

спортивні ігри, різні громадські доручення на основі довіри (але при суворому контролі), вплив колективу, аналіз неправильної поведінки в групі дітей. У процесі трудового виховання у таких дітей поступово згладжуються утриманські установки, з'являється потреба в продуктивній діяльності. До дітей і підлітків з істероїдними рисами особистості ставлення має бути рівним і стриманим. Необхідно добирати заняття, що відповідають їхнім інтересам і можливостям. Треба домагатися здолання уявлення хворого про його виключність, вчити його вміння підкоряти свої інтереси інтересам колективу, виховувати почуття товариськості, дисципліни і відповідальності.

Лікувально-педагогічні заходи проводять як у стаціонарних, так і в амбулаторних умовах. В останньому випадку вони складаються з навчання батьків правильного педагогічного підходу до хворих дітей, роботи з персоналом дитячих установ, шкільними працівниками і з психогігієнічних і психопрофілактичних заходів. Знання психологічної атмосфери в сім'ї і класі допомагає лікарю і педагогу в виборі обґрунтованих рекомендацій, спрямованих на гармонійний розвиток особистості через усунення психологічної дисгармонії.

Література

1. Антоненко Л. Школа гуманного виховання // Завуч. – 2003. – №4. – С. 23-24.
2. Кондрашова Л.В. Превентивна педагогіка. – К.: Вища школа, 2005.
3. Кузнецов В.М., Чернявський В.М. Психіатрія. – К., – 1993.
4. Шевцов А.Г. Открытая модель социальной реабилитации людей с инвалидностью и современный мир. – 2003. – № 1.

Г.Б.Штельмах, О.В.Штельмах

ТИПОЛОГІЯ СТОСУНКІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

Авторы рассматривают различные подходы к определению понятия типологии отношений и пути их формирования в процессе повышения квалификации учителей.

The authors define different approaches to the notion of relations' typology and ways of forming them in the process of the improvement of professional teachers' skill.

Актуальність і доцільність статті зумовлені концептуальними положеннями модернізації системи педагогічної освіти в Україні. Глибокі соціально-економічні перетворення, що були проведені в Україні, розвиток ринкових відносин, підвищення ролі фахівців,

орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинених у перебудові країни вимагають більш високої якості підготовки педагогічних кадрів у сучасній системі освіти. Особливого значення набуває вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителів-початківців, зміст якого цілком змінюється у нових умовах вітчизняної освіти.

Модернізація системи підвищення кваліфікації спрямовується на формування творчої особистості вчителя, здатної орієнтуватися в реаліях та перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і виховання дітей в суспільстві. Держава визнає одну з найважливіших умов модернізації педагогічної освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки вчителів закладено в законах України “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, “Державній програмі “Вчитель””.

Потреба в самостійних, творчих вчителів передбачає розв’язання проблеми розвитку нового мислення, творчої діяльності людини в усіх сферах людського життя. Одним із стратегічних завдань, визначених у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Вдосконалення педагогічного професіоналізму педагогічних кадрів здійснюється на загальнонауковому, загальнопедагогічному і фаховому рівнях. Цей процес пронизує ряд циклів навчальних дисциплін та видів навчально-дослідницької діяльності педагогів. Складність і поліаспектність проблеми вдосконалення педагогічного професіоналізму призводить до того, що вона супроводжується низкою суперечностей між:

- традиційним і сциєнтично-технократичним і новітнім гуманістичним напрямками вдосконалення педагогічного професіоналізму педагогічних кадрів, пов’язаними із зміною освітньої парадигми;
- змістом взаємодії середньої загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу, який через скорочення часу на сумісну співпрацю набув характеру мінімізованої дидактичної структури, і потребами суспільства у високо освічених фахівцях;
- традиційною системою перепідготовки педагогічних кадрів і необхідністю в індивідуальному творчому характері їх практичної

діяльності у створенні партнерських стосунків на курсах підвищення кваліфікації вчителів;

- потребами шкільних методистів у знаннях, уміннях і навичках дослідницької роботи (гнучкість, мобільність, варіативність) і відсутністю науково обґрунтованої системи і технології взаємодії середньої і вищої школи щодо дослідницької діяльності.

Суть основних суперечностей, які виникають у процесі розв'язання зазначеної проблеми, полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів з високим професіоналізмом. Значущість удосконалення професійної підготовки вчителів посилюється й виникненням нових перспективних форм навчання, однією з яких є взаємодія середньої загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу. Незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення змісту взаємодії в системі "школа-вуз", і визначення комплексу теоретичних і методичних засад щодо її ефективності в напрямку вдосконалення професіоналізму вчителів-початківців. За таких умов виникає об'єктивна потреба вивчення і усунення цих суперечностей.

Поліаспектність даної проблеми знайшла своє відображення у різних напрямках педагогічних досліджень.

Широке коло проблем загальнопедагогічної підготовки вчителів досліджено вченими-педагогами О.Абдуліною, А.Алексюком, Ю.Бабанським, А.Белявою, І.Богдановою, І.Зязюном, Н.Кузьміною, А.Лігоцьким, В.Лозовою, В.Радулом, Л.Савенковою, В.Сагардою, С.Сисоєвою, М.Сметанським, Г.Троцько, М.Фіцулою, В.Чайкою та ін.

Проблему педагогічного спілкування як запоруку ефективної взаємодії досліджували зарубіжні вчені М.Аргіл, Г.Баннер, Е.Врегт, Д.Ейсенсон, П.Екман, Х.Кеннон, Д.Крістал, І.Салбергер. Вони аналізували питання авторитету, етики вчителя, вивчали особливості емоційного впливу вчителя на аудиторію, обґрунтовуючи потребу у використанні природної мови у спілкуванні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемі неперервності педагогічної освіти присвячені праці А.М.Алексюка, В.І.Лугового, В.К.Майбороди, В.Я.Ликової, О.Г.Мороза та ін.; формуванню і розвитку педагогічної майстерності вчителя праці Б.Д.Грінченка, І.А.Зязюна, Л.І.Рувинського, Н.М.Тарасевича, Г.Ф.Чупилко та ін.; формуванню особистісної культури (В.А.Кан-Калик, О.П.Рудницька, Р.І.Хмелюк та ін.); підготовці студентів педагогічного вузу до професійної діяльності

(О.О.Абдулліна, С.П.Белозерцев, В.І.Бондар, В.А.Семиченко, М.І.Шкіль та ін.) тощо.

Значний внесок у розробку теоретичних основ педагогічного професіоналізму зробили Ф.М.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Р.І.Хмелюк, О.І.Щербаков та ін.

Є праці по вивченню і узагальненню передового педагогічного досвіду (Т.Р.Абдулаєв, О.О.Автономова, Ю.К.Бабанський, П.І.Хмара та ін.); по організації методичної роботи в школі (В.М.Бегей, С.С.Березняк, В.Г.Бондар, Г.І.Горська, А.Д.Демінцев, Л.П.Кібардіна, М.І.Кондаков, Р.А.Курбатов, І.П.Раченко, М.М.Скаткін, Г.Г.Трубій та ін.).

Усе частіше увагу вчених привертає проблема підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (О.Д.Алферов, М.В.Борисов, С.В.Калінкін, В.В.Краєвський, С.В.Крисяк, Д.І.Румянцева та ін.). Є праці, в яких розкриваються питання сумісної роботи педагогічних навчальних закладів і шкіл по підвищенню кваліфікації вчителів і працівників освіти (С.В.Калінкін, М.В.Олександров, В.Ф.Соколов, Т.П.Тонконога та ін.). Особливого значення для нашого дослідження набувають наукові розробки В.Г.Бочарової, В.З.Вульфова, Г.М.Низової, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.Д.Семенова, Г.Г.Хрипкової, Б.С.Ширвіндта, присвячені педагогічній концепції взаємодії школи та інших навчальних закладів.

Аналіз літератури свідчить про те, що мало уваги науковці приділяють типології стосунків під час процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Характер взаємин між викладачами вищої школи і шкільними вчителями при виконанні цільової діяльності визначається її змістом і формою організації. У процесі виконання цієї діяльності виникає два типи стосунків. Перший тип – суб'єктивно-об'єктивні стосунки складеного ставлення до того, що є її предметним змістом, до об'єктів своєї діяльності.

