

Гра «Подорож».

Уявіть собі, що ви відправляєтеся класом у подорож: ріками, долинами, горами. Коли будете доїжджати до зупинки, потрібно називати власні назви до записаної загальної. Хто запише найбільше слів – той і буде переможцем. Переможцю дозволяється розповісти всьому класу про справжню свою подорож. А ви всі будете слухачами.

ми, які потрібні на даному етапі. Необхідно дитину навчити мислити діалектично, не боятися труднощів і проблем, вміти творчо їх вирішувати й відчувати насолоду від інтелектуальних зусиль.

Головне завдання кожного вчителя початкової ланки освіти – розбудити у дитини допитливість, сформувати інтерес дослідника різних явищ і фактів як у процесі вивчення окремих предметів, так і в галузях суспільного життя. Потрібно об'єднати навчальний матеріал з позашкільними особистими враженнями дітей. У зв'язку з цим значну увагу потрібно приділяти вивченню слова, особливо – ономастичному локальному матеріалу, так як він ефективно сприяє розвитку пізнавальної активності молодших школярів і формуванню україномовної особистості.

Саме від учителя початкової ланки освіти залежить найбільшою мірою формування національної свідомості юних громадян України, тому педагоги і повинні подбати про те, щоб їхні вихованці відчули свою причетність до розбудови держави, збагатили свій життєвий досвід новими знаннями про державу, її символи, мову, в достатньому обсязі ознайомилися зі своїми правами і обов'язками, гордилися національними цінностями рідної землі, щоб росли готовими до праці в ім'я вільної України.

З метою стимулювання пізнавальної активності молодших школярів, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу, розширення кругозору, виховання любові до рідного слова, до рідної землі, до свого народу доречно до основного змісту навчального матеріалу, зафіксованого у шкільних підручниках з рідної мови, використовувати додатково до виучуваної теми вправи, побудовані на ономастичному матеріалі.

– Випишіть з тексту власні назви. Додайте назви міст та річок, які ви знаєте. Від власних назв утворіть загальні.

Найбільше в Україні місто Київ. Названо його на честь засновника міста князя Кия. Велике старовинне місто Львів. Його заснував князь Данило Галицький і назвав ім'ям свого сина Лева. Місто Харків стоїть на річці Харківка. Тому й така назва. А тепер придивіться до цих назв. Полтава. Місто, що стоїть на річці Птава. Ужгород – це місто, що на річці Уж. Луганськ – на річці Лугань. Давня назва Кам'яний Брід – це був зимівник запорізьких козаків.

– Почитайте текст. Запропонуйте свої варіанти ще цікавіших імен, пояснивши усно свій вибір.

Наші предки мали свої споконвічні власні назви. У 7-8 столітті на Русі дітей могли називати за порядком або часом їх народження: Третьяком, Четвертуною, Зимою, Літом, Жданом, Любимчиком, Суботою.

Вірили наші пращури у магічну силу слова. Вони гадали, що на людину може вплинути її ім'я. Тому синів називали Левом, Орлом, Соколом. До давніх слов'янських імен належать і такі, як Володимир, Всеволод, Святослав.

– Допишіть власні назви до загальних.

Прізвища (друзів, сусідів, учителів, улюблених письменників, поетів);

ріки, озера (на яких відпочивали, які протікають у місті чи селі, про які читали чи довідалися з телепередач, художньої літератури, віршів, дізналися від рідних).

СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ОНОМАСТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Навчання – основна форма розвитку пізнавальної активності. З одного боку, у процесі навчання учні здобувають для себе нові знання, під впливом яких стає ширшим і глибшим їхній кругозір, з другого боку, у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості школярів, завдяки чому вони можуть самостійно і творчо не лише використовувати здобуті знання, але й шукати нові, задовольняючи свої потреби в пізнанні. При цьому головною умовою є розуміння дитиною змісту і значення виучуваного. Для цього учитель повинен поставити перед собою чітку педагогічну мету: в чому він має переконати дітей, як пояснити цінність для учнів виучуваного змісту в певний час і з найбільш близькою перспективою для них.

