня усвідомлення значущості сімейних функцій в родині та їх виконання. Вони наголошують на тому, що родинам, де відсутня гармонія у виконанні своїх функцій, необхідна допомога у адаптації до умов соціуму. Під час планування соціально-педагогічної роботи з сім'єю важливо проаналізувати види допомоги: соціальна підтримка чи соціальний захист. Соціальна підтримка в свою чергу поділяється на: інформаційну, емоційну та матеріальну [3]. А.В.Шахрай поділяє соціальну допомогу сім'ям на 4 рівні: профілактичний (надання достовірної інформації); діагностичний (збір достовірної інформації про сім'ю, оцінка ситуації, постановка соціального діагнозу); реабілітаційний (поділяється на індивідуальний, груповий, обшинний). Л.М. Завадська визначає наступні види допомоги, що потребують сім'ї з боку соціальних служб: соціально-демографічна (багатодітні сім'ї, бездітні, які розлучаються); медико-соціальна (сім'ї з дітьми-інвалідами, батьками-інвалідами, з психічними та фізичними захворюваннями, які зловживають спиртними напоями, застосовують наркотичні речовини, мають прояви суїциду); соціально-правова (сім'ї, в яких батьки перебувають в суперечності із законом); матеріально-житлова (малозабезпечені

сім'ї, вагітні жінки, матері та батьки, які втратили роботу). С.Я. Харченко, виділяє три напрями соціально-педагогічної роботи з сім'ями: освітній, психологічний та посередницький. Освітня включає – навчання та виховання; психологічна – підтримку та корекцію; посередницька – організацію, координацію, надання інформації. Під завданнями допомоги С.Я. Харченко вбачає: взаємодію соціального педагога з сім'єю (педагогічна освіта батьків, підвищення їхньої педагогічної культури); виробку єдності вимог сім'ї і школи до дитини (єдність цілей виховання, морально-етичні цінності сім); організацію колективу батьків, розвиток його виховного потенціалу. [9] Л.Т. Тюття та І.Б. Іванова звертають увагу на те, що соціальної допомоги потребують такі типи сімей: багатодітні, неповні, сім'ї, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, соціально неблагополучні сім'ї (безробітні; сім'ї, які складаються із алкогольно та наркотично залежних осіб та ін.); сім'ї, в яких є інваліди; прийомними сім'ї та сім'ями опікунів та ін. Соціально-педагогічна допомога поділяється на: матеріальну, соціально-педагогічну, медичну, правову, а вид допомоги визначається віком подружжя, соціальним статусом подружжя, соціально-психологічними проблемами, які виникають на різному етапі розвитку сім'ї, певною життєвою ситуацією чи індивідуальним випадком, індивідуальними властивостями, соціальною зрілістю, рівнем і масштабністю негативного чи позитивного впливу соціального оточення тощо. Науковці також описують, що соціально-педагогічну допомогу в межах своєї компетентності надають: управління соціального захисту населення, охорони здоров'я, у справах неповнолітніх, освіти обласних, районних і міських державних адміністрацій; соціальні служби для молоді; спеціалізовані заклади та установи, служби соціальної роботи з сім'єю (консультаційні пункти, громадські приймальні, телефони довіри, служби сім'ї, служби соціально-психологічної допомоги, служби соціальної адаптації, школи майбутніх матерів, медико-соціальні кабінети, центри реабілітації, центри для сімей з інвалідами, центри роботи з дітьми з особливими потребами, кризові стаціонари та ін.) [8]

Аналіз наукових досліджень з проблем сучасної сім'ї дозволив нам виокремити наступні напрями соціально-педагогічної допомоги сім'ям:

- *матеріальний* (гроші, одяг та інші потреби);
- *діяльнісний* (послуги, реабілітація, транспорт);
- *інформаційний* (надання інформації, щодо забезпечення права, обов'язків, навчання);
- *емоційний* (емпатія, довіра).

Необхідно враховувати, що перераховані вище види допомоги сім'ї потребують індивідуального підходу. Реабілітаційні заходи повинні проводитися після визначення типу сім'ї. Індивідуально-профілактична робота повинна проводитися окремо з кожним членом сім'ї. При цьому найбільш ефективнішою буде робота, якщо між соціальним педагогом та членами сім'ї панує атмосфера дружніх, партнерських взаємин.

Аналіз соціально-педагогічної літератури з проблем соціальної роботи з сім'єю (І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко, Г.М. Лактіонова, І.М. Трубавіна) дозволив нам дійти висновку, що надання соціальної допомоги сім'ям ґрунтується на певному технологічному процесі:

- проведення діагностики, яка дозволить виявити основну причину виникнення проблеми, із супровідними обставинами (вивчення особливостей усіх членів сім'ї, а також соціальної біографії);
- аналіз виявлення причини на основі детермінації джерела;
- упорядкування програми роботи з клієнтом, членами його сім'ї, соціальним оточенням;
- формування мотивації клієнта до здорового способу життя, психокорекційні заходи, надання інформаційної допомоги, матеріальної через зв'язок з державними та громадськими соціальними службами.

Одним з важливих принципів роботи з сім'єю є принцип самозабезпеченості її, тобто надання їй соціально-педагогічної допомоги з метою пошуку і стимуляції її внутрішніх резервів, які допоможуть сім'ї вирішити її власні проблеми [2].

Аналізуючи дослідження означених вище науковців, можна констатувати, що проблема надання соціально-педагогічної допомоги сім'ям є актуальною, а розбіжності у видах надання допомоги дають нам можливість стверджувати, що необхідність розробки єдиної системи надання послуг сім'ям різних типів, а особливо сім'ям групи ризику, є незаперечною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веретенко Т.Г. З досвіду підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька / Т.Г. Веретенко., Н.І. Гусак // Соціалізація особистості : збірник наукових праць; за заг. ред. проф. А.Й. Капської. – Т. XXII. – К. : Логос, 2004. – С. 222–233.
2. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Людмила Миколаївна Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.

3. Інтегративні соціальні служби: теорія. Практика, інновації : навч.-метод. комплекс / Авт.-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузмінський, В. П. Лютий, Ж. В. Петрочко, М. І. Ростальна, Л. І. Стрига / За заг. ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.
4. Кочубей А. Визит в семью, или практика работы с семьями : учеб. пособ. / А. Кочубей, Н. Умарова– Псков : ПОИПКРО, 2002. – 118 с.
5. Короткий термінологічний словник із соціальної педагогіки, соціальної роботи / Уклад. Л. В. Лохвицька, І. І. Доброскок. - Переяслав-Хмельницьк, 2007. – 144 с.
6. Соціальна робота в Україні: навч. посіб./ І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с.
7. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні : теорія і методика : монографія / Ірина Миколаївна Трубавіна. – Х. : Нове слово, 2007.- 395 с.
8. Тюття Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посіб./ Л. Т Тюття., І. Б. Іванова– 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 574 с.
9. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : навч.- метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / С. Я Харченко., Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

УДК 371.3

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Кобилянський О.В., к.т.н., доцент

Вінницький національний технічний університет

Проаналізовані програми викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці за робітничими професіями у професійно-технічних закладах, спеціалістів у вищих навчальних закладах та післядипломній освіті фахівців. Розглянуті навчальні програми нормативних дисциплін циклу безпеки життєдіяльності і розроблені на їх основі освітньо-професійні програми і базовий посібник для підготовки фахівців за напрямом «Економіка і підприємництво».

Ключові слова: безпека життєдіяльності, програма викладання, неперервна освіта, професійна освіта

Кобылянский А.В. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБЫ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ / Винницкий национальный технический университет, Украина

Проанализированы программы преподавания безопасности жизнедеятельности и охраны труда при подготовке по рабочим профессиям в профессионально-технических заведениях, специалистов в высших учебных заведениях и последипломном образовании специалистов. Рассмотрены учебные программы нормативных дисциплин цикла безопасности жизнедеятельности и разработанные на их основе образовательные программы и базовое пособие для подготовки специалистов по направлению «Экономика и предпринимательство».

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, программа преподавания, непрерывное образование, профессиональное образование

Kobilyanskiy A.V. THE PRACTICAL ASPECTS OF STUDIES FROM SAFETY OF VITAL FUNCTIONS OF BACHELORS OF ECONOMIC DIRECTION / Vinnitsa national technical university, Ukraine

Analyzed programs of teaching of safety of vital functions and labour protection at preparation after workings professions in professional establishments, specialists in higher educational establishments and after-diploma education of specialists. The on-line tutorials of normative disciplines of cycle of safety of vital functions are considered and developed on their basis educationally professional programs and base manual for preparation of specialists after direction «Economy and enterprise».

Keywords: safety of vital functions, teaching program, continuous education, trade education

Створена людиною техносфера почала становити серйозну небезпеку для самої людини. Із зростанням інтенсивності, масштабів та технологічних можливостей виробництва збільшуються збитки від аварій, а також небезпека для здоров'я і життя працівників на цих виробництвах. Людство вже зрозуміло, що хвороби і травми не є неминучими супутниками трудової діяльності, а кризи і бідність не можуть слугувати виправданням неухаги до безпеки і здоров'я працівників. А безпечна робота зі свого боку є

беззаперечною умовою підвищення продуктивності і економічного зростання. Зважаючи на існуючу соціально-економічну ситуацію в Україні, де проблеми здоров'я і збереження життя стоять дуже гостро, важливість навчання з питань безпеки життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту ні кого не викликає сумнівів, але викладання цих дисциплін відбувається не на належному рівні.

Затверджена у 2002 році Національна доктрина розвитку освіти передбачає «впровадження новітніх виробничих та інформаційних технологій, що дають змогу протягом наступних 10-15 років скоротити відставання у темпах розвитку, а надалі істотно наблизитись до рівня і способу життєдіяльності розвинутих країн». Прошло вже сім років.

Вже звично високий рівень травматизму в галузях господарства України при впровадженні нових техніки і технологій свідчить про відсутність системного підходу до створення безпечних і нешкідливих умов праці. Як показує аналіз причин виробничого травматизму переважна більшість нещасних випадків (понад 75%) сталися через організаційні причини, серед яких домінували порушення трудової і виробничої дисципліни, порушення технологічного процесу, недоліки під час навчання безпечним умовам праці тощо. Абсолютно неприйнятною є тенденція до збільшення частки цих випадків (2004 – 73,6%; 2005 – 77,0%; 2006 – 77,9%), що свідчить про необізнаність або свідоме нехтування роботодавцем і безпосередніми виконавцями робіт вимог безпеки праці. На підтвердження цього статистичні опитування, проведені у 2006 році, свідчать, що 23,7% (у 2004 році 22,6%) працюючих вважають умови своєї праці дуже небезпечними. На думку працівників, працювати в таких умовах їх змушує можливість отримання додаткового заробітку (41,6%), загроза втратити роботу (20,9%), відсутність іншої роботи, що відповідає їх кваліфікації (17,6%) [4, с.9].

Проблеми підготовки студентів вищих навчальних закладів та посадових осіб і працівників з БЖД досліджують В. Биков, О. Бикова, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Запорожець, В. Зацарний, М. Ігнатюк, Л. Сидорчук, В. Шиян та ін., які наголошують на необхідності вдосконалення державного регулювання викладання даних дисциплін у вищих навчальних закладах шляхом затвердження міжгалузевого нормативного або хоча б рекомендаційного документа, який чітко визначає основні державні вимоги не тільки до результатів освіти з питань безпеки, але також і до параметрів процесу підготовки та державної атестації студентів вищих навчальних закладів. Відсутність комплексного підходу до вирішення цієї проблеми створює умови для появи «спеціалізованих» систем викладання [1].

Мета статті – аналіз програм викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці бакалаврів економічного спрямування та післядипломній освіті фахівців на відповідність принципу безперервності освіти і нормативно-правовим документам.

Ефективним шляхом подолання цієї проблеми може бути тільки вдосконалення системи професійного навчання. По суті існуюча система навчання з охорони праці базується на великій кількості відомчих інструкцій та правил і практично без змін була перенесена від планової соціалістичної до ринкової економіки. На виконання постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.93 №64 до Державного реєстру міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці (Реєстр ДНАОП) станом на 1 лютого 1995 року було включено 2631 нормативних актів, в тому числі 234 міжгалузевих і 2074 галузевих, 344 міждержавних стандартів системи стандартів безпеки праці (ГОСТ ССБТ) і 39 державних стандартів України (ДСТУ), 697 правил, 94 норм, 200 положень і статутів, 327 інструкцій, 762 керівництв або вказівок, вимог, рекомендацій, 75 технічних умов безпеки, 49 переліків та інших нормативних актів [3]. В тому числі діюча вже майже 90 років Постанова «Про видачу мила на підприємствах», яка була затверджена Народним комісаріатом торгівлі РРФСР 06.08.22, ще до створення СРСР. Безпосередньо народної освіти стосувалось 22 документа, із яких 21 було розроблено у 1972-1989 роках і тільки один нормативний акт було розроблено у 1994 році.

Це, наприклад, Правила техніки безпеки і виробничої санітарії в кухнях та їдальнях установ і організацій системи Мінвузу СРСР (24.09.82), Типова інструкція з техніки безпеки при експлуатації електропобутових приладів та побутової радіоелектронної апаратури у студентських гуртожитках (04.06.85), Правила безпечної праці під час водолазних робіт, техніки безпеки на суднах морського флоту, плавання по внутрішніх суднохідних шляхах у системі Мінвузу СРСР (1987) тощо. Необхідність у подібних нормативних документах була досить сумнівною, тому на 01.01.2009 в галузі освіти вже діяло 10 нормативних актів, з яких 5 були розроблені у 1974-1989 роках.

Даний Реєстр ДНАОП є офіційним виданням, що підлягає використанню власниками (уповноваженими ними органами) та посадовими особами підприємств, установ, організацій незалежно від форм власності; посадовими особами і спеціалістами міністерств, відомств, асоціацій, корпорацій та інших об'єднань підприємств, органів державного нагляду за охороною праці, місцевих органів державної виконавчої влади.

У відповідності з Національною доктриною розвитку освіти до складу пріоритетних напрямів державної політики щодо її розвитку входить розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Ці принципи використовуються при підготовці, перепідготовці і підвищення кваліфікації за робітничими

професіями в професійно-технічних навчальних закладах; підготовці спеціалістів у вищих навчальних закладах та при навчанні і підвищенні кваліфікації працівників та посадових осіб. Стаття Закону «Про охорону праці» «Навчання з питань охорони праці» визначає, що всі працівники під час прийняття на роботу і в процесі роботи повинні проходити за рахунок роботодавця інструктаж, навчання з питань охорони праці, з надання першої медичної допомоги потерпілим від нещасних випадків і правил поведінки у разі виникнення аварії.

Крім того, працівники, зайняті на роботах з підвищеною небезпекою або там, де є потреба у професійному доборі, повинні щороку проходити за рахунок роботодавця спеціальне навчання і перевірку знань відповідних нормативно-правових актів з охорони праці. А посадові особи, діяльність яких пов'язана з організацією безпечного ведення робіт, під час прийняття на роботу і періодично, один раз на три роки, проходять навчання, а також перевірку знань з питань охорони праці за участю профспілок.

Держнаглядохоронпраці України своїми наказами від 30.11.93 р. № 123 затвердив «Перелік робіт з підвищеною небезпекою», від 11.10.93 р. № 94 – «Перелік посад посадових осіб, які зобов'язані проходити попередню і періодичну перевірку знань з охорони праці», а від 04.04.94 р. № 30 – «Типове положення про навчання, інструктаж і перевірку знань працівників з питань охорони праці».

Економічні зміни і, відповідно, зміни законодавчої і нормативної бази, які відбувались в нашій країні, вимагали вдосконалення положення про навчання питань охорони праці. Наказами Держнаглядохоронпраці від 17.02.99 р. № 27 було затверджено «Типове положення про навчання з питань охорони праці», а від 26.01.05 р. № 15 – «Типове положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці та Перелік робіт з підвищеною небезпекою».

Аналогічно вдосконалювалась нормативна документація з розслідування та обліку нещасних випадків, професійних захворювань і аварій на підприємствах. Постановою КМУ від 10 серпня 1993 р. № 623 було затверджено «Положення про розслідування та облік нещасних випадків, професійних захворювань і аварій на підприємствах, в установах і організаціях». Зміни і доповнення до даного положення були затверджені постановами КМУ від 23.02.94 р. № 97 та від 17.06.98 р. № 923. А у зв'язку з прийняттям Закону України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, що спричинили втрату працездатності» із змінами і доповненнями, внесеними Законами України від 21 грудня 2000 року № 2180-III, від 22 лютого 2001 року № 2272-III, постановою КМУ від 21 серпня 2001 р. № 1094 було прийнято «Положення про порядок розслідування та ведення обліку нещасних випадків, професійних захворювань і аварій на виробництві», редакція якого була змінена постановою КМУ від 25 серпня 2004 р. № 1112.

До даного часу атестація робочих місць за умовами праці здійснюється згідно Постанови Кабінету Міністрів України (КМУ) від 01 серпня 1992 року № 442, хоча наказом Міністерства охорони здоров'я (МОЗ) від 31 грудня 1997 року № 382 була затверджена Гігієнічною класифікацією праці за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу. Наказом МОЗ від 27 грудня 2001 року була затверджена нова редакція цієї гігієнічної класифікації.

Зміст та обсяг навчання з питань охорони праці для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах визначаються Типовою навчальною програмою з предмета "Охорона праці", яка передбачає вивчення наступних тем: правові та організаційні основи охорони праці; охорона праці в галузі; основи пожежної безпеки; основи електробезпеки; основи гігієни праці та виробничої санітарії, медичні огляди; надання першої допомоги потерпілим при нещасних випадках.

Враховуючи вимоги Закону України «Про охорону праці», особливу увагу необхідно приділяти підвищенню кваліфікації і додатковій освіті як працівників, так і посадових осіб. Ця програма навчання коректно доповнює програму підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах двома темами: вибухонебезпека виробництва і вибухозахист та управління роботами з профілактики та ліквідації наслідків аварії. Подібну відповідність ми мали би бачити і з програмами нормативних дисциплін з «Основ охорони праці» та «Охорони праці в галузі», так як навчання майбутніх посадових осіб з охорони праці, як правило, здійснюється у вищих навчальних закладах. На жаль, ці програми не погоджені з програмами підготовки і підвищення кваліфікації як за робітничими професіями, так і для посадових осіб.

Навчання студентів з питань охорони праці у вищих навчальних закладах повинно здійснюватись відповідно до галузевих стандартів вищої освіти. Навчальна програма нормативної дисципліни «Основ охорони праці» складається із чотирьох розділів: правові та організаційні питання охорони праці; основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії; основи техніки безпеки; пожежна безпека; програма дисципліни «Охорона праці в галузі» теж складається із чотирьох подібних розділів із галузевим спрямуванням: система управління охороною праці у галузі, її складові та функціонування; проблеми

фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії у галузі; проблеми профілактики виробничого травматизму у галузі; пожежна безпека у галузі; а програма дисципліни «Безпека життєдіяльності» складається із 5 розділів: теоретичні основи безпеки життєдіяльності; людина як елемент системи «Людина – життєве середовище»; джерела небезпеки життєдіяльності людини та породжені ними фактори; безпека життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій; організація і управління безпекою життєдіяльності.

Наказом МОН України від 07.06.06 № 444 для напряму 0501-«Економіка і підприємництво» була затверджена освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, досліджена і схвалена багатьма представниками десятків навчальних закладів України, в якій об'єднано три курси: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» на модульному принципі під єдиною назвою БЖД. Модульна програма дисципліни «Охорона праці» складається із розділів: виробниче середовище та його вплив на людину, предмет і завдання дисципліни; умови праці на виробництві, їх класифікація і нормування; виробнича шкідливість, методи захисту людини від їх негативного впливу; аналіз і профілактика профзахворювань та виробничого травматизму; основи техніки безпеки; правове і нормативне регулювання охорони праці; державне управління охороною праці в Україні; організація охорони праці на виробництві; економічні аспекти охорони праці.

Автором статті аналізувалась проблема організації самостійної роботи при підготовці фахівців економічного спрямування у процесі вивчення безпеки життєдіяльності, у зв'язку з невідповідністю наведених у основних посібниках з безпеки життєдіяльності термінів, визначень, класифікацій тощо вимогам діючих нормативних документів [5], що потребує додаткових пояснень кваліфікованих викладачів. Аналогічна ситуація склалась із сучасними навчальними посібниками з основ охорони праці [2,6].

Найбільш популярний навчальний посібник [2] автори Гогіташвілі Г.Г. і Лапін В.М. присвятили розгляду базових питань нормативної дисципліни «Основи охорони праці» та вимогам освітньо-професійної програми підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму «Економіка і підприємництво» з позицій сучасних наукових досліджень. Автори включили до складу посібника розділ з основ пожежної безпеки, який не передбачений освітньо-професійною, але входить до складу нормативних програм з основ охорони праці та охорони праці у галузі і типових навчальних програм з предмету «Охорона праці» для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації як працівників, так і посадових осіб. Даний посібник рекомендовано не тільки студентам вищих навчальних закладів, а і керівникам і працівникам підприємств і організацій.

Програмами підготовки фахівців-економістів викладання технічних дисциплін не передбачено, але, у зв'язку з комп'ютеризацією і автоматизацією технологічних процесів, студенти при вивченні безпеки життєдіяльності повинні отримати досить чітке уявлення про організаційні та технічні заходи, що убезпечують людину як на виробництві, так і побуті. Посібник [2] був виданий у 2008 році, але до його змісту не ввійшли положення основних нормативних документів, затверджені до 2006 року. За відсутності цієї документації у бібліотечних фондах навчальних закладів і підприємств, її великої вартості як на паперових носіях, так і при користуванні Інтернетом, подібне ставлення до охорони праці є неприпустимим.

У підрозділі 3.1 «Система управління охороною праці на виробництві» [2, с. 90] основними положеннями щодо навчання та перевірки знань з питань охорони праці визначено: Типове положення про навчання з питань охорони праці, затвердженого наказом Держнаглядохоронпраці від 17.02.99 р. № 27, Перелік посадових осіб та періодичність проходження ними навчання та перевірки знань з питань охорони праці, затверджений наказом Держнаглядохоронпраці від 11.03.93 р. № 94.

У підрозділі 4.3 «Розслідування та облік нещасних випадків, професійних захворювань та аварій на виробництві» [2, с.143] автори посилаються на положення про порядок розслідування, яке було затверджено постановою КМУ від 21 серпня 2001 р. № 1094.

Як визначають автори [2, с.190] згідно з ГОСТом 12.0.003-74 (зі змінами №1 від 01.01.79) «ССБТ. Небезпечні і шкідливі виробничі фактори. Класифікація» ці фактори поділяються на чотири групи: фізичні, хімічні, біологічні та психофізіологічні. Але хімічні фактори згідно нормативного документа не поділяються по агрегатним станом, а за характером дії у класифікації відсутні наркологічні і задушливі. До біологічних не відносяться макроорганізми (рослини і тварини), але відносяться не тільки мікроорганізми, а й продукти їх життєдіяльності. Нервово-психічні перевантаження поділені на: розумові, емоційні, перевантаження аналізаторів, монотонність праці, а згідно нормативного документа: розмова перенапряга, перенапряга аналізаторів, монотонність праці, емоційні перевантаження.

При розгляді видів виробничого освітлення [2, с.196] зазначено, що згідно нормативного документа «Строительные нормы и правила» (СНиП II-4-79) штучне освітлення за функціональним призначенням поділяється на: робоче, аварійне, евакуаційне, охоронне, чергове». А згідно ДБН В.2.5-28-2006

«Природне та штучне освітлення» штучне освітлення поділяється на робоче, аварійне, охоронне, чергове, а аварійне – на освітлення безпеки і евакуаційне.

Основним джерелом енергії і, відповідно, найбільшою небезпекою у нашому житті є використання електричної енергії. Недарма тема 8 «Основи техніки безпеки» складається з питань електробезпеки на виробництві і безпеки експлуатації електронно-обчислювальних машин.

Матеріал подається із суттєвими недоліками, які стосуються термінів перевірки ізоляції мереж і діелектричних захисних засобів, опору заземлюючих пристроїв, вимог до персоналу, діючої нормативної документації, класифікації приміщень по небезпеці ураження електричним струмом, технічних засобів електробезпеки тощо. При викладенні цих питань необхідно користуватись наступними нормативними документами [7-9].

Державним комітетом по нагляду за охороною праці 20.02.1998 року були введені в дію «Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів» [7], які є обов'язковими для всіх споживачів та виробників електричної енергії незалежно від їх відомчої належності і форм власності на засоби виробництва. Для конкретизації вимог до застосування різних типів мереж живлення Міністерством праці та соціальної політики України 21.06.2001 р. були затверджені і видані окремим нормативно-правовим документом «Правила будови електроустановок. Електрообладнання спеціальних установок» [8] для електроустановок напругою до 10 кВ будинків та споруд, які будуються або реконструюються в Україні, а саме: електроустановки житлових, громадських, адміністративних, спортивних, культурно-видовищних та побутових будинків і споруд тощо, які складаються із 9 глав, що змінили редакцію 2 глав з 5 розділів та 5 глав із 7 розділу Правил улаштування електроустановок (ПУЕ). Через вісім років після введення в дію «Правил безпечної експлуатації електроустановок споживачів» [7] Міністерством палива та енергетики України 25.07.2006 року були затверджені «Правила технічної експлуатації електроустановок споживачів» [9].

Зміни у виконанні систем електропостачання викликали необхідність змін у вимогах до їх електробезпеки. Тому ще через п'ять років наказом Міністерства палива та енергетики України № 305 від 28.08.2006 р. була затверджена нова редакція глави 1.7. «Заземлення і захисні заходи електробезпеки», де викладені вимоги до електробезпеки електроустановок як в нормальному режимі роботи, так і у випадках пошкодження ізоляції.

На жаль, в підрозділі 9.2 «Первинні засоби пожежогасіння та правила користування ними» не враховані зміни у термінах та визначеннях основних понять протипожежної техніки у відповідності з ДСТУ України 2273:2006 «Протипожежна техніка. Терміни та визначення основних понять», не надані пояснення по застосуванню пожежних сповіщувачів з урахуванням того, що технічні дисципліни студентам-економістам не викладаються, також не надані достатні пояснення по визначенню категорій виробництв з вибухопожежонебезпеки.

Це особливо актуально у наш час, в умовах економічної кризи, коли нові підприємства практично не будуються, а лише здійснюються реконструкція вже існуючих споруд і перепрофілювання діючих виробництв, а будуються тимчасові споруди або величезні розважально-торгівельні і спортивні комплекси низьких ступенів вогнестійкості, які потребують сучасних засобів пожежогасіння і пожежної сигналізації.

Вибір пожежних сповіщувачів рекомендується здійснювати в залежності від характерних приміщень, виробництв, технологічних процесів відповідно до ДБН В.2.5-13-98 «Пожежна автоматика будинків і споруд» для виробничих будівель; спеціальних споруд; адміністративних, побутових і громадських будівель і споруд. У багатьох випадках пропонуються альтернативні варіанти, коли перший вид сповіщувача є пріоритетним, а використання інших видів або комбінованих сповіщувачів визначається техніко-економічним обґрунтуванням. При цьому перевага віддається більш дешевим, але інерційним тепловим сповіщувачам, що негативно впливає на рівень пожежної безпеки.

Згідно «Правил пожежної безпеки України», затверджених наказом МНС України № 126 від 19.10.2004. р., до первинних засобів пожежогасіння відносяться: вогнегасники, пожежний інвентар (покривала з негорючого теплоізоляційного полотна, грубововняної тканини або повсті, ящики з піском, бочки з водою, пожежні відра, совкові лопати) та пожежний інструмент (гаки, лопати, сокири тощо). Покривала повинні мати розмір не менше як 1м×1м. У місцях застосування легкозаймистих речовин розміри можуть бути збільшені до: 2м×1,5м; 2м×2м. Ящики для піску повинні мати місткість 0,5; 1,0 або 3м³. Бочки з водою повинні мати місткість не менше 0,2м³ з пожежним відром не менше 0,008м³.

Вогнегасник це – технічний засіб для припинення горіння подаванням вогнегасної речовини, що міститься в його корпусі, під дією надлишкового тиску, за масою і конструктивним виконанням придатний для транспортування і застосування людиною. Вогнегасники за способом транспортування вогнегасної речовини випускаються двох видів: переносні, за масою та конструктивним виконанням придатні для перенесення людиною (маса не перевищує 20 кг), та пересувні, змонтовані на колесах чи

візку, придатні для переміщення людиною (маса не перевищує 450 кг). Залежно від вогнегасної речовини вогнегасники підрозділяють на: водопінні (ВВП), водяні (ВВ), порошкові (ВП), газові (ВВК) та скомбіновані, спорядженні кількома вогнегасними речовинами різних видів.

Створення надлишкового тиску, завдяки якому здійснюється викидання вогнегасної речовини з вогнегасника може здійснюватись: газом-витискувачем, який заходить у корпусі вогнегасника (вогнегасник закачного типу), та балоном з стисненим або зрідженим газом (вогнегасник з газом-витискувачем у балоні).

Дуже великий вплив на розвиток ринку систем пожежної сигналізації має наш менталітет. За логікою споживачів, пожежа – це стихійне лихо, яке неможливо попередити, а головне – здати об'єкт пожежному інспекторові. Тому найбільший об'єм продаж мають прості, дешеві і, відповідно, неефективні і ненадійні системи. Цей непрофесійний підхід не враховує вартості монтажу великої кількості сповіщувачів, з'єднувальних кабелів, настройки та подальшого обслуговування.

Не випадково, що порівняно з країнами Європейського Союзу, де діють і економічні важелі, кількість пожеж, людських жертв та збитків у кілька разів більша. Сума страхових внесків набагато більша при використанні порогової системи пожежної сигналізації, коли спрацювання відбувається по досягненню параметром пожежі критичного значення, ніж, коли об'єкт захищений сучасною адресно-аналоговою системою, яка здійснює неперервний контроль і аналіз значень можливих факторів пожежі: задимленості, випромінювань, температури тощо. При використанні «екзотичних» рішень для здешевлення системи, як робиться в нашій країні, об'єкт не буде застрахований жодної страховою компанією.

Система пожежної сигналізації – це комплекс технічних засобів, призначений для виявлення ознак горіння, формування сигналів про виникнення пожежі та технічний стан цих засобів, а також для передавання сигналів на інші виконавчі пристрої без втручання людини. Ознаками горіння є теплове, світлове, ультрафіолетове випромінювання, наявність диму, погіршення складу газового середовища та підвищення його температури. Системи пожежної сигналізації можуть бути адресного або безадресного типу з наданням або без надання інформації про місце, з якого надходить сигнал. Для формування сигналу у разі виникнення ознак горіння використовуються пожежні сповіщувачі, які приводяться в дію безпосередньо людиною та спрацьовують у разі виникнення ознак горіння в контрольованій ними зоні без втручання людини (автоматичні).

Автоматичні пожежні сповіщувачі, які виконують функції виявлення ознак горіння та оповіщення про виникнення пожежі незалежно від зовнішніх сигналів керування і джерел живлення називають автономними. Ними сьогодні обладнуються житлові приміщення квартир у звичайних домах і невеликі офісні приміщення. Зрозуміло, що такі сповіщувачі малоефективні. Їх не можна підключити до системи, вони працюють від елемента живлення і самі подають тривожний сигнал. У елемента живлення періодично закінчується термін служби. Якщо в сусідньому приміщенні хтось є – то сигнал буде почутий. Сповіщувачі потребують кваліфікованого обслуговування, в іншому випадку починаються хибні спрацювання.

Автоматичні сповіщувачі поділяються на точкові, які спрацьовують в разі виникнення ознак горіння в зоні дії їх точкового чутливого елемента та лінійні, які здійснюють контроль лінійної зони. Автоматичні пожежні сповіщувачі в залежності від дії на них чинників пожежі поділяють на теплові, полум'я, димові (іонізаційні та оптичні), скомбіновані.

Згідно з ОНТП 24-86 в залежності від характеристики речовин, що використовуються чи отримуються у виробництві та їх кількості приміщення та виробництва за вибухопожежонебезпечністю діляться на 5 категорій. Категорії А, Б та В – за текстом [2, с. 242].

Г – виробництва, в яких використовуються негорючі речовини і матеріали в гарячому, розжареному або розплавленому стані, процес обробки яких супроводжується виділенням променевої теплоти, іскор та полум'я. Горючі гази, рідини і тверді речовини, які спалюються або утилізуються шляхом спалювання.

Д – виробництва, на яких використовуються негорючі речовини і матеріали в холодному стані. Дозволяється зараховувати до категорії Д приміщення, у яких розміщені горючі речовини у системах змашування, охолодження і гідроприладу обладнання, в яких не більше 60 кг в одиниці обладнання за умов тиску не більше 0,2 МПа, кабельні електропроводки до обладнання, окремі предмети меблів на місцях.

Таким чином, існуюча в Україні система навчання з безпеки життєдіяльності, охорони праці не є не тільки конкурентоздатною в сучасному європейському навчальному середовищі, але й не відповідає навіть вимогам розроблених на основі європейських нормативних актам. Відсутність комплексної програми підготовки з безпеки життєдіяльності не дозволяє реалізувати рекомендовані Міжнародною організацією праці гнучкі методи професійного навчання за модульними технологіями.

Проведені дослідження свідчать про неузгодженість програм викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці бакалаврів економічного спрямування та післядипломній освіті фахівців, які не відповідають сучасним нормативно-правовим документам, що не дозволяє здійснити безперервне навчання кваліфікованих фахівців.

Для покращення підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності, охорони праці необхідно продовжити роботу над створенням комплексної модульної програми безперервної освіти з урахуванням вимог нормативно-правових актів, адаптованих до європейських стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.І. Удосконалення процесу викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих закладах освіти / В.І. Биков, О.С. Кожем'якін // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 5. – С. 38-39.
2. Гогіташвілі Г.Г. Основи охорони праці: [навч. посіб.] / Г.Г. Гогіташвілі, В.М. Лапін. – К.: Знання, 2008. – 302 с.
3. Державний реєстр міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці: [за станом на 01.02.95]. – К.: Основа, 1995. – 222 с.
4. Іващенко В.П. Тематичний посібник з охорони праці та профілактики виробничого травматизму для керівників та працівників з охорони праці на підприємстві // В.П. Іващенко, В.Г. Розсоха. – К.: Фенікс, 2007. – 48 с.
5. Кобилянський О.В. Особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні безпеки життєдіяльності / О.В. Кобилянський // Освіта Донбасу. – 2009. – №5(136). – С. 34-42.
6. Охорона праці: [навч. посіб.] / За ред. В.Кучерявого. – Львів: Оріяна-Нова, 2007. – 368 с.
7. Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів. – К.: Основа, 1998. – 380 с.
8. Правила будови електроустановок. Електрообладнання спеціальних установок. – К.: Укрархбудінформ, 2001. – 117 с.
9. Правила технічної експлуатації електроустановок споживачів // Офіційний вісник України. – 2006. – №41. – С. 227-386.

УДК 159.964.21:37.001:891

ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ “КОНФЛІКТ” У ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Козич І.В., к.пед.н., ст. викладач

Запорізький національний університет

У статті аналізуються шляхи розвитку поняття “конфлікт” у філософських, психолого – педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: конфлікт, протиріччя, конфліктна ситуація.

Козыч И.В. ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «КОНФЛИКТ» В ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье анализируются пути развития понятия «конфликт» в философских, психолого – педагогических исследованиях.

Ключевые слова: конфликт, противоречие, конфликтная ситуация.

Kozich I.V. THE GENESIS OF DEFINITION “THE CONFLICT” AT THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCHES / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article represents the analyses of the definition “the conflict” at the philosophical, pedagogical and psychological researches.

Key words: the conflict, the opposition, the conflict situation.

Конфлікт поєднує у собі філософський, психологічний, соціальний, педагогічний і інші можливі аспекти конфлікту, тому що являється наслідком взаємодії індивіда з оточуючим середовищем.

Теорія і практика суспільствознавства відкидають ідею про розвиток соціальних утворень, структур, систем, у тому числі педагогічних, як безконфліктних. Протиріччя у своїх різноманітних проявах завжди виступали умовами для прогресування або регресування людського буття, тому що просте подолання або усунення перешкод цих протиріч значило б припинення руху і розвитку. Діалектика розглядає протиріччя як джерело розвитку, а конфлікт – останній випадок загострення протиріччя, одна із стадій протиріччя.

Мета статті – розглянути шляхи розвитку поняття “конфлікт” у психолого – педагогічних дослідженнях.

Аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що конфлікт як розповсюджений феномен соціальної дійсності отримує своє трактування як у загальнонауковому, так і у галузевому аспектах.

Існують різні рівні розуміння поняття “конфлікт”: життєвий – конфлікт як зіткнення, сварка, бійка; філософський – конфлікт як крайня форма колізії, як момент у розвитку об’єктивного протиріччя; соціально-етнічний конфлікт як гостра ситуація, результат зіткнення стосунків особистості і загальноприйнятих норм поведінки людей, соціальних груп, соціальних інститутів, суспільства взагалі; психологічний – конфлікт як зіткнення протилежних сторін, сил, інтересів, потреб, мотивів і установок [1]. “Війна”, “сварка”, “боротьба”, “протиріччя”, “конкуренція”, “опозиція” називаються різними дослідниками (теоретиками і практиками) однаково – конфліктом. Необхідно також враховувати різне функціональне навантаження поняття “конфлікт” у різних наукових і практичних розробках.

Л.М. Цой виокремлює п’ять різних способів використання поняття “конфлікт”:

Конфлікт “як те, що вже відбулося”, стосовно до чого надбудовуються різні технічні утворення, доводячи фактичне зіткнення сторін до повної структури конфлікту. (Техніки ведення переговорів, посередництво, спостерігачі у конфлікті тощо.)

Конфлікт як прийом дослідника (аналітика). У даному випадку конфлікт розглядається як свого роду екран, який дозволяє виявити і побачити те, що є невидимим при нормальному стані справ. (Психоаналіз.)

Конфлікт як механізм, який штучно створюється організатором для інтенсифікації мислення й діяльності. (Засіб, який використовується у процесі колективних засобів вирішення проблеми.)

Конфлікт як засіб спеціалізації наукових предметів. (Міжособистісні конфлікти у психології.)

Конфлікт як об’єкт дослідження. Так, наприклад, конфліктні стосунки розглядаються у теорії ігор як приватний випадок гри [2].

Таким чином, ми можемо виокремити два різних підходи до конфлікту:

- з одного боку, конфлікт є засобом, за допомогою якого предметні професійні галузі розвивають власну діяльність і мислення;

- з іншого боку, розвиваються галузі дослідження і практики, які розглядають конфлікт як об’єкт або самостійно значуще утворення.

У зв’язку з цим нам здається необхідним простежити еволюцію донаукових і наукових поглядів на конфлікт.

Для того щоб стати перед нами у своєму сучасному виді, конфлікт повинен був пройти досить довгий історичний шлях, і кожне нове століття, кожна епоха привносили в це явище життя щось нове, щось особливе, тим самим усе більше урізноманітнюючи й ускладнюючи його.

А. Я. Анцупов визначає еволюцію конфлікту як поступовий, безперервний, відносно тривалий розвиток від простих до більш складних форм. Вона пов’язана з еволюцією психіки людини, яка розвивалася від несвідомого до підсвідомого, свідомості і надсвідомості [1, 56].

У первісних суспільствах, як нам відомо, примітивне знання існувало у нерозвиненому до поділу на галузі вигляді як «знання про все існуюче». Джерелом конфліктів у первісному суспільстві виступали нерозділені, контрастні явища людського буття протилежної спрямованості: «конкретний вчинок» – «ритуал»; «природне для людини» – «набуте у власному досвіді»; «життя» – «смерть»; «табу» – «потяг до чуттєвості», які ставили перед особою сувору альтернативу вибору: «або–або». У свідомості первісної людини були відсутні принципи поєднання цих протилежностей, ідеї згладжування гостроти протиріччя та інші думки стосовно зниження рівня конфліктності відносин між родом та окремим його представником [1]. Розглядаючи конфлікти у первісному суспільстві, необхідно підкреслити, з одного боку, їх примітивний характер, відсутність наукових здогадок, одноманітність засобів вирішення, а з іншого – важливу роль конфлікту у зародженні ідеї поляризму, бінарності, які ще не усвідомлювалися. Виникнувши з першими людськими спільнотами, конфлікти були повсякденними явищами і довгий час не були об’єктом наукового дослідження.