Процес формування цього типу стосунків зумовлює необхідність засвоєння вчителями змістової й операційної сторін діяльності. На курсах підвищення кваліфікації це засвоєння нових знань, передбачених навчальними планами і програмами та способів оволодіння цим змістом, розумових і практичних дій. З даним типом стосунків пов'язане формування педагога як суб'єкта діяльності.

Другий тип стосунків – це суб'єктивно-суб'єктивні стосунки викладача та вчителя і взаємини педагогів між собою, у ході яких проявляється, на наш погляд, сумісність, яка тісно пов'язана з іншими

ознаками, зокрема – предметністю. Оволодіння предметним змістом діяльності здійснюється шляхом взаємодії людей, які її виконують.

Не всі види діяльності володіють рівними можливостями формування у педагогів “суб’єктивно-суб’єктивних” стосунків.

Основним видом діяльності педагогів на курсах підвищення кваліфікації є навчання. При цьому велика увага зосереджена на формуванні вчителя як суб’єкта навчальної діяльності, але при цьому менше уваги приділяється формуванню особистісних якостей вчителів.

Останнім часом на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів застосовується інша модель перепідготовки вчителів, коли вони разом з викладачами засвоюють прийоми навчання і спілкування. Це вимагає створення такого типу навчальної взаємодії і співпраці під час підвищення кваліфікації вчителів, при якому забезпечується творча продуктивність діяльності і пов’язане з нею розширення кола мотивів, формування педагога як особистості.

Організуючи навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогів, не можливо не враховувати необхідність формування ставлення до цих людей, з якими спілкуєшся у процесі цієї діяльності, інакше можна дійти до формалізму під час курсової перепідготовки учительських кадрів.

Учителі, які пройшли курсову перепідготовку, відрізняються від своїх колег високим інтелектуальним рівнем, розкутістю, вимогливістю, їм притаманний педагогічний альтруїзм.

Література

1. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. – Науково-методичний посібник для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.–К.:ТОВ “Видавничий дім “Професіонал””, 2004. – 150с.

Е.Є.Мойсеєнко

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ЖИТТЄВИЙ ДОСВІД” ТА ЙОГО ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье обосновывается необходимость гармонизации знаний и жизненного опыта детей дошкольного возраста как условия развития личности ребенка. На основе анализа научной литературы раскрывается сущность понятий “жизненный опыт” и его основные характеристики.

The author in the article proves the necessity to harmonize knowledge and experience of preschool children as the conditions of child's

individuality development. On the basis of scientific literature the essence of such phenomena as "experience", "acquired experience", "well-turned experience" and its main characteristics are revealed.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Базовий компонент дошкільної освіти та Закон України "Про дошкільну освіту" визначили пріоритет особистісної орієнтації в освіті, підхід до дошкільника як особистості, суб'єкта життєдіяльності, частки природи, культури і соціуму. Вихідною умовою оновлення системи дошкільної освіти є організація педагогічного процесу, в основі якого лежить ідея розвитку дитини, а центром підрахунку оновленні змісту, форм і методів виховання й навчання дитини – вчення про цінність і сенс її буття.

Гуманістична орієнтація педагогічного процесу, спрямованого на розвиток дитини, не обмежується простим урахуванням індивідуальних особливостей вихованців. Вона насамперед полягає в забезпеченні послідовного ставлення до дитини як свідомої та відповідальної особистості, яка має право на власний вибір, самостійну постановку мети, використання незвичайних засобів її досягнення, прояви нестандартності у здійснюваних діях, учинках, поведінці, вироблення індивідуального стилю діяльності і життя.

Аналіз дошкільної практики та результатів спеціальних досліджень свідчить, що дошкільна освіта не забезпечує системного впливу на особистість дитини з метою подолання надмірного прагматизму стосовно середовища, яке штучно створюють дорослі і яке вважається розвивальним лише тому, що воно сучасно технічно обладнане та насичене різними інтелектуальними забавами. Дошкільна освіта потребує ефективних навчально-виховних технологій, спрямованих на гармонійне поєднання знань та власної активності дитини, що зумовлює процеси саморозвитку, та дій дорослих, які активізують цей процес. У такому розумінні освіта виступає загальною формою не тільки розвитку, а й саморозвитку дитини (В.Т.Кудрявцев, М.М.Подьяков), сутність та значення якого полягає не у прискоренні розвитку, а у його збагаченні з максимальним використанням усіх можливостей цього етапу життя, а також діяльнісне освоєння суспільно-історичного досвіду людства.

Аналіз досліджень і публікацій. Гуманістичні підходи до організації взаємодії вихователя з вихованцями висвітлені в працях Ж.Ж.Руссо, Я.А.Коменського, Ф.А.Дістервега, Й.-Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського та ін.). Суспільний стан розробки проблеми розширив і поглибив

методологічне підґрунтя її вирішення в практиці. Онтогенетичний аспект розвитку особистості дитини розглядав (Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, М.М.Подьяков, В.О.Сухомлинський). Значний внесок у визначення сутності особистісно орієнтованого навчання внесли Є.В.Бондаревська, Л.В.Кондрашова, В.В.Серіков, І.С.Якиманська.

Останнім часом велике значення приділяється побудові навчально-виховного процесу на основі життєвого досвіду дитини (А.С.Белкін, Л.В.Кондрашова, Н.Г.Свиніна, І.С.Якиманська).

Педагогічна практика свідчить, що в умовах інформаційно орієнтованого суспільства, коли однією з важливих цінностей є інформація, організувати виховний процес слід з позиції самої дитини, її життєвого досвіду.

Думка про те, що життєвий досвід необхідно використовувати в процесі навчання і виховання дитини не нова. Ще у 20-і роки вона була предметом уваги В.М.Шульгіна, Т.С.Шацького, П.Д.Юркевича та інших педагогів. Вона не викликає сумніву і зараз у представників різних педагогічних напрямків. У технологіях розвивального навчання життєвий досвід виступає джерелом змістовних абстракцій, засобом побудови та засвоєння “психологічного знаряддя” (Л.С.Виготський) – мислення, уяви, пам’яті. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність людини, сприяє її інтелектуальному розвитку.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури проаналізувати різні підходи до сутності поняття “життєвий досвід” та його основних характеристик.

Як відомо, людина має свій власний досвід, якого не має у тварин, – це досвід суспільно-історичний, який визначає в певній мірі розвиток дитини. Головну роль у розвитку дитини відіграє суспільний досвід, зафіксований у формі предметів, знакових систем. Кожне покоління людей висловлює свій досвід, знання, вміння в результатах своєї діяльності. До них належать як предмети матеріальної культури, так і надбання духовної культури. Оволодіваючи світом культури людства, діти поступово засвоюють суспільний досвід, ті знання, вміння, психічні якості, які характерні людині. Зрозуміло, що дитина неспроможна засвоїти досягнення культури людства самостійно. Вона робить це при постійній допомозі та керівництві з боку дорослих у процесі виховання й навчання. Умовами засвоєння соціального досвіду є активна діяльність дитини, її спілкування з дорослими.

Звернемося до розгляду понять досвід, життєвий досвід людини у науковій та додатковій літературі. Так, у філософському словнику досвід тлумачиться як “сукупність знань, набутих у процесі безпосередньої практичної діяльності. Він передує всілякій теоретичній діяльності, є її висхідним етапом. При цьому досвід безпосередньо виростає з практики, зберігаючи з нею зв’язок, тобто відбувається своєрідне “злиття” об’єкта з пізнаючим суб’єктом” [9, с. 260]. Досвід людини являє собою сукупність чуттєвих сприйнять, що набувається в процесі взаємодії людини з зовнішньою природою і становить джерело і основу всіх наших знань про матеріальний світ [6, с. 824].

Досвід, як філософська категорія, фіксує цілісність і універсальність людської діяльності як єдності знань, навичок, почуттів та волі. Він характеризує механізм соціальної історичної культурної спадщини [5, с. 492].