Якщо школярам буде зрозуміла мета кожного завдання, запропонованого учителем, і вона викликатиме інтерес, тоді вони зможуть виконувати значну кількість вправ, не стомлюючись. Цікава робота завжди полегшує її виконання, вчить краще працювати, виховує свідоме ставлення до праці. Як зробити звичайне завдання цікавим – це справа учителя, його мистецтва. Як правило, викликає зацікавлення те завдання, яке максимально розвиває самостійність дитини, активно будить її думку.

Ствердження того, що виклад матеріалу повинен бути цікавим, потрібно вважати провідним принципом методики сучасного уроку в початковій школі. Але це не означає, що інтерес має щось спільне з «цікавинками» або несе розважальний характер. Не можна перетворювати навчальний процес у «збірник цікавого», але не корисного. Кожне завдання повинно носити навчально-пізнавальний характер і одночасно бути цікавим як своїм змістом, так і формою та способом виконання.

За роки шкільного навчання у дітей виробляється звичка задовольнятися змістом навчання підручників, які в деякій мірі відстають від реального життя і зміст яких недостатньо впливає на формування світогляду учнів. Не завжди матеріал вправ орієнтує учителя на розвиток навчально-пізнавального інтересу та пізнавальної активності молодших школярів, яка формується і удосконалюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності та відповідного виховного впливу.

Практика особистої педагогічної діяльності переконує, що вимоги методичного апарату до вправ підручників «Рідна мова» для початкової школи не стимулюють школярів до постійного бажання самостійно, творчо працювати і глибоко усвідомлювати виучувані мовні явища. Потрібно вивчати мову на «живому» змісті, з яким діти безпосередньо зустрічаються, бачать його, спілкуються з ним, пізнають у відомому невідоме.

На сучасному етапі розвитку з'явилася потреба у мислячій людині, яка має принципово нову здатність – *навчитися вчитися* і оволодіти тими знання-

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки щодо тенденцій впровадження дистанційних форм навчання у США:

1. Ставлення до якості дистанційного навчання поступово змінюється і більшість провідних діячів освіти впевнені в тому, що протягом найближчих років така форма навчання стане такою ж результативною, або й навіть більш успішною, ніж традиційна форма освіти.

2. Найбільш помітне зростання відсоткових показників кількості дистанційних студентів очікується у комерційних ВНЗ (більш ніж на 40 %).

3. Приватні неприбуткові ВНЗ переходять до системи навчання в дистанційному режимі повільніше у порівнянні з державними, що, у більшості випадків, відбувається через наявність у приватних неприбуткових ВНЗ системи змішаного навчання.

4. За результатами на осінь 2002 року в середньому більш ніж 13 % студентів із кожного окремого вищого навчального закладу, де пропонують дистанційне навчання, вивчав щонайменше одну дисципліну в режимі он-лайн.

5. Професорсько-викладацький склад всіх вищих навчальних закладів продовжують притримуватись більш консервативних поглядів щодо якості дистанційної освіти та її можливостей зрівнятися з результатами освіти, отриманої традиційним способом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Sizing the Opportunity. The quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003 / I. Elaine Allen, Jeff Seaman. The Sloan Consortium. September, 2003.
2. Blending in. The Extent and Promise of Blended Education in the United States / I. Elaine Allen, Jeff Seaman, Richard Garrett. The Sloan Consortium. March, 2007.
3. The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS). <http://nces.ed.gov/ipeds/>

рами навчання, дозволив виявити, що переважна кількість таких студентів навчались у державних ВНЗ. Так, восени 2002 року кількість студентів, що навчалися в режимі он-лайн у державних коледжах та університетах, сягнула 1 млн. 325 тис., у той час як у приватних неприбуткових навчальних закладах ця цифра становила приблизно 240 тис., показник приватних комерційних інституцій – 37 тис. (Таблиця 5). Як зазначається, кількість студентів, які навчаються у ВНЗ за дистанційними формами, постійно зростає.