Розглядаючи еволюцію поняття конфлікт, необхідно зазначити, що розвиток цього поняття може бути підпорядковано певним етапам. Так, М.С. Міріманова вказує на такі основні етапи вивчення конфлікту: донауковий, або філософський; монодисциплінарний, тобто коли кожна наука самостійно досліджувала конфлікт; і міждисциплінарний, коли починаються спроби створення дисциплін, що комплексно досліджують конфлікт. Ці етапи охоплюють різні за тривалістю періоди. Донауковий етап – найбільш тривалий етап, що охоплює період від епохи античності і майже до кінця XIX ст., коли філософи прагнули зрозуміти, у чому сутність війн і їхню роль у житті людини й суспільства.

Перші дослідження цієї проблеми, що дійшли до нас, відносяться до VII–VIII ст. до н.е. Аналіз категорії “конфлікт” необхідно розпочати з ретроспективи філософських досліджень. Так, китайські філософи того часу вважали, що джерело розвитку всього існуючого складається із взаємовідносин притаманних матерії позитивних (янь) і негативних (інь) сторін, які знаходяться у постійному протистоянні і призводять до конфронтації їх носіїв. Погляди на проблему конфлікту відображені у багатьох моральних проповідях давньокитайського мислителя Конфуція. Він стверджував, що злобу і зарозумілість породжують нерівність і несхожість людей, що користь, прагнення вигоди, брехливість, лестощі заважають спілкуванню. Навпаки, корисними, на думку Конфуція, є вимогливе ставлення до себе, поблажливе ставлення до інших, шанобливе до вищих і старших, доброзичливість до простих і малих. Основне твердження Конфуція у тому, що необхідно платити за зло по справедливості, а за добро – добром [1, 11].

У Давній Греції погляди на конфлікт будувалися на основі філософського вчення про протилежності, їхню роль і виникнення речей.

В античних суспільствах знання щодо причин виникнення, природи конфліктів, способів їх замирення спочатку містилися у висловлюваннях, повчаннях, проповідях пророків і мудреців [1, 13].

Античні філософи розглядали конфлікти як найважливіший і необхідний атрибут громадського життя й розвитку.

Так, Геракліт вчив, що боротьба протилежних сил вічна, а протилежності віддзеркалюють непримиренність полярно спрямованих сил космічного масштабу. Конфлікти, за Гераклітом, носять всезагальний, космічний характер, їх замирення є тимчасовим явищем, а боротьба – вічною [1, 12].

Геракліту заперечував відомий історик і знавець військової справи Геродот, за яким універсальність конфліктів у суспільстві знімалася свідомим розумінням людьми негативних наслідків війн та міжособних чвар [1, 25].

Демокрит звертав увагу на збройні конфлікти внутрішнього та зовнішнього типу і проголошував, що «міжособна війна – зло для обох сторін, це однакове лихо для переможців і переможених». Заслугою Демокрита слід визнати виявлення ним економічного підґрунтя збройних конфліктів. Його супротивник за філософськими уподобаннями Платон розрізняв конфлікти між грецькими спільнотами та конфлікти між греками і варварами. Тому й збройна боротьба у Платона мала два значення – війна («полемос») між греками й варварами та «домашня сварка» («стадіз») як різновид громадянської війни. На відміну від Геракліта, який по суті виправдовував війну, Платон розглядав її як велике зло [3, 26].

Але не тільки війна потрапляє в поле зору античних філософів. Цікаві думки про конфлікт, пов’язані із державним ладом, можна знайти у Аристотеля, який стверджував, що держава є інструментом для примирення людей. Аристотель висловив низку думок щодо ролі конфліктів у житті людей. Він вчив, що джерело конфліктів – у відмінностях між людьми, причинами конфліктності є порушення справедливості у розподілі власності та почестей, але конфліктне зіткнення водночас примушує їх змінюватися і ставати більш справедливими і поміркованими [3, 26].

Враховуючи все вищевикладене, ми прийшли до висновку, що стосовно конфліктів у епоху античності завжди існували дві протилежні точки зору. Одна з них базувалася на вченні давньогрецького філософа Геракліта, який розглядав зіткнення і злиття протилежностей як джерело розвитку. Його вчення створило відповідну психологічну установку на сутність конфлікту, яка пізніше знайшла відображення у низці теорій. На відміну від нього Платон розглядав конфлікти як негативне явище і припускав, що принципово можливо вибудувати такі стосунки, коли конфліктам не тільки не буде місця, але й сам розвиток буде здійснюватися без боротьби і протиріч. Якщо простежити історію філософської думки з давніх часів і до нашого часу, то можна побачити, що ставлення до конфліктів головним чином підпорядковано точкам зору цих двох філософів.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що в античних суспільствах виникають перші наукові здогадки щодо ролі конфліктів у соціальному середовищі, визнання матеріальних та особистісних причин виникнення, але суб’єкт конфлікту ще був невиразний, а поняття динаміки і структури конфлікту не розглядалося взагалі. Нерідко конфлікт ототожнювався з боротьбою сил космічного масштабу та вважався у суспільстві неминучим. Із робіт філософів античності стає зрозуміло, як йшов розвиток соціальних відносин, як змінювалися оцінки у сприйнятті конфлікту і як

поступово на цьому шляху з'являлися передумови наукового розуміння конфлікту. На наш погляд, різноманітність думок провідних філософів того часу щодо конфлікту була провісником міждисциплінарного вивчення конфлікту у майбутньому.

В епоху Середньовіччя підґрунтям конфліктів вважалася протилежність між тілесним та духовним у людини, між двома “градами” – небесним та земним. Характеристика поняття конфлікт у епоху Середньовіччя ще мало чим відрізняється від трактування поняття у попередні історичні епохи. Ми так само бачимо мотив боротьби протилежностей, але вже на релігійному підґрунті, незмінним залишається і патріархальний уклад життя у середньовічній родині, але як вже зазначалося міра суб’єктності особистості зростає і прямо пропорційно зростає кількість конфліктів, звідси і виникнення такого явища, як інквізиція, незліченні катування і страти тих, хто намагався відстоювати свої погляди.

Таким чином, важливою особливістю ідей про конфлікт у епоху Середньовіччя була їхня релігійна спрямованість.

Складні і суперечливі оцінки конфліктів дала епоха Відродження – період інтенсивного культурного і ідейного розвитку держав Західної і Центральної Європи, перехідний від Середньовіччя до Нового часу. У епоху Відродження відбувається частковий поворот до особистості людини, підкреслюється її цінність і тим самим розглядається конфлікт як власне феномен людських стосунків.

У той час з різким осудом соціальних зіткнень і збройних конфліктів виступали такі відомі гуманісти, як Т. Мор, Еразм Роттердамський, Ф. Рабле, Ф. Бекон.

Отже, епоха Відродження вклала у трактування поняття конфлікту нові характеристики, і взагалі знаменується як епоха звернення до людської особистості, її почуттів, прагнень, що втілювалось у літературні, наукові, мистецькі пам’ятки цієї епохи. Слід підкреслити, що головне, на що необхідно звернути увагу при аналізі цієї історичної епохи, це конфлікти в людських стосунках.

У Новий час увагу мислителів привернули соціальні конфлікти, які супроводжували динаміку розвитку суспільства.

В епоху панування буржуазних відносин мислителі приділяли головну увагу конфліктам між великими групами людей – соціальними класами, суспільними прошарками, а також між державами. Високий запал конфліктної взаємодії впливав з протилежності та непримиренності позицій цих великих суб’єктів, а розв’язання конфліктів було віднесене до прерогатив держави.

Звернемося до сучасних філософських положень про конфлікт. У філософії цю проблему почали активно вивчати у 50-60 роки ХХ століття. На початку 50-х років філософи визначали конфлікт як взаємодію двох об’єктів, які мають несумісні цілі і засоби їх досягнення.

Конфлікт у філософії – категорія, що відображає стадію (фазу, форму) розвитку категорії “протиріччя”, коли існуючі у протиріччі протилежності перетворюються у крайні протилежності (полярність, антагонізм), досягаючи моменту взаємозаперечення один одного і зняття протиріччя [4].

Категорія “конфлікт” з позиції загально-філософського метода розглядається філософами у рамках діалектично-матеріалістичного підходу [4].

Як відмічає Л. А. Петровська, кожен конфлікт з позиції діалектики обумовлено об’єктивними детермінантами, і, у першу чергу, об’єктивними протиріччями (I детермінанта). Сторони протиріччя опиняються учасниками об’єктивної конфліктної ситуації (II детермінанта). Із усвідомленням протиріччя конфлікт стає реальністю, оскільки сприйняття ситуації як конфліктної (III детермінанта) і народжує відповідну дію. З цього виходить, що конфлікт може бути не тільки об’єктивним, тобто реально існуючим, але й суб’єктивним, вигаданим, уявним, сприйнятим таким чином [6, 137].

У рамках діалектики цікавим є науковий підхід “бінарних опозицій”, розроблений В. А. Яковлевим. За своїм змістом це поняття наближене до категорії “діалектичне протиріччя” і виражає процес становлення протилежних і в той же час взаємодоповнюючих сторін і тенденцій людської культури. Це поняття було розроблено у ході розвитку конкретних наук і поступово набуває статусу метанаукового поняття. Його головна відмінність від категорії діалектичного протиріччя заключається у тому, що фіксується лише етап прояву відмінностей і їх визрівання, але не розглядається стадія перетворення їх у протилежності, а тим більше стадія їх зняття. Таким чином, принцип “бінарності” відбиває тільки певну частину принципу протиріччя. За допомогою “бінарних опозицій” здійснюється першорядне упорядкування вихідного емпіричного матеріалу, що, вочевидь, є першочерговим на сучасній стадії вивчення процесу розвитку конфлікту. Виокремлення визначених рівнів дії “бінарних опозицій”, створення їх первинної класифікації – це необхідний, на наш погляд, крок у розумінні діалектики конфлікту у соціально-педагогічній діяльності соціального педагога [4].

Таким чином, філософи розглядають конфлікт як одну із стадій загострення, а саме: за визначенням філософської енциклопедії, як “граничний випадок загострення протиріччя”, “певну об’єктивізацію взаємодії

неідентичних елементів”. Філософська категорія “конфлікт” стає еквівалентом ключової категорії діалектики – “протиріччя”. Конфлікт складається з таких самих ступенів прояву, що і протиріччя: тотожність, відмінність, поляризація, зіткнення, протилежність, суперечливість, антагонізми сторін.

Німецький філософ-ідеаліст і соціолог Г. Зіммель, називаючи конфлікт “суперечкою”, вважав його психологічно обумовленим явищем і однією з форм соціалізації [4, 27]. Г.Зіммель визнавав, що конфлікт у суспільстві неминучий і вважав однією з його основних форм протиріччя між індивідом і суспільством. Г.Зіммель виявляв зацікавленість до більш широкого спектру конфліктних явищ, описуючи конфлікти і між культурами, і між етнічними групами, і між різними поколіннями людей, і між чоловіками й жінками тощо. Конфлікт, за Г.Зіммелем, не завжди і не обов’язково призводить до руйнувань; навпаки, він може виконувати найважливіші функції збереження соціальних відносин і соціальних систем. Г.Зіммель сформулював уявлення про позитивні функції конфлікту. На думку філософа, долаючи конфлікти, люди вчаться жити у згоді один з одним. Конфлікт розряджує емоційну напругу у стосунках людей. Він стверджував, що скоріше необхідно боятися індиферентності і байдужості людей, а не спроб з’ясувати стосунки, навіть у конфліктній формі [7, 27].

Л. Козер кваліфікує конфлікт як засіб адекватного пристосування соціальних норм до обставин, що змінилися, тому що конфлікт усередині групи сприяє формуванню і твердженню нових соціальних норм або обґрунтуванню попередніх. Він відмічав не тільки руйнівний, але й конструктивний зміст конфлікту [7, 29].

Німецький соціолог Р. Дарендорф багато уваги приділяв суспільно- політичним аспектам розвитку конфлікту. Він запропонував конфліктну модель суспільства, яка завжди перебуває у процесі змін, має тенденції до згоди і до протиріч і передбачає насильство одних над іншими [7, 30].

Таким чином, конфлікт є складовою частиною розвитку суспільства. У одних умовах конфлікт стимулює самоорганізацію системи, сприяє гармонізації стосунків за рахунок звільнення від негативу, досягненню цілей ефективними засобами. І навпаки, у інших випадках призводить до нестабільності, дезорганізації, розладу системи. Конфлікт передбачає боротьбу.

Дослідження конфлікту на рівні індивіду безперечно пов’язано з вивченням психологічних особливостей людини. Психологічні дослідження конфліктів представлені у дослідженнях З.Фрейда, А.Адлера, Е.Фрома, К.Хорні, Е.Еріксона, К.Юнга про внутрішньо особистісні конфлікти. Вважаємо за необхідне відзначити представників двох російських психологічних шкіл: Красноярської (Б.І.Хасан, П.А.Сергоманов, А.В.Дорохова) і Санкт-Петербурзької (Н.В.Гришина, С.М.Ємельянов).

Слід зазначити, що психологічна традиція вивчення конфліктів є найбільш розвиненою з усіх наукових дисциплін, що вивчають конфлікти. Про це свідчить постійний довготривалий інтерес психологів до конфлікту, а також різноманітність теоретичних та практичних робіт на цю тему.

Конфлікт у психологічному контексті трактується як зіткнення несумісних бажань партнерів по спілкуванню, коли задоволення прагнень однієї сторони загрожує зачіпанням інтересів іншої сторони. Якщо перепони до задоволення різноманітних бажань є джерелами, першопричинами конфліктів, то важкий характер, погане самопочуття, настрій, необізнаність у психології людини, невміння спілкуватися – провокуючі фактори. Однак, крім цього, особистісні недоліки нерідко виступають основною причиною зіткнення.

Серед психологів ХХ століття особливе місце належить австрійському доктору Зигмундові Фрейду. Пов’язано це з тим, що його роботи освітили корінні питання внутрішнього світу особистості, її спонукань і переживань, причин щиросердечних надламів, ілюзорних уявлень людини про саму себе і оточуючих. За Фрейдом, людина знаходиться у стані постійного зовнішнього і внутрішнього конфлікту з навколишнім світом у цілому. “Конфлікт... – у психоаналізі споконвічна і постійна форма зіткнення протилежних принципів, потягів, амбівалентних прагнень тощо, у яких виражається суперечливість природи людини” [7, 149].

Отже, З. Фрейд є одним з перших психологів, хто звернув увагу на внутрішньоособистісні протиріччя, а також вказав на необхідність шукати причини міжособистісних конфліктів у сфері несвідомого. За З. Фрейдом, конфлікт – це важливий конструкт психоаналітичної концепції, ключ до розуміння психічної діяльності людини.

На протипагу З. Фрейду А. Адлер не визнавав його концепцію. Він виходив з того, що особистість за своїм змістом є соціальною істотою. З точки зору А. Адлера, головним фактором при формуванні особистості є прагнення влади й потреба компенсації комплексу неповноцінності. А. Адлер розробляв теорію комплексу неповноцінності як причину внутрішньо особистісного конфлікту [7, 45].

К. Юнг, досліджуючи проблему особистості, зосередив свою увагу на аналізі “душі сучасної людини”. Він зазначав, що сучасна людина завжди одинока, її душа зазнала великих історичних потрясінь, і тому вона стала такою невпевненою, а технічний прогрес постійно веде до катастроф. Душа сучасної людини,

на його думку, перебуває у безперервній боротьбі протиріч зовнішнього й внутрішнього світу, що визначає існування постійного внутрішньо особистісного конфлікту [7, 236].

Е. Фромм, звертаючись до проблеми внутрішньо особистісного конфлікту, відзначав, що у психіці людини має місце конфлікт двох начал: життя та смерті. Окрім того, він вбачає причину внутрішньо особистісного конфлікту у розриві людини і оточуючого світу, у неможливості відчути єдність і тотожність зі своїми близькими і природою, у самотності людини, в обмеженості життя, у неможливості реалізувати великі потенціали сили людини. Деструктивність характеру Е. Фромм розглядав як бажання руйнувати світ, щоб позбавитися почуття власного безсилля, як останню спробу не дати світові зруйнувати себе [7, 18].

К. Хорні вважала, що прагнення людини до безпеки і реалізація бажань є визначальними для внутрішньо особистісного конфлікту, а вирішується він шляхом вибору моделей поведінки і діяльності. На думку К. Хорні, внутрішньо особистісний конфлікт проявляється у таких стосунках: любові, прихильності людини до інших людей; стосунках, пов'язаних з оцінкою "Я"; пов'язаних із самоствердженням; з агресією; сексуальністю. К. Хорні розглядала внутрішньо особистісний конфлікт і як результат впливу на особистість різних соціальних факторів. Особливу увагу вона приділяла проблемі задоволення потреб особистості, а також тенденції до розриву між стимулюванням потреб у сучасному суспільстві і можливостями їх реального задоволення [7, 46].

Отже, виникнення внутрішньо особистісного конфлікту обумовлено психікою людини, її розвитком і змінами, а також наявністю взаємозв'язку внутрішнього світу людини і зовнішнього середовища, у якому вона реалізує власні потреби.

Варта уваги позиція представника Красноярської школи психології Б. І. Хасана. Конфлікт, на його думку, це вибір, конфлікт не існує як річ незалежно від нас. З ним не можна зіткнутися, як з іншою людиною, на нього не можна наштотхнутися, як на стінку, у нього не можна потрапити, як у темну кімнату тощо. Найбільш важливим у розумінні і описі конфлікту є його зв'язок з тим протиріччям, виразником якого він є. Власне кажучи, ця обставина і є головною, оскільки призначення конфлікту у тому, щоб представити протиріччя таким чином, щоб залучити ті ресурси у тому об'ємі і порядку, які приведуть його (протиріччя) до вирішення. Звідси – "Конфлікт – це такий спеціальний порядок взаємодії, який дозволяє утримувати єдність дій, що зіткнулися за рахунок процесу пошуку або створення ресурсів і засобів вирішення представленого у зіткненні протиріччя" [5, 27].

Конфлікт – це одна з необхідних атрибутивних сторін – характеристик кожної взаємодії, як зовнішньої, так і внутрішньої. Разом з цим, кожна взаємодію можна кваліфікувати як конфліктну. Усе залежить від того, чи важко її вирішити. Якщо взаємодія реалізується за відомими схемами і з автоматизованим залученням ресурсу який є, то її конфліктний аспект не фіксується. Він просто не потребує уваги, тому що такий конфлікт вирішується сам собою. Також не фіксується операціональний аспект іншої дії. Він виступає як умова цієї дії, але це не означає що її немає. Якщо ж для реалізації взаємодії необхідні якісь нові форми, а ресурс не задовольняє вимог даної взаємодії, ми фіксуємо її як конфліктну. Вона просто представлена нам своєю важкою стороною, яка потребує уваги і додаткових енергетичних затрат. Іншими словами, питання про появу феномену конфлікту пов'язано не тільки зі специфікою взаємних дій, але й з їхньою інтенсивністю. Існує така межа у зіткненні, коли взаємодія стає "видимою" і вимагає спеціального зосередження на собі. Цю видиму частину інтенсивної взаємодії зазвичай і називають конфліктом [5, 20].

Отже, конфлікт – це характеристика взаємодії, у якій дії, що не можуть співіснувати у незмінному вигляді, детермінують і замінюють одна одну, вимагаючи для цього спеціальної організації і енерговитрат у зовнішньому і внутрішньому плані. Разом з тим кожний конфлікт представляє собою актуалізоване протиріччя, тобто втілені у взаємодії конфронтуючі цінності, установки, мотиви. Можна вважати достатньо очевидним, що для свого вирішення протиріччя безперечно повинно втілитися у діях, у їх зіткненні. Тільки через зіткнення дій, буквально і уявне протиріччя себе і покаже [5, 25]. Тому ми можемо стверджувати, що призначення і позитивна функція конфлікту у тому, що через конфлікт ми маємо можливість вирішувати протиріччя нашого життя. Таким чином, структуру конфлікту становлять не тільки дії, що зіткнулися і змінюються, але й суперечливі підстави цих дій.

Проблема суперечностей і конфліктів педагогічного процесу і засобів їх вирішення стали предметом дослідження ряду вчених: Л.С. Виготського, П.П. Блонського, З.Г. Білоусової, М.О. Данилова, В.І. Загвазінського, І.Я. Лернера, О.М. Лукашенка, А.С. Макаренка, М.І. Махмутова, Л.І. Міщик, В.О. Сухомлинського, Н.О. Сорокіної, Н.Є. Щуркової та інших. Конфлікти, які виникають у процесі педагогічної взаємодії, у нашому дослідженні ми будемо називати як "конфлікти, що виникають у галузі педагогічних стосунків", "педагогічні конфлікти" або "конфлікти, що виникають у освітньому процесі". Під освітнім процесом ми розуміємо єдність навчально-виховного, навчально-пізнавального процесів і самоосвіту.

Л.С. Виготський запропонував положення про те, що до рушійних сил розумового розвитку належать протиріччя між вимогами, які висуваються до учнів, і можливостями їх виконання. Процес розвитку дитини він розглядав як процес становлення, боротьби; “разом з тим у історію дитячого розвитку вводиться поняття конфлікту, тобто протиріччя або зіткнення природного і історичного, культурного і примітивного, органічного і соціального” [8, 292]. Дослідження Л.С. Виготського дають нове уявлення про діалектичний характер виховання і навчання: “Елемент протиріччя, внутрішнього подолання повинен завжди бути присутнім у кожному методичному прийомі, і виховання ніколи не може ігнорувати те, що перехід від примітивних до культурних форм поведінки завжди є зміною самого типу дитини”. Таким чином, протиріччя виступають джерелом розвитку людини в ракурсі інтеграції індивідуальних біологічних факторів з факторами виховання і соціального оточення. Для кожного вікового періоду притаманні певні протиріччя, які ведуть до формування певних якостей особистості.

А.С. Макаренко стверджував, що життя розвивається у протиріччях і необхідно ясно розуміти, куди йде суспільний розвиток, ясно бачити, що у житті приречено на загибель, а що буде рости і розвиватися. Відмічаючи характерну особливість нашого життя, він вважав, що життя тому і прекрасне, що ми здатні боротися, тобто вирішувати конфлікти, сміливо йти їм на зустріч, боротися за покращення життя, за вдосконалення людини [9, 458]. Дослідник виділяв два шляхи вирішення педагогічних ситуацій – еволюційний і вибуховий. Перший шлях – поступове становлення особистості. При цьому він вважав, що у еволюційному порядку збираються, готуються якісь схильності, намічаються зміни у духовній структурі. Але для їхньої реалізації необхідні більш гострі моменти, вибухи, потрясіння, тобто є необхідним другий шлях. Якщо стосунки між особистістю і суспільством дефектні, зіпсовані у відповідній точці, то “... еволюціонувати і розвиватися буде саме ця неформальність, і це буде тим скоріше, чим особистість сильніша, тобто чим більш активною стороною вона є у загальній картині конфлікту”. Шлях вирішення цієї складної педагогічної ситуації А.С. Макаренко бачив лише у “... доведенні конфлікту до крайньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для будь-якої тяжби між особистістю і суспільством, коли питання поставлено руба: або бути членом суспільства, або піти з нього” [9, 458]. Цей конфлікт може виражатися у різноманітних формах: колективному гніві, наявності недовіри, здивуванні, ізоляції від колективу.

Дослідник стверджував, що вибуховий шлях – дуже болюча і педагогічно важка річ, але відмовлятися від неї не можна. Вчення А.С. Макаренка про еволюційний та вибуховий шлях вирішення важких педагогічних задач стає особливо актуальним у сучасних умовах, коли важко знайти таку сферу діяльності педагога, де б не загострювалися протиріччя і не виникали конфліктні ситуації [9, 459].

В.О. Сухомлинський підкреслював, що “вмілою виховною рукою” протиріччя залагоджуються, послабляються, невмілою – посилюються, загострюються, призводять до конфліктів і зривів. Називаючи конфлікти “підводними каменями педагогічного процесу”, дослідник відмічає, що небажані конфлікти у процесі виховання приводять до деформації особистості дитини. В.О. Сухомлинський був прибічником безконфліктної взаємодії [7, 64].

Класифікацію суперечностей у своєму дослідженні дає В.І. Загвязінський: “Основні протиріччя навчального процесу – протиріччя між пізнавальними й практичними задачами, що висуваються логікою навчання і досягнутим рівнем знань, вмінь, загального розвитку, яке під час навчального процесу обов’язково повинно перейти у внутрішній план, перетворитися на протиріччя учення” [9, 180]. Іншу групу становлять протиріччя, пов’язані з відбором змісту, використанням методів, засобів, форм навчання. Своєчасне вирішення цих протиріч – рушійна сила навчання.

На думку В.І. Загвязінського, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова та інших, вирішення важливих педагогічних проблем навчального процесу є неможливим без аналізу шляхів, засобів розвитку і вирішення відповідних протиріч. В.І. Загвязінський виокремлює два шляхи вирішення протиріч у навчальному процесі: перший шлях – шлях загострення, доведення протилежності до конфліктного стану; другий шлях – безконфліктний, гармонічний, який базується на попередженні конфліктів і на їх пом’якшенні. Завдання педагога полягає у тому, щоб виокремлювати протиріччя, які носять випадковий характер і провокуються суб’єктивними факторами: недостатньою ерудицією, педагогічними помилками, низьким рівнем культури і вихованості студентів, – і вирішувати їх якомога раніше.

Зазначимо, що на сьогоднішній день у вітчизняній педагогічній науці не простежується системи у вивченні взаємозв’язку явищ конфлікту, конфліктної ситуації і педагогічної ситуації, у деяких випадках відбувається їх злиття. Тому необхідно роз’єднати ці поняття.

Конфліктну ситуацію у педагогічному процесі визначають як ситуацію скритої боротьби членів колективу (групи), які мають різні мотиви і засоби вирішення проблеми і об’єктивно представлену у поведінці учасників. Членами колективу ми називаємо адміністрацію вищого навчального закладу, викладачів, студентів. Педагогічна ситуація визначається Н.В. Кузьміною як “реальна обстановка у навчальній групі і у важкій системі стосунків, яку необхідно враховувати при прийнятті рішення про засоби впливу на неї” [7, 213]. Виходячи з даного нами раніше визначення конфліктної ситуації, робимо

висновок, що педагогічна ситуація презентує початковий етап її розвитку і входить до латентної фази передконфліктної стадії конфлікту. Таким чином, педагогічна і конфліктна ситуація є елементами одного й того ж процесу, а саме розвитку конфлікту на передконфліктній стадії.

Також під конфліктною ситуацією розуміють об'єктивне сполучення різних обставин, що передують конфлікту й обумовлюють, як правило, несумісні вимоги до різних осіб (коли задоволення однієї сторони перешкоджає задоволенню іншої) [5]. На думку ряду дослідників у педагогіці, конфліктна ситуація передує власне конфлікту, її складовими є суб'єкт й об'єкт конфлікту з усіма їх відносинами і характеристиками (М. Р. Бітянова, Н. М. Вереникіна). Таким чином, конфліктну педагогічну ситуацію можна прийняти як сукупність об'єктивних і суб'єктивних умов, що виникають у шкільному соціумі, освітньому просторі вищого навчального закладу та створюють певну психологічну напругу, через що послаблюється раціональний контроль суб'єктів спілкування й активізується їхнє емоційне сприйняття сформованих протиріч. Щоб конфліктна ситуація переросла в конфлікт, необхідний інцидент. Інцидент – це привід для конфлікту, конкретна обставина, що є «спусковим механізмом», що породжує розвиток подій. На думку М. Р. Бітянової, «інцидент – це ситуація взаємодії, що дозволяє усвідомити його учасникам наявність об'єктивного протиріччя в інтересах і цілях» [5]. Важко погодитися з подібним твердженням. Інцидент далеко не завжди є усвідомленим фактом. Він нерідко виступає як привід до конфронтації. Саме інцидент сприяє переходу конфліктної ситуації в конфліктну взаємодію. Останнє виявляється в поведженні суб'єктів у конфліктній ситуації. У зв'язку з цим можна говорити про культуру конфліктного поведження його суб'єктів, що полягає в грамотному вирішенні протиріччя, що лежить в основі конфліктної ситуації.

Таким чином, конфлікт у галузі педагогічних стосунків, як свідчать дослідження (Л.С. Виготський, В.І. Загвазінський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.) у багатьох аспектах відрізняється від загальноприйнятого конфлікту і має такі особливості:

- різний особистісний досвід суб'єктів. Суб'єкти конфлікту у галузі педагогічних стосунків не рівні за рівнем розвитку. Педагог має більше життєвого досвіду, у педагога розвинута здатність до аналізу, осмислення ситуації, розвинуто емоційно-вольовий контроль;
- різниця у статусах. Суб'єкти конфлікту мають різний статус. Педагог має широкі повноваження через свій більш високий статус;
- педагог мимоволі виступає у кожній конфліктній ситуації у ролі “навчаючого”, тому що кожна конфліктна ситуація виступає як особистісно-орієнтована ситуація, де студент набуває (мимоволі) досвід поведінки у конфлікті, досвід вирішування конфліктів. І від того, який приклад подасть педагог (конструктивний або деструктивний), залежить засвоєний студентом досвід, яким він буде користуватися у житті і своїй професійній діяльності;
- конструктивний конфлікт у галузі педагогічних стосунків – це додатковий фактор для розвитку як для викладача, так і для студента;

Таким чином, конфлікт у галузі педагогічних стосунків – це процес свідомого і неусвідомленого зіткнення поглядів, засобів поведінки, потреб членів колективу, групи, що потребує вирішення. Конфлікт виникає в педагогічному процесі як реальний вираз об'єктивних протиріч цього процесу. Він порушує звичний хід педагогічної взаємодії, може призвести до серйозних збоїв і зривів. Але разом з цим, і відкриває нові можливості для подальшого вдосконалення, вихід на новий рівень суб'єкт-суб'єктної, особистісно-орієнтованої взаємодії. Один і той самий конфлікт може відігравати негативну роль на одному етапі розвитку і позитивну на іншому, у інших обставинах. Подолання (вирішення) педагогічного конфлікту переводить суб'єктів конфліктної взаємодії на більш високий рівень особистісного і індивідуального розвитку.

Отже, було простежено генезис і еволюцію поняття “конфлікт” в культурно-історичному контексті, від глибокої античності до сучасності. З'явившись з першими людськими спільнотами, конфлікти були повсякденним явищем і довго не були об'єктом наукового дослідження, хоча окремі геніальні ідеї наявні у дуже давніх джерелах, що дійшли до нас. З часом змінювались умови життя, а з ними видозмінювались і конфлікти. Не залишалось незмінним і ставлення до конфлікту.

Проаналізовано зміни у понятті конфлікт на кожному етапі історичного розвитку. Кожна епоха вносила щось своє у відтворення поняття конфлікт, в конфлікті відображалася історична стадія розвитку суспільства. Антична епоха залишила нам детальний опис війн і перші оцінки конфліктів такого роду. У епоху Середньовіччя і Новий час були спроби осмислити сутність цього явища. Ціла плеяда мислителів-гуманістів висловлювала свої уявлення про конфлікти, згубності їхньої ролі у розвитку людства, про усунення війни з життя суспільства і встановлення вічного миру.

Отже, розвиток конфлікту як соціально-психологічного феномену призвело до наступної зміни його характеристик:

- з часом зростає міра суб'єктності особистості і відбувається її виділення як окремого суб'єкта із спільності людей;
- змінюється об'єкт конфлікту (від “бою” за володіння чимось, що забезпечує елементарне виживання роду, до боротьби за моральні абстрактні ідеали);
- збільшується кількість способів вирішення конфлікту. Ключовим же в загальній еволюції конфлікту є право на конфлікт, надбане людиною як суб'єктом. І вже тепер не має значення, хто є партнером по конфлікту: інша людина чи держава, суспільство, окрема соціальна група або власне “Я” цього суб'єкта.

Вважаємо, що огляд поняття конфлікт (від античної цивілізації до сучасної) окрім теоретичного має і практичне значення, тому що воно може впливати і на сучасне уявлення про конфлікт. Встановлення зв'язку між тим, як трактували конфлікт у античні часи і тим, що вкладають у це поняття сучасні цивілізовані люди, показує нам, у якій мірі уявлення про конфлікт сучасної людини спираються на основу знань сьогодення, і у якій мірі наші знання про конфлікт спираються на первісні примітивні уявлення. На нашу думку, повернення до відправних точок у розвитку знань про конфлікт дасть можливість знайти нові підходи у тих випадках, коли здавалося б перед сучасною наукою стають нездоланні перешкоди. Зі всього вищезазначеного виходить, що поняття “конфлікт” виступає квінтесенцією філософського, психологічного, педагогічного, соціального і лінгвістичного підходів, тому що воно є результатом взаємодії індивіда із оточуючою дійсністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мириманова М.С. Конфликтология: Учеб. для студ сред. пед. учеб. заведений / М.С. Мириманова. – М.: Издательский центр.
2. Цой Л. Н. Конфликт как существенная характеристика социальных взаимодействий в условиях инноваций. От инновации к консервации: инноватор в практике / Л. Н. Цой. – Режим доступа : <http://www.conflictmanagement.ru/>
3. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навч. посібник / М. В. Цюрупа. – К.: Кондор.2004. – 172 с.
4. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 741 с.
5. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.: ил. – (Серия „Учебное пособие”)
6. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально – психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С.131 – 142.
7. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
8. Выготский Л.С. Проблема сознания / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т.т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
9. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко. – Т.1. – М., 1984.

УДК 378.111

ДО ПИТАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ КВАЛІФІКАЦІЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ КОНТЕКСТ

Михайліченко М.В., к. пед. н., доцент

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

У статті розкрито сучасні напрями діяльності державних інституцій щодо розроблення Національної структури кваліфікацій вищої освіти України, проаналізовано міжнародний досвід країн-учасниць Болонського процесу. Охарактеризовано сучасний досвід України щодо розроблення національної рамки кваліфікацій у контексті Структури кваліфікацій ЄПВО (2005) та Європейських

кваліфікаційних рамок для ціложиттєвої освіти (2008). Закцентовано увагу на дослідженнях проблеми створення НРК у 2005-2009 рр. вітчизняними науковцями з урахуванням тенденцій модернізації законодавства про вищу освіту.

Ключові слова: вища освіта, кваліфікації, структура кваліфікацій, Європейський простір вищої освіти

Михайличенко Н.В. К ВОПРОСУ НАЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕВРОПЕЙСКИЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ КОНТЕКСТ / Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, Украина.

В статье раскрыты современные направления деятельности государственных учреждений по разработке Национальной структуры квалификаций высшего образования, проанализирован международный опыт стран-участниц Болонского процесса. Дана характеристика современного опыта Украины по разработке национальной рамки квалификаций в контексте Структуры квалификаций ЕПВО (2005) и Европейских квалификационных рамок образования на протяжении жизни (2008). Акцентировано внимание на исследованиях проблемы создания НРК в 2005-2009 гг. отечественными учеными с учетом тенденций модернизации законодательства о высшем образовании.

Ключевые слова: высшее образование, квалификация, структура квалификаций, Европейское пространство высшего образования

Mykhailichenko M.V. CONCERNING THE QUESTION OF THE NATIONAL QUALIFICATION FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION: EUROPEAN AND NATIVE CONTEXT / National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine.

In article were opened the modern tendencies of state institutions' activity towards elaboration of the National Framework for Qualifications of the Ukrainian Higher Education; was analyzed the international expertise of the Bologna member countries. Was characterized the present-day of Ukraine towards the elaboration The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005) and The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2008). Also it was accentuated an attention on the investigation the problem of creation NFQ in 2005-2009 by native scientists with taking into consideration the modernization tendencies of the higher education's legislation.

Key words: higher education, qualification, framework for qualifications, European Higher Education Area.

Мета і зміст національних освітніх реформ, які є характерною ознакою сучасного суспільства, обумовлені приєднанням України до Болонського процесу. Ця знакова подія відбулася у травні 2005 року у м. Бергені (Норвегія). Конференція міністрів визначила декілька напрямів формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Зокрема, до 2007 р. першочерговим завданнями визначені: введення стандартів і принципів забезпечення якості; розробка національних рамок кваліфікацій; присвоєння і визнання сумісних та порівнянних ступенів; створення можливостей для гнучких освітніх траєкторій. Лондонська (2007) і Львівська (2009) зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту, основним завданням визнали: завершення формування на засадах якості і прозорості Європейського простору вищої освіти; досягнення збалансованості національного і загальноєвропейського (Болонського) контексту; забезпечення достатнього рівня автономії вищих навчальних закладів; забезпечення достатнього і стабільного фінансування вищої освіти; завершення освоєння три циклової структури вищої освіти та забезпечення широкого застосування всеосяжної структури кваліфікацій [13;14]. Таким чином, поставлені Болонським процесом завдання спрямовані на суттєві глибинні зміни у функціонуванні системи вищої освіти країн Європи. Одним з головних викликів при цьому є розробка і впровадження в освітній процес національних структур кваліфікацій. На цьому акцентує увагу Сьюр Берган, керівник відділу вищої освіти і науки департаменту освіти Ради Європи, вказуючи, що в Європі, у контексті Болонського процесу, питання освітніх кваліфікацій є одним з ключових поряд з визнанням та підтвердженням кваліфікації [18].

У доповіді Європейської асоціації університетів (EUA) «Тенденції» (Trend IV) зазначено, що опис кваліфікацій вищої освіти повинен здійснюватися з точки зору навчального навантаження, рівня компетенцій, результатів навчання та профілю. При формуванні результатів навчання, зокрема, необхідно враховувати чотири основні цілі вищої освіти: підготовка до успішного входження на ринок праці, підготовка до життя і вироблення активної життєвої позиції, особистісний розвиток і підтримка та розвиток попередніх знань [1].

Поняття «кваліфікація» у науково-довідковій літературі розглядається як 1) оцінка визначення чогось; 2) ступінь придатності, рівень підготовки особи до певної роботи(професії) 3) спеціальність, професія, фах [8, 381]. Законопроект 2009 року про національну систему кваліфікацій визначається кваліфікація як «підтверджена в установленому законом порядку здатність виконувати конкретну роботу чи відповідати сукупності вимог, що пред'являються на конкретному робочому місці» [6]. Отже, у структурі кваліфікації вказується, що *знає, розуміє і здатна виконувати особа*, котра засвоїла певний рівень навчання за напрямом підготовки і отримала відповідну кваліфікацію. Тобто, кваліфікація вказує на результат навчання, за підсумками якого вона і присвоюється. Характерно, що в структурі кваліфікації увага акцентується на результатах (компетенціях) випускника, а не на процедурах отримання кваліфікації, а також на різних шляхах отримання кваліфікації. Національні структури кваліфікацій використовують такі основні інструменти як Додаток до диплома європейського зразка, Європейську кредитно-трансферну систему (ЄКТС) та Рамку кваліфікацій. Остання якраз і дозволяє громадянам,

споживачам освітніх послуг, у зрозумілій, чіткій формі представляти результати свого навчання навчальним закладам та роботодавцям. Слід підкреслити, що структури кваліфікацій розглядаються Радою Європи та Болонським секретаріатом як головний інструмент з реалізації завдань формування Європейського простору вищої освіти [2].

Метою нашої статті є характеристика сучасних напрямів діяльності державних інституцій щодо розроблення національної структури кваліфікацій вищої освіти України.

Вивчення міжнародного досвіду засвідчує, що створення та модернізація єдиної національної системи кваліфікацій (НСК) є одним з першочергових завдань для США, Канади, Австралії та більшості країн-учасниць ЄПВО. Цілком очевидно, що досконала НСК не лише забезпечує збалансованість між попитом і пропозицією на внутрішньому ринку праці, але й забезпечує міжнародне визнання національних стандартів освіти [9].

Так, наприклад, у США досі немає єдиної системи кваліфікацій; окремі штати відпрацьовують нові стандарти освіти для початкових шкіл. Однак, кожна галузь, група спеціальностей або сертифікаційна установа штату визначає та розробляє власні стандарти переважно для працівників, які здійснюють контрольні функції у окремих сферах (існує близько 2000 професій, які вимагають сертифікату, що дає право на діяльність за даною спеціальністю). І хоча з 1994 року працює Національна рада з контролю за розробкою національних стандартів вмінь та класифікацій (що займається питаннями сертифікації у 15 секторах економіки), проте загальновизначених міжгалузевих свідоцтв професійних кваліфікацій у США на даному етапі не існує.

Австралійська структура кваліфікацій (Australian Qualifications Framework – AQF) як частина НСК створює різнобічну, розвинену національну систему міжгалузевих професійних кваліфікацій. Також AQF – основний механізм перевірки якості освіти; основа, на якій побудовані інші стандарти якості (тип акредитації і реєстрації закладів освіти). Наразі AQF не лише доволі ефективно засвідчує національні стандарти в освіті, але й забезпечує зв'язок між секторами освіти і праці, що дає змогу кожній окремій людині планувати власну освіту на будь-якому етапі кар'єри і заохочує навчання впродовж життя.