Досвід – це відображення у свідомості людей законів об’єктивного світу та суспільної практики, що отримано в результаті їх активного практичного пізнання [7, с. 456].

Життєвий досвід дитини поступово складається у процесі взаємодії з батьками, дорослими, дітьми, в результаті входження дитини до освітнього простору. Життєвий досвід дитини – це не тільки умова і засіб її освіти, та й механізм розвитку і саморозвитку індивідуальності. Особистість більш усього проявляє себе у досвіді, який містить у собі події, їх сприйняття, відчуття та ін., все те, що відбувається з людиною в певний момент і доступно свідомості. Педагог повинен розуміти в палітрі досвіду дитини ті проблеми, які важливі для його розвитку, але ще не усвідомлені як особистісно значущі. Як наголошував Ш.А.Амонашвілі, турбота педагога полягає в тому, щоб допомогти дітям збагатитися життєвим досвідом дитинства: чим багатогранніше у дитини життєвий досвід, тим успішніше можна вплисти в нього досвід людства [1, с. 11]. З точки зору педагога, дитина не стає суб’єктом виховання та навчання, вона є ним з самого початку як носій суб’єктного досвіду, який накопичується за допомогою дорослих та самостійно.

У дослідженнях А.С.Белкіна визначено сутність понять “життєвий досвід”, “досвід життя”, “вітагенний досвід”. Життєвий досвід – це інформація, яка відкладена у резервах довготривалої пам’яті та знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це сплав думок, почуттів, дій, які прожито людиною та мають для неї певну цінність [2, с. 133]. Якщо людина не

пережила події, то вона може відкладатися у його пам'яті як випадкова інформація про подію. У такому разі, вважає А.С.Белкін, мова йде про не про життєвий досвід, а про досвід життя, тобто інформацію, яку отримано з різних джерел дійсності. Саме на такому рівні відбувається процес виховання і навчання більшості освітніх технологій.

Вітагенний досвід – це особистісно значуща, найбільш частіше актуалізована частина життєвого досвіду людини. Це досвід саморозвитку особистості, який знаходиться у постійній динаміці та постійному збагаченні. Він може бути базою для переосмислення життя, пошуку та відкриття нових її сторін та проявів. Цей досвід визначає спосіб дій, переживання події та створює те смислове поле, в якому тільки можуть співпрацювати дорослий і дитина. Таким чином відбувається обмін досвідом, становлення особистості дитини, розвиток її характерологічних якостей, у якому педагогічна взаємодія набуває ціннісного характеру [2].

Розкриваючи сутність вітагенного навчання, А.С.Белкін вказує, що воно ґрунтується на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях. Звертаючись до життєвого досвіду дитини, педагог спонукає її осмислювати нові знання, використовувати узагальнені способи дій.

У дослідженнях В.О.Кривенко вітагенне навчання розглядається як “сумісна цілеспрямована діяльність педагога і дитини з організації взаємозбагачуючого діалогу, в основі якого знаходиться процес актуалізації вітагенного досвіду індивіда (його особистісно значущого життєвого досвіду, який визначає світогляд на певному етапі онтогенезу) і колективного вітагенного досвіду” [4]. На думку В.О.Кривенка, вітагенне навчання спрямоване не тільки на актуалізацію досвіду, а й на вітагенні потенції особистості, які зможуть розкриватися у життєвих ситуаціях. Вітагенне навчання передбачає використання життєвого досвіду дитини на основі якого необхідно навчати дітей способам розв'язання життєвих ситуацій.

Вітагенний досвід є необхідною передумовою людського пізнання. Теоретичні форми знання можуть розширювати, збагачувати, систематизувати цей досвід, але замінити його не зможуть.

Основою вітагенного досвіду є вітагенна інформація, тобто сукупність знань, почуттів, вчинків, які відображають світогляд особистості на певних стадіях її розвитку.

Вітагенна інформованість, як зазначає В.О.Кривенко, це сукупна вітагенна інформація індивіда, що відображає рівень його освідомлення в різних галузях знань. Рівень вітагенної інформованості

дітей дошкільного віку залежить від їх соціокультурного оточення, освітнього рівня сім'ї.

Вітагенний досвід складається з досвіду дій, з досвіду почуттів, досвіду розумових операцій, інтенсивність яких залежить від рівня розвитку пізнавального інтересу дитини. Характер вітагенної інформації визначає її ставлення до різних предметів, явищ, тобто вітагенна інформованість залежить від суб'єктивного ставлення дитини до предмета.

Як зазначають А.С.Белкін та Н.К.Жукова, вітагенний досвід формується в результаті переходу вітагенної інформації через три стадії: первинного сприйняття, оцінювально-фільтруючу і настанову. На першій стадії відбувається первинне нерозщеплене, недиференційоване сприйняття вітагенної інформації. На другій стадії особистість визначає значущість отриманої інформації спочатку з гностичних позицій, а потім з позиції особистісної значущості. На думку Н.Г.Свиніної, в основі пропускнуї можливості і принципу фільтрації є особистісна значущість отриманої інформації. Саме вітагенний досвід являє собою спосіб існування і форму проявлення "самості" людини [8, с. 30]. На третій, настановчій стадії, особистість усвідомлено або не усвідомлено робить установку на запам'ятовування інформації з приблизним терміном зберігання, яка визначається її значущістю, життєвою практичною спрямованістю.

Як зазначає Л.В.Кондрашова, цим стадіям відповідають три рівні засвоєння інформації. Перший рівень – операційний. Сутність якого полягає в тому, що інформація, яка запам'ятовується, має найменше значення для самореалізації особистості. Другий рівень засвоєння інформації функціональний. Він передбачає установку на довгочасне зберігання інформації, яка використовується у ситуаціях вибору. Третій рівень базовий. На цьому рівні формується установка на довготривале запам'ятовування, а інформація має найбільше значення для самореалізації особистості [3, с. 25].

Життєвий досвід окремої дитини набуває освітньої цінності тільки у співставленні з життєвим досвідом інших дітей. У процесі обміну досвідом окремої особистості і колективу дитина отримує можливості усвідомити джерело власних досягнень або невдач. Як зазначає Л.В.Кондрашова, помилки педагогів можна пояснити тим, що під час постановки та розв'язання педагогічних задач не враховується, а іноді ігнорується особистісний досвід дитини. У свою чергу, дитина моделює відповідні дії, не сприймає впливу педагога, оскільки не може спиратися на власний досвід, прожитий нею [3, с.24].

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, можна говорити, що в навчально-виховному процесі необхідно актуалізувати життєвий досвід дитини та сприяти його накопиченню, збагаченню, розширенню. Кожен педагог повинен використовувати прийоми, форми та засоби, які дозволяють проаналізувати життєвий (вітагенний) досвід дитини та відповідно до нього будувати свою педагогічну стратегію.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М., 1986. – 146с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.:Академия, 2000. – 192с.
3. Кондрашова Л.В.Превентивная педагогика: Учеб. пособие. – К.: Вища школа, 2005. – 231с.
4. Кривенко В.А. Экологическое образование школьников на основе их вита генного (жизненного) опыта // Международный научный педагогический Интернет – журнал с библиотекой-депозитарем “Образование: исследовано в мир”. – 2003.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицианов. – М., 1998. – 896с.
6. Новий тлумачний словник української мови. У 4т. Т.1. А-Є. / Укладач В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.:Аконіт, 1998. – 910с.
7. Ожегов С.И.Словарь русского языка:70000 слов / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 924с.
8. Свинина Н.Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностного ориентированного образования // Педагогика. – №7. – 2001. – С.27 – 31.
9. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене. – Х.: Р.И.Ф., 2005. – 672с.
10. Якиманская И.С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2.

Р.М.Мойсеєнко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВИ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В статтє обобщены результаты исследования по проблеме формирования профессионально-педагогической направленности как основы педагогической культуры учителя.

The author in the article determines the result of research on the problem of professional and pedagogically-oriented forming as basic part of teacher's culture.

Постановка проблеми. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)" одним із напрямів реформування освіти визначає підготовку нової генерації педагогів з високим загальним рівнем педагогічної культури. Вища освіта визнається як така, що покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу.