Таблиця 5.

Кількість студентів, які вивчали щонайменше одну дисципліну за дистанційною формою навчання (осінь 2002 року)

<i>Масштаб ВНЗ (за кількістю студентів)</i>	<i>Відсотковий показник кількості студентів (із усіх ВНЗ)</i>	<i>Відсотковий показник кількості студентів (виключно із ВНЗ, де пропонують дистанційну освіту)</i>	<i>Загальна кількість дистанційних студентів</i>
Менш ніж 1500	7,2 %	17,6 %	82 009
1500-2999	10,1 %	12,9 %	110 214
3000-7499	11,5 %	12,7 %	313 318
7500-14999	9,9 %	10,3 %	320 241
15000 +	8,7 %	8,9 %	475 990

Серед 1,6 мільйона дистанційних студентів восени 2002 року більш ніж третина (578 986 студентів) навчались повністю в режимі он-лайн, що, в свою чергу, становило 2,6 % від загальної кількості студентів всіх ВНЗ США і 3,8 % від загальної кількості студентів ВНЗ, де пропонують дистанційну освіту. Що стосується програм навчання, що пропонувались ВНЗ та обирались студентами для дистанційного вивчення, то у ході дослідження були виявлені наступні показники (Таблиця 6):

Таблиця 6.

Кількість студентів різних академічних рівнів, які вивчали щонайменше одну дисципліну дистанційно (осінь, 2002 рік)

<i>Класифікація ВНЗ за Карнегі</i>	<i>Відсотковий показник кількості студентів (із усіх ВНЗ)</i>	<i>Відсотковий показник кількості студентів (виключно із ВНЗ, де пропонують дистанційну освіту)</i>	<i>Загальна кількість дистанційних студентів</i>
<i>Докторантура / дослідницькі інститути</i>	6,3 %	7,0 %	209 512
<i>Магістратура</i>	8,5 %	10,6 %	272 096
<i>Бакалаврат</i>	6,3 %	12,0 %	105 917
<i>Об'єднані ВНЗ</i>	10,8 %	13,3 %	653 600
<i>Спеціалізовані ВНЗ</i>	6,8 %	16,3 %	58 123

Таблиця 3.

**Оцінка результатів навчання, отриманого в умовах дистанційної освіти
у порівнянні з традиційною формою навчання**

	<i>Державні ВНЗ</i>	<i>Приватні неприбуткові ВНЗ</i>	<i>Приватні комерційні ВНЗ</i>	<i>Загальний показник</i>
<i>Вищий рівень знань</i>	17,4 %	7,0 %	12,0 %	12,3 %
<i>Ідентичний рівень знань</i>	57,6 %	32,8 %	39,6 %	44,9 %
<i>Нижчий рівень знань</i>	24,9 %	60,3 %	48,5 %	42,8 %

За даними досліджень на 2003 рік, кожна група ВНЗ, навіть державні, серед яких понад 80 % впроваджували дистанційні курси навчання, оцінювали таке навчання за якістю, як таке, що поступається традиційній формі навчання. Однак, в результаті проведення чисельних дискусій стосовно нижчої якості дистанційної освіти по відношенню до традиційної форми навчання виявилось, що ситуація не є однозначною. Оцінюючи переваги обох форм навчання по відношенню одна до одної, показник в середньому коливався між «ідентичним» та «дещо нижчим» на користь традиційної форми навчання. При цьому державні ВНЗ обирали оцінку «ідентична якість», тоді як приватні комерційні інституції схилилися до оцінки «дещо нижча якість». Однак, коли розмова зайшла про перспективи дистанційної освіти на найближчі три роки, як державні, так і приватні комерційні ВНЗ висловили впевненість, що протягом цього періоду якість дистанційної освіти стане вищою і навіть конкурентноспроможною з традиційною формою навчання.