Саме останній принцип є визначальним у створенні НСК Данським Технологічним Інститутом спільно із Міністерством освіти. Науковці, використовуючи статистичні дані різних сфер життя в Данії (від розподілення зайнятості в економічних секторах до визначення кореляції між освітою та доходами громадян), здійснили цілісний аналіз форм і змісту освіти, їх відповідності міжнародним стандартам та вимогам внутрішнього ринку праці з метою поліпшення освітніх умов, створення основної НСК, надалі пристосованої до професійно-технічної спеціалізації.

В Іспанії у 1999 році було створено національний Інститут кваліфікацій (The National Institute of Qualifications – INCUAL), який розробив НСК професійної освіти (The National System for Qualifications and Vocational Education and Training – SNCFP), спрямовану на оцінку професійної компетентності працівників з метою задоволення потреб виробничої системи у кваліфікованих кадрах. Основні завдання SNCFP – підвищення якості професійної освіти і підготовки кадрів; розширення можливостей робітників на ринку праці; оцінка професійної кваліфікації людини незалежно від того, як вона була набута.

Схожі функції виконує НСК Португалії, що забезпечує ефективний розвиток професійної освіти в межах освітньої системи та ринку праці, встановлюючи загальні завдання підвищення якості освіти в контексті затвердженої Національної структури кваліфікацій (National Qualifications Framework – NQF).

В Об'єднаному Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії створена інтегрована Національна Рамка Кваліфікацій, що містить в собі рівні кваліфікацій, визначених в Англії, Уельсі та Північній Ірландії (шотландська НРК ще не інтегрована до НРК вказаних регіонів). Окрім того, у Великій Британії існує система Національних Професійних Кваліфікацій (NVQs), котра базується на національних професійних стандартах. Вони визначають компетентності, знання і розуміння, необхідні для певної професії.

Румунія (у минулому країна «соціалістичного табору») розвиває Національну рамку кваліфікацій для вищої освіти (НРКВО) як єдиний інструмент для визначення структури кваліфікацій і гарантії національного визнання та міжнародного порівняння. НРКВО у цій країні є інструментом для оптимізації навчального плану в університетах, гарантії доступності і зближення результатів навчання для всіх рівнів і типів програм. НРКВО відповідає 6, 7 і 8 рівням Європейської рамки кваліфікацій.

2008 року окремим документом громадськості представлено текст Національної рамки кваліфікацій Російської Федерації [12]. НРК є складовою та основою розробки Національної системи кваліфікацій РФ, до якої мають також увійти галузеві рамки кваліфікацій, професійні та освітні стандарти, національна система оцінки результатів освіти і сертифікації, що передбачає єдині для усіх рівнів професійної освіти механізми накопичення та визнання кваліфікацій на національному та міжнародному рівнях. НРК призначена для об'єднання роботодавців, органів управління освітою, підприємств, освітніх організацій і громадян. В основу НРК Російської Федерації покладено ряд принципів, властивих для країн ЄС, серед яких безперервність і наступність розвитку кваліфікаційних рівнів від нижчого до вищого; прозорість

опису кваліфікаційних рівнів для всіх користувачів; відповідність ієрархії кваліфікаційних рівнів структурі розподілу праці і національної системи освіти РФ; врахування світового досвіду при розробці структури і змісту НРК. Національну рамку кваліфікацій утворюють ряд характеристик (дескрипторів) кваліфікаційних рівнів, які подані у вигляді таблиць і розкриті через ряд узагальнень. Аналогічно Європейській рамці кваліфікацій [5;18] в НРК РФ включені дескриптори загальної компетенції, умінь і знань, які розкриваються через відповідні показники професійної діяльності: 1) широта повноважень і відповідальність (визначає загальну компетенцію працівника, масштаб діяльності, ціну можливої помилки, а також повноту реалізації основних функцій управлінської діяльності); 2) складність діяльності (визначає вимоги умінь і залежить від особливостей професійної діяльності); 3) наукоємність діяльності (визначає вимоги до знань професійної діяльності, об'єм та складність інформації, інноваційність) [12]. Загалом структура системи кваліфікацій РФ є двомірною матрицею, вибудованої за координатами «Рівень освіти» (1-9) – «Дескриптори за основними результатами освіти». Характерно, що кожен рівень відповідає з одного боку, Європейській системі кваліфікацій, з іншого – певному ступеню системи безперервної освіти згідно Закону Російської Федерації «Про освіту», що **забезпечує** (виділено автором- М. М.) наступність усіх кваліфікацій і надає НРК РФ національного характеру.

Який досвід і напрацювання станом на 2010 рік має Україна ?

Для системи вищої освіти проблема створення Національної системи кваліфікацій є вкрай актуальною з часу приєднання нашої держави до Болонських угод. Як засвідчують Національні звіти України за 2007 та 2009 роки до Лондонської та Львівської міністерських конференцій, на сьогодні в Україні фактично задекларовано наявність відповідної робочої групи та ще 2007 року МОН України погоджено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти, яким констатовано розуміння відповідності НСК вимогам ЄПВО [14].

Відомими вітчизняними науковцями О. Голубенком, Т. Десятовим, Ю. Зіньковським, В. Кременем, В. Луговим, С. Мельником, Т. Морозовою, С. Ніколаєнком, М. Степком, Ю. Сухарніковим, В. Шинкаруком розглядаються методологічні та організаційні-змістові засади створення національних систем (рамок) кваліфікацій в Україні.

Так, зокрема, у травні 2008 року в м. Києві проведено Міжнародний семінар «Національна рамка кваліфікацій», який мав на меті вивчення сучасних підходів з розробки та вдосконалення Національної рамки кваліфікацій відповідно до зобов'язання України на Лондонській конференції щодо запровадження до 2010 року в повному обсязі національної рамки кваліфікацій, котра узгоджується із загальною рамкою кваліфікацій ЄПВО. Прикметно, що учасниками заходу були провідні експерти Ради Європи з проблеми розробки та вдосконалення національних рамок кваліфікацій – экс-голова Болонської робочої групи з розробки рамок кваліфікацій п. Могенс Берг (Данія), п. Стюарт Гарві (Ірландія), п. Альфредо Москардіні (Велика Британія).

Учасниками семінару відзначено, що Національна рамка кваліфікацій сприятиме гармонізації структури вищої освіти України та її подальшій інтеграції в європейський та світовий освітній простір, мобільності студентів і викладачів, підвищенню можливостей працевлаштування на національному та європейському ринках праці. Структури кваліфікацій мають забезпечувати розвиток системи академічних ступенів і впливають на розробку освітніх університетських програм. На сьогодні є дві європейські структури кваліфікацій, які стали визначальними для інших країн в напрямі напрацювань національних систем кваліфікацій. Перша розроблена Робочою групою Болонського процесу і була схвалена на Конференції 2005 року у м. Бергені. Її назва «Рамкова структура кваліфікацій Європейського простору вищої освіти» («A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)»). Структура кваліфікацій в ЄПВО визначена трьома ступенями: бакалавр, магістр, докторантура. Ступені можуть бути описані за допомогою дескрипторів (описів того, що має знати, розуміти та мати суб'єкт навчання після закінчення навчальної програми). Основою дескрипторів є результати навчання, сформовані компетенції та загальна кількість залікових одиниць ЄКТС.

Інша структура, розроблена експертами Єврокомісії та схвалена Європарламентом і Радою ЄС у квітні 2008 року, – має назву «The European Qualifications Framework for Lifelong Learning» (Європейські кваліфікаційні рамки для ціложиттєвої освіти). Головна ідея структури – дати європейським країнам єдину модель, за якою класифікуватимуться освітні кваліфікації людини від початкової освіти до рівня доктора наук [5].

Створення єдиної структури кваліфікацій дозволить уникнути двозначностей в оцінці освітнього рівня людини, що прагне продовжити навчання чи знайти собі роботу в іншій країні ЄС.

Європейська структура кваліфікацій (European Qualifications Framework, 2005) є інструментом гармонізації систем кваліфікацій, що існують у державах-членах ЄС. Основними принципами структури є:

а) уніфікація рівнів кваліфікацій в усьому ЄС, зокрема, запровадження восьми рівнів кваліфікації від базової середньої освіти до третього циклу вищої освіти;

б) оцінка кваліфікацій не за „вхідними ресурсами” навчання (learninginputs), тобто тривалістю освіти, типом інституції, країною чи регіоном, де було здобуто освіту тощо, а за результатами навчання (learningoutputs), тобто конкретними знанням та навичками, що їх здобула особа.

Європейська структура кваліфікацій цілком узгоджується із триступеневою структурою вищої освіти, що її визначає Болонський процес, однак охоплює ширше коло типів навчання (середня освіта, неформальне та позаформальне навчання, професійне навчання тощо). Шостий рівень ЄСК відповідає першому циклу вищої освіти за Болонською структурою (бакалаврський рівень); сьомий рівень ЄСК – другому циклу (магістерський рівень), восьмий рівень – третьому циклу (докторський рівень).

Відповідно до рекомендацій, ухвалених Європейським Парламентом, держави-члени ЄС мають пов'язати свої національні системи кваліфікацій із ЄСК не пізніше 2010 року. До 2012 року освітні сертифікати та дипломи, видані в державах-членах ЄС, мають містити інформацію про рівень освіти відповідно до класифікації ЄСК [2;3].

Щодо нинішньої системи кваліфікацій в Україні звернемо увагу на наступне. Законодавчо вона регулюється Законами «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2002), а також наказом Міністерства освіти від 31.07.1998 р. №285 «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» [4]. Стан освіти у тому ж 2008 році двічі обговорювався у Верховній Раді України: Комітетом з питань соціальної політики і праці щодо відриву ринку освітніх послуг від потреб ринку праці, забезпеченості його робітничими професіями та Комітетом з питань науки і освіти щодо внесення змін і доповнень до Закону України «Про вищу освіту» [4]. Виняткового значення було надано Національній рамці кваліфікацій, що є «ключовим нормоутворюючим документом для упорядкування організаційної й дидактичної діяльності всіх рівнів системи освіти України, спрямованої на підвищення рівня працевлаштування на національному і європейському ринках праці випускників, у т.ч. вищих навчальних закладів» [16]. Однак з 10 кроків (стадій), запропонованих Болонською Групою з розробки НРК (2007), станом на 1 січня 2009 року реалізовано перші два, третій – частково.

У контексті формування ЄПВО заслуговує на увагу система кваліфікацій, запропонована проф. В. Д. Шинкаруком. Дослідник проблем вищої освіти у контексті Болонського процесу зазначає, що формування національної системи кваліфікацій в контексті Європейського простору вищої освіти забезпечить, по-перше, прозорість, відкритість та визнання термінів та періодів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а, по-друге, національна система кваліфікацій буде сертифікована відповідними європейськими структурними органами, що дозволить запровадити у вищу освіту України новий додаток до диплома європейського зразка. Нині запроваджуються національні критерії для кваліфікацій у вищій освіті. У системі цих критеріїв розроблені дескриптори кваліфікацій, що відповідають принципу «зрозумілості і порівнянності». Дані критерії будуть узгоджуватися із європейськими підходами, що ставляться до кваліфікацій короткого циклу - молодший спеціаліст (60-120 кредитів ECTS); кваліфікацій першого циклу - бакалавр (180-240 кредитів ECTS); кваліфікацій другого циклу - магістр (60-120 кредитів ECTS), а також кваліфікацій третього циклу (доктор - PhD), де навчання триватиме не менше 3 років [17]. Апробацію схем та методик підготовки магістрів реалізував Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Донецький національний університет, Харківський національний університет радіоелектроніки, Національний університет біоресурсів та природокористування, Хмельницький національний університет та ряд інших. Ми повинні, зазначає відомий вчений, розробити національну систему кваліфікацій для всіх трьох циклів, що буде узгоджуватися із Європейською системою кваліфікацій ЄПВО, а також Європейською системою кваліфікацій навчання впродовж життя [17].

До уваги науково-педагогічної громадськості у 2009 році вченими О. Голубенком та Т. Морозовою представлено оригінальне наукове дослідження з проблеми переформатування Національної структури кваліфікацій в контексті Комюніке міністерської конференції у м. Льовен «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» [5]. Виходячи з поставленого міністрами завдання щодо запровадження національної структури кваліфікацій і підготовкою їх до самосертифікації на сумісність з еталонною мета-структурою «Рамкової структури кваліфікацій Європейського простору вищої освіти» («A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)»), названі дослідники підкреслюють необхідність переформатування нинішньої структури кваліфікацій вищої освіти. Для цього вкрай необхідним, на думку авторів, є запровадження проекту національного масштабу «Національна структура кваліфікацій вищої освіти на основі результатів навчання». Для цього науковцями комплексно і системно з'ясовано сутність та зміст еталонних дескрипторів, вказано послідовність виконання етапів проекту, підкреслено роль необхідних критеріїв і процедур, які рекомендовані експертами Болонського Секретаріату. Особливостями, зокрема, є те, основою характеристик освітніх програм різних типів є не терміни навчання, а заплановані навчальні результати.

Їх сукупність, що завершуватиме певний цикл навчання, і визначатиме кваліфікацію вищої освіти. Нині найбільш поширеною схемою, що використовується для структурування описів результатів навчання є таксономія Бенджаміна Блума (1956) [5]. Її елементи – знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання (критичний аналіз) – розкривають специфікацію розумових умінь та їх поділ на рівні складності від простих, природним чином притаманних людині, до складних, засвоєння й розвиток яких у багатьох випадках пов'язаний зі спеціальними цілеспрямованими діями. Так, до числа простих умінь належить запам'ятовування й відтворення фактів, а до складних – уміння критичного аналізу й логічного висновку. Таким чином, перехід на наступний рівень залежить здатностей тих, хто навчаються на попередньому рівні.

Вітчизняні науковці О. Голубенко, Ю. Зінковський, М. Степко, В. Шинкарук звертають увагу на практичне застосування системи так званих «дублінських» дескрипторів, що найбільш відповідають опису кваліфікацій вищої освіти України. Зазначимо, що структуру дескрипторів Європейських кваліфікаційних рамок для ціложиттєвої освіти («The European Qualifications Framework for Lifelong Learning») характеризують знання, уміння та компетентності [5].

Своєрідною програмою створення Національної рамки кваліфікацій є дослідження НДІ соціально-трудова відносин Міністерства праці і соціальної політики України [6]. С.В.Мельником, директором цього інституту, критично оцінено нинішній стан вітчизняних освітніх і професійних стандартів порівняно з європейськими доробками. Підкреслюється нинішній стан неузгодженості кроків Мінпраці та МОН щодо взаємодії та спільної відповідальності. Разом з тим, запропоновано структуру Національної рамки кваліфікацій та систему дескрипторів, які більшою мірою орієнтовані на Європейську рамку (структуру) кваліфікацій навчання впродовж життя (2008).

Таким чином, проведений аналіз [6; 9; 16] засвідчує, що в Україні гострою є потреба реформування та регулювання внутрішнього ринку праці, забезпечення його взаємодії із ринком освітніх послуг, запровадження незалежної оцінки знань, вмінь і навичок працівників (на засадах прозорості й відкритості). Очевидно, що зазначені проблеми потребують законодавчого врегулювання. У липні 2009 року народний депутат України, член Координаційної ради конфедерації роботодавців України О. Б. Шевчук вніс на розгляд Верховної Ради законопроект про національну систему кваліфікацій [6]. Мету його визначено так: формування «єдиної, цілісної, відкритої та гнучкої системи кваліфікацій», а завдання «задоволення потреб ринку праці в кваліфікованій робочій силі; узгодження існуючих систем кваліфікацій; створення інтегрованого механізму для визначення кваліфікацій, здобутих в процесі формального та неформального навчання». Принципи побудови та призначення НСК України цього документу відповідають основоположним засадам формування НСК у інших країнах світу (Канади, США, Австралії): обов'язковість, рівність, гнучкість, компетентність, доступність і поступовість. Пропонується наступна структура Національної системи кваліфікацій: 1) національна рамка кваліфікацій; 2) кваліфікаційні рівні та вимоги; 3) професійні стандарти; 4) оцінка та підтвердження кваліфікацій і компетенцій; 5) система органів у сфері підтвердження кваліфікацій; 6) система фінансування НСК.

Національна рамка кваліфікацій як складовий компонент НСК має 8 кваліфікаційних рівнів (у Росії 9) із зазначенням конкретних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти працівник на відповідному етапі, що забезпечуватиме прозорість опису рівнів кваліфікацій для усіх користувачів (роботодавців, працівників). У проекті закону збережена структурна і змістова відповідність Національної рамки кваліфікацій України з Європейською рамкою (структурою) кваліфікацій навчання впродовж життя (2008). Зазначимо, що НДІ соціально-трудова відносин Міністерства праці та соціальної політики України також пропонує 8-ступеневу модель Національної рамки кваліфікацій в Україні, у т.ч. для сфери вищої освіти з детальним описом 6 (бакалаврат), 7 (магістрат) та 8 (докторат) ступенів [6].

Враховуючи досвід Російської Федерації, доцільно, безперечно, створити Національне агентство кваліфікацій, діяльність якого спрямовується Кабінетом Міністрів України через МОН України, на яке покладено завдання впровадження державної політики у сфері підготовки кваліфікованих кадрів. Проведені громадські обговорення (2009) підкреслюють, що прийняття закону дозволить розширити та впорядкувати ринок освітніх послуг із урахуванням реальних та перспективних потреб ринку праці, покращити якість змісту професійної освіти. Упровадження Національної рамки кваліфікацій сприятиме забезпеченню якості та прозорості кваліфікацій, їх співставленню з кваліфікаціями інших країн, взаємному визнанню на міжнародному рівні освітніх документів [2; 9]. Разом з тим, експертами відзначається неузгодженість вказаного законопроекту з правовими нормами Закону України «Про освіту», що свідчить про відсутність консультативної взаємодії між Міністерством освіти і науки України та Академією педагогічних наук [4]. З огляду на це, логічним вдається запропонований Мінпраці проект постанови Кабінету міністрів України про Концепцію розробки, затвердження та подальшого супроводження Національної рамки кваліфікацій із дескрипторами (описами) до них. Вона визначає процедуру розробки, погодження, затвердження Національної рамки кваліфікацій із дескрипторами (описами) до них, основні дефініції (терміни та поняття), відповідальних виконавців,

інституції, які супроводжуватимуть у подальшому Національну рамку кваліфікацій, їхні функції, права та повноваження, обсяги та джерела фінансування, терміни розробки та внесення змін і доповнень до НРК у подальшому, типову структуру НРК та типовий макет дескриптора (опису) академічної та професійної кваліфікації, механізм взаємодії центральних органів виконавчої влади, соціальних партнерів національного та галузевого рівня, професійних асоціацій, навчальних закладів, профільних наукових установ та недержавних інституцій відповідного (суміжного) спрямування. Широке обговорення та прийняття відповідного політичного рішення щодо НРК, без сумніву, сприятиме ефективному входженню нашої держави до ЄПВО [6].

Отже, модернізація національної системи кваліфікацій зумовлена необхідністю забезпечення взаємозв'язку між ринком освітніх послуг і ринком праці, приведення обсягів та якості професійної освіти й навчання у відповідність до потреб роботодавців, підвищення ролі соціальних партнерів, суб'єктів господарювання в реалізації стратегії навчання впродовж життя [17]. Україна намагається переформатувати вже існуючу НСК та узгодити її з Європейською структурою кваліфікацій. Цей процес найбільш активізувався останнім часом, що зумовлено не лише євроінтеграційними прагненнями держави та реформуванням вищої освіти в умовах Болонського процесу, але й певними негативними внутрішніми чинниками, серед яких – «дипломоване безробіття». Інша, не менш важлива, внутрішня проблема в Україні, що зумовлює зацікавленість прискоренні створення НСК – це недостатня кваліфікація вже працюючих робітників через зниження якості навчання та професійної компетентності [4; 9]. На думку вченого міжнародного рівня М.Ф. Степка, нині складною є проблема визнання нових кваліфікацій і напрямів підготовки з боку Мінпраці України. Змінювалося освітнє законодавство, програми навчання, але не змінювалися підходи цього відомства до формування класифікатора професій, переліку первинних посад та вимог фахівців, особливо для молодших спеціалістів та бакалаврів. Це не дозволяло вищим навчальним закладам запроваджувати нові програми підготовки, усувати дублювання програм підготовки включно до спеціаліста. Тому потрібні спільні зусилля МОН та Мінпраці щодо розширення переліку первинних посад для бакалаврів з урахуванням досвіду провідних країн Європи [15].

Цілком переконливою є принципова позиція віце-президента АПН України В.І. Лугового, котрий підкреслюючи важливість запровадження НРК, створеної на результатах навчання, характеризує нинішню ситуацію з цієї проблеми у державі як суперечливу, якій бракує системності [10]. Найголовнішими причинами є внутрішні, національні. Головні з них – це, насамперед, недоступність для науковців і громадськості відповідних напрацювань МОН України. Критично також оцінює вчений недостатню якість вже проаналізованого нами законопроекту О. Б. Шевчука. Слід спрямувати зусилля усіх зацікавлених сторін щодо врахування рекомендацій з розробки НРК Лондонської міністерської зустрічі 2007 року [5;10]. На державному рівні доцільно утворити міждержавну робочу групу на чолі з МОН України. Перед ухваленням відповідного законопроекту на урядовому рівні має бути затверджена відповідна концепція.

Зовнішніми причинами, зазначає проф. В. І. Луговий, є неузгодженість Рамки кваліфікацій ЄПВО 2005 року та Європейської рамки кваліфікацій для ціложиттєвого навчання (впродовж життя) 2008 року. Цілком погоджуємось, що окремі положення, наприклад, характеристики компетентностей, різних підходів до опису кваліфікаційних рівнів, думки різних сторін про системотворчий зміст кваліфікацій (академічні чи професійні) тощо суттєво різняться. Наступною проблемою у цій групі є невизначеність сторін, які особливо зацікавлені і залучені до запровадження ефективної НРК. Не менш важливе значення має збалансованість зусиль як вчених, дослідників, викладачів, так і науковців щодо національної рамки кваліфікацій. Очевидно, для вищої освіти спроможність здійснити опис кваліфікаційних рівнів є вищою, тоді як для професійної освіти такі можливості переважають у роботодавців. Зважаючи на викладене, перед науковцями та роботодавцями, Міносвіти та Мінпраці перспективними будуть професійні дискусії, глибокі змістовні діалоги, формування спільної позиції, вироблення єдиної концепції щодо вітчизняних засад структур і змісту кваліфікацій [10].

Отже, реформування та модернізація НСК України, запровадження Національної рамки кваліфікацій, наближення їх до європейських стандартів дозволить громадянам:

- вільно орієнтуватися на ринку праці й освітніх послуг, правильно та зважено обирати спеціальність, отримувати об'єктивну інформацію про вимоги роботодавців;
- мобільно реагувати на зміни на внутрішньому і міжнародному ринку праці;
- розвивати набуті професійні навички впродовж життя або здобувати нові;
- отримувати об'єктивне підтвердження власної кваліфікації через незалежні атестаційні служби;
- стати більш конкурентоспроможними і захищеними на зовнішніх ринках праці (через визнання їх компетенцій і кваліфікацій відповідно до міжнародних вимог) [9;11;13].

Розроблення проекту Національної структури кваліфікацій триватиме ще певний період, який, вочевидь, буде залежати від прийняття Верховною Радою України змін і доповнень до діючого Закону України «Про вищу освіту» [4]. Прийняття НСК сприятиме узгодженню запитів й потреб на кваліфікації від

роботодавців з урахуванням актуальних і перспективних ринкових потреб. Відповідно рамки кваліфікацій створюватиме основу для забезпечення різноманітних запитів і можливостей навчання, підвищення якості освітньої діяльності, доступу до вищої освіти, взаємозв'язку та визнання кваліфікацій як у державі, так і за її межами. Українським є забезпечення НРК механізмами правового та інституційного врегулювання попиту на кваліфікації працівників з боку ринку праці та пропозиції кваліфікацій з боку системи освіти.

Узагальнюючи, підкреслимо, що національні рамки (описи) кваліфікацій сприяють забезпеченню відповідності кваліфікацій знанням, умінням і компетенціям та потребам професійної сфери діяльності; задоволенню запиту на кваліфікації з боку як громадян, так і підприємств; узгодженості і наступності між кваліфікаціями в системі вищої освіти, освіти дорослих, загальної середньої освіти та професійно-технічної освіти за рахунок спільної структури; сприяння розвитку і навчанню упродовж всього життя. І найголовніше – суспільству ще потрібен час для глибокого осмислення і системного розуміння призначення національної структури (рамки) кваліфікацій у контексті модернізації вищої освіти, сучасних викликів економічної сфери суспільства та інтересів кожного громадянина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадарач Д. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография / Д.Бадарач, Б.А. Сазонов.–М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007.–190 с.
2. Берган Сьюр. Болонская конференция по системам квалификаций. Заключительный отчет Министерства науки, технологии и инноваций Дании, Копенгаген, 13-14 января 2005г. / Сьюр Берган / [Електронний ресурс] – Режим доступу http://dic.edu.ru/international_community/projects/bol/1375
3. Болонський процес / Європейський освітній портал / [Електронний ресурс]– Режим доступу: <http://eu-edu.org/>
4. Вища освіта України: європейський вимір та українські перспективи.– К.: Парламентське вид-во, 2009.– 632 с.
5. Голубенко О. Національна структура кваліфікацій вищої освіти: проблеми реформатування / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 50-60.
6. Державна установа Науково-дослідний інститут соціально-трудова відносин Міністерства праці та соціальної політики України/ ДУ НДІ СТВ Мінпраці / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.lir.lg.ua>
7. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: Наук.-метод. посібник / Т. Десятов; За ред. Н.Г. Ничкало.–К.: АртЕк, 2008.–264 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень.–К.: Юрінком Інтер, 2008.–с.381.
9. Лебідь Є. Концепція національної системи кваліфікацій в Україні та світі / Є. Лебідь / [Електронний ресурс]– Режим доступу: http://www.europexxi.kiev.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=38
10. Луговий В.І. Національна рамка кваліфікацій, які пов'язані з вищою освітою: стан і труднощі розроблення в Україні / В.І.Луговий / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/ogljad/220-nacionalna-ramka-kvalifikacij.html>
11. Мельник С.В. Розробка освітніх та професійних стандартів нового типу на базі чинних аналогів / С.В. Мельник / [Електронний ресурс]– Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vzuk/2008_18/tom/140_150.pdf
12. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации : рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И.Блинов, И.А. Волошина и др.–М.: Федеральный институт развития образования, 2008.–14 с.
13. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи інноваційним розвитком системи освіти України: монографія / С.М. Ніколаєнко.– К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008.–419 с.
14. Основні засади розвитку вищої освіти України – Частина 4 / [упорядники Шинкарук В. Д., Бабин І. І. та ін.]– К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008.– 173 с.
15. Степко М.Ф. Місія університетів і взаємодія з ринком праці: українські реалії / М.Ф.Степко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Тематичний випуск // Вища освіта України.– Додаток 4, том II(14).–2009.–С.118-126.

16. Сухарніков Ю.В. Реформа вищої освіти: європейські пріоритети України/ Ю.В. Сухарніков / [Електронний ресурс]– Режим доступу: www.niss.gov.ua/book/Osvita/5.pdf
17. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / В. Шинкарук // Вища школа.–2007.–№5.– С.3-16.
18. Bergan Sjur. Qualifications.Introduction to a concept.– Counsil of Europe, 2007.- 274 p.

УДК 371.111:37.014(477)

ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОСНОВІ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Приходько В.М., к.пед.н., доцент

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті обґрунтовується необхідність удосконалення критеріїв оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Особлива увага приділена критерію готовності керівників до здійснення моніторингових досліджень.

Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад, управлінська діяльність, моніторинг, моніторингові дослідження

Приходько В.Н. К ВОПРОСУ ПРО КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОСНОВЕ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ / Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Украина.

В статье обосновывается необходимость усовершенствования критериев оценивания работы руководителей общеобразовательных учебных заведений. Особенное внимание уделено критерию готовности руководителей к осуществлению мониторинговых исследований.

Ключевые слова: общеобразовательное учебное заведение, управленческая деятельность, мониторинг, мониторинговые исследования.

Prikhod'ko V.N. TO QUESTION ABOUT CRITERIA OF EVALUATION OF WORK OF GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON BASIS OF READINESS TO REALIZATION OF MONITORING OF QUALITY OF EDUCATION / Zaporozhia regional institute of poslediplomnogo pedagogical education, Ukraine.

The necessity of improvement of criteria of evaluation of work of leaders of general educational establishments is grounded in the article. The special attention is spared the criterion of readiness of leaders to realization of monitoring researches.

Keywords: general educational establishment, administrative activity, monitoring, monitoring researches.

DU CHOC DES, OPINIONS
JAILLIT LA VERITE (фр.)-
Боротьба думок породжує істину

На кожному етапі розвитку освіти виникало та виникає питання щодо оцінювання роботи керівника навчального закладу. Саме тому в заходах Міністерства освіти і науки України щодо розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти на період до 2012 року, затверджених наказом МОН від 20.01.10 №20, одним із паритетних пунктів плану заходів розпорядження КМУ №1622 р від 5.10.2009 є розробка критеріїв оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів та інших педагогічних працівників як складову Положення про атестацію керівників загальноосвітніх навчальних закладів [1].

Сучасний загальноосвітній навчальний заклад є відкритою соціальною (соціально-педагогічною) системою, яка має певну внутрішню організацію з вираженою ієрархічністю, здібністю зберігати стійкий стан, але в той же час достатньо динамічною для успішного функціонування, і яка створює єдину систему з навколишнім освітнім простором. Саме в цій системі проектуються та реалізуються самостійні рішення членів педагогічних колективів та їх керівників, пріоритетні принципи гуманізму та демократії, результативні технології, інноваційні процеси.

У наш час у школознавстві сформувалися три підходи до феномену управління навчальним закладом: управління організацією (навчальний заклад розглядається як соціальне утворення у якому загальними прагненнями об'єднано багато людей для досягнення спільної мети), управління діяльністю (пізнавальною, ціннісно-орієнтаційною, комунікативною, перетворювальною, інноваційною, виховною і т.ін.), управління людьми (прагнення до досягнення максимально дієвих результатів на основі вироблення певних умов та вимог до змісту освіти і критеріїв освіченості, про обсяг знань, умінь, навичок, оцінних суджень, поведінкових норм).

Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» діяльність керівників школи є діяльністю управлінською і педагогічною одночасово. Саме тому, на нашу думку, основним критерієм оцінювання роботи директора школи, його заступників з навчальної, виховної, науково-методичної роботи і помічника з господарської частини необхідно вважати готовність до управлінської діяльності. А у зв'язку з тим, що основним інформаційним інструментом забезпечення об'єктивних даних для розробки науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень відносно підвищення ефективності функціонування навчального закладу та результативності його діяльності є моніторинг (Моніторинг є достатньо складним феноменом, що знаходиться у процесі формування, який має міждисциплінарний характер. Моніторинг може бути розглянутий як інформаційна, діагностична, наукова, прогностична система, реалізація якої відбувається в межах управлінської діяльності, як постійне організоване спостереження за будь-яким процесом з метою зіставлення наявного стану (точніше, станів, що постійно змінюють один одного) з очікуваними результатами, постійне відстеження ходу будь-яких процесів за чітко визначеними показниками. Результати моніторингу залежать від того, наскільки правильно були визначені критерії (підґрунтя для оцінювання) і показники (ознаки конкретних критеріїв оцінювання). Критерії повинні відповідати визначеним вимогам: конкретні, інформативні, адекватні. На сьогодні розроблені найбільш загальні принципи проведення моніторингу, які одержали емпіричне підтвердження: цілісність; оперативність; пріоритет управління; відповідність (мети моніторингу засобами його організації); науковість; прогностичність (націленість на прогноз); непротирічність (валідація здоровим глуздом); різноманітність), то основним підґрунтям, показником для оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів необхідно вважати готовність до здійснення моніторингу якості освіти.

Визначаючи готовність до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності навчального закладу як критерій оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів, ми виходимо із загальноприйнятого поняття: критерій (грец. *kriterion* – засіб, судження) – це одна з основних ознак, мірило, еталон для визначення, оцінки, класифікації явища, предмета. Критерій оцінювання управлінської діяльності керівників навчальних закладів – це індикатори (лат. *inducator* - показник), керуючись якими можна визначити й оцінити результати роботи.

Основними критеріями і показниками професійної готовності до управлінської діяльності слід вважати:

1. Об'єктивні критерії: висока продуктивність праці, кількість і якість, досягнення певного статусу у професії, вміння вирішувати різні професійні завдання.
2. Суб'єктивні критерії: наскільки професія відповідає вимогам людини, її нахилам; професійно-педагогічна спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій; сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості; позитивне ставлення до себе як до професіонала.
3. Результативні критерії: чи досягає людина у своїй праці результатів, яких очікує суспільство; позитивні якісні вміння у розумовому й особистісному розвитку.
4. Професійні критерії: використання відповідних доцільних засобів, прийомів, технологій; професійних знань, умінь; наявність педагогічної емпатії; психологічна ціна результату у вигляді витрачення часу учнями і вчителем.
5. Нормативні критерії: засвоєння норм, правил, еталонів професії на рівні майстерності.
6. Індивідуально-варіативні критерії: прагнення до самореалізації, саморозвиток засобами професії; індивідуальність, оригінальність, наявність власного стилю.
7. Критерії існуючого рівня: актуальний рівень професійного розвитку (оцінюється за результатами атестації).
8. Прогностичні критерії: перспективи професійного зростання, зона найближчого розвитку і саморозвитку.
9. Критерії професійної навченості: готовність до переймання професійного досвіду інших, професійна відкритість та ін.

10. Творчі критерії: самостійний творчий пошук, перетворення досвіду, збагачення його творчим внеском.
11. Критерії соціальної активності та конкурентоспроможності професії в суспільстві: вміння конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи переваги професії та ін.
12. Критерії професійної прихильності: честь і гідність у професії, бачення її специфічного внеску в суспільний прогрес; професійний патріотизм, відданість справі.
13. Якісні та кількісні критерії: оцінка професіоналізму як у параметрах якості (глибина, системність знань, сформованість навичок навчальної діяльності, розумових операцій учнів), так і кількісних показниках (бали в рейтингу, категорії тощо).

Під час моніторингу саме ці критерії найбільш цілісно, на погляд багатьох дослідників, відображають складові професійної готовності і компетентності (Аносов, А. Маркова, М. Приходько).

На жаль, нерідко оцінювання роботи керівника навчального закладу помилково визначається за формальними показниками: наявність системи парад, інструктажів, засідань; кількість наказів, парад, розпоряджень, інструктажів. Інколи про якість роботи керівників судять на основі окремих показників, які самі по собі не викликають заперечень, але й не визначають якості та ефективності роботи без поєднання з іншими показниками.

Безумовно, основоположні питання управління залишаються незмінними роками, десятиріччями і навіть століттями. Однак, одне із найважливіших питань «За якими показниками оцінювати роботу керівника?» за результатами (ефективне (лат. *efficio* – виконую; довожу) управління, здатністю забезпечувати ефективність діяльності організації, людей, процесу, чи за особистим внеском (ефектне (лат. *effectus* – враження, здивування) управління, що має на увазі справити враження, здивування своєю роботою, і сьогодні залишається без відповіді.

У порядку резюме сказано вище ми можемо відзначити, що робота керівника – це процес впливу на діяльність окремого вчителя, учня, педагогічного і учнівського колективів, в цілому всього загальноосвітнього навчального закладу з метою досягнення максимально хороших результатів у певних умовах. Керівник за результатами – це керівник бажаного типу. Але ефективність роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу залежить, перш за все, від його готовності до серйозної дослідницької діяльності. Найважливіше з точки зору сучасного управлінського мислення – думати й діяти багатогранно. Зовсім не обов'язково розглядати ефективність та результативність абсолютно в усіх випадках у якості найважливішого вимірювання, ними можуть бути, наприклад, мотивованість, якість освітньої діяльності, стимулювання зусиль усіх учасників педагогічного процесу.

Коротко розглянемо теоретико-методологічні підходи до проблеми готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до моніторингу якості освітньої діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній науці готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури готовності: психологічний (особистісний) та діяльнісний (функціональний).

З точки зору психологічного підходу готовність розглядають як результат підготовленості до певної діяльності. У відповідності з цим підходом, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність. Цей підхід відображений у роботах М. Дьяченко, Л. Кандибовича, В. Сластеніна, А. Смірнова та ін.

Деякі дослідження психологічної готовності до професійної діяльності спрямовані на виявлення та формування професійно важливих якостей і здібностей особистості (Л. Нечепоренко, Л. Карамушка). Як професійно важливі якості різні автори виділяють такі окремі характеристики: позитивне відношення до того чи іншого виду діяльності (О. Дубасенюк, М. Закович, І. Мигович, В. Сагарда), потреба в певній спеціальній діяльності, інтерес і схильність до діяльності, усвідомлена мотивація особистості та внутрішнє прийняття вимог професії (М. Левченко, Є. Павлютенков), усвідомлення особистістю суспільної значущості праці, потреба в праці (О. Мороз, А. Ковальов). Розробляються питання стимулювання творчої думки як умови формування психологічної готовності особистості до праці (В. Моляко).

Слід відзначити, що в рамках особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну [2]. Довготривала готовність є стійким комплексом особистісних, професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Дана система існує постійно, виступає в якості провідної передумови регуляції в цілому. Ситуативна готовність є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає в тісному зв'язку із

структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданням, які потрібно розв'язати). При цьому зазначається, що категорія психологічної готовності є одночасно категорією теорії особистості (як довготривала готовність) і теорії діяльності (як ситуативна готовність).

В рамках функціонального підходу (Ф. Генон, Н. Левітов, В. Маріщук та ін.) готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Цей стан близький до феномену емоційної готовності. Емоційна готовність як психічний стан має творчу спрямованість і пов'язана з переживанням душевних витрат на виконання тієї чи іншої діяльності. Емоційна готовність – це результуюча настрою, ставлення особи до себе, її самооцінки і волі, єдності потягу і повинності. Проявом емоційної готовності до діяльності виступає захоплення майбутнім результатом, що його відчуває особистість, політ її фантазії. Наслідком емоційної готовності є натхнення як психічний стан емоційної та операційної напруженості, зосередженості на предметі діяльності. Готовність до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу – це готовність до переживання нових емоцій як за знаком (позитивні - негативні), так і за модальністю (радість, гнів і т.д.).

Аналіз літературних джерел та врахування специфіки завдань нашого дослідження дали можливість на етапі теоретичного аналізу проблеми зробити ряд попередніх висновків стосовно доцільності використання основних теоретико-методологічних підходів до аналізу означеної проблеми:

1. Дослідження готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності доцільно здійснювати в межах психологічного, функціонального підходів. Таку готовність слід розглядати як результат фахової і спеціальної цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах третього та четвертого рівнів акредитації і закладах післядипломної педагогічної освіти.
2. Готовність керівників до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу необхідно розуміти як довготривалу готовність, яка визначає успішність оцінки і управління освітніми організаціями в цілому.
3. Довготривала професійна готовність керівників загальноосвітніх навчальних закладів до здійснення моніторингу може виступати як основа для виникнення ситуативної готовності (в кожній конкретній педагогічно-управлінській ситуації, з якою зустрічаються учасники навчально-виховного процесу).

Перед тим, як перейти безпосередньо до аналізів результатів спеціального емпіричного дослідження змісту та структури професійної готовності керівників загальноосвітнього навчального закладу до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності, необхідно проаналізувати, наскільки проблема професійної готовності до управління школою розроблена іншими дослідниками.

Аналіз літератури свідчить, що вітчизняними педагогами досліджувались проблеми професійної готовності вчителя до таких видів діяльності:

- 1) до самостійної творчої діяльності (О. Кривильова);
- 2) до комунікації вчителя з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва (О. Макарова);
- 3) до виховної роботи в школі (Л. Бродська);
- 4) до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів (Ю. Шаповал);
- 5) до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді (С. Пашенко);
- 6) різних видів власне професійної діяльності:
 - а) полікультурної (Я. Гулецька, О. Мілютіна);
 - б) виховної (І. Василенко, О. Волошина, О. Матієнко, М. Рудь);
 - в) діагностичної (О. Мельник, І. Гавриленко, О. Дмитрук, О. Козловська);
 - г) проектної (М. Елькін, О. Колесніков, Т. Шапошнікова).

Ці та інші дослідження зафіксували те, що така готовність, окрім загальних структурних компонентів (когнітивного, мотиваційного, операційного, особистісного та ін.), характеризується конкретним змістовним наповненням, яке відтворює особливості того чи іншого виду діяльності.

Що ж стосується психологічної готовності особистості до різних видів діяльності, то ця проблема, наскільки нам відомо, викладена лише в роботі Л. Карамушки, виконаної у рамках психології управління закладами середньої освіти. В цій роботі відображений аналіз психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління. Психологічна готовність при цьому розуміється як комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому [3, 102].