Аналіз сучасної практики дозволяє стверджувати про нагальну потребу готувати педагога, який би виступав надійним посередником між особистістю студента та соціальним досвідом. Нині, коли освіта переорієнтовується на вимоги ринкової побудови всіх сфер соціального життя держави, найперше змінилася роль педагога як центральної фігури в організації навчально-виховного процесу. Потрібен фахівець, який би виконував свою роботу професійно і характерними рисами якого були: професіоналізм, оптимістичне сприймання світу, заповзятість, творчість.

Процес формування педагогічної культури майбутнього фахівця в галузі освіти ще далеко не досліджений такою мірою, щоб можна було говорити про завершену картину її розвитку. Для того, щоб керувати процесом формування педагогічної культури майбутнього педагога, треба дослідити вплив певних факторів на формування педагогічної культури особистості студента в умовах вищого навчального закладу.

У зв'язку з цим актуалізується проблема формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога, як системи особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети і завдань педагогічної діяльності, як важливої складової професійної культури педагога, і необхідності пошуку шляхів її вирішення засобами навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Активна професійна діяльність, за твердженням В.Г.Анан'єва, П.С.Виготського, Г.С.Костока, С.Л.Рубінштейна, забезпечується високим рівнем сформованості професійних якостей особистості педагога, повним розкриттям його індивідуальних, потенційно-особистісних можливостей. У числі особистісних характеристик сучасного педагога значне місце посідає професійна спрямованість особистості.

Професійно-педагогічна спрямованість є предметом вивчення для багатьох дослідників. Провідну роль професійно-педагогічної спрямованості у формуванні майбутнього педагога визначили Н.Ф.Гоноболін, С.О.Зімічева, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, З.Н.Курлянд, О.Г.Мороз, В.Л.Омельяненко, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков, Р.І.Хмелюк та ін. Вчені-педагоги та психологи здійснюють спробу розкрити специфіку педагогічної спрямованості майбутніх педагогів, фактори, що мають найбільший вплив на її формування.

Спрямованість особистості активно досліджувалась у вітчизняній психології і довгий час була однією з центральних її проблем. Поняття “спрямованість особистості” увів у науковий обіг С.Л.Рубінштейн.

У психологічному аспекті проблема спрямованості особистості розглядається різними авторами як: “ієрархія потреб і інтересів” (С.Л.Рубінштейн); особистісний “смісл” (А.М.Леонтьєв); засіб прояву установки як “цілісного стану суб’єкту”, його цілісній спрямованості у певному напрямку, на певну активність, схильність, готовність до здійснення діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби (Д.Н.Узнадзе); “синтетична і динамічна єдність суб’єкта, усвідомлене ставлення людини до середовища і до себе” (В.Н.Мясищев); соціально-обумовлений “вищий рівень особистості”, який містить бажання, інтереси, схильність, прагнення, ідеали, переконання, світогляд (К.К.Платонов); “системотворююча якість особистості, яка визначає її психологічний склад”, в якому відображається мета, її мотиви, її суб’єктивне ставлення до різних сторін дійсності (Б.Ф.Ломов); “внутрішня позиція особистості” як стійка домінуюча система, у якій основні, ведучі мотиви, підпорядковують собі всі інші, визначають будову мотиваційної сфери людини (Л.І.Божович); єдиний “механізм мотивації, який забезпечує управління поведінкою особистості, його саморегулювання” (В.А.Ядов).

Аналіз сутності поняття “спрямованість” у сучасній психолого-педагогічній літературі дозволяє стверджувати, що вона є достатньо широким та остаточно не визначеним поняттям. Ще не склався уніфікований підхід, який би дозволяв однозначно визначити сутність спрямованості як явища людської діяльності. Але незалежно від сутності авторських підходів до вивчення цього питання, провідними ознаками спрямованості визнаються такі:

- спрямованість вбирає в себе найбільш стійкі спонукання, які впливають на діяльність людини, визначають її вибір, рівень реалізації та якість;
- спрямованість є інтегративним утворенням, у якому існують складні ієрархічні відносини;
- наявність спрямованості робить активність людини відносно незалежною від безпосередніх умов.

Представники особистісного підходу розглядають спрямованість як систему відносин, яка охоплює суттєві характеристики соціально-психологічного розвитку людини: до себе, оточуючого світу, праці, до інших людей, де відносини у структурі спрямованості особистості будуються за ціннісно-смысловими ознаками. Таким чином, спрямованість особистості є головним фактором самоуправління і самореалізації, вона підпорядковує собі всі форми активності людини та їх прояви у конкретних видах діяльності.

При діяльнісному підході спрямованість розглядається як система спонукань або мотивів, які визначають протікання певного виду діяльності. У цьому разі спрямованість діяльності є результатом домінування найбільш актуальних мотивів поведінки, які в силу їх повторення створюють стійку мотиваційну структуру особистості.

На думку В.А.Семиченко, розподіл особистісного і діяльнісного підходів не є взаємовиключним, бо в працях, присвячених проблемам спрямованості, в першу чергу, професійній спрямованості, вони об'єднуються. При цьому у структурі спрямованості виокремлюють особистісний і процесуальний компоненти [6].

Основоположник феноменологічного напрямку К.Роджерс вважає, що спрямованість – це сукупність поведінкових, емоційних, ціннісно-орієнтаційних компонентів, які забезпечують високий рівень розвитку вихідного духовного, естетичного, морального потенціалу особистості. Саме емоційна складова спрямованості розглядається К.Роджерсом як важливий компонент у цілісній системі розвитку особистості.

З погляду М.І.Дьяченка та Л.О.Кандибовича, спрямованість – це розуміння і внутрішнє сприйняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються “стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою” [2, с. 274].

Найбільш загальною формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, що визначається як інтерес до професії та схильність працювати за даною професією. Якщо поняття "спрямованість" охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею, то професійна спрямованість, як узагальнена форма ставлення до професії, охоплює приватні, локальні оцінки суб'єктом ступеня привабливості або непривабливості професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. У процесі навчання й засвоєння цієї діяльності таке бачення видозмінюється і стає адекватним образу майбутньої професії [8, с.38].

Так, З.Н.Курлянд виходить з того, що професійно-педагогічна спрямованість – це наявність глибокого, стійкого інтересу до педагогічних діяльності, потреби займатися нею, що виявляється у прагненні до професійного розвитку, вдосконалення; усвідомлення високої соціальної та особистісної значущості педагогічної творчості; професійна готовність до педагогічної діяльності [5].

Р.І.Хмелюк стверджує, що професійно-педагогічна спрямованість, як провідна професійна властивість особистості, дозволяє вчителю проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно орієнтуватися у створюваних ситуаціях, передбачати цілеспрямовані способи впливу на духовний світ вихованців. Відмічаючи, що професійно-педагогічна спрямованість формується в процесі спеціальної підготовки, Р.І.Хмелюк акцентує увагу на тому, що вона, за своєю суттю, виражається в усвідомленні значущості професії вчителя, стійкому позитивному ставленні до неї, схильності до спілкування і роботи з дітьми [7].

Спрямованість підготовки майбутнього педагога за своїм змістом має бути професійною, тому особистість студента треба орієнтувати на такі цінності, як засвоєння майбутньої професії, опанування педмайстерністю тощо. Професійна спрямованість проявляється в меті, яку майбутній педагог ставить перед собою при навчанні.

Професійно-педагогічну спрямованість, наслідуючи Н.В.Кузьміну, слід розглядати як стрижневу рису особистості педагога. Вона створює внутрішні посилення для формування суспільної активності особистості, постає провідним фактором самоосвіти та самовиховання, значною мірою визначає ставлення студента до різних видів навчальної діяльності, відбиває істотне у духовному світі людини [4]. Із професійно значущих якостей, зазначає Н.В.Кузьміна, педагогічна спрямованість є найважливішою.

Феномен професійно-педагогічної спрямованості трактується як система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці.

Професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети і завдань педагогічної діяльності, що залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

Заслужують на увагу дослідження педагогів та психологів, у яких робиться наголос на різних сторонах професійної спрямованості. Так, Р.І.Хмелюк, досліджуючи систему професійного виховання майбутніх педагогів, відзначає необхідність систематичної роботи з розвитку мотиваційної сфери особистості студентів. На її думку, професійна спрямованість виступає важливою складовою професійної культури педагога.