Щодо оцінки дистанційного навчання професорсько-викладацьким складом, то більше ніж чверть фахівців із приватних неприбуткових навчальних закладів виразили сумніви щодо цінності та законності такої форми освіти (Таблиця 4). Той факт, що у державному секторі показник позитивного відношення до дистанційних форм навчання значно вищий, можна пояснити тим, що державні ВНЗ мали на той час більше досвіду і практики впровадження такої форми освіти.

Таблиця 4.

**Визнання професорсько-викладацьким складом
цінності та законності дистанційного навчання**

	<i>Державні ВНЗ</i>	<i>Приватні неприбуткові ВНЗ</i>	<i>Приватні комерційні</i>	<i>Загальний показник</i>
<i>Згоден з цінністю та законністю</i>	70,5 %	50,9 %	51,4 %	59,6 %
<i>Ставлюсь нейтрально</i>	18,3 %	21,5 %	31,5 %	21,3 %
<i>Незгоден</i>	11,3 %	27,6 %	16,0 %	18,7 %

Аналіз студентської аудиторії, що здобувала освіту за дистанційними фо-

освіти;

- 97 % відсотків державних ВНЗ пропонували щонайменше один дистанційний курс навчання або змішаний курс, а 49 % мали завершену програму навчання, котра реалізувалась у дистанційному режимі.

Серед приватних ВНЗ неприбуткові освітні заклади випереджали комерційні: 54,5 % пропонували щонайменше один курс дистанційного навчання на відміну від комерційних закладів, де ця частка становила 44,9 %. Кількість державних вищих навчальних закладів, які пропонували своїм студентам дистанційне навчання, у порівнянні з приватними ВНЗ, була вдвічі більшою. Майже половина всіх навчальних закладів державного сектору впроваджувала дипломи про одержання вищої освіти в дистанційному режимі.

У всіх вищих навчальних закладах спостерігалась тенденція до використання різних форм дистанційного навчання (Таблиця 2.). Понад 80 % державних вищих навчальних закладів розробляли та впроваджували як дистанційні програми навчання, так і програми змішаного типу, не обмежуючись лише однією чи іншою формою. Лише 12,5 % державних ВНЗ пропонували своїм студентам виключно програми навчання в режимі он-лайн, і 3,8 % – виключно програми змішаного типу.

Таблиця 2.

Форми дистанційного навчання, які запроваджувались у ВНЗ США

	<i>Державні</i>	<i>Приватні неприбуткові</i>	<i>Приватні комерційні</i>	<i>Загальний показник</i>
<i>Дистанційне навчання + змішане навчання</i>	80,2 %	36,7 %	21,2 %	5,6 %
<i>Виключно дистанційне навчання</i>	12,5 %	17,8 %	23,7 %	16,0 %
<i>Виключно змішане навчання</i>	3,8 %	17,1 %	6,6 %	9,6 %
<i>Жодного не пропонується</i>	3,4 %	28,4 %	48,5 %	18,8 %

Наступним етапом дослідження стало виявлення відношення респондентів до якості навчання, отриманого в умовах дистанційної взаємодії з викладачем у порівнянні з традиційною формою навчання. Кожному респонденту запропонували оцінити результати навчання, отримані за дистанційною формою та традиційного навчання, а також зробити прогноз щодо дистанційної освіти на наступні три роки (Таблиця 3). Більшість провідних освітян із вищих навчальних закладів державного сектору вважали, що через три роки результати освіти, здобутої у дистанційному режимі досягнуть того ж самого рівня, що й за традиційною формою навчання, а більшість фахівців із усіх ВНЗ впевнені в тому, що вони будуть ідентичними або навіть перевищуватимуть результати традиційного навчання.

ношення професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів залишалось неоднозначним. Для викладачів нові елементи, які присутні в системі дистанційної освіти, залишались менш зрозумілими, ніж для студентів та адміністративної частини вищих навчальних закладів.