Структура психологічної готовності являє собою складне, багатоаспектне особистісне утворення, яке визначається, в свою чергу, чотирма функціонально пов'язаними між собою та взаємообумовленими такими компонентами:

- мотиваційним – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління;

- когнітивним – сукупність знань, необхідних для управління;
- операційним – сукупність умінь та навичок практичного вирішення управлінських завдань;
- особистісний – сукупність важливих для управління особистісних якостей:
- чесність та порядність, правдивість і щирість, скромність та простота;
- принциповість, розвинене почуття відповідальності, висока вимогливість до себе та інших;
- справедливість, доброзичливість та повага у стосунках з підлеглими, неупередженість у спілкуванні з ними, здатність створювати у колективі настрій, який сприяє високопродуктивній діяльності;
- знання індивідуально-психічних особливостей підлеглих та індивідуалізований підхід до підлеглих із урахуванням їх особистісних параметрів: характеру, темпераменту, професійних ціннісних інтересів, здатності спрацьовувати з людьми та знання методів ефективного впливу на них;
- готовність налагоджувати контакти з підлеглими, прагнення захищати законні інтереси підлеглих, турбота про їх повсякденні потреби;
- здатність до співпереживання, ідентифікації (уміння подумки поставити себе на місце іншої людини і подивитися на проблему з її позиції);
- доброта, тактовність, визнання успіхів інших, відсутність дріб'язковості;
- об'єктивність, зважене сприйняття критики;
- терпимість та ввічливість, розсудливість та врівноваженість;
- комунікабельність, уміння слухати та чути;
- розвинене почуття гумору .

Для ефективного керівництва колективом компетентній людині з розвинутими діловими якостями мають бути притаманні вольові риси, що дозволяють свідомо керувати власною поведінкою і діяльністю та пов'язані з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод. Вольові риси та їх характеристика представлені в такий спосіб:

- цілеспрямованість — уміння підпорядковувати свої дії встановленим цілям і визначеній місії;
- наполегливість — уміння мобілізувати власні можливості за будь-яких некерованих ситуацій і в невизначених обставинах, здатність тривалий час скеровувати і контролювати власну поведінку;
- ініціативність — уміння працювати творчо, діяти на власний розсуд;
- самостійність — уміння не підпадати під вплив різних факторів, які можуть відволікати від досягнення мети, критично оцінювати поради та пропозиції інших, діяти на основі своїх поглядів та переконань;
- сміливість — уміння, незважаючи на небезпеку для власного благополуччя, подолати страх та йти на виправданий ризик заради досягнення мети;
- витримка — уміння відкинути почуття і думки, які заважають здійсненню прийнятого рішення [4, 39-40].

Важливе значення для менеджера має така особистісна характеристика, як впевненість у собі, що проявляється через наявність у людини ясної мети і рішучих дій у її досягненні.

Вивчення, аналіз законодавчо-правових актів інструктивно-директивних документів дозволяє зробити висновок про відсутність чіткої системи науково обґрунтованих вимог до посади керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Щодо психологічної готовності особистості до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу, то слід зазначити, що вона, як цілісне психологічне утворення, раніше не виступала предметом спеціального дослідження. Про це свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури.

Все це, на наш погляд, доводить необхідність спеціального дослідження цієї проблеми.

Розгляд цього питання, з нашої точки зору, необхідно пов'язувати з уявленням про суб'єктивну і об'єктивну готовність керівника і вчителя загальноосвітнього навчального закладу до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності. Між ними можуть бути різні співвідношення: а) збіг коли особа об'єктивно готова (або не готова) до цієї діяльності і усвідомлює таку готовність (або неготовність); б) незбіг: керівник, вчитель об'єктивно готовий до здійснення моніторингу, але думає, що неготовий; в) незбіг: особа об'єктивно неготова до здійснення моніторингового дослідження, а має впевненість, що вже готова. Проблема співвідношення об'єктивної та суб'єктивної готовності менеджера освіти до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу розв'язується на основі застосування системно-структурного, структурно-функціонального та генетичного підходів [5; 6; 7].

Цей підхід, який є одним із провідних теоретико-методологічних принципів нашого дослідження в цілому, дає можливість розглядати готовність до здійснення моніторингу на психолого-педагогічних засадах: на теоретичному і технологічному рівнях. Особливість першого з них полягає в тому, що він

вбирає в себе всі основні принципи і закономірності педагогічної і управлінської діяльності, а другого – в його операційному відображенні.

Враховуючи ці особливості, ми готовність до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу розглядаємо як цілеспрямоване виявлення особистості, що охоплює емоційно-вольові та розумові якості, погляди та переконання, установку, мотивацію, систему відносин, професійну майстерність, вміння та навички її практичного втілення.

Змістовна готовність до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу – це сукупність науково-педагогічних знань, сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, що обумовлюють ефективне вирішення завдань моніторингу у процесі різних видів освітньої діяльності. Оскільки за своїм змістовним значенням готовність дуже близька до поняття «компетентність» (лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) методична компетентність як об'єкт моніторингу у контексті загальноєвропейського освітнього простору буде розглянуто у наступному розділі), на наш погляд, готовність до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу визначається такими видами компетенції (чинниками):

- когнітивно-педагогічний – обізнаність із формами та методами моніторингових досліджень;
- конструктивно-організаційний – планування, програмування, прогнозування, організація проведення моніторингу, корекційно-педагогічна робота об'єктів та суб'єктів діяльності;
- комунікативний – уміння спілкуватися та взаємодіяти;
- оцінно-регулятивний – уміння оцінювати та регулювати процесуальний аспект моніторингового дослідження;
- операційно-технологічний – комплекс умінь, навичок, технологій, які забезпечують успішність здійснення функцій моніторингу;
- психолого-педагогічний – соціальне усвідомлення характеру моніторингу і відповідальність; організованість і здатність до нестандартних, творчих рішень; до розширення і поглиблення власного наукового і професійного рівня; доброзичливість, емпатійність, толерантність, гнучкість та оригінальність мислення; інтелектуальна активність, самокритичність і рефлексія; професійна працездатність, психічне і фізичне здоров'я;
- мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням моніторингу.

Наприклад, професор Л. Карамушка в структурі мотиваційного чиннику психологічної готовності до управління виділяє три основні групи мотивів: соціальні, управлінські та особистісного розвитку. До соціальних мотивів дослідниця відносить: причетність до однієї із найвідповідальніших і престижних видів діяльності в суспільстві (навчання і виховання підростаючих поколінь); реальний вклад у підвищення якості освіти, впровадження нових типів навчальних закладів; можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів, батьків як громадян незалежної України, сприяти становленню їх національної свідомості та ін. [3, 105].

Враховуючи дихотомність управлінської діяльності Л. Карамушка власне до управлінських мотивів відносить такі: відповідність здібностей керівника до змісту управлінської діяльності; різноманітність та самостійність постановки та вирішення управлінських проблем; створення колективу однодумців, мобілізація його для вирішення актуальних освітніх організацій; можливість реально впливати на організацію життєдіяльності освітніх організацій (сприяти впровадженню нових програм та технологій навчання, забезпечувати високий рівень матеріально-технічної бази навчального закладу тощо).

Підгрупу педагогічних мотивів, на думку Л. Карамушки, складають такі види: потреба займатися педагогічною діяльністю (викладати улюблений предмет); потреба спілкуватися та взаємодіяти з дітьми та їх батьками; можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, задоволення її розвитку, становлення професійних, творчих здібностей; можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї праці; можливість сприяти гуманізації навчання та виховання дітей та ін.

До мотивів особистісного розвитку віднесено необхідність постійного самопізнання та самоаналізу своєї діяльності; необхідність володіти собою в будь-якій ситуації; необхідність переборювання труднощів, пов'язаних з роботою та вдосконалення себе; можливість реалізувати свій творчий потенціал (впроваджувати нові підходи в управлінні, нові методи та форми навчання, приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення) та інші [3, 106-107].

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження заходів на виконання розпорядження КМУ від 5 жовтня 2009 р. №1622-р «Про затвердження плану заходів щодо розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти на період до 2012 року». Наказ МОН України №20 від 20.01.2010.

2. Дьяченко М.М. Психологические проблемы готовности к деятельности/ М.М.Дьяченко, А.А. Кандибович – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 176 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – К.: Ніка – Центр, 2000. - 332 с. (Серія «Новітня психологія». Вип. 6).
4. На допомогу менеджера освіти. Частина VIII. Сучасний керівник навчального закладу – менеджер освіти. – Тернопіль: Астон, 2003. – 344 с.
5. Григораш В.В. Організація діяльності керівника школи. – Х.: Видавнича група «Основа», 2008. – 208 с.
6. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). – Х.: Видавнича група «Основа», 2004. – 128 с. (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип.3(15)).
7. Максименко С.Д. Загальна психологія: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.

УДК 371.4 (092)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИМФОНИЯ Ш.А. АМОНАШВИЛИ

Приходько Н.И., д.пед.н., профессор

Запорожский национальный университет

Статья посвящена осмыслению заповедей, мудрых советов в работе с детьми шестилетками и раздумий о сути школы видного ученого, академика, доктора педагогических наук, профессора Шалвы Александровича Амонашвили.

Ключевые слова: педагог, дети, детская шалость, школа.

Приходько М.І. ПЕДАГОГІЧНА СИМФОНІЯ Ш.О. АМОНАШВІЛІ / Запорізький національний університет, Україна

Стаття присвячена осмисленню заповідей, мудрих порад у роботі з дітьми шестирічками і роздумів про суть школи видного ученого, академіка, доктора педагогічних наук, професора Шалви Олександровича Амонашвілі.

Ключові слова: педагог, діти, дитяча витівка, школа.

Prihodko N.I. PEDAGOGICAL SYMPHONY SH.O. AMONASHVILI / Zaporozhia regional institute of postdiplomnogo pedagogical education, Ukraine.

Article is devoted judgement of precepts, a wise advice in work with children шестилетками and meditations about an essence of school of the visible scientist, the academician, the doctor of pedagogical sciences, professor Shalvy Aleksandrovicha Amonashvili.

Keywords: the teacher, children, a childish prank, school.

Постановка проблеми. Прошло более сорока лет со дня перехода обучения детей с 6 лет. Одним из фундаторов этой реформы был Ш.А. Амонашвили. Опыт своей работы с шестилетками Шалва Александрович Амонашвили изложил в двух книгах «Здравствуйте дети!» и «Как живете дети?», вышедших тиражом по 500000 экземпляров.

Академик А.В. Петровский назвал эти произведения педагогической симфонией. «Эта симфония каждого школьного дня, - пишет Ш.А. Амонашвили, - звучит в моих ушах звуками детского жриамули» (Жриамули с грузинского звучит – щебет, гомон детей и птиц). Лейтмотивом педагогической симфонии, которая разыгрывается на страницах книг, остается неизменно любовь к детям, чуткое отношение к нежной детской душе ребенка, которую так легко ранить, задеть неосторожным словом или поступком. Автор статьи счастлив, что имел возможность присутствовать на уроках, видеть богатство душевного преклонения перед детьми, разнообразие методических средств обучения, которые своим происхождением обязаны психолого-педагогическим идеям Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Заннова, Г.С. Костюка, Д.Н. Узнадзе, Б.И. Хачапуридзе, Д.Б. Эльконина, и которые обогащал своим педагогическим мастерством Шалва Александрович.

В связи с отсутствием исследований педагогического творчества Ш.А. Амонашвили мы берем на себя смелость пройти по страницам произведений учителя начальной школы, стремившегося познать тайну детской души, педагогического мастерства и науки Педагогики, видеть в каждом ребенке своего учителя и воспитателя, принимающего любовь к «жриамули», как доказательство понимания детей, убежденного

в том: «кому нравится детский «жриамули», тот склонен к педагогической деятельности, а кто уже пристрастился к нему, тот обретет свое профессиональное счастье» [1, 10].

Цель нашей статьи – познакомить учителей начальной школы, воспитателей дошкольных образовательных учреждений с основными педагогическими заповедями Шалвы Александровича Амонашвили.

Изложение основного материала начнем с первой заповеди, которой педагог – методист следовал и следует по сегодняшний день: «Находясь в педагогической цейтноте, часто буду вынужден за считанные секунды решать сложнейшие задачи воспитания, способные менять всю последующую жизнь ребенка. Я должен делать это без спешки и помнить, что я ответствен за его судьбу» [1, 15]. «Моя забота в том и состоит, чтобы помочь детям обогатиться жизненным опытом детства, ибо хорошо знаю: чем многограннее у ребенка жизненный опыт детства, тем успешнее можно вплетать в него богатейший опыт человека» [2, 23]. Эта мысль обозначает новое поле размышлений. В лучшем случае мы заботимся об умственном развитии ребенка – а может быть, Шалва Александрович прав для конечных, так сказать, результатов учения и воспитания опыт детства важнее? И в словах опыт детства заключается тайна трудного понятия – развитие? «Если я стремлюсь проявить свою действительно любовь к детям, то я обязан делать это в наилучших формах» - вторая важнейшая заповедь, которую учитель считал серьезной педагогической проблемой [1, 17].

Удивительная убежденность педагога, идущая в разрез с авторитарной педагогикой, относительно детской шалости звучит так: «Нельзя было бы строить настоящую педагогику, не будь детских шалостей, не будь озорников. Они дают пищу для того, чтобы педагогическая мысль двигалась дальше и чтобы воспитатели были постоянно озабочены необходимостью думать творчески, проявлять новаторство, педагогическое дерзание. Какая скука для педагога заниматься с детьми, имеющими сознательность и поведение умудренных жизненным опытом взрослых! Я сперва подстрекал бы таких детей к шалостям, к неугомонности, а затем приступал бы к поискам педагогики личности.

В конце концов, зачем мы так восстаем против детских шалостей? Почему взрослые склонны видеть в них что-то вроде преступления, принимают их как нарушения сознательной дисциплины? Мне кажется потому, что мы еще не знаем, что такое шалость и кто такие шалуны. С каким интересом прочел бы я книги о психологии шалунов и о шалостях, но где они!

Шалость детей нарушает наше спокойствие, создает проблемы в воспитании, которые нам порой не под силу разрешить педагогическими путями.

Шалуны – сообразительные, остроумные дети, умеющие применять свои способности в любых неожиданных условиях и вызывать у взрослых чувство необходимости переоценки ситуаций и отношений...

Шалуны – жизнерадостные дети: они помогают другим быть резвыми, подвижными, уметь обороняться...

Шалуны – дети с сильными тенденциями к саморазвитию, самодвижению; они восполняют в себе просчеты педагогов в развитии их индивидуальных способностей...

Шалуны – дети с юмором, видят смешное в самом серьезном, умеют загонять безалаберных в необычные для них ситуации и любят потешаться над ними; они дарят хорошее настроение и смех не только самим себе, но и другим, чувствующим юмор...

Шалуны – общительные дети, ибо каждую свою шалость, они творят в общении со всеми, кто только заслуживает быть участником их шалостей...

Шалуны – деятельные мечтатели, стремящиеся к самостоятельному пониманию и преобразованию действительности...

Шалуны – мысль педагога, объект педагогики.

Шалунов можно наказывать, но нужно поощрять.

Что делать этим шалунам, этим деятельным фантазерам, во время школьных перемен в классной комнате или школьных коридорах? Читать стенные газеты, которые вот уже месяц (а может, и больше) никто не менял? А зачем им эти скучные газеты? Может быть, ходить по коридорам и сотни раз разглядывать лозунги и плакаты, стенды и витрины? Бесконечно смотреть на портреты видных писателей и ученых и мечтать стать такими же, как они? Нам, должно быть, легче понять, что ребенок не подвергается плакатной педагогике, чем самому ребенку понять необходимость быть сознательно-дисциплинированным.

Шалость – ценное качество ребенка, только надо управлять им. Я давно установил для себя, что суть детской дисциплины заключается не в подавлении шалостей, а в преобразовании их. Не надо требовать от детей того, чего мы не смогли внушить им с помощью нашей педагогики.

Как сделать, чтобы детские шалости преобразовывались, а не подавлялись? Как это сделать на переменах? Ведь именно в это время внутренние силы начинают неконтролируемое брожение и ребенок чувствует толчки их свободного извержения. Так возникает у меня сложная педагогическая проблема школьных перемен и школьной дисциплины. Хотя она мною не решена и, по всей вероятности, не будет решена, все же я могу быть спокоен на этот раз больше, чем может быть, некоторые мои коллеги. Спокоен потому, что я знаю, чем обязательно займутся мои ребяташки».

Дети – активные существа, деятельные мечтатели, стремящиеся к преобразованию. И следует очередная заповедь: «Надо видеть себя в детях, чтобы помочь им стать взрослыми; надо принимать их как повторение своего детства, чтобы совершенствоваться самому; надо, наконец, жить жизнью детей, чтобы быть гуманным педагогом» [1, 26-28].

Прекрасно отточена мысль: «Действительно гуманная педагогика – это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания самих себя». Это известная мысль о том, что ребенок не объект, а субъект воспитания; но тут важно вот какое указание: только такая педагогика гуманна, а всякая другая – бесчеловечна, то есть опасна для детей [2, 46]. «Я просто ваш старший товарищ, богатый опытом и знаниями» - в мыслях говорит педагог Ш.А. Амонашвили детям, поощряя их к «познавательной шалости» - термин от которого содрогнулась бы старая педагогика.

Для сегодняшних педагогов детских образовательных учреждений и учителей начальных классов общеобразовательных школ само собой разумеющимся являются мини-уроки (10-15 минут) и полные уроки (по 35 минут) по предметам для шестилеток, а в 60-70 годы прошлого столетия они были предметом серьезных дискуссий учителей, методистов, руководителей школ и органов образования.

Надо было иметь не только убежденность, но и мужество заявлять о том, чтобы высвободить энергию урока, расщепить 9000 атомов-секундочек и направить ее на переживание детьми:

- * счастья жизни;
- * счастья познания;
- * счастья общения;
- * счастья взросления.

Ребенок не может ждать счастья. Он нетерпелив, он хочет и должен быть счастливым сегодня, сейчас. «И какой же я педагог, - спрашивает самого себя Шалва Александрович, - если каждая секунда общения со мной не сделает его счастливым и радостным и, конечно же, умным и опытным?»

И тут же гениальный ответ: «И чтобы доставить моим «нулевикам» - всем вместе и каждому в отдельности – такое счастье мне приходится часами работать над партитурой каждого урока, каждой перемены.

Я дорожу педагогическими секундами.

Пусть никто не смеет задерживать меня перед началом урока, когда я спешу к детям!

Пусть никто не смеет стучать в дверь во время урока, если только не началась тревога!

Пусть никто не смеет отрывать меня от детей, когда я должен быть с ними и когда я им нужен!

И дело совсем не в мини-уроках! А в том, что надо знать цену педагогическим секундам., и мини-уроки помогли мне глубже понять это. Как же я могу обращаться к детям с балластом слов, пожирающим эти секунды? А что такое балласт слов? А вот что!

Это обучающе- и воспитывающеобразное пустословие, педагогическая ограниченность, ведущая к «заземлению» ума и прав ребенка, рожденного для полета. Это липкая паутина, связывающая крылья птиц. Это гаситель познавательного огонька, держатель цепной реакции радости учения. «Не хватает времени на уроке... Не успеваю!» - скажет иной педагог, не задумываясь над тем, сколько минут было поглощено на этом уроке балластом слов!

Вот этому и научили меня мои мини-уроки. Хотя они служили не только этому» [1, 77].

Делая вывод о том, что точность ответов детей на вопросы педагога зависит не столько от логики самих вещей, сколько от опыта самого ребенка, Шалва Александрович оставляет такую заповедь учителям: «Вопрос, задаваемый педагогом детям, - это клеточка не только методики, но и всей педагогики. Если рассмотреть его под микроскопом, можно познать в нем всю направленность процесса обучения,

характера отношений педагога к учащимся; можно познать самого педагога, ибо вопрос – почерк его педагогического мастерства» [1, 39].

Или вот еще такая мысль – о вреде недальновидного вмешательства, о желании немедленно исправить любую детскую ошибку: «Как опасен недальновидный педагог! Он может нарушить тенденцию детей к саморазвитию, самовоспитанию, самообучению» [2, 25]. Снова необычное: Общепринято выражение «работа над ошибками»; считается, что ошибки надо искоренять тут же. А может быть, надо учиться использовать детские ошибки для обогащения опыта детства?

Запомним и такие строчки: «Если ребенку трудно учиться и мы действительно хотим ему помочь, то самое главное, с чего мы должны начать и чему постоянно следовать, - это дать ему возможность чувствовать, что он так же способен, как все остальные, и что у него тоже есть своя особая «искра божья» [2, 61]. Отметим необходимую категоричность этой мысли: только так можно помочь ребенку, а по-другому – жалобами родителям, двойками, пристыжением успеха не добьешься.

Это в физике все или новое – или старое: да и то вдруг оказывается, что из трех законов Ньютона, Ньютон не открыл ни одного, как не открыл он закон всемирного тяготения – все было известно прежде, и все открыл великий Ньютон. В педагогике все держится на любви. Может ли быть любовь к детям новой? Или глупее того, может ли она устареть? Она не новая и не старая, она вечная, но каждому приходится открывать ее самому, и без людей и без книг, говорящих об искусстве любить детей, это открытие невозможно.

Подлинно человеческую радость можно пережить тогда, когда видишь, что доставил радость другому человеку.

На самой верхней грани соприкосновения способностей и эмоций учителя со способностями, силами и эмоциями своих учеников может родиться настоящая, радостная, увлекательная педагогика, действительная духовная общность между учителем и его учащимися.

Прикасайся к чувствам ребенка с таким же вдохновением и мастерством, как прикасался к струнам своей лиры Орфей.

Сила воспитательного влияния зависит от того, насколько оно индивидуально для раскрытия духовных сил и становления черт каждого отдельного школьника и насколько оно способно внушать общий дух дружелюбия и доброты в каждого из детей.

«Воспитанию нет начала и конца его тоже не видно, а перемен в этом процессе не существует», - считал Шалва Александрович. И чтобы усилия воспитания детей не противоречили друг другу, он предлагал десять «заповедей» воспитателя, суть которых сводится к следующему:

1. В гуманистическом обществе воспитание может быть только гуманистическим. Главный принцип такого воспитания – расположить ребенка к воспитательному процессу, сделать его нашим добровольным помощником в своем же воспитании.
2. Общение – суть жизни людей. Главный метод гуманистического воспитания – доставлять ребенку радость общения с нами: радость совместного познания, совместного труда, игры, отдыха.
3. Обычная повседневная жизнь и характер взаимоотношений взрослых – это среда, в которой формируется личность человека будущего. Потому очень важно, чтобы наша повседневная жизнь, наше общение друг с другом как можно больше соответствовали тому идеалу, который мы стремимся вселить в ребенка. Воспитателя 80-х годов должны представлять собой людей XXI века.
4. Вера человека в людей, вера человека в свои собственные жизненные позиции – это первооснова для полнокровного общения между людьми и возвышения личности. Поэтому мы обязаны развивать и беречь в ребенке веру в нас, в своих воспитателей, веру в своих товарищей, веру в людей, веру в самого себя.
5. Социалистическое общество – это общество равных и заботящихся друг о друге людей. Наш воспитательный процесс должен быть пронизан уважением к личности каждого ребенка, должен формировать у детей чувство заботы о товарищах, близких, о людях вообще.
6. Человек может проявлять и развивать в себе все свои способности и дарования и быть счастливым только в таком обществе, где он чувствует себя нужным и своим и где его искусственно не возвышают и не унижают. Таким ребенок должен себя чувствовать в обществе, в котором он живет.
7. Ребенок – импульсивное существо, ему будет трудно понять нас. Это мы, воспитателя, обязаны понять ребенка и строить наши воспитательные планы с учетом движений его души.

8. Воспитание – скрытый и длительный процесс, и потому мы должны проявлять проницательность, последовательность и терпение во всех конкретных случаях решения воспитательных задач.
9. Нами, воспитателями, должны руководить чуткость, отзывчивость, доброта души, любовь, нежность, непосредственность, постоянная готовность прийти на помощь, чувство сопереживания. Все это должно сочетаться с требовательностью к самому себе и к ребенку, с чувством ответственности перед подрастающим поколением, с заботой о будущем Родины.
10. Мы должны решительно отказаться от противоречащих гуманистическому воспитанию и подавляющих личность ребенка авторитарности и императивности и таких форм их проявления, как крик, брань, ущемление самолюбия, насмешка, грубость, угроза, принуждение [1, 42].

Готовой методики проведения этих «заповедей» на практике у нас нет. Поэтому, уважаемые читатели, решать Вам, придется ли принимать и выполнять эти заповеди на началах гуманистической педагогики или нет. Ясно одно, в этих заповедях – высочайшая забота о каждом ребенке.

Гениальный педагог был уверен, что в будущем дети еще бесконечно много раз удивят мир своими способностями, много раз будут ломать представления ученых и учителей о детской психике. «Мне лично, как оптимисту, - пишет Ш.А. Амонашвили, - представляется, что если Вселенная действительно безгранична, то ребенок единственная живая модель этой безграничности и бесконечности. Нет пределов способностям ребенка, если педагог проявляет к нему оптимистическое и творческое отношения. Отсюда и моя заповедь, служившая при поиске разных путей к уму и сердцу маленького человека:

Чем целенаправленнее будет обновляться методика обучения, способствующая выявлению и развитию глубинных потенциалов детей, тем она станет гуманнее, оптимистичнее и радостнее.

В этой заповеди и заключен корень сегодняшнего чуда» [1, 117].

Исходя из утверждения, что урок является собственностью детей, а не собственностью учителя, одна из заповедей гласит о том, что учитель не должен быть самовольным на уроке, нельзя хозяйничать на уроке, нарушать ход мыслей детей, занятых решением учебно-познавательных задач. Нужно беречь право каждого ребенка работать спокойно. Ребенок будет тянуться к урокам, если найдет в них условия для более интересного и стремительного движения своей жизни.

На основе этой заповеди Ш.А. Амонашвили выводит три основополагающих дидактических принципа урока:

- принцип продолжения жизни ребенка на уроке;
- принцип установления деловых отношений с детьми;
- принцип ведения урока в соответствующем темпе.

Надо обучать детей в темпе, соответствующем темпу их развития, - советует учитель.

Как было бы хорошо, если бы теория и практика обучения были так же богаты средствами описания тонкостей исполнения педагогических мелодий, как богата ими музыка. В партитуре музыкальных произведений я нахожу завидное количество терминов для характеристики темпа и экспрессии мелодии. Вот одна группа терминов о темпе: адажио (спокойно, медленно), анданте (умеренно, не спеша), аллегро (быстро, живой темп), престо (быстро), вивачиссимо (очень быстро)... А вот другая группа терминов об экспрессии исполнения: афатуозо (нежно, страстно), аджитато (беспокойно, взволновано), аппассионата (страстно), каприччиозо (прихотливо, капризно), кон спирито (с увлечением, с душой), кон брио (с огнем), кон форца (с силами), маэстозо (торжественно, величественно), ризолюто (решительно), скерцандо (шутливо), транкюилло (спокойно)...

Ни один из композиторов еще не написал свое произведение не указав, какую его часть в каком темпе и с какой экспрессией следует исполнять, - это нужно для того, чтобы исполнение мелодии стало совершенным и обрело силу влияния на душу и эмоции слушателя.

Неужели педагоги меньше заинтересованы в том, чтобы их уроки имели большую силу влияния на душу и сердце маленького человека?

Так, может быть, следовало бы задуматься о том, в каком темпе и с какой экспрессией следует исполнять на наших уроках те или иные педагогические процессы, которые можно осмыслить как педагогические мелодии? Все эти процессы, или мелодии, из которых будет состоять урок, требуют темповой и экспрессивной обработки [2, 142].

«Детям не нужны отметки» - убеждал учителей великий педагог. Они и без них будут учиться, если учение мы превратим в процесс развития познавательных стремлений, если они не будут чувствовать на себе силу наших мер принуждения.

В глубокой древности педагогом называли человека с палкой, провожающего ребенка в школу и обратно. Но потом это слово приобрело совершенно другое содержание: педагог – человек, учащий и воспитывающий детей. Выбросил ли педагог свою палку, став учителем и воспитателем? Нет, не выбросил! На средневековых барельефах, на иллюстрациях в книгах видим, как педагог, держа в правой руке палку или пучок прутьев, а в левой – раскрытую книгу, учит детей премудростям. Может быть, наши отметки и есть перевоплощенная форма этих палок и прутьев? Так кому нужны отметки в подготовительном классе – неужели шестилетним детям? Малыши и слышать не хотели бы о них, но когда так усердно, каждодневно, всюду – в школе, дома, в любом социальном кругу – мы показываем и доказываем детям зависимость характера наших отношений от полученных ими отметок, то что же детям делать? Они же понимают, что полностью зависят от нас, и не хотят жить без нас, они привязаны к нам, любят нас, и потому не остается другого пути, как стремиться к отметкам, чтобы угодить нам.

Таким образом, вопрос упирается не в то, что отметки нужны детям, а в то, может ли педагог подготовительного класса забыть о существовании отметок, сломать и выбросить «жезл» своей императивной власти и так прийти к детям обучать и воспитывать их. Легко ли это сделать?

Нет, нелегко педагогу расстаться со своим «жезлом» - отметками. Нелегко потому, что с ними связана методика обучения и воспитания, к которой он так привык. Перестройка методики – это не система процедур, направленных скажем, на перегруппировку методов, способов, средств обучения, а преобразование педагогом самого себя, своих точек зрения, взглядов и представлений.

Такое преобразование методики и, стало быть, самого себя болезненно будут переживать только те учителя, которые привыкли работать шаблонно и для которых Паата, сидящий в первом ряду, и Паата, сидящий в третьем ряду, – один и тот же ребенок, что облегчает жизнь, конечно, не ученикам, а педагогу, обучающему их одним и тем же способом [1, 186-187].

Детям нужно предлагать такие увлекательные дела, к которым они могут приступить не когда-нибудь, а сейчас же; и первые шаги, предпринятые в осуществлении этих дел, должны приводить их не к первым горьким результатам, а к первым успехам.

Надо понять, почему существует детство, чтобы обратиться к своему детству и через него войти в жизнь своих ребятишек. Взрослым постоянно надо помнить, что детство существует вовсе не назло воспитателям, оно дар природы человеку, чтобы тот вечно познавал необъятное [2, 96].

Детство – это не просто возрастной период, когда ребенку хочется играть, прыгать, бегать и кататься и когда он еще беспечный.

Настоящее детство – это процесс взросления, это жизнь человека, переходящая из одного качественного состояния в другое, более высокое.

Способствовать взрослению ребенка в соответствии с его развивающимися силами – значит делать его детство радостным, увлекательным, эмоционально насыщенным. И наоборот: замедлять это движение к взрослению путем предоставления ребенку полной свободы с той мнимой логикой, что нельзя отнимать у него детство, значит лишать его истинного чувства переживания радости детства. Эта заповедь Шалвы Александровича, содержащая в себе силу закономерности, еще раз заставляет задуматься над тем, с какой осторожностью и бережностью надо подходить к дошкольному образованию детей в новых социально-экономических условиях жизни общества.

На наш взгляд, заслуживают внимания современного учителя, выделенные десять вопросов, связанные с работой в подготовительном классе, на которые он категорично отвечал «нет» или «да».

Вот вопросы, на которые он отвечал «нет»!

1. Можно ли применять в подготовительном классе опыт работы с первым классом без изменения? – Нет!
2. Можно ли заставлять детей немедленно выполнять приказы и распоряжения педагога? – Нет!
3. Можно ли давать детям обязательные домашние задания? – Нет!
4. Можно ли ставить детям отметки? – Нет!
5. Можно ли говорить в классе, кто из детей учится лучше других? – Нет!
6. Можно ли строго требовать от детей, чтобы они сидели на уроках не шелохнувшись? – Нет!
7. Нужно ли отнимать у ребенка игрушку, которую он принес в школу? – Нет!
8. Можно ли оставлять детей на второй год? – Нет!
9. Нужно ли требовать от детей, чтобы они ходили в школу в ученической форме, с ранцами? – Нет!

10. Можно ли принимать в подготовительный класс детей, которым до 6 лет не хватает 2-3 и более месяцев? – Нет!

И вот вопросы, на которые он отвечает утвердительно:

1. Нужна ли специфическая методика для работы в подготовительном классе? – Да!
2. Можно ли применять в подготовительном классе опыт воспитательной работы детского сада со старшими дошкольниками? – Да!
3. Нужно ли поощрять детей, чтобы они опережали педагогов в прохождении учебного материала? – Да!
4. Может ли педагог преднамеренно допускать ошибки, чтобы дети находили и исправляли их? – Да!
5. Требуется ли от педагога артистизм в работе с детьми? – Да!
6. Допустимо ли давать детям разнообразные задания для свободного выбора? – Да!
7. Нужно ли усилить самостоятельную работу детей? – Да!
8. Нужно ли, чтобы дети оценивали урок? – Да!
9. Нужно ли давать родителям характеристики детей и готовить им пакеты с образцами работ детей? – Да!
10. Нужно ли проводить открытые уроки для родителей? – Да!

«Эти «да» и «нет» и все остальные «да» и «нет» которые могут возникнуть в будущем при работе с детьми, Ж – пишет Ш.А. Амонашвили, - я вывожу из самой главной и, по моему убеждению, единственно верной педагогической позиции, на которой буду стоять и впредь: Детей надо любить всем сердцем и, чтобы их любить так, нужно учиться у них, как следует проявлять эту любовь. Каждый школьный день, каждый урок должен быть осмыслен педагогом как подарок детям. Каждое общение ребенка со своим педагогом должно вселять в него радость и оптимизм» [1, 205-206].

Пусть педагог всегда спешит к детям, радуется каждой встрече с ними; тогда и дети будут спешить в школу и от всего сердца радоваться каждой встрече со своим педагогом.

Вечный вопрос бытия и педагогики – Что есть Истина Школы? – в центре внимания педагога – ученого с читателями его новой книги «Истина школы», где он признает учителей, родителей, нынешних и бывших учеников беречь и развивать школу, которая есть:

- очаг духовности и нравственности,
- мастерская человечности,
- законодательница качества жизни,
- дарительница Света и мощи знаний,
- хранительница культуры и языка,
- сеятель духовного и доброго.

Школа — живое духовное существо со своим предназначением.

Она ведёт общество, но не является слугой общества.

Она укрепляет государство, но не есть оружие в руках государства.

Она служит человеку, но не обслуживает его.

Какая же сила направляет Школу?

Её направляет сила собственного Духа.

Дух Школы имеет свои вечные основания и изменять их не будет. Иначе не будет самой Школы.

Этими основаниями являются общечеловеческие ценности, которые определяют норму и качество жизни: Вера, Праведность, Любовь, Гуманизм, Справедливость, Культура, Совесть, То, что возникает в человеке путём образования на основе этих ценностей, можно назвать духовностью и духовной жизнью [3, 4-5].

- Русское слово «школа» восходит к латинскому «скале» — «лестница», — сообщил об этом академиком РАО Патриарх Московский и Всея Руси Алексей II. Речь идёт, сказал он, о лестнице духовного восхождения человека. Эта лестница, сказал он, ещё, классически описана преподобным Иоанном Лествичником в его знаменитой книге «Лествица». В ней раскрыты 30 ступеней восхождения, и последняя, вершинная, названа «Любовью».

Человек, прежде всего, есть духовное существо, но каждый из нас должен признать себя таковым. Только в этом случае становится возможным расширение сознания. Если мы смотрим на мир через духовное зрение, то больше и глубже постигаем его материальную суть и стремимся к её одухотворению. Если же смотрим на мир только через материалистический взгляд, то начинаем искать в нём больше личную выгоду, чем общее благо.

Поднимаясь по ступенькам скале, каждый растущий человек раскрывает свои духовные и природные дары, познаёт себя, обогащается опытом и знаниями, облагораживается духовно и нравственно.

Скале — Школа выявляет и утончает неповторимость каждого, направляет на поиск смысла жизни, предназначения, зарождает в каждом чувство служения великому и всеобщему.

Каждая ступенька Скале — Школы развивает и укрепляет волю, терпение, смелость, дисциплину духа, окрыляет мысль и творчество.

Это есть Истина Школы [3,7].

Святое и великое Слово — Скале.

Спасибо латинянам, что уберегли и подарили миру это слово. Каждый народ обласкал его и принял как достояние собственного языка.

«Школа» — говорят русские.

«Шуле» — говорят немцы.

«Скул» — говорят англичане.

«Скоула» — говорят итальянцы.

«Эколе» — говорят французы.

«Эскуела» — говорят испанцы.

«Скола» — так говорят грузины.

«Схоле» — говорят греки.

«Сколе» — говорят норвежцы,

«Скола» — говорят латыши.

«Школа» — говорят белорусы.

«Школа» — говорят украинцы [3, 10].

Рядом с каким словом среди сотен тысяч других можно поставить слово «Школа»?

Есть только одно единственное священное слово — Храм.

Храм и Школа.

Они достойно возглавляют не только легионы светлых, честных, одухотворённых слов, но и духовно-нравственное и интеллектуальное восхождение народов.

Храм и Школа — стоят у истоков и на страже Веры и Культуры.

Храм и Школа — дают духовно-нравственные ориентиры наукам, искусствам, творчеству.

Храм и Школа — стражи Света и враги тьмы.

Храм и Школа есть творцы настоящего, они же строят основы будущего.

Пока у народа есть Храм и есть Школа, у него есть путь.

Пока народ почитает Храм и Школу, его не покинет судьба.

Если народ заботится о Храме и о Школе, к нему придёт могущество.

Но если кто разрушит Храм, сам Бог разрушит его.

Если кто погубит Школу, гнев народа погубит его [3,11].

Что умеет и чего не умеет Школа?

Школа умеет любить и воспитывать любовь.

Но она не умеет ненавидеть и воспитывать ненависть.

Школа умеет быть преданной и воспитывать преданность.

Но она не умеет предавать и воспитывать предательство.

Школа умеет созидать и вдохновлять на созидание.

Но не умеет разрушать и напутствовать на разрушение.

Школа умеет защищать ребёнка и выправлять его судьбу.

Но она не умеет ущемлять ребёнка и искажать его судьбу.

Школа умеет творить добро и воспитывать доброту.

Но она не умеет быть злой и воспитывать зло.

Школа умеет быть честной и воспитывать честность.

Но она не умеет быть лживой и воспитывать лживость.

Школа почитает родной язык и воспитывает доброе слово.

Но она не умеет сквернословить и воспитывать сквернословие.

Школа есть Царство Мысли и воспитывает свободомыслие.

Но она не есть тюремщик мысли и не умеет воспитывать раба.

Школа умеет расширять сознание.

Школа живёт духовностью и Верой.

Она гибнет без духа и Веры.

Школа умеет всё хорошее.

Но не умеет ничего плохого. Школа — Светлый Ангел и несёт только Свет.

Всё, что не от неё, то от лукавого.

Это есть Истина Школы [3, 6].

Мы все, все исключительно, в долгу перед Школой Школа воспитывала каждого из нас.

Она очеловечивала и одухотворяла нашу природу, наполняла каждого из нас светом и знаниями, облагораживала наши сердца -сеял в нас доброе и духовное.

Школа есть сущность из Будущего, и она умеет направлять детей только в Будущее.

Совершенство и красота Школы — в её устремлении.

Устремление!

С почтением воспримем это великое Слово.

В устремлении — жизнь духа.

В устремлении — знания.

В устремлении — чувствознание.

В устремлении — преданность.

В устремлении — подвиг.

В устремлении — победа.

Мир создается устремлением, и Школа создается устремлением – это есть Истина Школы [3, 34].

Как набат звучит обращение Шалвы Александровича к друзьям школы, учителям, родителям, нынешним и бывшим ученикам:

«Друзья Школы!
Дорогие учителя!
Уважаемые родители!
Нынешние и бывшие ученики!

Скажем доброе слово о Школе!

Она ждёт от нас ласки, любви, признательности!

Она страдает, страдает сердцем.

Страдает, потому что высказывают ей недоверие, оскорбляют, калечат её.

Постоянно реформируют, модернизируют, обновляют. Не дают спокойно и преданно отдаваться своему долгу и служению всей своей мудростью.

Реформация школы переходит в деформацию.

Модернизация переходит в модничанье.

Обновление не уходит далеко от сегодняшнего дня.

Школу вербуют, захватывают, оголяют, продают.

Навязывают чуждые её природе смыслы, дела, задачи, пути.

Принуждают предавать своих детей,

Но она скорее сгорит, чем предаст их.

Школа бедствует, нищенствует.

Разве не видите, как она протянула людям обе руки и молит о помощи: «Ради Христа, ради Детей, ради Будущего, помогите!»

Поможем Школе по мере наших сил.