Вивчаючи проблему спрямованості, вчені-педагоги та психологи вказують на те, що складно підібрати однозначний та завершений засіб її структурування. У науковій літературі існує декілька підходів до визначення структури спрямованості, змістовних параметрів та характеристик [6].

Спрямованість може бути кваліфікована за принципом активності. Сутність якого полягає в тому, що кожній людині притаманні дві тенденції, які визначають її життєву спрямованість, прагнення до життя, активності та прагнення до пасивності, саморуїнування.

Інший підхід до визначення структури спрямованості – за ступенем усвідомлення її структурних елементів. До усвідомлених спонукань відносяться бажання, мотиви, потреби, інтереси, схильність, переконання, ідеали, світогляд. До неусвідомлених спонукань відносяться установки та бажаність.

Розрізняють види спрямованості за об'єктами або змістом діяльності, які у конкретної людини стають реальними спонуканнями його активності, визначають сенс її життя. В одних випадках для людини такими об'єктами стає професія, в інших – наука, мистецтво чи слава, влада, або сім'я і діти тощо [6, с. 8].

Сьогодні у науці складні явища досліджуються з позицій системно – структурного підходу. На основі цього підходу спрямованість розглядається як динамічна функціональна структура, що містить у собі ряд елементів різного ступеня складності.

Згідно з дослідженням К.К.Платонова, елементами структури спрямованості є:

- потяги – найбільш проста форма, що проявляється як слабо усвідомлена потреба (частіше всього біологічна);
- бажання – більш висока форма детермінації, коли бажане вже усвідомлюється людиною як те, до чого вона прагне, бажане виступає як об'єкт бажання;
- наміри – результат чіткого усвідомлення потреб, умов, які необхідні для її здійснення, засобів, які необхідно використовувати;
- інтерес – емоційно підкріплена спрямованість на предмет, що має пізнавальний характер, емоційну забарвленість прояву пізнавальних потреб;
- схильність – наявність здібностей та інтересу до певної діяльності, їх переваги іншим видам діяльності. Поняття “інтерес” і “схильність” взаємопов'язані: схильність – це реалізація інтересу в конкретній діяльності;
- ідеал – більш висока форма спрямованості, кінцева мета індивідуальних прагнень. Ідеал втілюється у конкретних образах, уявленнях про те, на кого людина хоче бути схожа, до чого прагне у своєму житті;
- світогляд – формується під соціальним впливом та проявляється у системі поглядів і уявлень індивіду про світ (оточуючі явища, природу, суспільство, людство) та його закономірності, загальному ставленні до дійсності, життєвої мети;
- переконання – найвища форма спрямованості, що проявляється у ставленні людини до тих явищ дійсності, які мають особливе індивідуальне значення [6].

У структурі спрямованості найбільш чітко проявляється соціальна орієнтованість людського існування, що визначається:

1. Співвідношенням між власними потребами (індивідуальними), і потребами суспільства;
2. Співвідношенням потреб у засобах існування і засобах розвитку;
3. Співвідношенням мотивів, що орієнтовані на працю та споживання (К.А.Абульханова-Славська).

Досліджуючи проблему формування педагогічної культури майбутнього вчителя, О.В.Бондаревська виокремлює та обґрунтовує такі показники професійно-педагогічної спрямованості як: інтерес до професії вчителя, потреба у роботі з дітьми, впевненість у необхідності передавати дітям соціальний досвід, відношення до дитини як головної

цінності, потреба у досягненні мети виховання, прагнення бути еталоном людини культури, мірилом добра і гуманності, соціальна активність [1].

У процесі дослідження визначено такі критерії професійно-педагогічної спрямованості особистості студентів: мотиви вибору та здобуття педагогічної професії, загальна спрямованість навчально-професійної діяльності, інтерес до психолого-педагогічних знань, особливості професійного самовизначення, мотиваційні характеристики організаторської та комунікативної діяльності, стиль спілкування.

На основі проведених методик “Мотиви вибору професії”, “Структура спрямованості педагога” (В.А.Семиченко), “Професійна спрямованість” (Є.І. Рогова), анкетування студентів виявлено три рівні сформованості професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога, які диференціюються за ступенем прояву сукупності показників: високий (В), середній (С) і низький (Н).

Високий рівень сформованості професійно-педагогічної спрямованості властивий 31% студентам, які самостійно, за власним бажанням обрали професію педагога, а тому докладають усіх зусиль, щоб досягти своєї мети. Вони розуміють значення психолого-педагогічних знань у досягненні високого рівня професіоналізму, тож старанно готуються до занять, виявляють ініціативу під час перевірки знань, інтерес до додаткової психолого-педагогічної літератури, беруть участь у проблемній групі з педагогіки. У цих студентів зафіксовано високий рівень професійного самовизначення, що проявляється в адекватному усвідомленні вимог педагогічної професії, своїх особистісних якостей та вмінні зіставити ці показники й проектувати своє особистісно-професійне зростання. Студенти цієї групи мають високі показники мотиваційних характеристик організаторських та комунікативних здібностей, виражену потребу в соціальних взаємодіях вербальних контактах, у самовираженні через навчально-виховну діяльність.

Студенти із середнім рівнем сформованості професійно-педагогічної спрямованості складають 40 %. Вони обирають професію педагога, як правило, під впливом зовнішніх чинників – поради батьків, вчителів, територіальної зручності чи інтересу до предмета, а не до професії. Предметні мотиви і стають провідними в загальній спрямованості навчально-професійної діяльності. У зв'язку з цим, психолого-педагогічним дисциплінам вони надають другорядного значення, засвоюють їх у рамках програмного матеріалу, без

особистісної зацікавленості. Активність цих студентів на заняттях із психології чи педагогіки низька, з власної ініціативи проявляється лише в зв'язку з особистісною цінністю пропонованої інформації. Для них характерна також дещо завищена або занижена самооцінка особистісно-професійних якостей, поверхове усвідомлення вимог педагогічної професії, переваження в "ідеалі" вчителя загальноособистісних характеристик, байдужість до особистісно-професійного зростання.

Поряд з ними знаходиться достатньо великий контингент студентів (29%) з низьким рівнем професійно-педагогічної спрямованості. Студенти називають ситуативні чи матеріальні мотиви вибору та здобуття професії, їхня спрямованість навчально-професійної діяльності переважно інфантильна, вони не усвідомлюють вимог майбутньої професії та власних особистісних якостей, отож, не можуть адекватно формувати завдання й перспективи особистісно-професійного зростання. Через це пасивно ставляться до дисциплін психолого-педагогічного циклу, лише іноді виявляють інтерес до окремих ситуативно значущих моментів під час прийняття інформації. На заняттях пасивні, не проявляють ініціативи, ігнорують додаткові форми роботи. Їм властива низька потреба в спілкуванні, скучність, часто сором'язливість, невміння встановлювати контакти, розв'язувати свої проблеми, мають труднощі, коли треба виступити перед аудиторією, низькі показники мотиваційних та організаторських характеристик майбутньої діяльності, схильність до авторитарного стилю спілкування під час вирішення педагогічних ситуацій.

Отримані результати свідчать про недостатню сформованість професійно-педагогічної спрямованості у значного числа студентів.

Слід зауважити, що за своїми характеристиками професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього педагога є динамічним утворенням та у багатьох дослідженнях розглядається як поетапний процес [3].

I етап – ознайомлення студентів із загальними характеристиками педагогічної діяльності, комплексом необхідних професійних якостей, які забезпечують результативність роботи викладача, системою знань, умінь й навичок тощо. При цьому акцент повинен падати на закріплення стійкого бажання займатися педагогічною діяльністю у студентів, розвиток об'єктивної самооцінки власних здібностей і можливостей особистості, усвідомлення майбутніми педагогами вимог до виконання педагогічної діяльності та недостатній рівень їх сформованості.