У цьому зв'язку, звертаючись до історії питання, необхідно зауважити, що одним з непереможних чинників, з яким погоджувались навіть перші прибічники дистанційної освіти, було загальне переконання, що всі пропозиції щодо навчання таким способом завжди будуть нижчими за якістю, ніж традиційна взаємодія викладача і студента. Невідомо, які саме причини зумовили таку думку, однак очевидним був той факт, що таке відношення панувало не тільки серед професорсько-викладацького складу, але й у суспільстві загалом [1].

Згідно тлумачення американських дослідників, необхідно розрізняти форми навчання за відсотком використання Інтернет ресурсів у навчальних цілях [1, 2] (Таблиця 1.).

Таблиця 1.

**Форми навчання
(за показником використання Інтернет ресурсів)**

<i>Кількість матеріалу, що викладається в режимі он-лайн</i>	<i>Форма навчання</i>	<i>Сутність курсу</i>
0 %	Традиційне	Курс не передбачає використання Інтернет – технологій; матеріал викладається у письмовій чи усній формах
1-29 %	З використанням Інтернет-ресурсів	Курс являє собою аудиторне навчання з використанням Інтернет – ресурсів для спрощення процесу навчання
30-79 %	Змішане	Курс являє собою поєднання аудиторних та занять он-лайн; більша кількість матеріалу викладається в режимі Інтернет; має місце незначна кількість аудиторних занять
80 + %	Дистанційне навчання (навчання он-лайн)	Матеріал повністю викладається в режимі он-лайн. Як правило, аудиторні заняття відсутні.

У рамках дослідження, використовуючи систему опитувань та анкетувань, респондентам було запропоновано охарактеризувати дистанційне навчання, оцінюючи індивідуальний досвід участі в атестаційних програмах або ж програмах з отриманням диплому за різними академічними рівнями (доктор філософії, магістр ділового адміністрування, магістри інших наук, бакалаври, молодші наукові співробітники).

Згідно з отриманими результатами:

- 81 % від загальної кількості ВНЗ США пропонували щонайменше один курс дистанційного навчання або змішаний курс;
- 34 % ВНЗ мали повністю сформовану систему надання дистанційної

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У США

На етапі реформації вищої освіти України, впровадження нових форм та методів навчання, особливо цінними є вивчення досвіду інших країн у вирішенні відповідних питань. У зв'язку з цим, необхідно особливо відзначити дистанційну форму навчання, яка тільки починає набувати свого розвитку у нашій країні, і тому потребує глибокого вивчення як з точки зору теоретичних засад створення та функціонування, так і з суто практичної сторони її впровадження та популяризації у системі вищої освіти.

Дослідженню відповідних питань присвятили низку робіт вітчизняні та зарубіжні дослідники, серед них О.О. Андрєєв, В.Є. Бочков, І.В. Каліновський, С.О. Кащенко, В.І. Луговий, В.В. Олійник, Є.С. Полат, В.П. Тіхоміров та інші.

Але, у зв'язку з тим, що впровадження дистанційної освіти є багатогранний та широкомасштабний проект, вивчення досвіду провідних країн у вирішенні споріднених питань залишається актуальним та необхідним для вітчизняної науки, яка тільки розпочинає пошук відповідей у даній галузі.

Актуальність проблематики визначила мету нашого дослідження, а саме: вивчити досвід впровадження різних форм дистанційної освіти у Сполучених Штатах Америки (за даними дослідження 2002-2003 року), оскільки саме у цей час було проведено одне з перших масштабних досліджень дистанційних форм навчання у їх практичному застосуванні.

Вперше вищі навчальні заклади США розпочали впровадження дистанційних форм навчанням більше ніж п'ятнадцять років тому, і саме тоді дослідники освітніх інноваційних процесів зіштовхнулися з низкою питань, які зумовлені характером суб'єктів реалізації самого навчання у парадигмі відносин: *«студенти – вищий навчальний заклад – викладачі»*. І, якщо у практиці діяльності вищих навчальних закладів США почали з'являтися пропозиції щодо дистанційного навчання як окремих дисциплін, так і цілих курсів, то масштабних досліджень дистанційного навчання, його місця у суспільстві і в освіті загалом, проведено не було [1].