Поможем мыслями, чувствами, молитвами, любовью, заботой. Поможем делами.

Скажем мощное Слово в её защиту, чтобы поняли те, кому это нужно: мы — общество — не предадим Школу!» [3, 3].

Забота о Школе есть забота об учителе.

Скажем эту аксиому ещё и ещё раз, чтобы была она усвоена всеми. И пусть ответят начальники на вопросы мудрецов прямо и просто — «да» или «нет»:

1. Может ли человек униженный и утеснённый говорить о духовном, об общечеловеческих ценностях, о красоте, о звёздном небе, о расширении сознания?
2. Можно ли поручить детей человеку удручённому?
3. Можно ли забыть, какое излучение даёт горе?
4. Можно ли не знать, что дух подавленный не вызовет восторга?
5. Можно ли считать учительство ничтожным занятием?
6. Можно ли ждать от детей просветления духа, если школа будет местом унижения и обиды?
7. Можно ли ожидать творчества при скрежете зубов?
8. Можно ли ждать огней сердца, когда молчит дух?

И если начальник любого уровня воскликнет в ответ на эти вопросы — «Нет! Конечно, нет!» — то порадуемся, поаплодируем ему – значит, есть надежда, что через него восторжествует Истина Школы, которая в учителе [2, 66-67].

В заключение согласимся с мыслью педагога Шалвы Александровича Амонашвили, что педагогика есть общечеловеческая культура мышления, а мудрость педагогическая есть общечеловеческое достояние. Мы не можем мыслить в педагогике так, если бы не было Коменского, Песталоцци, Ушинского, Руссо, Макаренко, Корчака, Сухомлинского.

От себя добавим, нужно соприсутствовать с Амонашвили, Волковым, Гончаровым, Дубровиным, Ивановым, Ильиным, Резником, Сазоновым, Шаталовым, Лысенковой, учителями-новаторами, педагогические идеи, общественно важные и значимые для всех мудрые мысли, получают воплощение в конкретных методах, приемах, способах, технологиях, которыми можно владеть.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили; предис. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети?: пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили; предис. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
3. Амонашвили Ш.А. Истина школы / Ш.А. Амонашвили. – К.: СПД А.М. Богданова, 2005. – 72 с.

ТВОРЧИЙ ПІДЛІТКОВИЙ КОЛЕКТИВ ЯК СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Рись М.Ю., аспірант

Запорізький національний університет

У статті аналізуються питання творчого підліткового колективу як соціального середовища самореалізації старших підлітків у позашкільній діяльності. Розглядаються функції та змістовність творчого підліткового колективу у різних його аспектах.

Ключові слова: підлітковий вік, колектив, функції підліткового колективу.

Рись М.Ю. ТВОРЧЕСКИЙ ПОДРОСТКОВЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, Запорожский национальный университет, Украина

В статье анализируются вопросы творческого подросткового коллектива как социальной среды самореализации старших подростков во внешкольной деятельности. Рассматриваются функции, содержательность творческого подросткового коллектива в различных его аспектах

Ключевые слова: подростковый возраст, коллектив, функции подросткового коллектива.

Rys M.Yu. CREAT COLLECTIVE IVE COLLECTIVE OF TEENAGERS AS SOCIAL SURROUNDING OF SELFREALIZATION OF EDULT TEENAGERS IN OUTSCHOOL ACTIVITY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

This article deals with the problem of creat collective ive collective of teenagers, as social surrounding of selfrealization of edult teenagers in outschool activity . Im this article they can show the function s and selfcontents of creative collective of teenagers in di fferent aspects.

Key-words: teenagers, collective, the functions of teenagers collective.

Питання про колектив та його виховний вплив на формування особистості, здатної до самореалізації у всіх її проявах - є одним із центральних у суспільно-політичному житті сучасності. У сьогоденні все більш виникає потреба підготовки молодого покоління до життя в умовах сучасного полікультурного середовища. Саме людський фактор є вирішальним в різних сферах буття. Звідси виникає потреба у з'ясуванні чинників, які зумовлюють самореалізацію старших підлітків як майбутній потенціал в оновленні усіх сфер суспільного життя.

Одним із них актуальне значення у суспільно-політичному житті має колектив та його виховний вплив на формування особистості підлітка, здатного до самореалізації у всіх її проявах. Усякий колектив є складною системою, оптимальне функціонування якого залежить від багатьох факторів. У позашкільному середовищі, головним чином, від соціально-педагогічних умов, які впроваджуються у навчально-виховний процес закладів позашкільної освіти та сприяють формуванню підлітка як особистості, повноцінному розкриттю його внутрішніх задатків та самореалізації в обраному виді творчої діяльності. Педагогічні умови розвитку особистості підлітка в творчій діяльності та формування його комунікативних здібностей в процесі позашкільної діяльності були з'ясовані Т.Щербаковою та Е.Наумовим. Педагогічні умови організації діяльності дитячих центрів естетичного виховання дослідила В.Іванова. Виховання соціальної активності підлітків в умовах позашкільного закладу розглянуті Т.Окушко. На важливість проблеми колективу як чинника формування пізнавальної активності школярів - підлітків акцентувала увагу З.Голєва. Питанням колективного творчого виховання приділили увагу І.Іванов, В.Караковський, О.Касаткіна. Так, впровадження технології колективного творчого виховання І.Іванова, спрямовану на соціальну творчість, сприяло формуванню особистості в процесі колективної діяльності. У психологічному аспекті проблему колективу досліджували Я.Коломенський, Б.Ломов, Д.Фельдштейн. Проблемам підліткової та юнацької психології, залежної поведінки, присвячені наукові праці І.Кона, Д.Фельдштейна, В.Шабаліної. Так, Д.Фельдштейн розглядав суспільно-корисну діяльність в колективі як особливий вид діяльності, спрямований на психічний розвиток підлітків. Ідею активного виховання через колектив обґрунтували Х.Лийметс, Б.Кобзар, Л.Новікова, вбачаючи у ньому своєрідне середовище, яке може сприяти формуванню особистості у суспільстві та сприяти розвитку її індивідуальності. Вагомий внесок у розробку питань становлення особистості підлітка зробили А.Анан'єв, А.Амонашвілі, Ю.Бабанський, Л.Божович, Л.Виготський, М.Волков, Е.Еріксон, І.Іванов, А.Макаренко, А.Реан, С.Рубенштейн.

Серед сучасних вчених дослідженню педагогічних умов оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників приділяла увагу Л.Сердюк, соціалізацію старшокласників у самодіяльних об'єднаннях - Н.Заверико, формування соціальної активної життєвої позиції підлітків в умовах тимчасового дитячого колективу досліджені О.Касаткіною. Кризу підліткового віку як екстрапедагогічну проблему обґрунтувала К.Корсак. Вченими були розглянуті психологічні особливості становлення зрілості старшокласника (Л.Потапчук), потяг до особистісної значущості як фактору

самореалізації творчої активності старших учнів (Л.Єршова). Досліджена соціально-особистісна рефлексія як засіб соціалізації старших школярів (М.Демиденко) та когнітивний і особистісний розвиток старших підлітків музичних шкіл (І.Логанова).

Мета статті : розкрити сутність колективу як соціального середовища, його позитивний вплив на формування самореалізації особистості підлітка, зокрема у позашкільній діяльності.

Вважаємо за доцільне, насамперед, привернути увагу до підліткового періоду як соціально-педагогічного явища. Засновником психології перехідного періоду вважають С.Холла, автора монографії про підлітковий вік (1904 р.). Уява С.Холла про кризовий, негативний аспект цього вікового періоду на теперішній час є основою у психології підліткового віку. Е.Шкрантер розглядав підлітковий вік, як існуючий у середині юнацького. У своїй науковій праці “Психологія юнацького віку (1924р.)” учений намагався дати розуміння любові та прояву цього почуття у підлітковому та юнацькому віці. Дослідження зарубіжних вчених доводять, що ступені розвитку між підлітками та юнацьким віком не мають чіткого вираження і розуміються як стадії дороблення. Період дорослішання становить від 12-14 до 25 років і характеризується радикальними соматичними змінами, психологічними усуненнями, зіткненнями із суспільством та суспільними інститутами [6].

Старший підлітковий вік – це своєрідний етап соціального становлення. У цей час формується той самореалізаційний потенціал особистості, який визначить подальшу долю при переході підлітка до повноліття та офіційної дорослості. Характерними ознаками даного вікового періоду є подальше формування підлітка як особистості: відбуваються зміни в інтелектуальній, когнітивній (розвиток мислення, уваги, пам’яті, мови), мотиваційній сфері, з’ясовується для себе „Я-концепція”, формується нова соціальна позиція, ціннісні орієнтації, визначаються подальші життєві плани, відбувається оволодіння механізмом самоорганізації, самоствердження, самореалізації.

Відбуваються зміни у психічному розвитку, формується новий рівень свідомості, Так, у цей час у свідомості підлітка відбуваються певні психологічні зміни, які у подальшому формуються у стійкі риси характеру. Активізується розвиток психічних, пізнавальних процесів, більш диференційними стають інтереси та самооцінка. Формування самооцінки відбувається у процесі діяльності та міжособистісного спілкування. Соціум у значній мірі впливає на формування самооцінки особистості підлітка і є найбільш пізнім новоутворенням у системі відносин людини та світу. У підлітковому віці поступово збільшується адекватність самооцінки в порівнянні з дитячим віком, у якому самооцінка особистих якостей дещо завищена. До адекватної самооцінки старшого підлітка спонукає спрямованість на професійне самовизначення, оцінка його моральної поведінки з боку дорослих. Завищена самооцінка викликана низькою оцінкою його поведінки ровесниками. Низька психологічна стійкість старшого підлітка викликає занижену самооцінку. Рівень самооцінки старших підлітків сприяє формуванню тих чи інших якостей особистості. Так, адекватний їй рівень сприяє формуванню самопізнання, самовпевненості, самокритичності, наполегливості, спрямовує особистість до різних видів діяльності. Підлітки з завищеною самооцінкою виявляють достатню обмеженість у видах діяльності та більшу спрямованість на малозмістовне спілкування. Так, ціннісним відношенням старшого підлітка до себе є наявність у нього комунікативних, інтелектуальних, вольових якостей. Самопізнання та формування самооцінки відбувається під впливом взаємоспілкування з тими людьми, які для підлітка є взірцем для наслідування. [5]. Найбільш важливими відмінними ознаками для підліткового віку є змінення у самоусвідомленні, формування особистої системи самовідношення та самооцінювання, які мають важливе значення для наступного розвитку та становлення підлітка як особистості. Процес розвитку самоусвідомлення у підлітків проходить етап від наївного незнання себе до більш визначеної самооцінки (за С.Рубенштейном). Основою всіх інтелектуальних змін у цьому віці є оволодіння підлітком процесом створення поняття – “мислення в понятті”... поняття дійсності, поняття інших, поняття себе. Формування теоретичного мислення підлітка впливає на розвиток його інтелектуального потенціалу, визначає глибину досягнення матеріалу, що вивчається. Уява перетворюється на самостійну діяльність: підліток здатний керувати вільним запам’ятовуванням. Пам’ять у цьому віці перебудовується від механічного запам’ятовування до смислового, яке в свою чергу набуває опосередкованого, логічного характеру. Увага підлітка концентрується на певних видах діяльності, але у цей період відмічається сповільнений ріст функцій уваги та різноспрямовані зміни окремих її сторін: об’єму, стійкості, виборності, переключення. Завдяки керованості та контролюванню процесом уваги необхідне використання засобів підтримки мимовільної та організації довільної уваги. Завдяки стилю спілкування з іншими людьми та словниковому запасу підліток має змогу варіювати свою мову, збагачувати її зміст. [3].

Сутність підлітка спрямована на майбутнє, бажання знайти самостійно дорослу позицію, з її поширенням з’являються нові інтереси. Проблему інтересів підлітків докладно розглядав Л. Виготський. Вчений визначив певні групи інтересів (домінанти), а саме:

- егоцентрична домінанта (інтерес підлітка до власної особистості);

- домінанта далечини (установка підлітка на широкі, великі масштаби, які для нього більш суб'єктивно припустимі чим ближчі, сьогоденні);
- домінанта зусилля (потяг підлітка до опору, переборювання, до вольової напруги, які іноді мають прояв в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті та інших негативних проявах);
- домінанта романтики (потяг підлітка до невідомого, пригод та героїзму. [7, 237].

Кардинальні зміни торкаються мотиваційної сфери підлітка, які пов'язані з формуванням світогляду та плануванням подальшої життєдіяльності. Мотиви виникають на основі свідомо поставлених цілей та завдань. Саме у мотиваційній сфері, за дослідженням Л. Божович, знаходяться головні новоутворення перехідного віку. Мотиваційна сфера тісно пов'язана з моральним розвитком та моральним переконаннями, які набувають змін і формуються у підлітковому віці, хоча основа цих новоутворень закладена раніше. Л. Божович було зауважено, що “висловлюючи певні відносини між людьми, моральні норми реалізуються будь якою діяльністю: виробничою, художньою, науковою, яка потребує спілкування. [2]. Через здійснення підлітком реальних моральних вчинків у різних життєвих ситуаціях відбувається засвоєння їм певного морального взірця, але при цьому його дії спрямовані на особистісний зміст. Підліток ще невзмозі усвідомити його узагальнений моральний смисл. У цей період надається перевага педагогічному впливу, завдяки якому моральні переконання підлітка з часом набувають стійкого стану. Підлітковий період характеризується переходом до дорослості, прояви якого містяться у потягу до самостійного життя, потреби у визначенні його дорослості та самостійності. Типи дорослості відокремлюються у такі як наслідування зовнішнім ознакам дорослості, інтелектуальна дорослість та соціальна зрілість. Наслідування зовнішнім ознакам дорослості вчена вважає більш легкими та небезпечними: куріння, вживання алкоголю, захоплення азартними іграми, засоби проведення вільного часу та ін. “ Низька культура дозвілля” веде до втрати пізнавальних інтересів та зміни ціннісних орієнтацій підлітків. Позитивними ознаками цього типу дорослості є самовиховання таких якостей як мужність, сміливість, вірність у дружніх стосунках, фізичне самовдосконалення, тобто виховання в собі якостей “справжньої людини”. Інтелектуальна дорослість характеризується у потягу до нових знань, набутті певних навичок. Це бажання підлітка стимулює розвиток пізнавальної діяльності, яка виходить за межі шкільної програми, у нагоді стає додаткова освіта (центри творчості дітей юнацтва, станції технічної творчості, натуралістів, дитячо-юнацькі клуби за місцем проживання, малі академії наук та ін). Соціальна зрілість підлітка формується завдяки залученню його до спільної з дорослими діяльності. Частіше усього позицію дорослого займають підлітки у сім'ях, позбавлених одного з батьків, або які мають певні труднощі щодо утримання і виховання молодших членів родини. Початок підліткового віку сприятливий час до засвоєння дорослими вміннями та професійними навичками.

Підлітковий період, як соціально-педагогічне явище, зумовлено історичними обставинами розвитку суспільства. Виявляючи особливий інтерес до сучасності, підліток вже може зіставляти усі відхилення у поведінці окремих людей, суспільних інститутів і водночас намагатись знайти своє місце у оточуючому середовищі.

Сучасні підлітки віддають перевагу індивідуальній праці ніж колективній. У них приваляють мотиви, спрямовані на формування рис характеру необхідних у самостійному житті. У старшому підлітковому віці виразніше має прояв індивідуальних якостей, бажання використати свої знання, ерудицію, досягнути чогось невідомого, що з часом надасть діяльності підлітка особливого, творчого характеру. У цей складний період взаємовідносини з дорослими та ровесниками набувають змістовності, поширюється сфера діяльності. Саме у підлітковому віці, на думку Л.Виготського, протягом невеликого часу проходять інтенсивні та глибокі змінення у рушійних силах поведінки. Відбувається перетворення підлітка на зрілу людину, що зумовлює особливе навантаження у його становленні: виникає почуття дорослості, протестуючий засіб поведінки, який поєднується зі зростаючою самостійністю. У підлітковому віці відбувається формування логічного, а пізніше теоретичного мислення, розвиток пізнавальних процесів та інтелекту. Активно розвиваються творчі здібності підлітка, спостерігається індивідуальний стиль діяльності, який знаходить своє вираження у стилі мислення. Старші підлітки практично готові до усіх видів розумової діяльності дорослої людини, у цей період пізнавальні інтереси набувають досконалості, гнучкості, причому розвиток засобів пізнання йде попереду особистісного розвитку підлітка. Підлітковий вік характеризується подальшим формуванням особистості: по-перше, соціальним самовизначенням, необхідною умовою якого є розвиток здібностей до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, рефлексії. Змістом потреби до самовизначення особистості підлітка є формування системи цінностей, запитів, формулювання цілей, світоглядних настанов, з'ясування “Я – концепції”. Я-концепція – це узагальнена уява людини про себе, або образу “Я”, система його настанов відносно своєї особистості, або до окремих своїх якостей, яка розуміється як самооцінювання своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей та вчинків [5].

Таким чином, ознайомившись з особливостями підліткового віку, розглянемо підлітковий колектив, як соціальне середовище самореалізації старших підлітків у позашкільній діяльності.

А.Макаренко розробив та обґрунтував основні принципи організації та діяльності колективів, виявив роль та значущість загальної цілі, організацію праці, зв'язку з життям суспільства, чим змістовно розкрив сутність дитячого колективу як умови формування моральної сфери особистості. „Неможна уявити собі колектив, якщо взяти суму окремих особистостей. Колектив - це соціальний живий організм, який тому й організм, що він має органи, що там є повноваження, відповідальність, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо цього нема, то нема й колективу, а є просто натовп” [4, с. 229] В умовах дитячого колективу проходить формування людських відносин, виявляються індивідуальні здібності дітей та їх самопрояв. Створені умови для розкриття та прояву духовних сил особистості дитини в процесі колективної діяльності є джерелом виховного впливу [8.] Діяльність кожного колективу спрямована на досягнення визначеної цілі, як офіційної так і не офіційної, на реалізацію сумісних інтересів та міжособистісне спілкування. Критеріями, які відзначають сформований колектив є: 1) змістовність моральної спрямованості (єдність цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій його членів); 2) організаційна єдність; 3) групова підготовленість в галузі обраної сфери діяльності; 4) психологічна єдність (ідейна, інтелектуальна, емоційна, вольова) [9]; [10, с.153].

За характером внутрішніх зв'язків колективи поділяються на формальні та неформальні. Відносини та функції у формальних колективах складаються заздалегідь. Неформальні колективи діють спонтанно та не зв'язують себе нормами та правилами, але характеризуються тісними неофіційними зв'язками, єдністю цілей поглядів, видів діяльності та форм спілкування. Неформальні об'єднання складають групи за інтересами діяльності, а саме: спортивні (фанати спортклубів), музичні (металісти, барди, брейкери) рокери [1, с. 168-169]. Доступність до азартних видів діяльності стало передумовою виникнення неформальних об'єднань ігроманів, хакерів, що негативно впливає на моральне становлення особистості підлітків.

Розвиток та формування особистості успішно здійснюється тільки у колективі та через колектив, що є однією з основних закономірностей виховання підростаючого покоління. Формування дитячого колективу відбувається поступово. Відомо, що підлітковий (дитячий колектив) характеризується різноманітністю життя, видів, форм суспільно-корисній діяльності та спілкування. Через колектив підліток входить у суспільне життя [4]. Змістовно творчий підлітковий колектив можна характеризувати у різних аспектах.

Соціальний аспект. Кожний колектив являє собою соціальне явище, зв'язок людини та суспільства. Саме соціальна сутність вказує на об'єднання людей, існування між ними зв'язуючи відносин, побудованих на загальних інтересах та сумісній діяльності. Підлітковий колектив є соціальним середовищем у системі суспільства. В умовах підліткового колективу проходить формування людських відносин, виявляються індивідуальні здібності дітей та їх самопрояв. Створенні умови для розкриття та прояву духовних сил особистості в процесі колективної діяльності є джерелом виховного впливу [8] В умовах підліткового колективу проходить активне засвоєння знань про відношення у суспільстві, будується система певних відносин. Члени підліткового колективу виявляють постійне піклування відносно один одного. Цим закладаються такі риси та якості характеру як гуманізм, відповідальність, ініціативність, потяг до соціальної справедливості. Підлітковий колектив відчуває себе ланцюжком у соціальному розвитку суспільства завдяки розумінню важливості колективних та особистих інтересів.

Культурно-естетичний аспект. Сфера духовного життя колективу - одна з важливих. Організоване та вільне спілкування підлітків у колективі, володіння навичками ведення діалогу, естетика поведінки, установлення контакту з дорослими та ровесниками стимулює кожного до накопичення образів, змістовному обміну духовними цінностями, до підвищення рівня повсякденних відносин, до естетичної організації свого життя та діяльності. наявність досвіду у різних видах творчої діяльності сприяє формуванню та розвитку естетичного сприйняття, естетичних потреб, створенні прекрасного у життєдіяльності та побуті, творчої самореалізації у всіх сферах суспільного життя. Важливу роль у житті підліткового колективу мають традиції, що закріпилися у колективі як звичай, прийнятий членами колективу („Всі музи у гості до нас”, „Час Мельпомени”, Всеосяжна пані мода, Євротор-2009,тощо).

Психологічний аспект. Підлітковий колектив є суспільною організацією, у системі якої формуються початкові суспільні зв'язки дитини, проходить його психічний розвиток. Діяльність кожного колективу спрямована на досягнення визначеної мети, як офіційної так і не офіційної, на реалізацію сумісних інтересів та міжособистісне спілкування. Критеріями, які визначають сформований колектив є 1) змістовність моральної спрямованості (єдність цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій його членів); 2) організаційна єдність; 3) групова підготовленість в обраній сфері діяльності, 4) психологічна єдність (ідейна, інтелектуальна, емоційна, вольова) [8]. У психологічній структурі підліткового колективу особливого значення набуває співвідношення потреб підлітків з цілями та завданнями, які ставлять перед ними дорослі. Цілеспрямованість підліткового колективу породжує здоровий моральний клімат, мажорний тон у взаємовідносинах. Кожний підліток, який приймає участь у позашкільних культурно-масових заходах та взагалі у життєдіяльності колективу, має потребу у колективному спілкуванні, яка

носить діловий та дружній характер, психологічному сумісництві з однолітками. Стимулом є цікаве життя у колективі, підтримка особистої ініціативи у колективних творчих справах, взаємопорозуміння.

Індивідуально-особистісний аспект. Психічний розвиток, становлення духовного світу підлітка потребують його періодичного уєднання. У нього виникає потреба побути наодинці, осмислити свої відносини з оточуючим середовищем. Це сприяє самоусвідомленню, формуванню внутрішнього світу особистості підлітка. Духовні багатства є результатом творчості, великої внутрішньої роботи з самоаналізу та оцінці вражень життя та мистецтва. Самотність є важливою умовою творчості. Тому, у підлітковому колективі повинна бути можливість тимчасового уєднання. Сучасні підлітки віддають перевагу індивідуальній праці ніж колективній. Це пояснюється бажанням самовизначитися, проявити інтерес до своєї особистості з боку оточуючих. У старшому підлітковому віці виразніше має прояв індивідуальних якостей, бажання використати свою ерудицію, знання, досягнути чогось невідомого, що з часом надасть діяльності підлітка особливого, творчого характеру.

Педагогічний аспект. Колектив як педагогічна організація є засобом введення дітей та підлітків у соціальне життя суспільства. А.Макаренко розумів „колектив як групи людей, які об'єднані суспільно значущими цілями діяльності”. Він розрізнявав стадії розвитку колективу у залежності від ступеню соціальної цінності його цілей, змісту праці та відносин, рівня дисципліни, організованості діяльності та міжособистісних стосунків. Педагогічно організований колектив створює можливості для формування суспільно ціннісної сутності особистості, безпосередньо підлітків, у системі суспільних відносин та організації накопичення ними досвіду цих відносин. Підлітковий колектив акумулює основні риси та вимоги життя суспільства. Функціонування підліткового колективу як цілісної системи забезпечує активну дію важливого механізму у формуванні особистості - виховних взаємовідносин. Вони здійснюють рішучий вплив на виховання у підлітків колективних моральних якостей, потреб, інтересів, мотивів та стимулів поведінки. Виходячи з цього в цілях діагностики стану колективу можуть бути встановлені наступні критерії його формування, а саме:

- організаційний (наявність загальної мети, перспективи розвитку, творчий взаємозв'язок з іншими колективами позашкільного закладу, розвиток системи самокерування);
- якісний (спрямування на якість успішності);
- продуктивний (спрямування на техніку та якість виконання);
- спрямування на якість творчих досягнень (конкурси, фестивалі, змагання, огляди).

Більш детально розкрити сутність підліткового колективу допоможе визначення його функцій, а саме: надання практичного досвіду „засвоєння” суспільних відносин, які існують особливо за рахунок їх взаємодії з колективом дорослих, організація дитячої діяльності: навчальної, суспільної, трудової, позашкільної (гурткової, ігрової, культурно - масової, науково - дослідницької, концертної). У процесі участі в різних видах діяльності у колективі формуються взаємовідносини на діловому та побутовому рівнях. Відносини ділової залежності, а саме: відповідальності, контролю, взаємодопомоги, вимогливості є основними, тією необхідною організаційною основою будь якого колективу, завдяки якій досягається ефективність процесу колективного виховання. На цій основі між підлітками розвиваються дружні стосунки, товариська взаємодія, людська симпатія.

Наступною функцією дитячого колективу є його здатність у ефективному педагогічному впливі на окрему особистість або групу підлітків, коректування та регулювання їхньої поведінки та діяльності. Органічний зв'язок з життям суспільства, потяг до досягненню цілей та різноманітність моральних відносин дозволяють сформувати суспільний погляд колективу як чутливого до окремої особистості інструменту. Для цього доречним буде створення при позашкільних закладах просвітницьких центрів для популяризації знань з родинної педагогіки, досвіду взаємозв'язку сім'ї та школи, виховання громадянського становлення особистості, формування здорового способу життя, співпраці з громадськими організаціями у розв'язанні проблем позашкільної освіти.

Система співтворчості та співробітництва у підлітковому колективі у багатьох випадках зумовлена змістом та процесом проведення занять. Педагогічно обґрунтовані заняття стимулюють первісну пізнавальну та творчу активність старших підлітків. Можливості для творчої діяльності сприяють скорішій адаптації як до самої творчої діяльності так і до неформальних відносин у колективі. Створення позитивного морально-педагогічного клімату на позашкільних заняттях, підбір індивідуальних, групових завдань, їх виконання сприяють розвитку інтелектуальної, вольової, емоційної сфери, стимулює старшого підлітка до внутрішньоколективної діяльності та прояву себе як творчої особистості. Цьому сприяють заняття теоретичного та практичного характеру, які спрямовані на розширення світогляду, розвиток практичних вмінь та навичок, засобів організації праці, стимулювання творчої активності старших підлітків.

Таким чином, підлітковий колектив є засобом введення підлітка у соціальне життя суспільства. Організація діяльності у підлітковому колективі впливає на формування мотиваційної сфери особистості старшого підлітка. В умовах підліткового колективу відбувається інтериоризація зовнішніх відносин у внутрішні якості особистості підлітка. Також значною умовою у становленні та формуванні підліткового

колективу є цілеспрямована організація творчої діяльності підлітків, яка ґрунтується на сумісних інтересах та вільному виборі. Змістовність, організованої у підлітковому колективі діяльності, сприяє підвищенню естетичного рівня старшого підлітка та збагаченню його духовності, що дає підставу до самореалізації у позашкільному просторі.

Це створює необхідну основу для розробки практичних рекомендацій впровадження досліджень щодо позашкільної творчої діяльності підліткового колективу як соціального середовища самореалізації його вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белоусова З.И. Психолого-педагогические проблемы развития личности: учебное пособие / З.И. Белоусова, Л.И. Мищик, В.Э. Бойко. - Запорожье, 1994. - 210 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологические исследования / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 252 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Виготський. - М.: Педагогика - Пресс, 1996.- 536 с.
4. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу / А.С. Макаренко. - Вибрані педагогічні твори: В 7-ми т., Т.5 - К.: Радянська школа, 1954. - С.229.
5. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. - СПб, Изд-во Михайлова В. А., 1999. - 288 с.
6. Ремшидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшидт. - М.: Мир, 1994. - 319 с.
7. Солодилова О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: учебное. Пособие / О.П. Солодилова. - М.: Проспект, С. 237.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. - Издательство политической литературы, 1973. - 272с.
9. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив / Л.И. Уманский. - Кострома: КГУ, 2001, - 208 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности в воспитании подростков / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1982. - 224 с.

УДК 37.013. 42:06.011:061. 213

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СКАУТИНГУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ: ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Романовська Л. І., к.психол.н., доцент

Хмельницький національний університет

У статті розглядається проблема визначення джерельної бази становлення і розвитку скаутингу як соціально-педагогічної системи. Особлива увага приділена дослідженню родоплемінної системи соціалізації підростаючого покоління; афінській, спартанській і лицарській системам виховання як важливим історико-педагогічним підвалинам зародження ідеї скаутингу. Значна увага приділена і аналізу козацької педагогіки, що також є однією із основ національної системи скаутингу – пласту.

Ключові слова: скаутинг, пласт, соціально-педагогічна система.

Романовская Л.И. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СКАУТИНГА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ / Хмельницкий национальный университет, Украина

В статье рассматривается проблема определения истоков возникновения и развития скаутинга как социально-педагогической системы. Особенное внимание уделено исследованию первобытнообщинной системы социализации подрастающего поколения; афинской, спартанской и

рыцарской системам воспитания как важным источникам возникновения идеи скаутинга. Значительное внимание уделено и анализу казацкой педагогики, также являющейся одной из основ национальной системы скаутинга – пласта.

Ключевые слова: скаутинг, пласт, социально-педагогическая система.

Romanovska L.I. THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SCOUTING AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL SYSTEM: HISTORICAL PEDAGOGICAL ASPECT / Khmelnytsky national university, Ukraine

This article deals with the problem of identification of scouting development sources as a social-pedagogical system. Special attention is paid to the tribal system of socialization of teenagers: Athens, Sparta and Knight educational systems, as important background of scouting formation. The author analyzed Cossacks pedagogical education, which is the basic of national system of scouting – Plast organization.

Key words: scouting, Plast organization, social-pedagogical system.

Скаутинг – це дуже багатогранне, складне і все ще недостатньо вивчене історико-педагогічне явище. («скаут» у перекладі з англійської означає «розвідник», «шукач пригод»). За десятиріччя свого існування він переніс багато змін, не втративши при цьому своєї педагогічної вартості та привабливості. До цього часу дослідники зазначеного соціально-педагогічного феномену обмежувалися описовою характеристикою скаутингу, практично не намагаючись здійснювати серйозний науково-педагогічний аналіз його соціалізаційної і виховної сутності.

Цілком зрозуміло, що аналізу соціалізаційних і виховних засад скаутингу має передувати вивчення витоків джерел, з'ясування обставин, що спричинили його виникнення та становлення як соціально-педагогічної системи.

Досліджуючи та аналізуючи процес зародження основних засад скаутингу, ми дійшли висновку, що вони базуються на народній педагогіці, всьому історико-педагогічному досвіді попередніх поколінь.

У найдавніші часи соціалізація підростаючого покоління відбувалася в процесі трудової діяльності шляхом наслідування. Виховна мета диктувалася потребою підготовки фізично загартованих і вправних воїнів-мисливців. Важливе значення відводилося формуванню почуття групової ідентичності або родоплемінної єдності (згуртованості), основною школою виховання зазначених якостей була спільна праця та різного роду випробування. На процес соціалізації дітей і підлітків впливали умови життя та майже постійної нестачі їжі. Їм намагалися прищеплювати терпеливість у доланні різних негараздів, взаємну підтримку, стриманість у виявленні емоцій, колективний осуд невдоволеності і жадібності.

Важливим етапом в житті юнаків і дівчат був обряд ініціації або церемонії посвячення на зрілість. Цьому передувала система спеціальних занять-тренувань. «Ініціаціям піддавались як хлопці, так і дівчата. Перевіряючи підготовленість підлітка до життя, його піддавали різним випробуванням, Давались досить небезпечні завдання на полюваннях, щоб перевірити наявність хоробрості; ставились завдання певний час полежати у гарячому піску або перебувати на холоді з метою вироблення витривалості і терпеливості, практикували й інші випробування» [4, с.19].

Значну роль у зародженні ідей скаутингу відіграли афінська і спартанська система виховання. Починаючи з семи років, хлопчиків відлучали від сімей і віддавали в своєрідні школи-інтернати – агели, де вони перебували до 18 років. Діти і підлітки, об'єднані в сталі групи, проходили відповідний вишкіл з метою:

- 1) всебічного розвитку фізичних сил та загартування організму;
- 2) навчитися вправно володіти зброєю, вміти її застосовувати;
- 3) привчатися до самообмеження в побуті, стійкості й незламності у перенесенні різного роду випробувань, до дисципліни;
- 4) сформувати в юнаках такі риси як хоробрість, правдивість, скромність, готовність до самопожертви в ім'я своєї Батьківщини.

З кожним роком перебування в агелах наростала складність занять і суворість режиму. Цю виховну методику, правда, в дещо іншій змістовій інтерпретації, можна порівняти з методикою пластування (українського аналогу скаутингу), який також передбачає поступове ускладнення програми занять і випробувань пластуна (скаута).

«Більшу частину дня діти й підлітки були зайняті військово-гімнастичними вправами, особливо рукопашною боротьбою; крім того застосовувалися ігри з м'ячем і військові ігри. Юних спартіатів вчили бігати, стрибати, метати спис і диск, співати войовничих пісень тощо» [4, с.40].

«Хроніка. Цього року відбулося кілька пластових таборів, у ході яких пластуни займалися руханкою (фізичною підготовкою – Л. Романовська), ходили в мандрівки, вчилися переносити спрагу і голод, орієнтуватися в нічних мандрах, гартувати тіло в холоді і жарі. Добре прислуговували пластунам в походах і стрілецькі (войовничі) пісні» [5, с.47].

До важливих засобів пластової виховної методики належать і різноманітні ігри, які щедро використовують в таборах, зокрема «тернівки», що мали виразно військово-прикладний характер. «Літом і зимою, вдень, а часто і вночі Кіш (підрозділ пластунів – Л. Романовська) отримував наказ здобути місто або звільнивши місто від ворога переслідувати його. Відставні старшини вчили пластунів військового впорядку та навіть стрільня з бойової зброї» [8, с.21-22].

Аналізуючи історико-педагогічну спадщину спартанської виховної системи, слід вказати на те, що вона страждала надмірним ухилом в сторону фізичного і військового гарту молоді, ігноруючи разом з тим розумовий розвиток. Більш гармонійне поєднання фізичного, військово-патріотичного та розумового виховання ми знаходимо в афінській педагогічній спадщині. «Метою афінського виховання було досягнення калокагатії – гармонії тіла і духу. Виховання спрямовувалося на розвиток духовних обдарувань особистості: розвиток розуму, художнього смаку і моральних почуттів» [4, с.51].

Таким чином, можна стверджувати, що цілий ряд елементів скаутингу як соціалізаційної і виховної системи були прямо запозичені як із системи соціалізації у період родоплемінних відносин, так і з спартанської та афінської виховних систем.

Схожість ряду аспектів лицарського виховання і скаутської педагогічної системи дають підстави вважати, що ще одним джерелом скаутингу була система соціалізації і виховання лицарів у середньовічній Європі.

В основу лицарського виховання було покладено освоєння так званих «вільних благочестій» (верхова їзда, стрільня з лука, метання списа, фехтування, плавання, полювання, гра в шахи, вміння складати і співати пісні). Діти феодала (хлопчики) з 7 років виконували обов'язки пажа, а з 14 зброєносця. Виконання цих обов'язків сприяли формування хороших манер, приємної мови, ввічливості, відданості дружині сюзерена і самому сюзерену. Ставши зброєносцем, юнак починав активно займатися фізичним самовихованням, прагнув навчитися володіти зброєю, проходив фізичний і моральний гарт. Отже, в основі лицарської виховної системи, як і скаутингу, лежить ідея самовиховання, самовдосконалення в руслі організованого за відповідними законами і правилами феодального суспільства. Особистий приклад лицарів, їх дружин, обставини їхнього життя, побуту були головними засобами соціалізаційного і виховного впливу на процес самовиховання пажа-зброєносця.

У 20-х роках культ лицарства став складовим елементом у системі виховних засобів скаутських організацій і, зокрема, української скаутської спілки Пласт. Так, зазначений культ входив до системи пластових ідейно-виховних орієнтирів.

Стрижневою основою його були Кодекси лицарської честі і лицарської звитяги. Власне Кодекси вимагали від пластунів розвивати в собі відповідні шляхетні, благородні (лицарські) якості поведінки. Кодекс лицарської звитяги передбачав формування в молоді таких героїчних якостей і світоглядних переконань:

- «- прагнення домогтися свободи і незалежності України;
- готовності до жертвенної боротьби за волю, честь і славу України;
- нехтування безпекою, коли йдеться про життя друзів-побратимів, Матері-України;
- героїзму, подвижництва у реалізації пластових завдань і мети» [5, с.51].

У формуванні педагогічних засад українського скаутингу велике значення мав і Кодекс лицарської честі. Його закони передбачали виховання:

- «- любові до Матері-України;
- любові до рідної мови, традицій, звичаїв та обрядів;
- готовності захищати слабших, турбуватися про молодших;
- любові і пошани до батьків, вірності у дружбі, побратимстві;
- непохитної вірності Ісусу Христу, принципам християнської моралі, духовності;
- шляхетного ставлення до бабусі, жінки, дівчини, вірності у коханні;
- потреби у цілеспрямованому розвитку власних фізичних і духовних сил, волі, у гарті свого організму;
- уміння скрізь і всюди поступати благородно, шляхетно, виявляти інші чесноти» [5, с.53].

На формування виховних засад українського скаутингу у великій мірі вплинули ідеї козацької педагогіки, практики виховного вишколу українського козацтва.

Вивчаючи козацьку епоху, сучасні дослідники відкривають для національної виховної системи справжні скарби козацької виховної системи. Зокрема, В. Кравець так сформулював основні завдання козацької

педагогіки: «Тогувати фізично загартованих, з міцним здоров'ям, мужніх воїнів-захисників рідного народу від чужоземного поневолення; виховувати в підростаючих поколіннях український національний характер і світогляд, сприяти засвоєнню національних і загальнолюдських якостей, виховувати пошану до лицарських кодексів честі і звитяг, до старшого покоління, прагнення до милосердя» [3, с.49].

Ідеї козацької педагогіки є ще одним джерелом національного скаутингу, зокрема, це знайшло своє відображення у практиці виховання козацтва в січовій школі. Відомий вчений-педагог С. Сірополко, досліджуючи систему виховання в Січовій школі, підкреслював, що «... молодиків у школі і поза школою вчили: Богу добре молитися, на коні реп'яхом сидіти, шаблею вправно рубатися, з рушниці гострозоре стріляти й списом добре колоти» [6, с.10].

Після шкільних занять учні займалися військово-фізичним вишколом у вигляді різного роду розваг та ігор. В ігрових ситуаціях вони моделювали бойові дії козаків.

Все це, безумовно, перегукується зі спонукальними мотивами до виникнення ідеї скаутингу. Не будемо забувати, що засновник скаутингу лорд Байден-Пауелл розглядав скаутинг як одну цілісну велику гру, що виховує всі необхідні для життя та боротьби професійні, фізичні, людські та громадянські якості, гру, що має свої чіткі правила й суворі вимоги, яких її учасники повинні дотримуватись.

Головним спонукальним мотивом, який підштовхнув лорда взятися за створення принципово нової виховної системи, стали враження, винесені ним з досвіду англо-бурської війни, де проти чисельної, добре озброєної англійської армії вдало вели партизанську війну кілька тисяч бурів. Причина успіху останніх полягала у способі підготовки бурської молоді до життя, праці і захисту Вітчизни. Слід зауважити, що вона мала в своїй основі елементи як спартанко-афінської виховних систем, так і елементи козацької методики виховання і підготовки молоді. Так, народилася ідея відродити в цивілізованих формах афінську і спартанську виховні системи, доповнити їх найбільш цінними здобутками лицарської педагогіки і наповнити сучасним змістом. Оскільки рівень життя суспільства не створював для цього відповідних умов, було вирішено винести процес виховання на природу, в табори, де створити для підлітків відповідні труднощі і перешкоди, долання яких і дозволило б наблизити процес виховання до соціалізаційної практики родоплемінного ладу та афінської, спартанської і лицарської виховних систем. Іншим великим відкриттям була ідея побудови скаутингу на ігрових засадах.