II етап – розвиток потреби та установки на придбання та вдосконалення педагогічних знань, умінь й навичок, формування професійно значущих якостей педагога. Включення студентів у ситуації, які моделюють їх дії на заняттях, до різних форм навчальної та позааудиторної роботи з метою розвитку інтересу до педагогічної діяльності, закріплення необхідних умінь та навичок.

III етап – формування наукового світогляду майбутнього педагога, що відображує погляди на виховання, його роль у формуванні морального стану особистості. Робота з удосконалення емоційно-вольової сфери студентів та важливості всіх видів навчально-пізнавальної діяльності у формуванні сучасного педагога.

IV – етап – закріплення та поглиблення професійно-значущих якостей, підготовка до самостійної професійної діяльності, виявлення ступінь сформованості професійно-педагогічної спрямованості до майбутньої діяльності, самооцінка власної професійної підготовки.

В основі виділення етапів враховувалась соціальна ситуація розвитку особистості студента та специфіка навчання у вищому навчальному закладі. У результаті були виокремлені принципи, які визначають формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього педагога. В якості провідних виступали такі принципи:

1. Цілісність формування цього особистісного утворення;
2. Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів;
3. Урахування нерівномірності професійного становлення студентів.

Як показали результати дослідження, існує нагальна потреба з перших років навчання в університеті кураторам і викладачам цілеспрямовано проводити роботу щодо формування у студентів професійно-педагогічної спрямованості як умови їх особистісно-професійного становлення.

Висновки. Професійно-педагогічна спрямованість є базовою для формування педагогічної культури майбутнього викладача і для входження фахівця в соціальне освітянське середовище.

Професійно-педагогічна спрямованість передбачає наявність глибокого, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, потребу займатися нею, що виявляється у прагненні до професійного розвитку, вдосконаленні; усвідомлення високої соціальної та особистісної значущості педагогічної творчості; професійну готовність до педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічна спрямованість, як провідна професійна властивість особистості, дозволяє педагогу проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно

орієнтуватися у створюваних ситуаціях, передбачати цілеспрямовані способи впливу на духовний світ вихованців.

Література

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович И.А. Психология высшей школы. – Мн.:БГУ, 1981. – 383с.
3. Кондрашова Л.В. О совершенствовании характера и содержания педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе / Вопросы педагогики высшей и средней школы. Сб. науч. трудов / Под ред. В.К.Буряка, Л.В.Кондрашовой. – Кривой Рог: КГПИ, 1994. – 421с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – М., 1986.
5. Курлянд З.Н. Развитие педагогических способностей студентов педвузов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. наук. – Одесса, 1985. – 18с.
6. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. – К.:Миллениум, 2004. – 521с.
7. Хмельюк Р.И. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к работе учителя // Сов. педагогика. – 1985. – №3. – С.71-75.
8. Чобітько М.Г. Індивідуальність студента в особистісному професійному навчанні // Педагогіка і психологія. – 2005. – №2. – С.32-42.

Т.П.Решетнікова, Т. Д.Фурдак

МУЗИЧНИЙ ТВІР ЯК ПРЕДМЕТ ЕСТЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ В ПРАЦЯХ Р. ІНГАРДЕНА

В статтє Решетниковой Т.П. и Фурдак Т.Д. рассматривается анализ музыкального произведения, его природа, особенности исполнения и восприятия по монографии польского исследователя, философа Романа Ингардена.

In this article the analysis of musical work its peculiarities of performance and perception in R. Ingard's monography (polish philosopher) is considered.

Постановка проблеми, мета статті. Організація шкільної художньо-естетичної освіти має бути спрямована на формування в учнів загальних естетичних понять, набуття ними певної системи

знань, що мають скеровувати особистість на самопізнання і саморозвиток, виховувати в неї естетичне ставлення до дійсності, високі духовні ідеали та художній смак [1, с. 57-58].

Першочергову роль у цих процесах відіграє сприймання та інтерпретація мистецьких творів на уроках музики, практична художньо-творча та виконавська діяльність учнів. Тож важливо щоб вчитель музики мав достатньо глибокий рівень спеціальних, загальнотеоретичних знань. Одним з методів вирішення проблеми є звернення до теоретичних розробок сучасних дослідників у процесі підготовки майбутніх учителів з дисциплін художньо-естетичного циклу.

Аналіз досліджень та публікацій. У запропонованій статті розглядається аналіз музичного твору в одній із праць польського філософа, учня Е.Гусерля, Романа Інгардена. Він відомий у філософії як засновник одного з варіантів феноменології, автор фундаментальних досліджень з естетики, теорії пізнання та логіки. Обрана для дослідження книга Р.Інгардена "Исследования по эстетике" являє собою збірку робіт по проблемам філософії мистецтва, що були написані в різні часи, однак їм притаманна внутрішня єдність та концептуальність. Уперше названа монографія стала доступною для широкого загалу науковців, мистецтвознавців радянської доби в 1962 році. Передмову до неї зробив один із обізнаних з творчістю Р.Інгардена дослідників В.Розумний. В 2003 році вийшло спеціальне дослідження Бартко К.В.Онтологія в естетичному пізнанні: аналіз філософсько-естетичної концепції Романа Інгардена. Окремі аспекти його творчості розглядаються в роботах Грибанової Н.Є., Жукової Н.В., Катрич О.Г. та ін.

Метою статті є прагнення звернути увагу на доцільність використання структурного методу для аналізу музичного твору як естетичного принципу.

Лише на перший погляд музичні твори здаються нам відомими, адже ми майже кожного дня спілкуємося з музикою, яка стала для нас природним та звичайним явищем в культурному житті. Проте, це не більш як поза наукові музичні враження, які при ретельному погляді на цей предмет виявляють низку ускладнень та запитань. Спробуємо поглянути на музичний твір як предмет естетичного аналізу, маючи на увазі музичний твір в "готовому" або "завершеному" вигляді, тож всі питання які відносяться до його виникнення в творчому акті будуть нами вилучені з розгляду.

Отримані результати. Музикант створює твір в творчому процесі який продовжується протягом деякого часу. В результаті

виникає музичний твір якого раніше не існувало, однак з моменту виникнення він якимось чином існує, до того ж незалежно від того чи грає його хтось, слухає або взагалі якимось ним займається. Музичний твір іноді сприймають як відображення психічного стану творця. На думку відомого польського філософа та естетика Романа Інгардена, музичний твір не утворює ніякої частини психічного життя, зокрема, свідомих переживань свого творця: адже твір існує навіть тоді, коли автора вже немає в живих. Музичний твір не є частиною свідомих переживань і слухачів, тобто переживань які виникають в процесі сприйняття музики, оскільки коли останні зникають, то музичний твір продовжує і надалі своє існування.

Жоден музичний твір не обумовлений у своєму виникненні і подовженні тими реальними процесами, які створюють його окремі виконання, як наприклад, удари пальцями по клавіатурі. Причиною його виникнення будуть зовсім інші психофізичні процеси, творчі процеси митця, які зовсім не обов'язково повинні відобразитися в якійсь ефективній грі на будь-якому інструменті. Навпаки, процеси, які створюють окремі виконання твору, не створюють самого музичного твору: мета їх – створення можливості прослуховування твору шляхом його виконання.

При відповідних уміннях і музичній уяві, можливе пізнання твору без того щоб його виконувати, тобто засобом простого читання партитури, хоча цей шлях не дає можливості отримати ту повноту і конкретність, яку забезпечує прослуховування. Однак, музичний твір відрізняється й від його “нот” або партитури, оскільки є головним чином, виключно звуковим витвором, в той час як ноти, партитура є лише деякою певною системою графічних знаків. Тож можна з упевненістю стверджувати, що у просторі реального світу ніяких музичних творів не існує, особливо якщо їх ніхто не виконує і не слухає.

Деякі філософи припускають існування ідеальних, незмінних, ніколи не виникаючих і не зникаючих речей. Однак музичний твір неможливо віднести до цієї категорії предметів на тій підставі, що конкретний музичний твір виникає в певний час, в результаті творчих зусиль конкретної людини. Це справедливо, оскільки історики музики намагаються якомога точніше визначити період роботи митця над цим твором (позначивши його початок і завершальну стадію). Крім цього, вони наголошують на музичній спадщині митця, даючи нам зрозуміти що даний конкретний твір мистецтва не перестає існувати навіть коли сам композитор пішов з життя. Проблема існування музичного твору

пов'язана з тим, що він був написаний в минулому композитором та й ноти були надруковані в той час...то можливо він не існує зараз як твір музичний, а існує лише як різновид виконання?