У наслідок ситуації, що склалася, у 2003 році Консорціумом Навчальних закладів та Організацій Визначення Якості Дистанційної Освіти за підтримки Фонду Альфреда П. Слоана було проведено дослідження досвіду та особливостей впровадження різних форм дистанційного навчання у вищих навчальних закладах США.

Перш за все, необхідно було з'ясувати, яким чином сприймають студенти дистанційну освіту, та чи зможе навчання в режимі он-лайн замінити традиційні аудиторні заняття. З іншого боку, залишалось без відповіді питання, наскільки вищі навчальні заклади різних форм власності готові працювати за дистанційними формами навчання, чи може воно розглядатись як альтернативний традиційному спосіб навчання. Якщо низка питань, пов'язаних із студентством та ВНЗ, як свідчила практика, отримувала позитивні відповіді, то питання від-

неї організації навчального процесу. Винайти і створити такі умови – завдання педагогічної науки і практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Армстронг Г.Э. Эвристический метод обучения или искусство предоставлять детям самим доходить до познания предметов. – М., 1900.
2. Бехтерев В.М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема // Вестник знания. – Пг., 1918. – Вып. 2. – С. 2-23.
3. Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания // Избранные пед. сочинения. – М.: Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – С. 190.
4. История педагогики. Ч. 2. С XVII в. до середины XX в. Учебное пособие для пед. ун-тов / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТУ «Сфера», 1997. – С. 12.
5. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути // Психология детства. – М.: Академия, 1996. – С. 329.
6. Конфуций и его школа. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – С. 121.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 226-233.
8. Педагогика Марии Монтессори. Курс лекций. – М., 1993. – Ч. 2. – С. 42-52.
9. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 173-191.
10. Темина С.Ю. По пути развития школьника. – Москва-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 176 с.
11. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – С. 226.
12. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1993. – С. 17.

мотивації до навчання; розвиток продуктивного мислення і творчих здібностей учнів; зменшення необхідності формальної перевірки результатів тощо.

Концепція «навчання в діалозі» набула ґрунтового висвітлення у працях В. Біблера, С. Курганова, О. Пометун, М. Скрипник та ін. Вона базується на ідеї Сократа щодо відносності знання. Застосовуючи цей метод, учитель вступає в полеміку з учнями, у процесі якої виступає з позицій представників різних соціокультурних прошарків, обґрунтовує свою точку зору, яка є протилежною традиційним. Цим самим учитель спонукає учнів до активної мислительної діяльності, сприяє формуванню в них власних, індивідуальних уявлень про об'єкти навколишнього світу.

Одним із перспективних методів навчання в плані сприяння розвитку учнів, є метод проектів. Проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, замисел для створення реального об'єкта, предмета, різного роду теоретичних продуктів. В основі методу проектів – розвиток в учнів пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення.

Метод проектів орієнтований на самостійну (індивідуальну, парну, групову) діяльність учнів, яку вони виконують упродовж певного проміжку часу. Цей метод завжди передбачає вирішення якоїсь проблеми. В процесі роботи над проблемою використовуються різні методи, відбувається інтегрування знань і вмінь з різних галузей науки і техніки, мистецтва. Робота за методом проектів включає чітке планування дій, наявність замислу чи гіпотези вирішення заявленої проблеми, розподіл ролей при груповій формі роботи. Результати виконаних проектів мають бути реальними, відчутними. У разі теоретичної проблеми, слід винайти її конкретне вирішення, а у випадку практичної проблеми – одержати конкретний практичний результат, готовий до застосування.