Важливою теоретичною основою скаутингу як виховної системи стали праці лорда Байден-Пауелла «Мої пригоди на службі розвідника» (1916 р.), «Підручник для вовченят» (1916 р.), «Скаутинг для хлопців» (1918 р.), «Підручник для скаут-майстрів» (1920 р.), «Що скаути вміють робити» (1921 р.) та «Мандрівка за успіхом» (1922 р.).

Розглядаючи сукупність педагогічних аспектів теорії і практики скаутингу, його слід визначити як цілісну педагогічно-ігрову систему самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку дітей та підлітків. Ось яку оцінку зазначеній виховній системі дав лорд Байден-Пауелл: «Скаутинг не є наука, яку потрібно серйозно студіювати, це не є збірка доктрин і текстів. Не є він, знову-таки, і військовим кодексом для виправлення дисципліни у хлопців і придушення їхньої індивідуальності та ініціативи. Ні, це весела гра на волі, де хлопці-мужі та хлопці-юнаки можуть йти спільно, як старші і молодші брати, здобуваючи здоров'я, щастя, ремесло й пожиточність. Збірка правил є тільки для того, щоб дати провідні напрями, допомогти провідникам в труднощах; тренінгові курси є тільки для того, щоб вказати їм найкращі шляхи застосування наших методів і досягнення успіхів» [2, с.6].

Прагнучи реформувати основоположні засади пануючої в Англії педагогічної системи, лорд Байден-Пауелл надавав своїй виховній концепції вирішальне значення, прагнучи уточнити і деталізувати її основні положення і напрями. Це, насамперед, знайшло відображення у своєрідній інструкції-таблиці «Для виховної практики скаутів», що мала моделювати процес цілісного самовиховання і саморозвитку скаута [1, с.85]. У ній Байден-Пауелл здійснив спробу показати взаємозалежність процесу формування таких моральних якостей як відвага, вірність, чесність, чуйність, жертвовність тощо від конкретного впливу різного роду чинників, а також виховних засобів.

Таким чином, скаутинг як система виховних методів, форм і засобів опирається насамперед, на скаутські Присягу і закони, які в сукупності складають унікальний виховний комплекс, науковий аналіз якого дає підстави визначити скаутинг як соціально-педагогічну систему.

У працях ряду науковців, зокрема таких як Ю. Сокольников, Е. Моносзон, В. Шарапов, педагогічна система визначається як цілісна виховна система, що безпосередньо породжує процес виховання [7, с.42].

В умовах спільної діяльності членів скаутського осередку, впливу зовнішніх і внутрішніх чинників процес і характер самовиховної роботи скаутів не є сталим і стабільним, він має пульсуючий характер, що, безумовно, впливає на співвідношення і пріоритетність напрямів виховання або (за визначенням Ю. Сокольникова) функціональних елементів педагогічної системи. Тобто скаутинг, як комплекс виховних методів, форм і засобів, постійно перебуває в процесі якісних видозмін. Присутність і положення

функціональних елементів в орбіті координат педагогічної системи скаутингу, на нашу думку, залежить від багатьох чинників: соціальної приналежності скаутів, рівня їхньої освіти і культури, психологічних особливостей. Складу характеру, внутрішніх життєвих установок (а вони далеко не завжди співпадають з офіційними, скаутськими), впливу зовнішнього середовища (зокрема політичних, матеріальних і природних факторів).

У педагогічних дослідженнях Т. Коннікової, Т. Мальковської, Р. Хмелюк та інших доведено, що активний виховний вплив на особистість здійснює не сама по собі соціально-педагогічна діяльність, а лише та, в якій дитяче громадське об'єднання виступає в позиції суб'єкту цієї діяльності, а також відносин, що виникають в ході її реалізації.

Виходячи із зазначеного, ми спробували проаналізувати процес впливу скаутингу на дітей і підлітків як соціально-педагогічної системи.

Щоб група дітей і підлітків перетворилася в суб'єкт виховного впливу, тобто у соціально-педагогічну систему, перед нею має стояти важлива, соціально значуща мета. Скаутська Ідея, Присяга і Закони і є тією педагогічною основою, що визначає сутність скаутингу. Саме вони націлюють дітей і підлітків на конкретну суспільно корисну діяльність, на різноманітні справи творчого характеру. Скаутинг – це повсякденні, на перший погляд навіть не дуже важливі справи, які, однак, зливаючись в один потужний потік створюють ефект цілеспрямованої участі членів дитячої організації у великій справі закладання підвалин більш справедливого, гуманного світу, поширення і утвердження серед людей християнських моральних цінностей. Скаутське гасло «Будь готовий!» має величезний, націлюючий на позитивні справи, добродійний спосіб життя педагогічний ефект. Воно формує у скаутів стан готовності до виконання все більш складного комплексу завдань, націленості на позитивну, соціально значущу діяльність.

Відомо, що формування внутрішнього «Я», комплексу особистісних установок, який реалізується у конкретних діях і вчинках, в значній мірі визначається позашкільним оточенням.

Скаутинг надає дітям і підліткам унікальні можливості для саморозвитку і самореалізації, виводить їх з під впливу негативних чинників соціалізації, дозволяє активно впливати на формування різноманітних установок.

Якщо установки викликаються мотивом діяльності, то вони відображують в діяльності особистісний смисл, оскільки ця одиниця свідомості обумовлена саме мотиваційним аспектом діяльності. Співвіднесення різних форм установок з об'єктивними чинниками і структурними моментами діяльності дозволяє припустити, що різні форми установок утворюють ієрархічну рівневу структуру.

Як приклад формування смислової, цільової та операційної установок можна розглянути діяльність скаутської організації Пласт.

У наш час, коли в Україні ця скаутська організація активно відроджує свою діяльність, набуває все більш масового характеру, педагогічно важливою необхідністю постає проблема осмислення соціально-педагогічних установок його діяльності як важливою базової основи скаутингу. Вони побудовані на християнському світогляді та ідеї відданості українській нації, її державності і зафіксовані в трьох головних обов'язках пластуна:

1. Бути вірним Богові і Україні.
2. Допомогати іншим, любити ближніх.
3. Жити за пластовим законом.

Вірність Богу і Україні покладена в основу соціально-педагогічної системи Пласту. Його члени вірять у вищий сенс життя, у творця нашого світу. Хоча Пласт не відноситься до релігійних дитячих громадських об'єднань, він все ж вимагає від своїх членів практичної релігійності.

Друга частина першого головного обов'язку вимагає бути вірним Україні. Ця частина смислової установки націлює пластунів на патріотичне виховання, формування любові і пошани до своєї Батьківщини. Спілка націлює дітей і підлітків на те, щоб їхні дії приносили користь нашій Батьківщині, служили її піднесенню і розвитку.

Смислова пластова установка складена таким чином, щоб від перших днів перебування у цьому дитячому громадському об'єднанні дитина (підліток) опинялася в епіцентрі процесу виховання любові до Бога і України. Пластові проби, гутірки, свята, імпрези, все практично-духовне життя членів цієї дитячої спілки сприяє формуванню у них шанобливого ставлення до Бога і Батьківщини, її національних героїв, історії і духовних цінностей.

Другою частиною пластової соціально-педагогічної установки є обов'язок допомагати іншим, любити ближніх. Зазначена установка є основою волонтерської діяльності членів цієї спілки. Гасло допомоги

іншим несе в собі велике моральне навантаження, реалізується в цільовій установці, зобов'язує пластуна щоденно здійснювати добрі вчинки. «Три добрих діла на день, - стверджував засновник Пласту О. Тисовський, - дають 1095 добрих справ сповнених одним членом Пласту на рік» [9, с.45].

Третій основний обов'язок пластуна – жити за пластовим Законом.

Виконуючи пункти Закону, тобто цільову соціально-педагогічну установку, пластуни звали жити «по-пластунськи», жити у Великій Грі і суспільно корисних справах.

Завершуючи аналіз соціально-педагогічних установок Пласту слід підкреслити, що сутність виховної сили цієї дитячої спілки полягає в тому, що діти і підлітки протягом ряду років живуть у відповідності із зазначеними установками, зживаються з ними, перетворюючи на свій спосіб життя. І тільки на цьому ґрунті можна повністю оцінити значимість впливу на особистість соціально-педагогічної установки про службу Богу і Україні, допомогу іншим, служби обов'язку. Ідея зазначеної служби так і залишилася б лише гарною мрією, якби за нею не стояв пластовий Закон (цільова установка), який зобов'язує виконувати її постійно, щоденно і роками, протягом всього життя.

Таким чином, підводячи підсумок, слід підкреслити, що скаутинг як комплекс виховних методів, форм і засобів є цілісною соціально-педагогічною системою, спрямованою на всебічне сприяння дітям і підліткам у самовихованні, самовдосконаленні та самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байден-Пауелл. Скаутинг для хлопців/ Байден-Пауелл; пер. Є. Кульчицького. – Мюнхен, 1950. – С. 85.
2. Боберський І. Помічання про англійський пласт / І. Боберський. – Львів. 1939. – С. 6.
3. Кравець В. Історія української школи і педагогіки / В. Кравець. – Тернопіль, 1994. – С. 49.
4. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – С. 19, 40, 51.
5. Левицький С. Український Пластовий Улад в роках 1911-1945 у спогадах / С.Левицький. – Мюнхен, 1967. – С. 47, 51, 53.
6. Сірополко С. Національне виховання / С. Сірополко // Рідна школа. – Львів. 1927. – ч.5-6. - С. 10.
7. Сокольников Ю. П. Системный анализ воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1986. – С. 42.
8. Старосольський Ю. Велика гра / Ю Старосольський – Вашингтон-Філадельфія-Дітройт, 1979. – С. 21-22.
9. Тисовський О. Життя в Пласті. – Львів, 1921. – С. 45.

УДК 37.01:007

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТА КЛАССА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Соколова Л.Е., к. пед. н., доцент, *Олевская Ю.Б., ассистент, **Олевский В.И., к.т.н.,
***Гуль Е.Ю., учитель-методист

*КБ «Приватбанк», *Национальный горный университет, **ООО «ТД ДЗСМ»,*

****Средняя школа № 19, г.Днепропетровск*

Рассматривается влияние сайта пятого класса общеобразовательной школы на процесс формирования информационной культуры и стимулирования познавательной активности учащихся. При помощи сайта интерес школьников к Интернету переключается на восприятие учебной и педагогической информации. Ведение рубрик распределяется между учениками классным руководителем, периодически производится оценка работы ответственных и их ротация. В результате школьники получают навыки работы в Интернете и практического использования полученной информации. Проведены статистические оценки указанных тенденций.

Ключевые слова: интернет, сайт, информационные технологии, информационная культура, познавательная активность, воспитание учеников средних классов.

Соколова Л.Є., *Олевська Ю.Б., **Олевський В.І., ***Гуль О.Ю. ВИКОРИСТАННЯ САЙТУ КЛАСУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ/ КБ «Приватбанк», *Национальный гірничий університет, **ООО «ТД ДЗЗМ», ***Средня школа № 19, м.Дніпропетровськ, Україна

Розглядається вплив сайту п'ятого класу загальноосвітньої школи на процес формування інформаційної культури і стимулювання пізнавальної активності учнів. За допомогою сайту інтерес школярів до Інтернету перемикається на сприйняття учбової і педагогічної інформації. Ведення рубрик розподіляється між учнями класним керівником, періодично проводиться оцінка роботи відповідальних і їх ротація. У результаті школярі одержують навички роботи в Інтернеті і практичного використання отриманої інформації. Проведені статистичні оцінки вказаних тенденцій.

Ключові слова: интернет, сайт, інформаційні технології, інформаційна культура, пізнавальна активність, виховання учнів середніх класів.

Sokolova L.E., *Olevs'ka J.B., **Olevs'kyi V.I., ***Gul E.J. USE OF SITE OF CLASS AS A MEANS OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE SCHOOLERS/ KB "Privatbank", *National Mining University, **LLC "TD DZSM", ***School number 19, Dnepropetrovsk, Ukraine

The influence of site for fifth class of grade school on the formation of information culture and stimulate cognitive activity of students is considered. The site switches interest of students to the Internet on the perception of training and educational information. The class teacher distributes the maintenance of headings among the students, periodically assesses the work of responsible and produces their rotation. As a result, students receive skills of work in the Internet and of the practical use of the information received. A statistical evaluation of these trends were conducted.

Key words: internet, website, information technology, information culture, cognitive activity, education of students of secondary classes.

Развитие современного общества требует от средней школы воспитания социально активных личностей, уверенно владеющих навыками использования современных технологий, в первую очередь информационных. О важности этого направления свидетельствует ряд законодательных документов, регламентирующих текущую работу учебных заведений, например закон Украины «Про национальную программу информатизации» [2] и «Концепцией общего среднего образования (12-летняя школа)», утвержденной Постановлением Коллегии МОН Украины и Президиума АПН Украины №12/5-2 от 22.11.2001.

Стремительный рост информационных потоков обрушивает на современного школьника шквал разнообразной информации, которая оказывает существенное воздействие на формирование личности. Для того чтобы правильно воспринимать и использовать эту информацию, школьнику необходимо обладать основами информационной культуры личности. Под информационной культурой личности понимается определенный уровень психического развития, обеспечивающий способность личности создавать информационное поле, благоприятное для ее развития, управлять информационными процессами в рамках созданного поля: отбирать, получать, хранить, перерабатывать и передавать поступающую информацию, регулировать процессы поступления и расхода, количество и качество информационных потоков в рамках информационного поля [13]. Важную роль в воспитании информационной культуры как части творческой личности учащихся должна сыграть школа. При этом в последнее время наблюдается значительное уменьшение количества стимулов, которые учитель средней школы может использовать в качестве инструментов влияния на формирование предпочтений своих учеников в процессе воспитания. Эта тенденция является объективной и связана с преобразованиями в социальной структуре общества. Вместе с тем воспитательный процесс требует создания новых педагогических средств стимулирования развития информационной культуры и познавательной активности учеников средних классов. В этом смысле наиболее перспективным представляется подход, основанный на использовании интереса учеников к всемирной компьютерной сети. Данная работа и посвящена анализу результатов создания и апробации такой методики в условиях общеобразовательной средней школы.

Анализ состояния проблемы в научной литературе позволяет сделать вывод о том, что использование средств компьютерного обучения в педагогическом процессе к настоящему времени достаточно хорошо изучено как для средней школы [7, 8, 13], так и для высших учебных заведений [4, 10, 11]. В этих работах показано, что использование компьютерных методов расширяет возможности обучения в области естественных и гуманитарных дисциплин, прививает учащимся навыки самостоятельной работы и создает условия для эффективного интерактивного контроля уровня их знаний. Определено место этих методов обучения в общей структуре реформирования образования в Украине [8]. Изучено влияние информационного пространства на формирование творческих сторон личности учеников [13]. Детально разработаны функции субъектов дистанционного обучения в структуре школьного образовательного сайта [1]. Изучен положительный зарубежный опыт внедрения информационных технологий в процесс обучения [3, 6].

На теоретическом уровне технология использования школьного сайта в очном обучении изучена достаточно полно [1, 9]. В этих работах показано, что направленность образовательного сайта определяется общей ориентацией учебного заведения; функциональное назначение каждого компонента сайта должно определяться направлением учебного и воспитательного процесса конкретной школы. Авторами уделено внимание роли педагога-координатора в организации работы ресурса, использованию сайта как средства дистанционного контакта с учениками, не имеющими возможность временно или постоянно посещать школу, и личного целеполагания учащихся. При этом автор не приводит данных, подтверждающих практическую реализацию сайта предлагаемого формата. Вместе с тем очевидно, что выполнение всех описанных в работе функций затруднительно и может натолкнуться на сложности в практическом обслуживании сайта.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на достаточно широкое внедрение информационных технологий в учебный процесс, вопросу использования их в качестве стимула развития информационной культуры и познавательной активности учеников уделялось мало внимания.

Настоящая работа построена следующим образом. В разделе I описана структура и функционирование созданного сайта класса. II раздел посвящен методике работы учителя математики при использовании технологий, включающих в себя работу сайта. III раздел описывает возможности классного руководителя при эксплуатации сайта. В IV разделе приведен анализ статистических данных о влиянии использования указанных методик на развитие познавательных навыков и социальной активности учеников на начальном этапе функционирования сайта. В заключительном V разделе обсуждается эффективность предложенной методики.

I. Рассмотрим особенности структуры и функционирования специально созданного сайта класса. В настоящее время в интернете четко обозначилась тенденция к использованию удаленных сетевых ресурсов. Ведущие фирмы в области IT-технологий (Microsoft, Google и др.) ориентируют своих пользователей на целесообразность хранения данных на удаленных серверах и использования для их обработки системы взаимно интегрированных высокотехнологичных программ нового поколения. Эти средства позволяют не ограничиваться объемом существующей на персональном компьютере физической памяти и возможностями загруженных программ. Вместо этого пользователю предлагается практически неограниченный объем памяти удаленного сервера и быстрдействие удаленных суперкомпьютеров. Скорость взаимодействия определяется в этом случае только скоростью доступа к сетевым ресурсам, т.е. скоростью интернета. При этом все данные могут легко переноситься между существующими программами (редакторами, электронными таблицами, базами данных, средствами презентаций и т.д.).

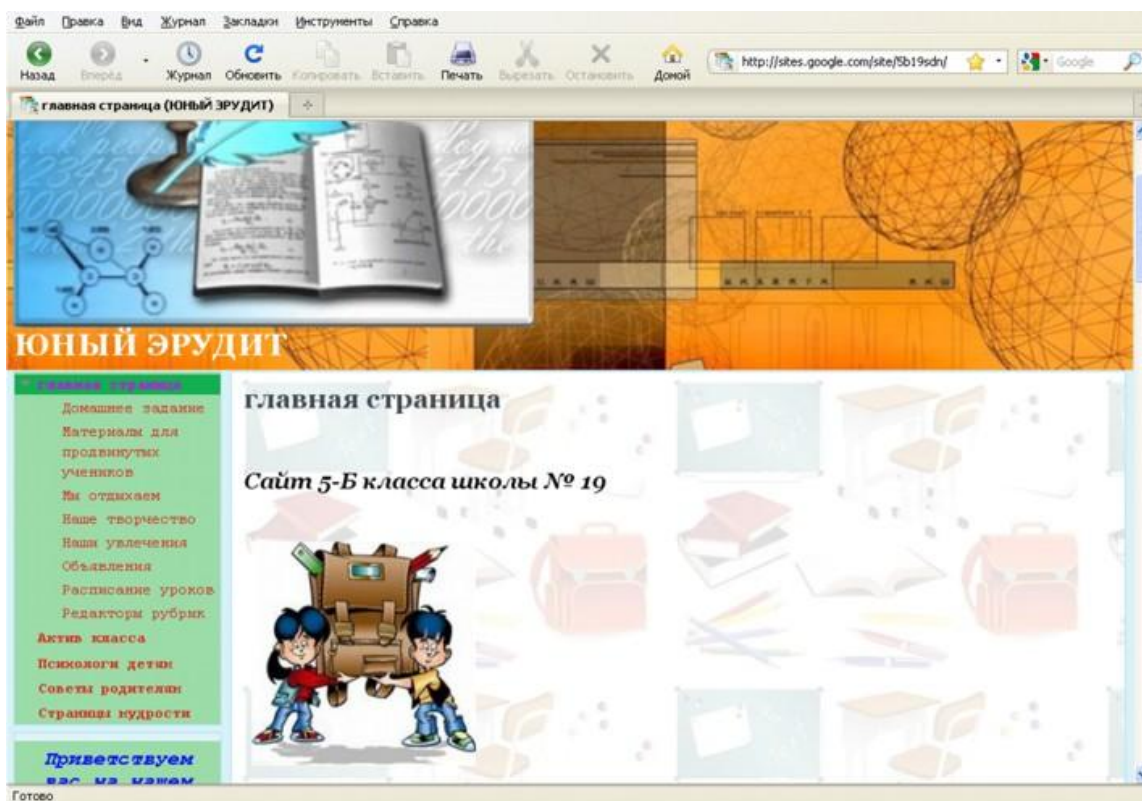


Рис. 1.

Эта передовая технология и была положена в основу разработанного для 5-Б класса средней школы № 19 г.Днепропетровска интернет-сайта «Юный эрудит» (<http://sites.google.com/site/5b19sdn/>), главная страница которого представлена на рис. 1. Программа была создана с использованием средств конструктора сайтов Google. При этом в работе сайта используются как средства работы с файлами Google, так и удаленные ресурсы других компаний, что позволяет расширить список используемых типов файлов и оптимизировать их отображение на сайте. Использование удаленных средств хранения информации позволяет установить раздельный доступ к рубрикам сайта для учеников, ответственных за данный участок работы.

Сайт состоит из нескольких тематических разделов. Общий раздел включает в себя первую страницу с баннерами и доску объявлений. Учебный раздел состоит из расписания занятий, постоянно обновляемой страницы с домашними заданиями и компьютерных средств поддержки учебного процесса по различным темам школьного курса по различным дисциплинам, в первую очередь по математике. Вид страницы показан на рис. 2. Методический раздел включает в себя советы психолога для учеников, страницу мудрости и страницу классного руководителя с материалами для родителей. Развивающая часть содержит страницы с развивающими играми по различным предметам, с предметным конкурсом внутри класса и с информацией о школьных и всеукраинских конкурсах («Кенгуру» и т.п.). И, наконец, развлекательная часть сайта содержит рубрики об увлечениях и активном отдыхе школьников. Кроме того, в сайт интегрирована ссылка на интернет-газету «Школьный калейдоскоп», которая выпускается независимо от сайта с третьего класса нынешних пятиклассников в "бумажном" и в электронном форматах. Ссылки на эти страницы показаны на рис. 3. Сайт также содержит ссылку на электронную почту администратора для обратной связи.

Анализ приведенной структуры показывает, что сайт имеет отличия от других аналогичных ресурсов. В первую очередь это связано с наличием учебного раздела, который активно используется в повседневном учебном процессе. Это прививает учащимся навыки самостоятельной повседневной рутинной работы с сетевыми ресурсами: они ежедневно используют при подготовке уроков рубрики с расписанием и текущим домашним заданием. Кроме того, это облегчает освоение программного материала детьми, временно не имеющими возможность посещать школу. Особое внимание хотелось бы обратить на обучающие программы, выполненные в среде PowerPoint и основанные на передовых методических разработках.

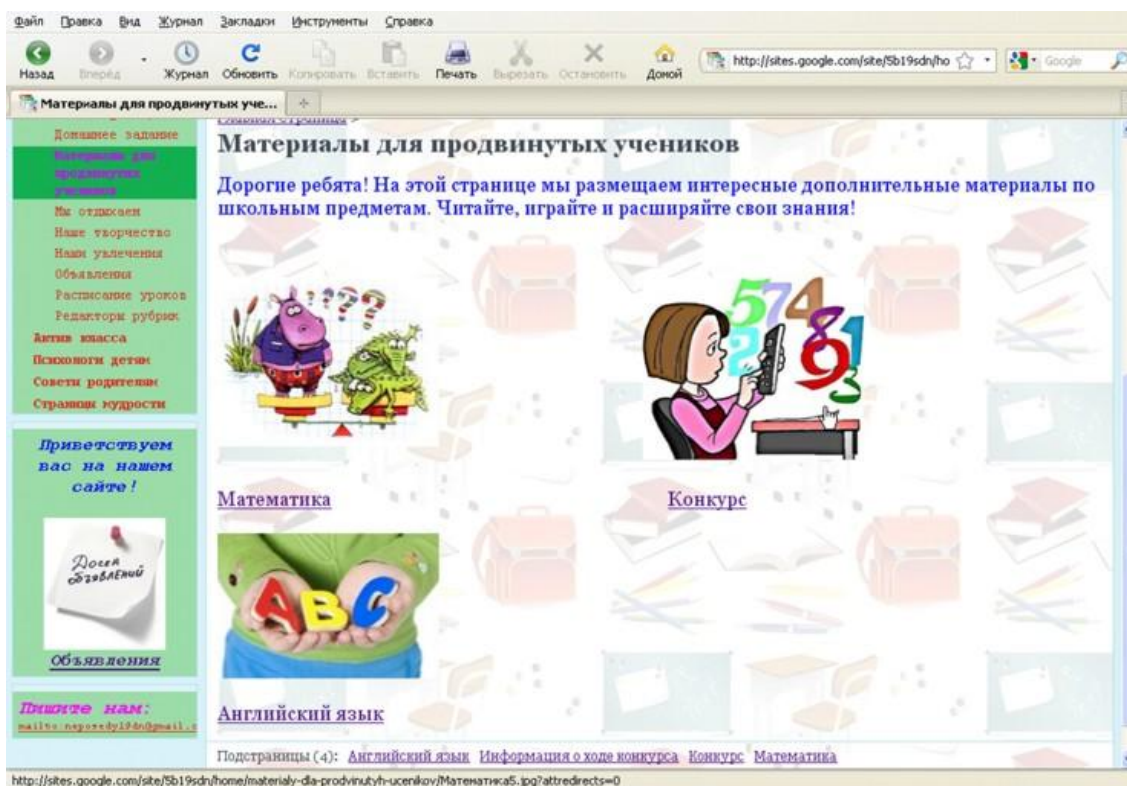


Рис. 2.



Рис. 3.

Вторым существенным отличием является наличие раздела советов психолога для учеников. Этот раздел особенно важен в связи со стрессовыми состояниями, испытываемыми учениками в связи с постоянно возрастающими информационными потоками, возникающими при переходе из младшей школы в среднюю. Здесь размещаются материалы о том, как правильно относиться к увеличившимся повседневным нагрузкам, Интернету, телевидению, другим источникам информации, отдыху, подготовке к контрольным работам и т.д. Для многих детей, особенно не имеющих старших братьев и сестер, это особенно важно, т.к. показывает, что перечисленные проблемы возникают у многих и могут быть эффективно решены.

Третье отличие заключается в том, что школьникам предоставляется возможность полностью редактировать свой раздел, не имея доступа к другим страницам. Это, с одной стороны, позволяет педагогу контролировать поступающую информацию, а с другой стороны, развивает самостоятельность и ответственность учеников.

Особое внимание хотелось бы уделить развлекательным разделам сайта. Кроме популяризации внешкольной деятельности учеников, о которой, как правило, мало знают одноклассники, этот раздел используется в качестве средства поощрения. Попасть в него могут только те ученики, которые добросовестно учатся и активно участвуют в жизни класса.

Ведение сайта осуществляется творческой группой, в состав которой входят классный руководитель и инициативная группа родителей, с активным вовлечением в этот процесс учащихся класса. Рубрики, не требующие специальной подготовки, ведутся назначенными учениками (ответственными редакторами рубрик или страниц сайта) самостоятельно. Их деятельность оценивается классом и производится плановая ротация.

Таким образом, данный сайт имеет четко выраженную целевую направленность, что выгодно отличает его от аналогичных ресурсов.

II. Интернет-сайт – это прекрасный инструмент для эффективного решения традиционной задачи средней школы – обучения, воспитания и развития. Благодаря ему появилась возможность не ограничивать изучение, например, математики, рамками школьного 45-минутного урока. Компьютерная поддержка уроков в форме презентаций в PowerPoint переместилась на сайт, и это дает возможность ученикам продолжить изучение математики дома, повторить материал урока, уточнить детали. А тот, кто не был на уроке, может как бы заглянуть на урок, увидеть его кусочек из своего дома.

Компьютерные презентации для сайта составлены таким образом, чтобы все задания на слайдах содержали ответы, что обеспечивает самопроверку школьнику при самостоятельной работе с

презентацией. Ребенок может самостоятельно в домашних условиях не только повторить или подучить тему школьной программы, но и потренировать свои вычислительные навыки, особенно навыки устного счета, на что при нынешней тенденции к сокращению количества часов математики у учителей практически нет учебного времени.

Все компьютерные презентации, размещенные на сайте, можно разделить на такие группы:

- для повторения или изучения темы;
- для отработки вычислительных навыков;
- для расширения математического кругозора учащихся, т.е. содержащие информацию из истории математики;
- презентации, созданные самими учениками, как демонстрация факта: «Я могу это. И ты сможешь!»

Учителям хорошо известно, что многие дети не любят изучать параграфы школьных учебников. Компьютерная презентация в домашних условиях дает возможность детям и надежду учителям, что, работая с информацией на слайде презентации, ученику легче будет перейти к работе с текстом учебника.

Широкие возможности предоставляет образовательный интернет-сайт для организации учебного процесса: размещение на нем планов изучения тем школьной программы, графиков контрольных работ, образцов оформления работ, лучших решений. Особенно это важно для учеников, отсутствовавших на нескольких уроках. Представляется уместной следующая технология:

- на сайте размещается план изучения темы с указанием дня проведения контрольной работы;
- в назначенный день проводится контрольная;
- в этот же день, придя домой после уроков, ученик заходит на сайт, видит правильные решения всех заданий контрольной работы, анализирует свои ошибки, готовит вопросы-уточнения для учителя к следующему уроку;
- следующий после контрольной работы урок – урок анализа и коррекции ошибок: дети уже знают правильные решения, остается уточнить детали, откорректировать знания, умения и навыки и даже закрепить их, что при обычной технологии проведения урока анализа контрольной работы (без поддержки сайта) не удается;
- на следующий вечер дети могут сами или с родителями проанализировать размещенные на сайте отсканированные контрольные работы лучших учеников, что является средством поощрения.

III. Интернет-сайт класса является эффективным инструментом в руках классного руководителя. Он расширяет не только рамки школьного урока, но и спектр воспитательного воздействия на ребенка. Усиливается не только познавательная активность учащихся, но и активно формируется информационная культура, направленная на изучение себя как личности. Этому способствуют материалы на странице психолога. Они содержат советы, рекомендации, информацию о человеке и его многогранном внутреннем мире, путях формирования положительных качеств личности.

На странице мудрости дети найдут притчи, философские сказки, мудрые высказывания, что способствует формированию внутреннего мира ребенка. Планируется размещение притчей и сказок, написанных самими детьми.

Одним из факторов воспитательного воздействия на формирование информационной культуры личности является семья. Сайт способствует укреплению взаимодействия школы и семьи, повышению уровня интеллектуального общения родителей, учителей и учащихся. Страница для родителей содержит статьи психологов, педагогов, врачей по вопросам воспитания, обучения и здоровья детей. Это расширяет рамки проведения родительских собраний. Само собрание, как встреча родителей с учителем, становится более компактным, динамичным, потому что многие вопросы уже изучены, обдуманы благодаря специально подобранным классным руководителем материалам на сайте класса.

Для классных руководителей всегда было проблемой подобрать для учеников так называемые общественные поручения, «дело, за которое ты в ответе». Интернет-сайт помогает и здесь. Редакторы страниц объявлений, поздравлений, домашних заданий, творчества, актива класса – вот новые поручения для детей в классе. Выполнение этих поручений и понимание важности этой работы стимулирует не только познавательную, но и социальную активность детей, способствует формированию информационной культуры.

Учитывая особенности, возрастные и социальные проблемы постоянно меняющегося детского коллектива, классный руководитель всегда может убрать морально изжившую себя страницу сайта, заменив ее более актуальной.

IV. Социологический опрос, проведенный на начальном этапе функционирования сайта, показал, что все ученики нашего класса, имеющие доступ к Интернету (это 80% учащихся класса), систематически знакомятся с материалами сайта. На вопрос «Полезен ли тебе наш сайт?» все дети ответили «Да». По результатам этого опроса также выяснилось, что не только родители, но и друзья и знакомые читают информацию на сайте и считают ее полезной и познавательной (соответственно 92% и 84% положительных ответов).

Данные более детальных социометрических исследований экспериментального класса приведены на рис. 4., а контрольного – на рис. 5. Их анализ показывает, что даже на начальном этапе внедрения информационной технологии происходит рост диаграммы в области повышения социального статуса учеников, участвующих в работе сайта. При этом происходит рост числа «Предпочитаемых» за счет «Принятых», а количество «Отвергнутых» уменьшается за счет перехода их в «Непринятые» и, в некоторых случаях, даже в «Предпочитаемые». В контрольном же классе растет усредненное большинство – «Принятые». Таким образом, в экспериментальном классе наблюдается формирование структурированных отношений на фоне рабочих обязанностей по отношению к сайту. Необходимость общения в процессе обслуживания сайта улучшает коммуникативные навыки и умения учащихся и вовлечение «Отвергнутых» в социальный процесс. Формирующаяся в результате этого структура класса более оптимальна, чем в контрольном классе. Наблюдается также тенденция к повышению успеваемости и управляемости во всех группах экспериментального коллектива.

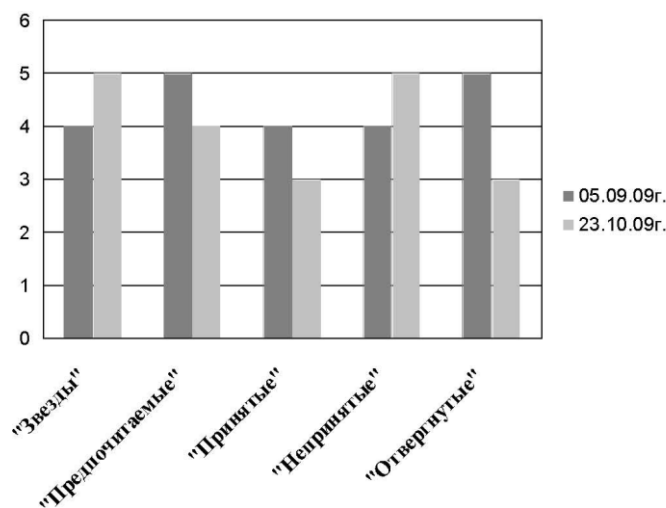


Рис. 4.

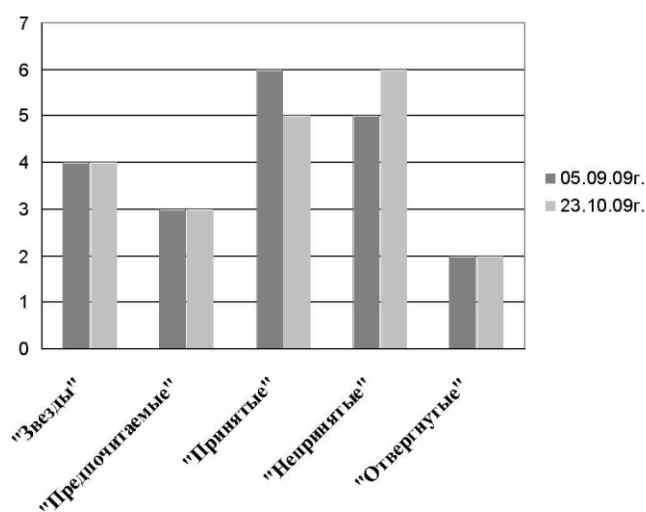


Рис. 5.

Изучение познавательной активности учащихся проведено по опроснику уровня познавательной активности учащихся, разработанному в Харьковском Научно-методическом педагогическом центре управления образования Б.Пашневым [12]. Результаты опросов приведены в таблице 1, где столбцы с заголовком «Э» соответствуют данным экспериментального класса, а «К» - контрольного. Они свидетельствуют о возрастании уровня активности школьников, в том числе и тех, кто непосредственно не участвует в обслуживании сайта.

Таблица 1

| Дата опроса | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | |
|-------------|-----------------|---|-----------------|----|----------------|---|
| | Э | К | Э | К | Э | К |
| 04.09.09г. | 6 | 4 | 11 | 10 | 3 | 6 |
| 22.09.09г. | 8 | 4 | 10 | 11 | 2 | 5 |

Анализ результатов статистики сайта позволяет сделать вывод о том, что частота посещений страниц с учебной информацией увеличилась вдвое в период карантина в связи с эпидемией гриппа в Украине.

V. Анализ применения предложенной методики показывает следующее:

- информационные технологии могут быть эффективно использованы для формирования системы дополнительных стимулов при развитии познавательных навыков и формирования информационной культуры учащихся средних классов общеобразовательных школ;
- переключение игровой активности школьников 5 классов на развивающие игры и тематические конкурсы, реализуемые в интерактивной среде, дает лучшие результаты по сравнению с традиционными формами использования этих методов;
- ведение сайта класса в совокупности с комплексом педагогических приемов формирует в классе здоровую конкуренцию и тематические объединения учеников для выполнения конкретной работы, чем улучшает навыки социального общения в классе;
- использование сайта оказывает стимулирующее влияние на поведение всего класса, включая даже тех учеников, которые непосредственно не участвуют в его обслуживании;
- Интернет-сайт является тем связующим элементом, который объединяет вокруг себя родителей, школьников и учителей;
- сайт дает возможность расширить рамки школьного урока и продолжить целенаправленную учителем познавательную деятельность школьников в домашних условиях;
- полученные статистические данные в целом подтверждают эффективность предложенной методики.

Интернет-сайт класса – динамичное, высокоинформационное средство, подчиненное тем целям, которые ставят перед ним классный руководитель, ученики и родители.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианова Г.А. Функции субъектов дистанционного обучения в структуре школьного образовательного сайта // На пути к 12-летней школе: Сб. науч. трудов / Г.А.Андрианова, Е.А. Николаев; под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2000. – С.339-342.
2. Закон України «Про національну програму інформатизації» // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1998, N 27-28, ст.181-192.
3. Иванюк Н.В. Информационные технологии в обучении (опыт Финляндии)/ Иванюк Н.В. // Технообраз 2001: Материалы III Междунар. науч. конф. «Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности» 15-16 мая 2001г.: в 3 ч. – Ч. 3. – Гродно, Беларусь, 2001. - С.47-50.
4. Карлусов В.Ю. Опыт организации мультимедийной поддержки при проведении вычислительного практикума/ В.Ю.Карлусов, Л.П.Старобинская // Высшее образование в XXI веке: Информация – Коммуникация – Мультимедиа: Материалы 10-й юбилейной междунар. науч.-метод. конф. 17-19 сентября 2003г. – Севастополь, 2003. - С.31-34.
5. Классному руководителю о воспитательной системе класса / Под ред. Е.Н.Степанова. – М., Центр «Педагогический поиск». 2000, 160с.
6. Колин К.К. Социальная информатика: Учеб. пособ. для вузов / Gaudeamus – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2003. – 427 с.

7. Ливак Е.Н. Компьютерные уроки по математике // Технообраз 2001: Материалы III Междунар. науч. конф. «Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности» 15-16 мая 2001г.: В 3 ч. – Ч. 3. – Гродно, Беларусь, 2001. – С.80-82.
8. Мазараки А.А. Реструктуризация учебного процесса на основе инновационных образовательных технологий // Наука и образование на пороге III тысячелетия = The Science and Education on the Threshold of the 3rd Millennium: Тезисы докладов Междунар. конгресса (г. Минск, 3-6 октября 2000г.): В 2 кн. - Кн. 2. - Мн., 2000, с.211.
9. Николаев Е.А. Технология использования школьного сайта в очном обучении/ Е.А. Николаев // Технообраз 2001: Материалы III Междунар. науч. конф. «Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности» 15-16 мая 2001г. В 3 частях. Часть 3. – Гродно, Беларусь, 2001, с.102-104.
10. Олевська Ю.Б. Навчально-контролююча програма з хімії до теми «Окисно-відновні процеси»/ Ю.Б.Олевська, В.М.Плахотнік, С.М.Слизький // Комп'ютерні програми навчального призначення з хімії: Тези доповідей I Української науково-метод. конф. 19-21 квітня 1995 р. – Донецьк: ДонГУ, 1995. - С. 22.
11. Олевська Ю.Б., Плахотнік В.М. Навчання студентів роботі з реальними даними з екології на основі програмного комплексу «ЕКОТРАНС»/ Ю.Б.Олевська, В.М. Плахотнік // Комп'ютерні програми навчального призначення з хімії: Тези доповідей II Укр. наук.-метод. конф. 17-19 вересня 1996 р. - Донецьк: ДонГУ, 1996. - С. 45.
12. Діагностичний інструментарій психолога / Упоряд. Т. Гончаренко – К.: Шкільний світ, 2008. - 128 с.
13. Соколова Л.Е. Влияние информационного пространства на формирование творческой личности // Высшее образование в XXI веке: Информатика – Коммуникация – Мультимедиа: Материалы 10-й юбилейн. междунар. науч.-метод. конф. 17-19 сентября 2003г. – Севастополь, 2003. - С.67-71.

УДК 374.7

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (ДРУГА ПОЛ. ХХ – ПОЧ.ХХІ СТ.)

Фольварочний І.В., к. пед. н., доцент, докторант

Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих, м.Київ

У статті акцентується на тому, що освіта дорослих в Україні залежить від створення відповідних об'єктивних передумов демократизації всієї системи освіти та гуманізації навчального процесу, а також врахування світових закономірностей розвитку теорії і практики у цій сфері.

Ключові слова: тенденції розвитку освіти дорослих, порівняльна педагогіка

Фольварочный И.В. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ(вторая пол.ХХ – нач.ХХІ века)/ Институт педагогического образования взрослых,Украина .