Що стосується питання сприйняття музичного твору слухачем, то важко стверджувати, начебто кожен з них чує у виконанні одне й теж. На цей момент вказує той факт, що після прослуховування виконаного музичного твору, здійснюючи обмін думками і враженнями ми відкриваємо для себе різноманітні відтінки: від несприйняття, байдужого ставлення до захоплення і критичних зауважень. Можливо, варто погодитися з думкою про те, що в музиці ми маємо справу з “суб”єктивними явищами” виконанням данного твору як і оцінюванням його, а сам твір це лише мовна фікція?

На думку Р.Інгардена, будь-який музичний твір є предметом що продовжується в часі. Виникнувши у певний період часу, він існує як одне і теж саме творення, хоча процеси завдяки яким воно виникло – вже в минулому. Його неможливо вважати ідеальним предметом (як вважає В.Конрад), оскільки це заперечувало б факт виникнення твору в часі. З цього положення зовсім не слідує висновок про те, що музичний твір є реальним предметом [2, с. 416]. Будучи предметом, що продовжується в часі, музичний твір тим не менш не є “часовим” предметом в тому сенсі, в якому будуть ним його окремі виконання. Якщо вони є процесами, то сам музичний твір не є процесом. У той час, як частини виконання музичного твору, слідують одна за одною в абсолютно конкретних послідовних часових фазах, всі частини самого музичного твору існують одночасно, при умові що твір готовий, тобто цілісний, завершений.

Кожне індивідуальне виконання музичного твору проявляється ефективно в часі таким чином, що окремі його частини виконуються в різні проміжки часу, і цей час вони заповнюють, а частини цих частин, знову ж таки, поступово виконуються у все більш нових часових фазах і разом з ними неодмінно проходять, пройшовши ж, перестають актуально існувати, зникають у минуле, з якого, якщо можна так висловитися, ніколи вже не повертаються, – скоріш, навпаки, все більше і більше занурюються, віддаляючись все далі і далі від нашого завжди нового дійсного.

При цьому, окремі виконання відрізняються ще подовженістю часу в який вони виконуються: одні більш “швидкі”, інші більш “повільні”; а в межах часу виконання неодмінно змінюється і темп. По відношенню ж до самого твору зазначене вище немає ніякого сенсу. Твір має один-єдиний порядок слідування своїх частин та одну –

єдину, раз і назавжди встановлену автором суто часову структуру (теж саме і стосовно встановлених темпів), яка не залежить від фаз конкретно переживаючого якісного часу, а в особливості, від фаз, в яких здійснюється те чи інше з його виконань.

Автор "Исследования по эстетике" наголошує, що в протилежність своїм окремим виконанням музичний твір не має якої-небудь певної просторової локалізації, адже вона не виражена ні творчим актом митця, ні текстом партитури. І лише тільки тому його можна відтворювати у вільно обраному місці, а сама просторова локалізація виконання неодмінно пов'язана з ним і час від часу інша, не має ніякого значення для естетичного сприйняття твору і повинна від неї абстрагуватися, тобто тлумачити її так, начебто її і не було [2, с. 419].

Кожне виконання музичного твору передусім є процесом акустичним. Воно являє собою деякий комплекс звукових елементів, що слідує один за іншим в певному порядку і створюваних як причиною деяким, здійснюваним в єдиний проміжок часу, процесом що викликаний музикантом. До нього входять складні фізичні дії (наприклад, фортеп'янке туше, коливання струн та резонанс, коливання повітря тощо) та психічні дії виконавця (як, наприклад, усвідомлення дій, що виконуються, контроль за ними, слухання свого власного виконання, контролювання того яким воно на його думку мало б бути) [2, с. 401].

Кожне виконання музичного твору дане нам в процесі прослуховування, а значить як множина слухових форм сприйняття що переходять безперервно одна в одну. Ці сприйняття являють собою головне піддруктя в перцепції виконання музичного твору (хоча не єдине). Елементи і музично-звукові переходи (акорди, мелодії) які є складовою будь-якого виконання в його цілісності, дані нам як деякі звукові предмети тому що у нас з'являються відповідні слухові "види" ("слухові феномени"). Зазвичай, психологи не помічають цього факту і тлумачать слухові види як оволодіння деякою множиною "слухових вражень", враження ж ці вони ототожнюють зі "звуками". Таким чином, широко розповсюджений в психології слуховий предмет і слуховий вид, базу якого становлять певні дані слухові враження, відповідно не розрізняються. Проте, більш детальний їх аналіз показує, що таке розрізнення необхідне. Кожному тону або ж звуковому елементові, котрі звучать якийсь проміжок часу, хай навіть самий короткий, властива множина слухових видів, сприйняття яких слухачами дає їм можливість почути даний звуковий елемент. Вони відмінні у різних слухачів, але вони також будуть відрізнятися у двох різних

фазах прослуховування одного й того ж самого тону, мелодії або акорду. Для однієї й тієї ж самої фази виконання вони могли б бути різними, якби той хто слухає, міг би почути даний музичний елемент з двох різних місць в просторі.

Р.Інгарден стверджує, що не є істиною також і те, що начебто якийсь конкретний музичний твір, наприклад, П'ята симфонія Бетховена, виявляється безпосередньо в сприйнятті слухачами змінних слухових образів і що він в результаті цього сам по собі набуває один раз ті, а другий раз інші риси характеру, як це відбувається з окремими виконаннями. Твір не сприйнятливий до процесів, які відбуваються в змісті та способі переживання слухових видів, він не стає іншим тільки тому, що виконання внаслідок зазначених умов набуває того чи іншого характеру. Безперечно, якщо певне виконання твору з причини поганої акустики зали або внаслідок надто великої відстані між слухачами та виконавцем, стає для нас "змазаним", "без тону", це ускладнює естетичне сприйняття самого твору, а в окремих випадках може зробити прослуховування абсолютно неможливим. Однак, ніхто не стане стверджувати, що від цього сам музичний твір став "змазаним", "пустим" по тону. Це взагалі не може його змінювати, оскільки жоден музичний твір не є таким собі розвиваючим акустичним явищем, чим він міг би бути, якби піддався змінам сам по собі, в результаті здійснюваних змін у випадково виникаючих у окремих слухачів слухових видів [2, с. 420].

Якщо ми не наївні, – пише Р.Інгарден, – в музичному відношенні, то при прослуховуванні, наприклад, П'ятої симфонії Бетховена, намагаємося не звертати увагу на всі ті предметно дані нам деталі актуального виконання, котрі при виконанні привносяться випадковістю, на нашу думку, обставинами, що мають вплив на конкретний зміст випробуваних нами слухових видів і відображених на конкретизації прослуховуючого в даний момент виконання. Тому, ми деяким чином селекціонуємо конкретно виникаючі властивості виконання і одні з них приписуємо самому творові, який прагнемо почути, або так би мовити "вислухати" із конкретної цілісності виконання, а інші начебто не помічаємо, не приймаємо до уваги, відносимо їх до випадковості виконання або ж випадковості сприйняття, отже – змісту і способу випробування слухових видів. Процес прослуховування музичного твору виявляється значно складнішим ніж це здається на перший погляд і може здійснюватися різними способами [2, там же].

Музичний твір неможливо ототожнювати з окремими виконаннями, оскільки їхні оцінки не завжди будуть справедливими по відношенню до самого твору і навпаки. Тобто можна вказати на такі риси виконання твору, які не є властивими для нього, або ж навпаки, риси музичного твору що не характерні для виконавців, його інтерпретаторів. Кожне виконання будь-якого музичного твору характеризується індивідуальним протіканням (процесом) його, який розвивається у часі та просторі. Воно розпочинається у певний момент, хід його продовжується в деякий проміжок часу і в якийсь певний момент закінчується. Як процес, кожне окреме виконання музичного твору може здійснюватися лише один раз. Якщо воно відбулося, то неможливим є його подальше продовження або ж повторення. Після завершення виконання можливе будь-яке інше, зовсім нове, що вміщується в другому часовому вимірі, навіть якщо воно дуже схоже на перший його варіант (наприклад, у запису на диск). Такий факт повторення “того ж самого” виконання будь-якого твору викликає певні теоретичні ускладнення.

У випадку з живим виконанням музикантами твору, то вони теж будуть відрізнятися одне від одного, не лише різницею в часі виконання, але й багатьма суто музичними деталями, навіть якби музикант намагався виконати “точнісінько так” будь-який твір вдруге. Усвідомлення того, що це неможливо, змушує справжніх майстрів не повторювати один і той же твір двічі на одному концерті, тим більше якщо таке виконання було близьким до довершеного.

Кожне виконання твору вміщене в просторі, причому в рівній мірі як “об’єктивно” так і феноменально. “Об’єктивно” в тому сенсі що звукові хвилі, утворювані в даному процесі, “поширюються” в просторі з певного місця і наповнюють окрему його частину; а “феноменально” в тому, що звукові елементи які входять до складу якого-небудь виконання, протягом виконання, у розвитку, сприймаються слухачами як створювані “там, на сцені”, як такі, що долинають до них “звідти”. Ми можемо до них наблизитися або ж віддалитися, наприклад, змінюючи місцеположення в концертній залі. Як наслідок, ми будемо краще або гірше чути саме виконання, воно буде для нас більш чи менш виразним. Це можливо саме тому, що музичний твір виконується для нас в просторі, деякому певному місці у вигляді звукових елементів, що сліднують один за одним і розвиваються в часі [2, с. 412].

Окремі виконання одного й того ж твору різними віртуозами або навіть одним і тим же віртуозом, зазвичай, відрізняються одне від одного

не лише своєю індивідуальністю, своїм положенням у просторі і часі, але й різними якісними особливостями, наприклад, окрасою тонів, темпом, динамічними деталями, виразністю окремих мотивів тощо. Ці відмінності в силу того, що виконавець – жива людина, в повній мірі неможливо усунути, навіть при прагненні до цього самого виконавця. При суто механічному відтворенні якого-небудь виконання завжди залишатиметься ще (припускається безпосереднє сприйняття твору) різниця, що стосується часової конкретної окраси виконання, прослуханого в даний проміжок часу і, можливо, ряд інших вочевидь відмінних моментів. Адже те, як нам дається при безпосередньому прослуховуванні якого-небудь виконання, – залежить не лише від “предметних” умов, але також і від зміни, від одного виконання до другого, суб’єктивних умов. Вплив останніх на конкретний характер виконання, що прослуховується, неможливо буде усунути. Це стосується як особливостей звучання виконання, так і в значно більшій мірі не акустичних моментів, що надбудовуються під акустичним матеріалом, які для виконання музичного твору важливі в такій мірі, що й особливості самого звучання, як наприклад, більш чи менш ясний малюнок мелодійних ліній, емоційна окраса тощо. Все це і вирішує питання специфіки окремих конкретизацій одного й того ж виконання певного музичного твору.

Р.Інгарден робить акцент на тому, що кожне окреме виконання музичного твору, як індивідуальний предмет, з будь-якої точки зору можливо позитивним чином визначити, а саме, те що воно може бути визначене через властивості різновиду самого нижчого із всіх можливих видів виконань, тобто тих різновидів, котрі не можуть більше бути диференційовані [2, с. 415].

Висновки і подальший напрямок досліджень. Таким чином, варто відрізнити музичний твір, його виконання і конкретизацію. Якщо між музичним твором і багатоманітністю слухових видів, випробування котрих веде слухача до сприйняття виконання твору, а через його виконання – до сприйняття самого твору, виникає якийсь зв'язок, то він полягає в тому, що кожен музичний твір являє сам по собі деяку ідеальну систему слухових видів, котрі повинні випробовувати передбачуваним слухачем, аби твір міг бути переданий в естетичному переживанні правильно і повною мірою.

Власна структура і якісні особливості музичного твору визначають, наприклад, те що даний твір повинен прослуховуватися – в межах допустимого – з деякої відстані, чим визначаються також і ідеальні типи певних для них слухових видів. Тому, хто, наприклад, хотів би послухати Прелюдію № 6 Шопена з відстані в кілометр, ми

змушені були б сказати, що він немає найменшого уявлення про властивості даного твору. Теж саме можна буде сказати і стосовно людини, яка прагне розміститись у першому ряду партеру, йдучи на Дев'яту симфонію Бетховена.

Факт наявності низки підпорядкувань між музичним твором та ідеальними системами слухових видів ще не свідчить про те що твір прямо, безпосередньо виявляється в слухових видах. Будь-який музичний твір, наприклад, згадана раніше Дев'ята симфонія Бетховена, у протилежність множині своїх можливих виконань є одним-єдиним. Уже це має виключати ототожнення твору з його виконанням.

Виконання повинно бути інакшим, якщо, звичайно, даний твір повинен бути у виконанні правильно переданий, розкритий слухачеві в усій його красі. Якщо в якому-небудь виконанні виступають темп, динаміка, мелодійні лінії інакше аніж ті, що властиві самому творові, то це просто фальшиве (надто швидке, тьмяне, надто гучно, без душі) виконання.

Сам твір не можна такими словами схарактеризувати, оскільки така оцінка витікає з порівняльного аналізу виконання як такої дії і самого твору. Музичний твір містить у собі такі "сторони", у відношенні до яких він не може бути однозначно визначений через якості, котрі не піддаються подальшій градації. Це стосується, наприклад, окраси тонів, що входять до складу твору. Партитурою передписується лише вид інструменту, а відповідно опосередкованим шляхом твір визначає тип окраси тону, проте не найнижчий його різновид, ту безумовну індивідуальну окрасу, яка реалізується лише у певному виконанні.

Обраний Р.Інгарденом структурний метод дає можливість здійснювати детальний аналіз побудови художнього твору в музичному мистецтві. Спостережливість та ерудиція дослідника дозволяють уникати обмеженості, що характерна для музикознавців і виокремити філософський аспект в музиці.

Якщо вчитель володіє структурним методом аналізу музичного твору, він зможе розвинути в учнів особистісні якості, що ґрунтуються на формуванні когнітивних, креативних, методологічних, комунікативних та світоглядних компетенцій.

Література

1. Методичні рекомендації щодо вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу у 2006-2007 рр. // Інформаційний збірник МОН України. – 2006. – № 19-20-21. – С.57-58.

2. Роман Ингарден. Исследования по эстетике. / Пер. с польск. А.Ермилова и Б.Федорова. – М., 1962.

Л.О.Савченко, Н.І.Зеленкова

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статье рассмотрены проблемы использования самостоятельной работы при изучении педагогических дисциплин в педагогических высших учебных учреждениях.

The article is devoted to the problem of organization of students independents work. The independent work is considered as the way of teachers training.

Постановка проблеми. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. В умовах переходу вищої педагогічної школи на багаторівневу підготовку педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку інтелектуальної праці особливої актуальності набувають проблеми пошуку резервів підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Успіх підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Одним із них є самостійна робота студентів. При раціональній організації та педагогічно грамотному управлінні самостійна робота є важливим фактором підготовки спеціаліста. Справжнім учителем може бути не той, хто навчає, як здобувати знання самостійно. А самостійне пізнання стає можливим лише тоді, коли людина знає, як пізнавати, володіє способом пізнання. У зв'язку з цим необхідно замінити організацію навчально-виховного процесу та функції вчителя на уроці

Аналіз останніх публікацій. Проблеми самостійної пізнавальної діяльності присвячено багато друкованих праць. Частина цих праць має дидактичний характер (М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, О.А.Нільсон, І.Т.Огородніков, П.І.Підкасистий та ін.), частина є методичними працями (Н.Г.Дайрі, А.В.Доринський, Д.М.Кирюшкін, А.В.Усовата ін.).

На основі досліджень Б.П.Єсіпов дає визначення дидактичній сутності самостійної роботи: "Самостійна робота учнів, що включається у процесі навчання – це така робота, котра