В статье акцентируется на том, что образование взрослых в Украине зависит от создания соответствующих объективных предпосылок демократизации всей системы образования и гуманизации учебного процесса, а также учета мировых закономерностей развития теории и практики образования в этой сфере.

Ключевые слова: тенденции развития образования взрослых, сравнительная педагогика

Folvarochnyi I.V. HISTORICAL-EDUCATIONAL TRENDS IN ADULT EDUCATION/ Institute of educational science and adult education, Ukraine.

The author of the article pays much attention on effective function of the national politics up to national educational system in Ukraine, which depends on specifics up to national educational system which depends on specific background of democratization of education system. Also the humanization of studying process in being highlighted within the importance of worldwide theories and practice of adult education.

Key words: trends in adult education development, comparative education

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Недооцінка ролі освіти дорослих, недостатня наукова обґрунтованість освітньої політики загалом, застаріла нормативно-правова база та інерційність освітнього мислення призвели до того, що освіта

дорослих у державах СНД та Україні почала помітно відставати від практики технологічно розвинених країн.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Аналіз світових тенденцій розвитку освіти дорослих дозволяє виділити напрямки наукових досліджень у цій сфері, визначити напрямки розвитку національних систем освіти на засадах розв'язання суперечностей між глобальним та локальним, між посиленням уніфікації та збереженням національної ідентичності (С.Болтівець, Т.Десятов, І.Зязюн, В.Кудін, В.Кремень, Л.Лук'янова, Н.Ничкало, Л.Сігаєва, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, Г.Філіпчук та ін.). Протягом століть Європа була центром розвитку освіти й виховання, експериментального пошуку нових підходів у освіті. З цієї точки зору науковий інтерес представляють дослідження К.Гранта. Вдале поєднання історичного й теоретичного аналізу освіти дорослих спостерігається, зокрема, у дослідженні Х.Мартінеза, П.Джарвіса та багатьох ін.

Теоретичний аналіз загальноосвітніх тенденцій становлення і розвитку освіти дорослих має значний інтерес для вітчизняної науки в контексті стратегії інтеграції національної освіти в світовий освітній процес, з метою пошуку шляхів вирішення існуючих проблем, що стоять перед педагогічним співтовариством.

Розвиток національної системи освіти дорослих має багато напрямків:

- 1) збільшення різноманітності змісту, видів і форм освітніх послуг;
- 2) розширення вікових меж;
- 3) посилення ролі вузів;
- 4) створення корпоративних університетів „всередині” великих компаній;
- 5) зростання уваги до освітніх потреб літніх людей, осіб „третього” й „четвертого” віку;
- 6) перехід відповідальності від держави і фірм до особистої відповідальності за свою освіту дорослої людини та ін.

Разом з тим, історико-педагогічні тенденції розвитку освіти дорослих не охарактеризовані, а тому цей аспект потребує відповідного наукового аналізу.

ФОРМУЛЮВАННЯ ЦІЛЕЙ

Мета даного дослідження полягає в тому, щоб на основі історико-педагогічного аналізу охарактеризувати тенденції розвитку освіти дорослих у країнах ЄС у другій половині ХХ – на поч.ХХІ ст.

ВИКЛАДЕННЯ ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

На кожному історичному етапі освіта дорослих відігравала свою роль, а зміст і контингент учнів у сфері освіти дорослих залежали від рівня розвитку суспільства. Так, протягом 1949 – 1997 рр. було підготовлено і проведено п'ять міжнародних конференцій з питань освіти дорослих (Данія, Ельсінор, 1949 р.; Канада, Монреаль, 1960 р.; Японія, Токіо, 1972 р.; Франція, Париж, 1985 р.; Німеччина, Гамбург, 1997 р.).

Важливою подією для розвитку освіти дорослих стало ухвалення Генеральною конференцією ЮНЕСКО в Найробі в 1976 році Рекомендацій про розвиток освіти дорослих, де вперше було дано визначення поняття „освіта дорослих”. Освіта дорослих - один з найважливіших чинників дії на життєдіяльність соціуму, всі його структурні елементи. Вона є механізмом регулювання соціальної поведінки, засобом соціального контролю, інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. У контексті міжнародних проблем освіти дорослих стає найважливішим цивілізованим чинником гармонізації міжнародних і міждержавних відносин. Історико-педагогічний аналіз свідчить, що ще в 1919 р. було засновано Світову Асоціацію з питань освіти дорослих у Лондоні, яка функціонувала до початку Другої світової війни. Починаючи із 1949 року ЮНЕСКО актуалізує проблематику розвитку міжнародного руху в сфері освіти дорослих. В Ельсінорі (Данія, 1949 р.), в Монреалі (Канада, 1960 р.), у Токіо (Японія, 1972 рік), у Парижі (Франція, 1985 р.) й у Гамбурзі (Німеччина, 1997 р.) було проведено міжнародні симпозиуми з питань освіти дорослих. На VI Міжнародній конференції в Бразилії, що має відбутися в грудні 2009 року, експерти ЮНЕСКО запланували затвердити постанову про збільшення фінансування та підвищення рівня урядової відповідальності за освіту дорослих.

Аналіз наукової роботи у сфері освіти дорослих дозволяє назвати найбільш плідними в цій сфері 60-70-ті роки ХХ століття. Про це свідчить і систематизація наукових джерел у цій сфері. Концепція освіти дорослих („adult education”) сформувалась як самостійний науковий напрямок у 70-ті роки ХХ століття. Це – одна з дискусійних сфер у західній андрагогіці, що пояснюється специфікою загальнокультурного й освітнього контексту різних країн та неоднозначністю трактування категорії дорослої людини.

Характерна тенденція історичних змін кінця ХХ - початку ХХІ ст. в освіті дорослих – її змістовне та організаційне відособлення, що посилюється шляхом розширення мережі спеціалізованих установ,

призначених виключно для дорослого населення, у різноманітті пропонованих ними програм. Поява багатофункціональної дослідницької мережі в сфері освіти дорослих спонукає до розвитку порівняльної методології досліджень у цій сфері. З причин міждисциплінарного характеру теорія порівняльних досліджень у сфері освіти дорослих довгий час не мала власної методології і змушена була запозичувати її з інших наукових дисциплін. Зростаюча роль співпраці фахівців різних країн у сфері освіти дорослих вимагає ретельного осмислення цього досвіду.

У 20-30-ті роки минулого століття в Сполучених Штатах Америки, а потім у європейських країнах - Англії, Німеччині, Франції, Швеції широкого розповсюдження набув рух наукового управління освітою під впливом класичної теорії управління - праць Ф.Тейлора, А.Файоля та їхніх послідовників.

У 50-70-ті роки популярним стає підхід до управління освітою з позиції використання комплексу соціальних наук - соціології, психології, філософії. Цьому сприяло створення в 50-60-х роках у Сполучених Штатах Америки національних структур і організації управління освітою. Так, у 1947 р. було створено Національну конференцію професорів з управління освітою, в 1950 р. - кооперативну програму з управління освітою, в 1956 р. - університетську раду з управління освітою.

У кінці 80-х і на початку 90-х років ХХ століття були опубліковані теоретичні праці, спрямовані на розвиток теорії управління освітою, популяризацію досвіду для практичних працівників, які склали методологічну, теоретичну й методичну основу теорії управління освітою.

На початку ХХІ ст. зростає активність громадських інститутів (організацій, асоціацій) ЄС у сфері міжнародного співробітництва, удосконалення теорії і практики освіти дорослих. Особливе значення відводиться аналізу європейської соціальної політики, а також специфічним геополітичним проблемам ЄС. Акцентується увага на значенні міжнародних конференцій, узгодженій політиці ЄС у сфері розвитку та конкретизації стратегії професійної освіти. Висвітлюється європейська стратегія „освіти протягом життя”, „неперервної освіти”. Конкретизуються пріоритети національних стратегій розвитку освіти дорослих. Підкреслюється значення забезпечення умов стійкого розвитку національної системи освіти дорослих, забезпечення її стабільності, модернізації, узгодження стратегії України у сфері неперервної освіти з діяльністю країн ЄС. Обґрунтовується важливість розвитку міждисциплінарного підходу в теорії освіти дорослих. Визначаються актуальні завдання розвитку національної політики у сфері навчання дорослого населення.

Міжнародна конференція ЮНЕСКО з освіти дорослих є важливою платформою на міжнародному рівні для політичного діалогу і прийняття нових зобов'язань у сфері освіти дорослих. Вона є також одним з найбільших форумів, очолюваних ЮНЕСКО, з широкою участю недержавних організацій, установ системи ООН, регіональних організацій, профспілок і приватного сектора.

Зрозуміти важливість взаємодії державних та громадських інститутів у сфері освіти дорослих, їх актуальне значення в світовому педагогічному контексті допоможе звернення до діяльності Міжнародного товариства в сфері порівняльних досліджень в галузі освіти дорослих.

У 1960 році, на першій світовій конференції Світового Консиліуму з питань порівняльної педагогіки в Оттаві, Олександр Чартерс та Роббі Кід організували наукову групу вчених з питань міжнародних досліджень у сфері порівняльної педагогіки. У 1966 році відбулась історична конференція в місті Гемпшир (США), де було опубліковано матеріали Університету Сіракуз (США) про порівняльну освіту в сфері освіти дорослих. У 1970 році О.Чартерс організував зустрічі науковців з проблем порівняльних досліджень у сфері освіти дорослих на світовому Консиліумі з порівняльної і міжнародної Освіти в Монреалі.

На наш погляд, аналіз еволюції, яку пройшли країни Західної Європи (Великобританія, Німеччина та Франція) у другій половині ХХ ст. сприятиме усвідомленню важливості розвитку національної політики в галузі освіти дорослих у цих країнах.

У світовій практиці склалися багаторівневі структури урядових і неурядових організацій, що функціонують у сфері освіти дорослих:

- глобальний рівень (Міжнародна Рада з питань освіти дорослих);
- континентальний рівень (Європейська Асоціація з питань освіти дорослих);
- регіональний рівень (Північна Рада з питань освіти дорослих);
- національний рівень (Рада з питань освіти дорослих в окремо взятій країні).

Міжнародна Рада з питань освіти дорослих (ICAE), Європейська Асоціація з питань освіти дорослих (ЄАЄА), Азіатське Бюро з питань освіти дорослих (ASPBAE) та Інститут з питань Міжнародної співпраці німецької асоціації освіти дорослих (DVV) плідно працюють, досліджуючи різноманітні аспекти проблеми фінансування освіти дорослих.

Представляють особливий інтерес національні організації окремих країн у сфері освіти дорослих :

1. Національний Інститут з питань неперервної освіти дорослих у Англії та Уельсі (National Institute of Adult Continuing Education England and Wales);
2. Німецький Інститут з освіти дорослих (German Institute for Adult Education);
3. Ірландська Національна Асоціація з питань освіти дорослих (The Irish National Association of Adult Education, Dublin, Ireland);
4. Фінська Асоціація з питань освіти дорослих (Finnish Adult Education Association, Helsinki, Finland);
5. Естонська Асоціація андрагогів (The Association of Estonian Adult Educators, Tallinn, Estonia).

У контексті сучасних завдань розвитку неперервної освіти у європейських країнах особливу роль відіграють прогностичні та порівняльно-педагогічні дослідження, спрямовані на узагальнення загальноєвропейських тенденцій розвитку національних систем освіти. Національна система неперервної освіти аналізується в контексті тенденцій міждержавного та глобального рівня. Отже, йдеться про гуманізацію й демократизацію національної системи освіти, а також про глобальні тенденції сучасних освітніх трансформацій, впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, сучасні виміри якості, ефективності системи освіти дорослих, соціально-культурні чинники її розвитку, концептуальні моделі впровадження інноваційного змісту освіти тощо.

Протягом останніх років простежується позитивна тенденція – проблема професійної культури фахівців аналізується на міждисциплінарному рівні, в контексті категорій філософії, історії неперервної професійної освіти, культурології, андрагогіки, дидактики професійної школи, методик викладання спеціальних дисциплін та виробничого навчання, професійного навчання безробітних. Проблема формування особистості та професійної культури майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності, адаптації випускників в умовах ринку праці – проблематика освіти дорослих.

Водночас зазначимо, що системний аналіз світового та вітчизняного досвіду освіти дорослих неможливо та недоцільно здійснювати шляхом механічного перенесення зарубіжної моделі освіти, оскільки „до вітчизняних концепцій, моделей та методик необхідно йти власним шляхом, із послідовним, науково обґрунтованим урахуванням національних традицій, конкретних умов і можливостей, а також світових тенденцій, що відповідають потребам розв’язання глобальних проблем людства” [2, с. 28-57].

Загальносвітова тенденція до збільшення людей літнього, пенсійного віку свідчить про необхідність розвитку освіти дорослих, відомої у світовій практиці як навчання осіб „третього віку”. Тим самим відкривається перспективний напрямок для навчання дорослих з метою їх неперервного самовдосконалення та самореалізації. Провідною метою освіти дорослих є формування і розвиток творчої особи, що ефективно бере активну участь у всіх сферах суспільного життя. Освіта дорослих допомагає запобігти і усунути сучасні проблеми: насильство по відношенню до жінки, вживання наркотиків, СНІД.

Освіта дорослих може стати дієвим інструментом забезпечення стабільності в суспільстві та соціальної адаптації людини в суспільному середовищі, а отже є гарантією захисту найважливіших прав людини. У зв’язку з цим важливо сприяти публікації і розповсюдженню підсумків європейських і міжнародних заходів, присвячених проблемам освіти дорослих, здійсненню заходів щодо підвищення якості освітніх послуг для дорослого населення. Згідно з поширеним уявленням освіта дорослих зводиться лише до системи підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів, другої вищої освіти, інших форм розвитку професійних знань людини.

Міжнародна конференція ЮНЕСКО з освіти дорослих є важливою платформою на міжнародному рівні для політичного діалогу і прийняття нових зобов’язань у сфері освіти дорослих. Вона є також одним з найбільших форумів, очолюваних ЮНЕСКО, з широкою участю недержавних організацій, установ системи ООН, регіональних організацій, профспілок і приватного сектора.

Системний аналіз різноманітних концепцій та моделей освіти дорослих, ефективності їх використання в процесі професійної освіти фахівців різноманітних спеціальностей, ефективних методів та форм навчання і підвищення кваліфікації сприятиме усвідомленню майбутніми спеціалістами важливості теоретичного забезпечення світовим досвідом навчального процесу, удосконалення вітчизняної системи неперервної освіти та освіти дорослих.

Важливість проведення фундаментальних досліджень тенденцій розвитку освіти дорослих зумовлено необхідністю розвитку національних пріоритетів у цій галузі та прогнозування стратегії розвитку системи освіти дорослих на основі вивчення міжнародного досвіду. Механізм реалізації цих завдань – у проведенні порівняльно-педагогічних, прогностичних досліджень, світових форумів, симпозіумів та конференцій.

Освіта дорослих є наймобільнішою сферою освіти. Для забезпечення її вона повинна бути відкритою, а її організаційні форми допускати практично неперервне корегування навчальних програм, планів. При

цьому важливо враховувати запити дорослих людей, їхні потреби, актуальність наукових знань та зміни, які відбулись у соціально-економічній і політичній ситуації країни. Аналіз нормативного забезпечення освіти дорослих у країнах ЄС, зокрема, в Німеччині, Великобританії, Франції, а також в Росії і Україні свідчить про впровадження спільних порівняльно-педагогічних проектів у цій сфері.

Аналіз основних напрямків Програм ЄС початку XXI ст. („Сократес”, „Коменіус”, „Еразмус”, „Лінгва” та ін.) свідчить про ефективну міжнародну співпрацю, наукові обміни, стажування, спільні освітянські проекти ЄС та „ третіх країн”. В освіті дорослих на рівні ЄС ефективно функціонує програма „Грюндтвіг”.

Аналізуючи наслідки глобалізації економіки, зарубіжні аналітики дійшли висновку про життєву необхідність адекватного використання всіх людських ресурсів. Глобальна економіка, на думку західних учених, має певний вплив на організацію і на зміст навчання. Багато учених у різних західних країн вважають, що самі освітні установи поступово стають частиною ринку, продаючи знання як товар, і все більш реорганізуються у підприємства, зайняті маркетингом свого товару і вступаючи у конкурентну боротьбу за збут його.

Врахування потреб дорослого населення на здобуття академічної освіти спонукало до відкриття в 1970 році у Великобританії відомого в усьому світі Відкритого університету, що надало можливість отримати університетську освіту навіть тим людям, хто не має традиційно необхідних формальних підстав для вступу до вузу. Відкриті університети, що працюють тепер у багатьох країнах, допомагають широким верствам населення завершити свою освіту, отримати нову професію, розширити свою ерудицію.

Сучасне застосування інновацій у цій сфері освіти дорослих можливе з допомогою дистанційного навчання, з використанням комп'ютерних інформаційних технологій, оскільки ця сфера не може ефективно функціонувати й розвиватися без сучасного інформаційного забезпечення, що передбачає створення баз даних, забезпечення сучасною технікою інформаційних потоків, використання комп'ютерних технологій, включаючи Інтернет.

Зарубіжні науковці дійшли висновку, що під впливом соціально-економічних змін, які відбуваються в сучасному західному суспільстві, потребу щодо оновлення і поповнення своїх знань відчуває значна частина населення. На європейському рівні Міжнародний *інститут ціложиттєвого навчання* ЮНЕСКО в Гамбурзі істотно впливає на формування європейської політики в освіті дорослих і надає ряд послуг національним мережам, організаціям і фахівцям у вигляді тренінгів і стипендіальних програм. Він є найбільшим центром інформації й документації, а його співробітники надають консультативну допомогу багатьом регіонам світу.

Специфіка освіти дорослих полягає, перш за все, в тому, що її контингентом є залучені у сферу зайнятості повнолітні громадяни. Звідси важливий методологічний принцип, якого необхідно дотримуватися при формуванні нормативно-правової бази: законодавство про освіту дорослих повинно регулювати відносини, пов'язані з професійною діяльністю, різними сторонами життя людини, суспільства, держави.

Освіта дорослих - складна поліфункціональна, соціально-педагогічна й соціально-культурна система, спрямована на задоволення професійно-освітніх та особистісних потреб людини. Вона включає всі види післявузівської професійної і додаткової, формальної і неформальної освіти, спрямована на збереження та розвиток загального освітнього простору. Освіта дорослих базується на теорії навчання дорослих - андрагогії, а її науково-методичною основою є технологія навчання дорослих. Вона спирається також на концепцію вільного, „відкритого”, навчання, психологію навчання дорослих, що розвивається в контексті неперервної освіти людини впродовж усього життя.

Реалізація Концепції освіти дорослих в Україні відбуватиметься протягом 2009-2014 рр. шляхом удосконалення нормативно-правової бази, організаційно-управлінських механізмів, взаємодії різних структур цієї системи. Розвиток міжнародного співробітництва у сфері освіти дорослих базується на реалізації таких ідей – інтеграції, концептуальних підходів до зближення різних термінів, їх об'єднання. Зокрема, йдеться про „неперервну освіту дорослих”. Міжнародне співробітництво активізує створення загальної системи цінностей розвитку особистості, формування здібностей до самоаналізу та самовдосконалення. Міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих орієнтується на вирішення спільних екологічних, соціальних проблем, протидії глобальній економічній кризі.

Початок XXI століття ознаменувався перетворенням освіти дорослих у потужний чинник суспільного прогресу і розвитку особистості. Концептуальний аналіз цієї галузі потребує дослідження її в контексті історичних і сучасних тенденцій. Серед актуальних завдань – проблема дослідження теоретичних основ освіти дорослих, розробка наукових рекомендацій на основі проаналізованого досвіду.

Модернізація національної системи освіти дорослих починається з усвідомлення особливостей цієї системи. При навчанні дорослих людей важливо враховувати особливості дорослих, які мають відповідний життєвий досвід, що необхідно використовувати в процесі навчання. Зокрема, дослідники

враховують такі особливості дорослих у процесі навчання: наявність у дорослих власної мотивації до навчання, яка є детермінованою процесом навчання професійними, соціальними, побутовими й тимчасовими чинниками; наявність певних навчальних стереотипів унаслідок попереднього досвіду, які можуть сприяти чи заважати новому навчанню.

Серед навчальних методів особливої уваги заслуговують: мозкова атака, групи короткого обговорення, вивчення конкретних ситуацій, експерименти, ігрові ситуації (ділові ігри), семінари. Освіта дорослих – це мобільна сфера. Для забезпечення мобільності змісту освіти дорослих вона повинна володіти властивістю відкритої системи, а її організаційні форми повинні передбачати неперервне коригування навчальних програм, планів з урахуванням змін у соціально-економічній та політичній ситуації країни.

Необхідність оптимізації освіти дорослих зумовлена важливістю удосконалення змісту, методів та форм організації сфери післядипломного навчання, виявлення теоретико-методичних основ та психолого-педагогічних закономірностей ефективного навчання, розробки психолого-педагогічних рекомендацій для державної системи післядипломної освіти. Виконання вищезазначених завдань складно уявити без відповідної підготовки фахівців у галузі андрагогіки, ознайомлення з основами цієї галузі та досліджень у сфері забезпечення якості вищої освіти [1, с. 164-168].

Професійний успіх, зокрема, залежить від інтуїції, гнучкості, оперативності, різнобічної психолого-педагогічної підготовки, системності мислення та інших особистісних якостей, які виявляються в реалізації і розвитку корпоративної політики. Саме ці аспекти важливо враховувати в системі освіти дорослих.

Аналізуючи теоретичні основи дослідження теорії і практики освіти дорослих в контексті неперервної освіти, не можна обійти увагою і філософсько-методологічні основи аналізу освіти дорослих в контексті системи неперервної освіти – проблему освіти дорослих у філософському вимірі. Специфіка сфери та засобів освітньої діяльності, засоби андрагогічної дії, освітні здібності особистості та освітні потреби, що розвиваються (або деформуються) суспільством, потребують окремого аналізу.

Інноваційні підходи розвитку національних систем освіти дорослих мають носити стратегічний характер та узгоджуватись із національною стратегією розвитку освіти. При цьому актуальний стан національної системи освіти дорослих залежить від визначення подальших шляхів, стратегії розвитку, які мають базуватись на національних освітніх традиціях й цінностях.

Сфера освіти дорослих повинна орієнтуватися на реальні потреби її користувачів, чи споживачів, а також враховувати і прогнозувати потреби розвитку економіки, суспільства та окремої особистості через систему інформації та орієнтації населення у сфері освітніх послуг.

Розвиток освіти дорослих призвів до значних змін у сучасній освіті та до появи нових форм і видів навчання людей у різному віці, до практичної і теоретичної зміни у підходах до організації процесу навчання.

Тенденції розвитку освіти у другій половині ХХ століття можна визначити як шлях подолання жорсткої детермінованості за допомогою:

- а) розширення меж традиційних систем освіти і перетворення освіти у сферу послуг, діючу за замовленням суб'єктів суспільного розвитку - людини і суспільства;
- б) усунення різноманітних обмежень, придбання більшої „відвертості” і гнучкості;
- в) демократизація та гуманізація стосунків у процесі навчання.

Інноваційні підходи розвитку національних систем освіти дорослих мають носити стратегічний характер та узгоджуватись із національною стратегією розвитку освіти. При цьому актуальний стан національної системи освіти дорослих залежить від визначення подальших шляхів, стратегії розвитку, які мають базуватись на національних освітніх традиціях й цінностях.

ВИСНОВКИ

Виявлені нові факти, висновки й рекомендації, закономірності державно-громадського розвитку національних систем неперервної освіти у країнах Європи дозволяють уточнити відомі раніше, але недостатньо досліджені питання про зв'язок громадського і державного елементів у формуванні потреби особистості навчатися протягом усього життя. Розвиток соціального партнерства виступає основою комплексного розвитку педагогічної теорії і практики в діяльності національних та міжнародних освітянських громадських організацій. Для розв'язання визначених завдань та досягнення поставленої мети необхідно використовувати загальнонаукові методи розвитку проблематики, покладеної в основу розробки стратегії розвитку країн ЄС у сфері освіти дорослих:

- проблемно-порівняльний – з метою надання характеристики освітніх реформ, запроваджених у країнах Європи у досліджуваний період, з'ясування суперечностей;

- системний - для з'ясування мети, завдань, результатів зв'язків у діяльності освітніх національних систем освіти дорослих у процесі запровадження різноманітних реформ.

Узагальнення наукових розвідок, присвячених проблематиці освіти дорослих, свідчить про національну спрямованість наукової роботи, характеристику національних нормативних актів та організаційно-педагогічних передумов розвитку освіти дорослих. Водночас слід зауважити, що просвітницька діяльність європейських громадських організацій не висвітлювалась.

Актуальними відзначені проблеми, що торкалися розвитку національної системи освіти дорослих, науковий супровід визнання та сертифікації формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих, критеріїв потреб, планування, контролю звітності, створення державних центрів, кафедр андрагогіки в закладах освіти України.

Сучасна методика навчання дорослих враховує основи педагогічних та андрагогічних моделей навчання, підкреслюючи характеристики дорослих, знайомить з різними методами викладання для дорослих, характеризує процес підготовки навчальних моделей для дорослих слухачів, використовуючи андрагогічні моделі. На наш погляд, важливе значення має врахування особливостей дорослої людини - її більшу цілеспрямованість, відповідний життєвий та навчальний досвід.

В історичному розвитку освіти дорослих простежуються такі основні тенденції:

- розширення соціальних функцій та наповнення апробованих новим змістом;
- різноманіття напрямків та форм освітньої діяльності;
- розширення спектра і загальне урізноманітнення завдань;
- динамічні зміни в змісті та структурі;
- соціальна неоднозначність контингенту в сфері освіти дорослих (інваліди, безробітні, мігранти);
- зміна структури та загальне зростання чисельності освітніх установ, призначених виключно для дорослого населення;
- організаційне відособлення від системи так званої „класичної” освіти (навчальних закладів для дітей та юнацтва);
- загальне збільшення контингенту та зміни в його структурі;
- становлення історично нової дидактичної системи (андрагогіки).

ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Потребують подальшого порівняльно-педагогічного аналізу наступні проблеми у сфері освіти дорослих:

- філософсько-методологічне забезпечення розвитку освіти дорослих у глобальному та національному вимірі;
- розвиток теорії й практики освіти дорослих;
- удосконалення теорії і практики освіти дорослих в системі неперервної освіти;
- аналіз досліджень теорії і практики освіти дорослих в умовах постіндустріального суспільства;
- філософсько-методологічні основи аналізу освіти дорослих в кінці XX – на початку XXI ст.;
- проблематика системного підходу в реалізації теорії і практики освіти дорослих;
- чинники підвищення ефективності системи неперервної освіти дорослих;
- питання теорії і практики освіти дорослих в реалізації системи неперервної освіти кінця XX – поч. XXI століття;
- глобальні проблеми удосконалення змісту, методів і форм організації неперервної освіти дорослих;
- розвиток національних традицій в сфері неперервної освіти, ціннісні орієнтації дорослої людини як передумови системної реалізації неперервної освіти;
- проблема пошуку сенсу життя і професійної самореалізації в системі освіти дорослих;
- психологічні основи впливу самоосвіти на розвиток людини в системі неперервної освіти;
- проблемні аспекти особистісної та фахової самореалізації в процесі неперервної самоосвіти;
- соціально-історична необхідність реалізації неперервної освіти дорослих в умовах інформаційного суспільства;
- модернізація вітчизняної теорії і практики освіти дорослих в системі неперервної освіти;
- перспективні проблеми розвитку вітчизняної теорії і практики освіти дорослих в системі неперервної освіти України;

- теоретико-педагогічні аспекти шляхів удосконалення освіти дорослих України в контексті євроінтеграційної стратегії та ін.

В різних країнах світу освіті дорослих відводиться важлива роль у забезпеченні стійкого прогресу розвитку особистості та суспільства. Національно-орієнтовані реформи розвитку освіти дорослих є невід'ємною складовою загальноєвропейської політики освіти протягом життя. Саме освіта дорослих може стати одним з найважливіших пріоритетних напрямків, який відкриває перспективні можливості для вирішення як існуючих, так і майбутніх проблем розвитку освіти України XXI століття.

Отже, можна наголошувати на необхідності вирішення актуальних завдань, поставлених сьогодні перед освітою дорослих, що неможливе без усвідомлення провідних тенденцій дослідження у цій сфері, адекватного та зацікавленого ставлення до цієї галузі з боку громадськості, фахівців та, особливо, представників різних державних установ і громадських організацій, рухів, налагодження між ними конструктивної співпраці, що є передумовою формування у суспільній свідомості відповідного ставлення до цієї проблематики, що виступає необхідною засадою розвитку концептуального бачення, пошуку науково обґрунтованих і практично орієнтованих шляхів її вирішення.

Концептуальний та системний підхід до розвитку цієї галузі потребує відповідних методологічних основ осмислення цієї сфери та її проблематики у контексті історичних та сучасних, глобальних тенденцій розвитку освіти дорослих, як складової системи неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н.М. Забезпечення якості вищої освіти (англ. мова) / Н.М. Авшенюк // Вісник НАУ. - 2005. - № 2 (24). - С.164 - 168.
2. Професійна освіта у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія (За ред. Н.Г.Ничкало, В.О.Кудіна). - Черкаси: Вибір, 2002. - 322с.
3. Bausch U. Current trends and partnership arrangements in adult education: international conference, Reutlingen, Oct.8-10, 1999: Reutlingen, Germany; Volkshochschule Reutlingen, 1999. - 56 p.
4. Вак В. From European Bureau of Adult Education to European Association for the Education of Adults, 1953-1998: Helsinki; EAEA, Office for Information and Documentation, 1998. - 143 p.
5. Bron A. Schemmann, Michael, ed. Knowledge society, information society and adult education: trends, issues, challenges Authors and editors: Münster, Germany; Lit Verlag, 2003. - 283 p.
6. Grant C. Ladson-Billings, Gloria, ed.: Dictionary of multicultural education: Phoenix, Ariz.; Oryx Press; XXVIII, 1997. - 308 p.

УДК 37.018.32-058.862:173

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ-СИРИТ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Хархан Г. Д., аспірант

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У даній статті виділено особливості підготовки дітей-сирит в умовах інтернатного закладу до сімейного життя на сучасному етапі розвитку українського суспільства, а саме: особливості, що випливають із вікових і психофізіологічних закономірностей розвитку депривованої особистості; особливості, що визначаються специфікою інтернатного закладу; особливості, зумовлені специфікою виховного процесу в школі-інтернаті; особливості, зумовлені сучасною соціально-економічною, політичною, соціокультурною ситуацією в Україні.

Ключові слова: підготовка до сімейного життя, інтернатний заклад, діти-сироти.

Хархан Г. Д. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина

В данной статье выделены особенности подготовки детей-сирот в условиях интернатного заведения к семейной жизни на современном этапе развития украинского общества, а именно: особенности, которые вытекают из возрастных и психофизиологических закономерностей развития депривированной личности; особенности, которые определяются спецификой интернатного

заведення; особенности, которые обусловлены спецификой воспитательного процесса в школе-интернате; особенности, predetermined современной социально-экономической, политической социокультурной ситуацией в Украине.

Ключевые слова: подготовка к семейной жизни, интернатное заведение, дети-сироты.

Kharkhan G.D. PECULIARITIES OF PREPARATION OF ORPHANS TO FAMILY LIFE IN THE CONDITIONS OF BOARDING ESTABLISHMENT / Lugansk national university named by Taras Shevchenko.

In this article the features of preparation of orphans to family life in the conditions of boarding establishment on the modern stage of development of Ukrainian society are selected, they are: features which are followed from age and psychological trends of development of deprived personality; features, which are determined by the specific of boarding establishment; features which are conditioned by the specific of an educate process in boarding school; features predefined by modern socio-economic, political, socio-cultural situation in Ukraine.

Keywords: preparation to family life, boarding establishment, orphans.

Поступове національне відродження та зміцнення української державності відбувається на фоні глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, що вимагають врахування сучасних світових тенденцій у влаштуванні та вихованні дітей-сиріт як майбутніх рівноправних членів суспільства.

Засвоєння сімейних ролей чоловіка/батька та жінки/матері краще відбувається в сприятливих сімейних умовах через наслідування та усвідомлення дитиною моделей поведінки батьків. Діти-сироти, які виховуються в державних закладах, у процесі підготовки до дорослого сімейного життя особливо потребують допомоги спеціалістів.

За даними Міністерства сім'ї, молоді та спорту, на кінець 2008 року в Україні нараховувалось 103542 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [4, с. 14].

Згідно з міжнародним документом Конвенцією ООН про права дитини (стаття 20): «Дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення або яка в її власних якнайкращих інтересах не може залишатися в такому оточенні, має право на особливий захист і допомогу, що надається державою» [6]. Досвід міжнародної практики надає перевагу сімейним формам утримання та виховання дітей-сиріт. В Україні, незважаючи на існування як традиційних форм сімейної опіки (усиновлення (удочеріння), опіка (піклування), так і інноваційних (дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї, дитячі села SOS), вони поступаються за кількістю влаштованих дітей-сиріт перед державними формами опіки, зокрема інтернатним закладам, створеними ще за радянських часів.

Концепція Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 11 травня 2006 р. № 263-р наголошує: «Діти молодих одиноких матерів – колишніх випускниць закладів – виховуються у тих самих закладах, в яких перебували їх матері» [11].

Тому держава ставить важливе завдання перед інтернатними закладами – підготувати вихованців до створення власної сім'ї та виховання дітей. Розв'язання даного завдання не може бути сконцентровано виключно в практичній площині, до того ж, сама система опіки з практико-орієнтованої все більше перетворюється в наукоємну галузь, що потребує принципово нових підходів до її науково-теоретичного забезпечення. Сьогодні відчувається гострий дефіцит фундаментальних досліджень з підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя, тому внесок вчених повинен бути більш вагомим у цій галузі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зазначити, що питання формування особистості вихованців інтернатного закладу вивчалися вченими: О. Г. Антонова-Турченко, М. Й. Боришевським, Г. М. Бевз, Я. О. Гошовським, А. Г. Гузьською, І. В. Дубровіною, І. П. Жерносеком, Т. Д. Ілляшенко, В. С. Мухіною, А. Г. Обухівською, А. В. Пімшіною, А. М. Прихожан, І. В. Пешою, Н. Н. Толстих; проблемам підготовки дітей-сиріт до майбутнього сімейного життя присвячені праці І. А. Горчакової, О. Б. Кізь, Г. І. Плясової, Г. А. Сатаєвої, В. Р. Шмідт.

У контексті заявленої проблеми для нас значну цінність представляє дисертаційна робота Г. А. Сатаєвої «Підготовка дітей-сиріт до самостійного сімейного життя в умовах дитячого будинку» (2004 р.). Науковець розглядає процес формування сім'янина в інтернатному закладі через концепцію депривації: «Життя дитини в умовах закладу інтернатного типу, обмежених соціальних впливів обумовлює появу особливого психічного стану – психічної депривації (особистісної, соціально-культурної, соціально-предметної, кожна з яких відрізняється певним набором факторів, проявів і наслідків) [15, с. 69-70].

Характеризуючи особистість дитини-сироти, вона писала: «У відірваного від батьків і влаштованого в умови інтернату дитини знижується загальний психічний тонус, порушуються процеси саморегуляції, домінує знижений настрій. У більшості дітей розвиваються почуття тривоги і невпевненості в собі, зникає зацікавлене відношення до світу» [15, с. 34].

Г.А. Сатаєва теоретично обґрунтувала педагогічні умови підготовки дітей-сиріт до самостійного сімейного життя в умовах дитячого будинку, а саме: створення спеціально організованого соціально-

педагогічного середовища в сімейно-родинних групах; здійснення медико-соціально-психолого-педагогічного супроводу вихованців на кожному етапі розвитку; впровадження різноманітних форм спільної діяльності братів і сестер направленої на формування родинних взаємин; формування правильного уявлення про сім'ю, її функції і взаємини в сім'ї.

Дана проблема дістала подальший розвиток у в дисертаційному дослідженні Г. І. Плясової «Виховання майбутнього сім'янина в умовах дитячого будинку» (2008 р.). Дисертантка розкрила зміст підготовки дітей до дорослого сімейного життя в умовах дитячого будинку; обгрунтувала програму роботи з вихованцями у процесі підготовки їх до сімейного життя; розробила зміст та технологію діяльності педагогічного колективу з формування особистості сім'янина; виявила потенціал державного освітнього закладу (дитячого будинку) у підготовці дітей-сиріт до створення сім'ї.

Поділяючи думку Г. А. Сатаєвої про вплив депривації на розвиток та становлення особистості дитини-сироти, червоною ниткою у роботі Г. І. Плясової проходить ідея врахування цього явища у процесі підготовки вихованців державних закладів опіки до створення сім'ї та виховання власних дітей. На думку Г. І. Плясової, виховання сім'янина в умовах дитячого будинку буде ефективним, якщо: життєдіяльність дітей організована з позицій родинного виховання і максимально наближена до домашнього середовища; поетапно реалізується авторська програма «Виховання майбутнього сім'янина в умовах дитячого будинку», яка забезпечує оптимальний рівень сформованості у дітей позитивного ставлення до створення сім'ї, виконанню батьківських ролей; вихователі дитячого будинку опановуватимуть і реалізовуватимуть нові соціально-професійні ролі – «батько», «мати», а також проходитимуть навчання з курсу «Виховання майбутнього сім'янина в умовах дитячого будинку» [10, с. 6].

Російські вчені (Г. І. Плясова, А. М. Прихожан, Г. А. Сатаєва, Н. Н. Толстих) розглядали процес підготовки вихованців державних закладів опіки з позиції концепції різних видів депривації (позбавлення або обмеження задоволення основних потреб), що негативно позначаються на особистості майбутнього сім'янина. Проте в науковій літературі недостатньо відображені особливості цього процесу в сучасних умовах реформування інтернатних закладів в Україні.

Тому метою цієї статті є виокремлення особливостей підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

На основі аналізу наукової літератури та сучасної практики, ми виділяємо наступні чотири групи особливостей, що тією або іншою мірою виявляються в будь-якому інтернатному закладі для дітей-сиріт. До цих груп ми відносимо:

- 1) особливості, що впливають із вікових і психофізіологічних закономірностей розвитку депривованої особистості;
- 2) особливості, що визначаються специфікою інтернатного закладу;
- 3) особливості, зумовлені специфікою виховного процесу в школі-інтернаті;
- 4) особливості, зумовлені сучасною соціально-економічною, політичною, соціокультурною ситуацією в Україні.

До першої групи належать такі:

- деприваційна ретардація (об'єктивне відставання більшої частини вихованців у своєму розвитку за основними показниками – фізичним, інтелектуальним, психічним тощо), що зумовлюється відсутністю матері;

- наявність у частини дітей-сиріт уроджених і набутих особистісних патологій, що ускладнюють процес формування особистості сім'янина, зокрема: відсутність міцної прихильності до значущого дорослого; підвищене почуття тривожності, орієнтація на ворожість соціуму; швидкі зміни настрою; схильність до афективної поведінки; схильність до вживання психоактивних речовин; погана спадковість (через наркоманію, алкоголізм, психічні захворювання батьків), що впливає на стан здоров'я;

- не сформованість у вихованців образу Я, зокрема образу «Я-сім'янин» через відсутність досвіду проживання в сімейному середовищі, або наявність негативного такого досвіду; особливе утворення – групове інтернатівське почуття «Ми». Це, у свою чергу, спричиняє невизначену гендерну ідентичність, яка ускладнює процес підготовки вихованців інтернатних закладів до сімейного життя;

- наявність у частини учнів шкіл-інтернатів особливого соціально-духовного статусу – «той, хто втратив», який характеризується відчуттям покинутості, страху, самотності, особистісної неповноцінності, що породжує внутрішні конфлікти та захисну реакцію у вигляді агресивності, задиркуватості, бруталності, лихослів'я, втрати самоконтролю тощо;

- сформованість позиції утриманця по відношенню до оточуючих (ви «нам» зобов'язані), відсутність бережливості та відповідальності як наслідок повного державного забезпечення.

До групи особливостей інтернатних закладів, у яких безпосередньо протікає процес підготовки дітей-сиріт до сімейного життя, відносимо такі:

- вплив на дітей-сиріт різних видів депривації (психічної, сенсорної, рухової, соціальної, емоційної та, особливо, материнської) на розвиток особистості сім'янина;
- постійне перебування серед значної кількості дітей та дорослих, неможливість усамітнитися;
- здатність більшості вихованців до сприйняття професійних виховних впливів, збереження схильності до загальнолюдських цінностей (сім'ї, любові, дружби, вірності, надії на краще життя), саме з огляду на вікові особливості та тривалість деприваційного впливу;
- соціальна незахищеність дітей-сиріт після виходу із закладів опіки (відсутність матеріальної та моральної підтримки сім'ї; відсутність житла або повернення до аморальної родини; неспроможність вирішення власних проблем з офіційними структурами; надмірна опікуваність з боку вихователів; неспроможність протидіяти негативному сторонньому впливові);
- наявність обслуговуючого персоналу, відсутність власних заощаджень, досвіду розпоряджатися грошима; постійне перебування у вузькому комунікаційному просторі; відсутність власних речей (крім одягу та предметів особистої гігієни), що ускладнює формування господарсько-економічних навичок майбутнього господаря та майбутньої господині.

Третя група містить особливості зумовлені специфікою виховного процесу в школі-інтернаті, а саме:

- вплив особистості вихователя (погляди, знання, почуття, особистий приклад у сімейному житті) на формування вихованця як майбутнього чоловіка/батька та майбутню дружину/матір значно зменшується у зв'язку з частою зміною вихователів, відсутністю диференційованого підходу, враховуючи значну кількість дітей-сиріт;
- недостатність психолого-педагогічної роботи, направленої на виховання необхідних якостей сім'янина, уявлень про сім'ю, сімейні ролі у дітей-сиріт та формування у них родинних почуттів між рідними братами та сестрами;
- відсутність адекватних зразків ідентифікації в межах своєї статі через переважну більшість жінок у педагогічному колективі та поширення жіночих видів діяльності (вишивання, в'язання) серед хлопців, що ускладнює процес статевої соціалізації вихованців;
- відсутність програм з підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя; недостатність науково-популярних видань для вихователів та вихованців з питань етики, психології, педагогіки, сексології;
- обмеженість соціальних контактів вихованців з іншими дитячими колективами та інституціями, враховуючи, що проживання та навчання відбувається в межах одного закладу, літній відпочинок всієї школи-інтернату проходить в одних і тих же таборах з їхніми вихователями;
- готовність працювати з вихованцями, що мали спроби втечі з інтернату, особливий педагогічний такт та чуйність, намагання забезпечити відчуття захищеності та конкретизувати їхні соціальні перспективи й життєві цілі після виходу з інтернатного закладу;
- переважання виховних заходів масового характеру, що не враховують індивідуальний підхід у процесі підготовки дітей-сиріт до сімейного життя.

Остання група особливостей, що обумовлені сучасною соціально-економічною, політичною, соціокультурною ситуацією в Україні і характеризують стан інтернатної системи в цілому. До них ми відносимо:

- розпочате в Україні реформування інтернатної системи, що передбачає реалізацію чотирьох головних напрямків: вдосконалення нормативно-правової бази; створення закладів нового типу; перепідготовка педагогічних та соціальних працівників; перепрофілювання закладів та оптимальне використання їх приміщень;
- міжнародний досвід утримання та виховання дітей-сиріт свідчить про стабільний розвиток сімейних форм опіки, які найкраще забезпечують умови для становлення особистості, витісняючи інституційні форми;
- реформування інтернатної системи проходить на фоні активного формування суспільної думки щодо пріоритетності виховання дитини-сироти в замісній сім'ї. Важливим є створення та функціонування служб підтримки сім'ї як засобу запобігання виходу дітей з сім'ї та влаштування їх до інтернатного закладу;

- здійснення цього завдання в Україні наштовхується на серйозні труднощі, насамперед економічного й матеріально-технічного характеру, серед яких недостатнє загальне фінансування інтернатної системи, значні комунально-побутові проблеми, зношеність наявної матеріально-технічної бази, і неготовність українського суспільства створювати розгалужену систему замісних сімей для дітей-сиріт;

- проблема з відновленням й підготовкою висококваліфікованих кадрів для інтернатної системи, розв'язанням соціально-економічних, матеріальних, побутових, медичних проблем педагогів, вихователів, психологів, соціальних педагогів та соціальних працівників, які забезпечують її функціонування в умовах реформи.

Висновки:

1. Проблема підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до самостійного сімейного життя є актуальною та мало дослідженою, враховуючи сучасний стан реформування державної системи опіки, тому внесок вчених повинен бути більш вагомим у цій галузі.

2. Держава ставить важливе завдання перед інтернатними закладами – підготувати вихованців до створення власної сім'ї та виховання дітей. Розв'язання даного завдання не може бути сконцентровано виключно в практичній площині, до того ж сама система опіки з практико-орієнтованою все більше перетворюється в наукоємну галузь, що потребує принципово нових підходів до її науково-теоретичного забезпечення.

3. Ми виділяємо наступні особливості підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя: особливості, що випливають із вікових і психофізіологічних закономірностей розвитку депривованої особистості; особливості, що визначаються специфікою інтернатного закладу; особливості, зумовлені специфікою виховного процесу в школі-інтернаті; особливості, зумовлені сучасною соціально-економічною, політичною, соціокультурною ситуацією в Україні.

4. Процес формування сім'янина в умовах інтернатного закладу необхідно будувати з врахуванням вищезазначених особливостей, щоб досягти позитивних виховних результатів.

Подальший науковий пошук означеної проблеми може вестися у контексті розробки соціально-педагогічних умов підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навч. посіб. / [Боришевський М. Й., Бевз Г. М., Жерносек І. П., Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д.] ; під ред. М. Й. Боришевського. – К. : Міленіум, 2005. – 283с.
2. Горчакова И. А. Подготовка воспитанников интернатных учреждений к семейной жизни: (социал.-пед. аспект) : автореф. на присвоение научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. А. Горчакова. – М., 1994. – 18с.
3. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія] / Ярослав Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
4. Інформаційно-аналітичні матеріали щодо діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у 2008 році / За ред. Н. Л. Лук'янової. – К., 2009. – 68 с.
5. Кізь О. Б. Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / КГП ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 225 с.
6. Конвенція про права дитини / Назва з титул. екрану: http://www.chl.kiev.ua/UKR/konv_u.htm
7. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособ. для студентов пед. ун-тов и ин-тов / Сост. В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Пимшина А. В. Социально-психологические условия формирования личности детей-сирот и лишенных родительской опеки младшего школьного возраста в условиях школы-интерната / А. В. Пимшина // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Текст]. – 2008. – № 12 (151). – С. 211-219.
9. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). – К.: Логос, 2000. – 87 с.
10. Плясова Г. И. Воспитание будущего семьянина в условиях детского дома: диссертация: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Плясова Галина Ивановна. – Барнаул, 2008. – 190 с.
11. Постанова Кабінету Міністрів «Про схвалення Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 11 травня 2006 р. № 263 // [Електронний ресурс]. – <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=263-2006-%F0>

12. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
13. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Гузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
14. Психологічні особливості розвитку особистості дитини в умовах інтернатного закладу / Упор. О. Г. Антонова-Турченко. – К.: РНМК, 1992.
15. Сатаева Г. А. Подготовка детей-сирот к самостоятельной семейной жизни в условиях детского дома: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сатаева Галина Андреевна. – Казань, 2004. – 227 с.
16. Шмидт В. Р. Психологические основы подготовки детей-сирот к семейной жизни / В. Р. Шмидт // Дефектология. – 2006. – №4. – С. 55-62.

УДК 159.9:316.61:316.774-053.6

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗМЕНШЕННЯ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ ВПЛИВУ ЗМІ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДЛІТКІВ

Шугайло Я.В., аспірант

Запорізький національний університет

Стаття присвячена проблемі мінімізації негативного впливу ЗМІ на особистість. У статті розкриваються соціально-педагогічні умови, що дозволять зменшити негативні наслідки впливу ЗМІ на процес соціалізації підлітків.

Ключові слова: соціалізація, засоби масової інформації, соціально-педагогічні умови, критичне ставлення, цінності, медіаосвіта.

Шугайло Я.В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УМЕНЬШЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ВЛИЯНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ / Запорожский национальный университет, Украина

Статья посвящена проблеме минимизации негативного влияния СМИ на личность, в ней раскрываются социально-педагогические условия позволяющие уменьшить негативные последствия влияния СМИ на процесс социализации подростков.

Ключевые слова: социализация, средства массовой информации, социально-педагогические условия, ценности, медиаобразование.

Shugaylo Y.V. SOCIAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MINIMIZING MASS-MEDIA'S NEGATIVE IMPACT ON SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article deals with the problem of negative mass-media's influence reduction on the process of socialization of adolescents. The author develops social-pedagogical conditions which may minimize negative impact of meanings of mass communication.

Key words: socialization, mass-media, social-pedagogical conditions, critical attitude, values, media literacy.

Створення світу, сприятливого для підростаючого покоління, неможливе без створення безпечного інформаційного простору і формування інформаційної культури у дітей та підлітків. Однак український інформаційний простір не можна визначити як безпечний. Проблема негативних наслідків впливу засобів масової інформації (ЗМІ) на особистість є сьогодні вкрай актуальною, адже за даними Інституту Екології масової інформації (Львівський національний університет) для українських ЗМІ сьогодні є характерними найбільша кількість програм зі сценами жорстокості, насилля та порнографії порівняно із європейськими ЗМІ [1].

Мета нашої статті - визначення та обґрунтування соціально-педагогічних умов, реалізація яких дозволить зменшити негативні наслідки впливу ЗМІ на процес соціалізації підлітків.

Під соціально-педагогічними умовами розуміють комплекс певних методів, організаційних форм, що сприяють мінімізації негативного впливу ЗМІ на процес соціалізації підлітків.

Аналіз літератури щодо впливу ЗМІ на соціалізацію підлітків, дає нам підстави зробити висновок, що негативні наслідки впливу засобів масової інформації соціалізацію підлітків можна зменшити, якщо впровадити певні соціально-педагогічні умови, зокрема: 1) інформування підлітків щодо негативних наслідків впливу ЗМІ; 2) формування засад критичного ставлення підлітків до засобів масової

інформації та сприяння формуванню інформаційно-педагогічної культури; 3) сприяння розвитку комунікативних навичок підлітка; 4) актуалізація в системі цінностей підлітків загальнолюдських цінностей. Розглянемо виокремлені умови детальніше.

1. Інформування підлітків щодо наслідків впливу ЗМІ.

До наслідків впливу ЗМІ, які впливають на ставлення людини до реального життя та оточуючих людей відносять захоплення телебаченням і особливо інтенсивне спілкування з мережею Інтернет, що призводить до формування так званих "віртуальних" (таких, що не мають фізичного втілення або відрізняються від реально існуючих) інтересів, потреб, образу життя. Підліток, який занадто занурений у спілкування із ЗМІ живе нереальними поглядами, ідеями, йому нудно від реального життя з його проблемами, саме тому дитину постійно "тягне" до комп'ютера (телевізора), з яким їй цікаво, вона почуває себе комфортно.

У зв'язку із комп'ютеризацією та "інтернетизацією" українського суспільства актуальною стала проблема патологічного використання мережі Інтернет - Інтернет-залежність. Як зазначає В.В.Посохова [8], залежність від Інтернету (інша назва - кіберадикція) поширюється в Україні надзвичайно швидкими темпами. Це пояснюється тим, що порівняно із іншими видами залежності, формування яких триває протягом тривалого часу, Інтернет-узалежнення відбувається в надзвичайно короткий термін, впродовж 1 місяця.

Іншими негативними наслідками впливу мас-медіа на соціалізацію, що викликані, наприклад, впливом сцен насильства у ЗМІ є зміни у сприйнятті оточуючого світу (він розглядається як ворожий та страшний), сприйняття насильства підлітками як легітимного способу розв'язання конфліктів, копіювання насильницьких шаблонів поведінки, виникнення реакції десенсибілізації тощо.

Також українські ЗМІ сприяють формуванню та трансляції гендерних стереотипів. Аналіз повідомлень українських друкованих мас-медіа показав, що в середньому кількість згадувань про чоловіків у 6 разів перевищує кількість згадувань про жінок. Цитують, посилаються, беруть інтерв'ю щодо значущих проблем сьогодення у 85% випадків саме у чоловіків. Подібна ситуація склалася у повідомленнях електронних ЗМІ. На національному телебаченні жінкам присвячено 20% від усіх сюжетів, у яких висвітлюються лише питання здоров'я, планування сім'ї, піклування про дітей і побутових проблем. Поява жінок у кадрі складають приблизно 27% усіх випадків, чоловіків – 73%.

Значний вплив на становлення особистості підлітків справляють відверто сексуальні матеріали у ЗМІ. Більшість дітей вперше дістають уяву про сексуальну поведінку за допомогою саме ЗМІ, в першу чергу телебачення та мережу Інтернет, і це відбувається задовго до того, як вони стають фізично, соціально та емоційно зрілими у даному сенсі. О.В.Петрунько [7] доводить, що лібералізація статевої моралі, фактична легалізація різноманітних статеви збочень, що відбувається за активного сприяння вітчизняних ЗМІ, легка доступність порнографічної продукції для дітей та підлітків, засилля на телевізійних екранах еротично-порнографічних фільмів, зростання популярності специфічних комп'ютерних ігор і Інтернет – усе орієнтує підлітків на ранні сексуальні зв'язки, формує у них спотворене уявлення про міжстатеві взаємини, спонукає неповнолітніх до занять проституцією, провокує їх на ранні статеві контакти та порушення прийнятих морально-етичних норм. Популярною серед дослідників даної проблеми є думка, що нинішнє підростаюче покоління цілеспрямовано деморалізується дорослими. За допомогою ЗМІ у дитячу культуру вживлюють цінності дорослого світу, штучно активізують неприродні для дітей почуття, без урахування вікових особливостей дітей, активно пропагують, нав'язують певні стереотипи сексуальної поведінки [7,с.3-4].

Наслідками впливу реклами є ствердження поваги до матеріального продукту як повноцінного заміника духовного, формування у підлітків думки про те, що споживання й матеріальне багатство є кінцевою метою людського життя. Реклама націлює дитину та підлітка на реалізацію первинних вітальних цінностей, пов'язаних із задоволенням потреб, або прагнення до соціального престижу через придбання певного предметного втілення.

Особливу увагу соціальних педагогів привертає той факт, що сьогодні в Україні є дозволеною реклама алкогольних виробів (згідно із чинним законодавством пиво не було віднесено до алкогольних напоїв). Це підтримує та створює адитивну субкультуру, що в свою чергу негативно впливає на здоров'я нації.

2. Формування засад критичного ставлення щодо засобів масової інформації та сприяння формуванню інформаційно-педагогічної культури.

В умовах глобального впливу на суспільство мас-медіа, які пропонують часом альтернативні "картини реальності", все більш потрібною особистості стає така якість як "критичність". Ми вважаємо, що вплив ЗМІ не матиме негативних наслідків на соціалізацію дітей та підлітків у яких сформовано критичне ставлення до мас-медіа.

Критичне ставлення до ЗМІ ми розглядаємо як активну, вибірккову позицію особистості, що передбачає наявність уміння аналізувати повідомлення ЗМІ, чітко визначати власне відношення стосовно повідомлень ЗМІ та обумовлює вольову регуляцію взаємодії із засобами масової інформації. На нашу думку, однією з умов сформованості критичного ставлення підлітків до ЗМІ є формування у них критичного мислення. Саме критичне мислення пов'язане із умінням протидіяти різним формам вторгнення в особисте життя людини, тенденціям маніпулювати її свідомістю. Як визначає Я.Варенніков [3] критичне мислення представляє собою здатність рефлексивно оцінювати факти, події, процеси, що передбачає чітке визначення власної позиції стосовно певних ідей, поглядів, теорій, та до їх практичних наслідків. Людина, що мислить критично, не буде бездумно схвалювати чи не схвалювати ті чи інші вчинки людей, соціальних груп до тих пір, поки не будуть зрозумілі причини, що призвели до цих дій. Людина, що мислить критично не буде признавати чи не признавати, поділяти чи не поділяти ті чи інші погляди, ідеї, поки не дізнається хто й навіщо дані ідеї продукує.

Критичне мислення є показником морального здоров'я певної групи людей, нації, або держави. Свій внесок до вивчення проблеми формування критичного мислення зробили О.Тягло, Т.Воропай, С.Омельяненко, Д.Халперн, І.Мороченкова, С.Терно, А.Кацала, Л.Кисенко-Романюк та ін. Велике значення у роботі з формування критичного ставлення до ЗМІ підлітків та молоді мають праці співробітників Інституту Екології масової інформації, що був створений у 1999 році на базі Львівського національного університету ім.І.Франка. Метою Інституту є розробка способів нейтралізації патогенних інформаційних потоків: екранного насильства, порнографії, гіперреклами, пропаганди.

Загалом, критичне мислення розглядають як незаперечну умову суспільного прогресу. Один із дослідників критичного мислення, Дж. Чаффа визначив наступні ознаки людини, що критично мислить: 1) відкритість до інших думок, тобто здатність уважно прислухатись до інших поглядів, оцінювати різні шляхи вирішення проблеми; 2) компетентність (прагнення обґрунтувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи); - інтелектуальна активність (виявлення інтелектуальної ініціативи у конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій); 3) допитливість (вміння проникнути у сутність джерел інформації); 4) незалежність мислення (відсутність конформізму стосовно групи); 5) вміння дискутувати; 6) проникливість (здатність до проникнення у сутність питання, явища, інформації); 7) самокритичність.

А один із засновників теорії критичного мислення, М.Ліпман називає 6 базових елементів критичного мислення: 1) відповідність контексту; 2) орієнтування на цільову аудиторію; 3) нестандартність мислення, що не ґрунтується на алгоритмах чи інших механічних процедурах; 4) розробка критеріїв, що містять у собі стандарти, вимоги, умови, узагальнення, норми, правила, принципи, обмеження тощо; 5) самокорекція; 6) відчуття контексту, що вимагає доцільність вживання критеріїв у певній ситуації та їх можливих модифікацій.

Підліткам необхідно зрозуміти, що уміння критично мислити і критично ставитися до ЗМІ є особливо важливим зараз, коли постійно відбувається масова і витончена обробка суспільної свідомості. Падіння моралі в суспільстві, характерне для українського сьогодення, призводить до стрімкого зростання дезінформації з метою використати інших людей в своїх егоїстичних цілях. Отже, у наш час особливо актуальність набуває необхідність відрізнити істину від підробки, й постає проблема набуття навичок критичного мислення.

Людина, що критично ставиться до ЗМІ, при аналізі повідомлень задає собі наступні питання: 1) у чому полягає проблема; 2) до яких висновків дійшов автор щодо цієї проблеми; 3) у чому полягають причини, що привели його до такого висновку (необхідно бути пильними щодо невідповідної аргументації, в оману можуть ввести неправильно оброблені статичні дані та інша недостовірна інформація); 4) автор спирається на факти чи на погляди (факти можна перевірити, погляди перевірити неможливо, вони можуть базуватися на голослівних твердженнях); 5) автор виражає свої думки нейтрально чи емоційно (за манерою викладу інколи можна побачити підґрунтя, за емоціями можуть бути приховані недостовірні дані) тощо.

Ми розуміємо, що для підлітка буде вкрай складно аналізувати повідомлення ЗМІ за усіма цими ознаками, але за умови наявності критичного ставлення до них, він зможе принаймні перевірити надану інформацію у інших джерелах, або проаналізувати, що було надано у повідомленні – факти чи міркування. Підліток, що шукає інформацію у мережі Інтернет має розуміти, що інформація з мережі є менш достовірною, ніж друкована (яку перевіряють редактори та коректори, видаляючи неточності, помилки, хибні дані тощо), і тому необхідно знайти контактну інформацію автора або інформацію про проект та обов'язково перевірити її за допомогою інших джерел (книжок, журналів, вчителів, батьків, експертів тощо).

Фахівець у питаннях мас-медіа М.Назаров наголошує на необхідності створення у сучасній освіті таких освітніх моделей та освітніх програм, на рівні середньої школи, щоб людина, яка переглянула будь-яку програму, мала змогу відповісти: яку мету переслідує дана програма, хто є зацікавленим у виході

програми в ефір, проти кого вона спрямована, як і якими засобами ведучий намагається вплинути на наше ставлення до питання, що розглядається і яку позицію нам намагаються нав'язати, які частини змісту при цьому вирізаються і викидаються, який спектр позицій суперечить даній позиції, що потрібно зробити, щоб сформуванню власну позицію з даного питання, якщо воно дійсно є значимим.

Ми вважаємо, що програма формування критичного ставлення підлітків до ЗМІ, має деякі спільні положення із російськими програмами медіаосвіти та формування інформаційно-педагогічної культури (деякі автори використовують поняття медіакультура). Російські вчені (О.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобіна та інші) вже декілька десятиріч працюють у даному напрямку. Проаналізувавши їх роботи можна виокремити провідні вміння, що необхідно сформувати у підлітків, які допоможуть розуміти та переробляти будь-яку отриману інформацію. До них відносяться: 1) вміння виокремлювати головне в інформаційному повідомленні; 2) розуміти мету комунікації, спрямованість інформаційного потоку; 3) аргументувати власні висловлювання; 4) сприймати альтернативні точки зору, висловлювати обґрунтовані аргументи “за” та “проти” кожної з них; 5) знаходити помилки в інформації, яку вони отримують та вносити пропозиції щодо їх виправлення; 6) знаходити необхідну інформацію у різних джерелах; 7) систематизувати запропоновану або самостійно підібрану інформацію за заданими ознаками, критеріями; 8) збирати та систематизувати довгий час тематичну інформацію; 9) встановлювати асоціативні та практично доцільні зв'язки між інформаційними повідомленнями; 10) виокремлювати із запропонованої інформації дані та представляти їх у табличній чи іншій формі; 11) складати план інформаційного повідомлення, запропоновувати форму його викладу, що є адекватною змісту, створювати рецензії та анонси інформаційних повідомлень; 12) переводити візуальну інформацію у вербальну знакову систему, а вербальну інформацію переводити у знакову систему; 13) трансформувати інформацію, видозмінюючи її обсяг, форму, знакову систему, виходячи з мети комунікативного впливу та особливостей аудиторії, якій вона призначена тощо.

Проблема захисту свідомості від маніпулювання за допомогою ЗМІ постійно загострюється, і все більш актуальним стає питання про медіаосвіту. Медіаосвіта у сучасному світі розглядається як процес розвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування із медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу та оцінювання медіа текстів. Медіаосвіта має бути інтегрованою до гуманітарних та природничих шкільних дисциплін, вона покликана виконувати унікальну функцію підготовки школярів до життя у безкрайньому та фактично позбавленому позитивного змісту інформаційному просторі. І особливу увагу необхідно звернути на формування культури спілкування з медіа та на формування критичного мислення у процесі сприйняття повідомлень ЗМІ.

Як зазначає Л.В.Мардахаєв [6], педагогічно цілеспрямоване використання можливостей ЗМІ дозволяє формувати у дітей та підлітків інформаційно-педагогічну культуру – один з показників їх вихованості. Інформаційно-педагогічна культура підлітків проявляється у ставленні до різних видів ЗМІ, їх змісту, якості, обсягу інформації, а також доцільному їх використанню з метою самоосвіти і самовиховання.

3. Сприяння розвитку комунікативних навичок підлітка.

Спілкування – це особливий вид діяльності, без якого не може реалізуватись повноцінний розвиток людини, як особистості. Спілкування є реалізацією всієї системи відносин людини. Соціалізація дітей та підлітків здійснюється через спілкування з людьми, які оточують дитину. Саме у спілкуванні виникають більш або менш стійкі уявлення дитини про саму себе. Вони виступають як безпосереднє відображення в її свідомості того, що про неї думають оточуючі люди. У доступних для дитини та підлітка видах діяльності утворюються відповідні форми спілкування, в яких вони засвоюють правила і норми людських стосунків, розвиваються потреби, формуються інтереси і мотиви. Вхід підлітка в нову систему діяльності і спілкування, включення його в орбіту міжособистісних контактів нових людей, звернення до нових джерел інформації фактично означає перехід до наступної, більш високої сходинки розвитку. Трансформація спілкування, ускладнення і збагачення його форм відкривають перед підлітком нові можливості для розвитку. А, як відомо, провідною діяльністю підлітків є саме спілкування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, показав, що: 1) спілкування з однолітками дає початок формуванню ціннісних орієнтацій підлітка; 2) недостатній досвід спілкування з однолітками своєї і протилежної статі призводить до формування неадекватного рівня самооцінки; 3) виявлена взаємозалежність емоційної нестабільності та проблем спілкування підлітків. Усі дослідники ЗМІ згодні із тим, що більше всього проводять часу із мас-медіа люди, у яких з різних причин обмежене коло спілкування. Наприклад, нами вже було зазначено, що Інтернет-адикти відчують труднощі у спілкуванні, почувають себе ніяково у новій компанії, колективі, мають труднощі при встановленні контактів з іншими людьми та при виступах перед аудиторією тощо. Тобто “спілкування” із ЗМІ найчастіше має компенсаторний характер. Отже, зменшити негативний вплив ЗМІ можна розвинувши комунікативні навички підлітка.

4. Актуалізація у системі цінностей підлітків загальнолюдських цінностей.

Термін “цінність” у філософсько-соціальной, психолого-педагогічній літературі вживається для виділення значимості предметів людської діяльності, явищ суспільно-політичного життя, відносин між людьми тощо. Для кожної історичної епохи притаманною є певна ієрархія цінностей, інколи вони залишаються незмінними і протягом декількох епох.

Ми можемо визначити цінність як позитивну або негативну значимість об’єктів навколишнього світу для окремої людини, соціальної групи, суспільства в цілому. Окремою категорією є так звані загальнолюдські цінності, у яких зафіксовані критерії, на основі яких конкретне суспільство у певний історичний період визначає позитивну чи негативну значущість наслідків людської діяльності, поведінки, вчинків тощо.

Автор однієї з найвідоміших робіт, присвячених цінностям людини М.Рокіч (M.Rokeach, 1973) розглядає цінності як різновид переконань, і визначає їх як стійке переконання у тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування є кращими з особистої та соціальної точок зору, ніж протилежний спосіб поведінки чи протилежна мета існування. На його думку, витоки людських цінностей простежуються у культурі, суспільстві, його інститутах та самій особистості. Поряд із категорією “цінності” вживається така категорія як “ціннісні орієнтації”. Ми розглядаємо ціннісні орієнтації як установку особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Вони виступають своєрідним соціально-психологічним механізмом, який спрямовує діяльність людини, визначає форми і цілі цієї діяльності, певний тип поведінки тощо.

У підлітковому віці основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування. Відбувається перегляд сформованих у молодшому шкільному віці уявлень про цінності. І якщо на попередньому етапі великий вплив на виникнення цінностей мало виховання, то в підлітковому віці значущими для дитини стають цінності і погляди, що домінують у групі однолітків та цінності, що транслуються за допомогою ЗМІ.

Протягом підліткового віку ціннісні орієнтації дітей ускладнюються, стають більш незалежними, також відбувається визнання загальнолюдських цінностей. Необхідно зазначити, що деякі суспільні цінності, наприклад, самопожертва, у підлітковому віці тимчасово втрачають своє значення, на перше місце виходять такі цінності як соціальний статус, економічна забезпеченість, зовнішній вигляд. За даними дослідження С.І.Шандрук [10], учасниками якого були підлітки, на першому місці, серед цінностей, знаходиться матеріальний достаток, на другому – оволодіння професією, на третьому – реалізація здібностей, схильностей, на четвертому – високе становище у суспільстві, на п’ятому – повага друзів, знайомих, на шостому – вміння розбиратися у подіях, на сьомому – жити і працювати серед людей, на восьмому – стати корисним своєму народові, Україні. Така ситуація, коли найважливішими є матеріальні цінності, типова для більшості підлітків, зважаючи на трансформації, що відбуваються в українському суспільстві. Матеріальні цінності активно пропагуються засобами масової інформації. І саме тому сьогодні під впливом цілеспрямованого виховного процесу мають актуалізуватися загальнолюдські цінності з їх гуманітарним зарядом, що будуть виступати як міра вартості їх переживання, усвідомлення та мотивованості інтересів, потреб, смакових установок суб’єкта вибіркової діяльності.

ЗМІ впливають на різні компоненти свідомості людини та її поведінку, однак визначальним є їх вплив на систему цінностей підлітка, перетворення інформації на частину цієї системи. Як вже зазначалося, система ціннісних орієнтацій – це вищий рівень диспозиційної ієрархії особистості, що регулює поведінку та діяльність підлітка у найбільш значущих ситуаціях його соціальної активності. Я.І.Жукова [5] досліджувала вплив ціннісних орієнтацій на адекватність сприйняття ціннісного змісту повідомлень ЗМІ. Вона зазначає, що на текстовому рівні ціннісний зміст повідомлення може виражатися відкрито, за допомогою оцінок, які висловлюються, ціннісних понять, а також шляхом вибору та заснування на ціннісній основі усієї інформації, що передається. Реципієнт виявляє ціннісну структуру повідомлення і зіставляє її з власною системою цінностей, що здійснює суттєвий вплив на адекватність сприйняття повідомлення і виступає одним із важливих механізмів спілкування ЗМІ із аудиторією. Це наскрізний процес, який починається з вибору джерела інформації і конкретного повідомлення (ціннісний вибір) і продовжується протягом усього процесу сприйняття повідомлення. Його результатом є та оцінка, яку реципієнт дає повідомленню ЗМІ (наприклад, з точки зору його значущості для подальшого пізнання дійсності, винайдення у ньому особистісного змісту для себе) [5, с.14-15].

Ми вважаємо, що актуалізація у системі цінностей підлітка загальнолюдських цінностей, може суттєво зменшити негативний вплив ЗМІ на особистість. Наприклад, якщо “людина”, її життя, є для підлітка цінністю, то не буде реалізоване бажання повторити побачені у ЗМІ сцени насильства, якщо “здоров’я” є для підлітка цінністю, то меншою буде вірогідність вживання розрекламованих алкогольних напоїв, тютюнових виробів, якщо важливим є “пізнання” – то буде свідомо обрана пізнавальна передача чи фільм, а не бойовик або фільм жахів, а також свідомо буде обиратися і канал отримання інформації.

Необхідно звернути увагу і на питання залучення сучасних підлітків до просоціальних видів діяльності. Людська діяльність різноманітна та багатостороння, але в залежності від мети, змісту та форм розрізняють такі найголовніші її види як гру, навчання та працю. Характерною особливістю усіх видів діяльності є те, що вони пов'язані із мовою, яка сприяє розвитку змісту та форм діяльності, її цілеспрямованості та мотивації. Провідною діяльністю підліткового віку є спілкування та навчання, однак це не виключає необхідності залучення підлітка і до інших видів діяльності. Фундаментальне положення педагогіки і психології про формування особистості в діяльності стало принципом виховання у школі, сім'ї, позашкільних закладах. У процесі діяльності розвиваються особистісні якості, формуються трудова й емоційна мотивації, ставлення до духовних цінностей.

Школа, як один із інститутів соціалізації, сприяє залученню підлітків до різноманітних видів діяльності. Найхарактернішими для організації педагогічного процесу в навчальному закладі є такі види діяльності, як: пізнавальна (навчання, розумова гра, читання, інтелектуальне спілкування); естетична (всі види художньої творчості); фізична (праця, фізична культура, спорт); управлінська (будь-які види організаторської роботи); спілкування (обмін знаннями, емоціями, вміннями, соціальними цінностями). На нашу думку, вкрай бажаним є залучення підлітка якщо не до всіх, то до переважної більшості із зазначених видів діяльності. Наприклад, дослідження яке проводилося Кіровоградським педагогічним університетом, присвячене впливу фільмів із агресивним змістом на підлітків, показало, що ті підлітки які добре встигають у навчанні, менш підлягають впливу даної продукції. Це пояснюється тим, що вони мають розвинені інтереси, займаються у музичних та художніх школах, відвідують курси навчання іноземних мов, готуються до вступу до ВНЗ, і в них залишається мало часу на перегляд програм із агресивним та примітивним змістом.

Окрім навчального закладу, важливу роль у залученні підлітків до різних видів діяльності, відіграє родина, однолітки та інші соціальні інститути. Однак дослідження родин школярів виявило, що традиції сімейної культури, проведення художніх творчих ігор виявились лише у 6% сімей опитуваних. Регулярно відвідують з дітьми заклади культури 23% батьків, слухають та виконують музику – 16%, використовують мистецькі знання та вміння дітей в умовах сімейного середовища – 7%. Найбільш вражаючим є той факт, що у 67% сімей предметом спілкування з дітьми є контроль батьків за процесом їх навчання[9].

Останнім часом у підлітковому середовищі все частіше спостерігаються негативні тенденції, пов'язані із беззмисловим проведенням вільного часу. Складна економічна ситуація в країні призводить до того, що батьки змушені майже весь час присвячувати роботі, в цей час підлітки залишаються віддані самі собі. Беззмисловне проведення підлітками вільного часу призводить до посилення криміногенної ситуації в державі, поширення шкідливих звичок, зростання серед неповнолітніх числа наркоманів, ВІЛ-інфікованих [2;4]. А також до надмірного звернення підлітками до різноманітних ЗМІ. Ситуація ускладнюється тим, що за останні роки збільшилася кількість неповних сімей, в Україні їх майже 25%. А у неповній сім'ї значно більше шансів на те, що дитина чи підліток залишаться бездоглядними і витратять вільний час на перегляд телепрограм або користування мережею Інтернет.

Надзвичайно важливою проблемою є те, що у підлітків не формується дозвіллова культура, це обумовлює невміння раціонально використовувати вільний час, обирати різноманітні форми дозвіллової діяльності, наповнювати їх цікавим змістом. Вчені виокремлюють два різновиди дозвілля: організоване та неорганізоване. Під організованим, тобто керованим дозвіллям, розуміється вільний час, який організовують і планують установи та особи, що відповідають за виховання та дозвілля підлітків (школа, позашкільні установи, клуби за місцем проживання, сім'я та ін.). Велика кількість клубів за місцем проживання припинили свою діяльність внаслідок економічних причин, участь у роботі деяких (наприклад, спортивних) – вимагає коштів, школа зменшила кількість виховних заходів, спрямованих на організацію дозвілля, батьки зазвичай не мають часу організувати дозвілля дітей. Саме тому у підлітків превалує неорганізоване дозвілля, і більшість із них звертаються до ЗМІ. Людина духовно збідніла, обмежена, з низькою культурою дозвілля іспит самотності й неробства витримати не може. А чим багатший світ людини, тим менше їй буде властиве почуття нудьги. Як зазначають І.Белецька, Т.Гаміна заняття учня від нудьги ніколи не призведе до будь-якого індивідуально або соціально значущого результату. Учень в цьому випадку прагне не до досягнення або створення будь чого, а тільки до заповнення емоційного вакууму. Для такого заповнення характерні багатогодинне сидіння біля телевізора, у мережі Інтернет, безпредметні балачки тощо. Особливістю такого проведення вільного часу є отримання сильного подразника, який заглушав би стан нудьги. Це викликає потребу в нових емоційних "вибухах", пошук яких може призвести до антисоціальних проявів. Від цього – орієнтування учнів на гостросюжетні фільми, масову детективну літературу, гральні автомати, комп'ютерні клуби [2,с.30-33].

Ще один яскравий приклад необхідності формування дозвіллової культури - серед мотивів підлітків, що вживають алкогольні напої (поряд із бажанням здаватися дорослим, потрапити до певного кола однолітків, бажанням розслабитися) є прагнення позбутися нудьги. Підлітки із такою девіантною

поведінкою майже не займаються громадськими справами. Істотні відхилення спостерігаються у структурі їхнього дозвілля, вони менше цікавляться художньою літературою, майже не бувають у театрі, не мають інтересу до живопису тощо.

Загальновідомо, що сфера дозвілля важлива для підлітків, оскільки саме у ній вони задовольняють свої соціально-психологічні потреби у самоперевірці, пізнанні власної особистості, самовираженні, незалежності. Саме в умовах дозвілля формуються неформальні колективи, які дають підлітку можливість виступити в нових соціальних амплуа. Такі форми дозвілля, як заняття в клубах, гуртках, участь у колективних справах – прекрасне середовище для розвитку дружби, товариськості, психологічної самостійності школярів. Дозвілля підлітків забезпечується культурно-дозвіллевими закладами, до яких належать будинки творчості, дитячі відділи будинків культури, клуби при школах та за місцем проживання, спеціалізовані позашкільні заклади тощо. Доповнюючи вплив сім'ї та школи, ці заклади покликані задовольняти індивідуальні запити підлітків, розвивати їх нахили та здібності у різних сферах творчої діяльності.

Організоване дозвілля збагачує особистість учня тим, що дозволяє почувати себе значущою особистістю, реалізувати себе в шкільному та подальшому житті, прилучати до творчості; дозволяє зрозуміти соціальну значущість спілкування з однолітками, учителями, батьками; допомагає знайти захист від негативних явищ у навчанні, сім'ї, житті. Організоване дозвілля навчає дітей та підлітків цінувати й організовувати свій вільний час, обирати заняття за інтересами, потребами, за їх значенням у подальшому житті; бути організатором себе та інших, лідером і підлеглим, творцем і виконавцем; жити серед людей, поважати їх індивідуальність, цінувати чужі інтереси, радіти успіху кожного, зберігати дружні зв'язки. Саме в дозвіллевій сфері більшість учнів шукають емоційне задоволення, сприймають його як одну з головних сфер самореалізації та самоствердження.

Кожна діяльність володіє значним потенціалом для виховання особистості - її інтересів, здібностей, соціальної поведінки, моральних якостей тощо. Участь й захоплення підлітка діяльністю збагачує його інтереси та зумовлює критичне ставлення до ЗМІ, послаблює потяг до такого змісту медіа-інформації, що не розвиває пізнавальні здібності та не навчає соціально цінній поведінці. А тому діяльність повинна охоплювати усі сфери життя учнів і батьків (праця, пізнання, спорт, художньо-естетична творчість, дозвілля) і задовольняти різноманітні їхні потреби.

Залучити учнів до організованого дозвілля, і тим самим зменшити негативний вплив на них ЗМІ, можливо за умови об'єднання зусиль батьків, школи, громадських організацій, і самих дітей. Необхідно створити та розвинути традиції співпраці, співдружності учнів, вчителів та батьків; створити дозвіллезе середовище; включити батьків у активну підтримку дозвіллевої діяльності дітей у період шкільних канікул, у дні свят (і не тільки), залучити батьків до проведення туристських походів, екскурсій (відвідування як виставок та музеїв, так і власної роботи, виробництва); спільний пошук дітей і дорослих, вироблення ними цінностей, норм, правил життя; спільна різноманітна дозвіллева діяльність, знаходження стимулів активності учнів у просторі вільного часу, розширення особистісних свобод (дорослих і дітей). Дозвілля, як ніяка інша діяльність, надає можливість усвідомити себе особистістю, індивідуальністю, самоствердитися, розвинути власні інтереси та здібності та одночасно усвідомлювати себе частиною колективу або групи.

Таким чином, нами були сформульовані і обґрунтовані ті соціально-педагогічні умови, що дозволять зменшити негативний вплив ЗМІ на соціалізацію підлітків. Дані умови можуть виступати основою програми формування критичного ставлення підлітків до ЗМІ, розробка і впровадження якої є темою нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров П. Экранное насилие: эволюция, влияние на зрителя [Электронный ресурс] /П. Александров // Медиакритика. – 2009. – Режим доступа: <http://www.mediakrytyka.info/za-scho-krytykuyut-media/ekranne-nasylystvo-evolyutsiya-vplyv-na-hlyadacha-studentske-doslidzhennya.html>
2. Білецька І., Гаміна Т. Вплив організованого вільного часу на становлення особистості учня // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. - № 3.- С.30-33.
3. Варенников Я. Воспитывать культуру критического мышления // Высшее образование в России. – 2001. - № 6. – С.140-141.
4. Жданович Ю. Змістовне дозвілля підлітків: проблеми й перспективи // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. - № 3.-С.23-29.
5. Жукова Я. И. Влияние ценностных ориентаций на адекватность восприятия ценностного содержания сообщений массовой коммуникации/ Ярослава Игоревна Жукова. - Автореф. дис...канд.психол.наук: 19.00.05 / РАН; Институт психологии {Москва}. — М., 1993. — 24с.

6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика / Лев Владимирович Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269с.
7. Петрунько О.В. Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків / Ольга Володимирівна Петрунько.-К.: ДЦССМ, 2004. – 80с.
8. Посохова В.В. Комунікативні характеристики особистості, схильної до інтернет-залежності // Наук. студії із соц. та політ. психології: 36. ст. ст. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 10 (13). – С. 209–219.
9. Просандеєва Л.Є.. Подолання депривації підлітків у процесі культурно-дозвілєвої діяльності/ Людмила Євгенівна Просандеєва: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. — К., 2001. — 18с.
10. Шандрук С.І. До проблеми соціалізації молоді та її ціннісного орієнтування у сфері засобів масової комунікації // Наукові записки. — Випуск 25.— Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: Центрально-Українське вид-во, 2000.— С.178-185.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 1(12), 2010

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані
у редакційно-видавничому відділі
Запорізького національного університету
тел. (061) 228-75-47

Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 33,5
Наклад 100 прим.

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, МСП–41

вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007 р.