Починаючи з кінця ХХ ст., відбувається активна модифікація багатьох з названих методів відповідно до ідей особистісно орієнтованої освіти, розробка й запровадження у навчальний процес нових форм, методів, засобів. Прикладом цього може бути концепція «евристичного навчання» О. Хуторського [11]. Автор спирається на відомі концепції розвивального навчання, використовує проблемний підхід, евристичні методи, комп'ютерні засоби. Основна ідея евристичного навчання полягає в тому, щоб учень у процесі навчання самостійно конструював систему своїх знань, ґрунтуючись на наявному досвіді, особистому освітньому потенціалі та евристичній технології діяльності. Лише після цього він під керівництвом учителя порівнює свою систему уявлень (знань, ідей, передбачень тощо) з відомими культурно-історичними аналогами. У результаті навчальної діяльності система уявлень учня переосмислюється, добудовується або постає необхідність організації нової діяльності.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок про те, що основна ідея, яка набула віддзеркалення в різних підходах до розвитку учнів у процесі навчання, полягає в наступному: дитина може досягти належного рівня індивідуального розвитку лише за умов створення найбільш сприятливої для

(звуження меж пошуку) та дивергенція (розширення меж пошуку). Метод інверсії сприяє розвитку діалектики мислення учнів.

В основі методу емпатії – принцип заміщення досліджуваного об'єкту іншим. У процесі емпатії відбувається ототожнення особистості однієї людини з особистістю іншої або якимось предметом, процесом, системою. При цьому об'єкту приписуються почуття, емоції, особливості поведінки самої людини. За умов застосування методу емпатії учень немовби зливається з об'єктом дослідження, що вимагає уяви і фантазії.

Метод синектики базується на «мозковій атаці», застосуванні різного роду аналогій, інверсій, вільних асоціацій тощо. Найкращі результати він дає при груповій формі роботи, коли в групу об'єднуються від 5 до 15 осіб, які мають різні рівні здібностей, підготовки. Висунення ідей та наступний їх відбір краще здійснювати в три етапи: 1) короткий аналіз кожної із запропонованих ідей; 2) групування цих ідей; 3) критичний аналіз і відбір найбільш оригінальних ідей.

Метод багатомірних матриць оптимізує метод «проб і помилок». Його застосування дає змогу вирішувати творчі завдання цілеспрямовано й системно. Основна ідея цього методу полягає в наступному: нове доволі часто являє собою іншу комбінацію відомих елементів (ідей, дій, явищ тощо) або комбінацію відомого з невідомим. За допомогою методу багатомірних матриць можна вирішувати складні творчі завдання, знаходити значну кількість нових, оригінальних розв'язків. Однак його застосування може дати таке розмаїття різних варіантів, яке значно утруднить вибір з-поміж них оптимального.

Евристичні методи слугують підґрунтям численних дидактичних методів, що набули сьогодні значного поширення. До таких належать методи проблемного навчання, навчання в діалозі, метод проектів, відкриттів, дискусій, імітаційно-модельованих ігор та ін.

Проблемне навчання ґрунтується на створенні вчителем проблемних ситуацій, на самостійному пошуку учнями варіантів їх розв'язання, а також на перевірці правильності цих варіантів. Проблемне навчання активно розроблялося в 60-70-і роки ХХ ст. І. Лернером, М. Махмутовим та ін. Процес вирішення учнями проблеми реалізується упродовж трьох фаз:

1. Створення проблемної ситуації.
2. Формування гіпотези вирішення.
3. Перевірка вирішення із систематизацією одержаної інформації.

Для виникнення проблемної ситуації необхідним є дотримання двох умов: наявності мотивації учні і відсутності потрібних для вирішення проблеми даних. Мотивація викликається вчителем через звернення до індивідуального досвіду та потреб школярів у такий спосіб, щоб поставлена проблема стала такою для всіх учнів класу [7].

До переваг проблемного навчання порівняно з традиційним повідомляючим навчанням відносять: високий рівень активності й самостійності пізнавальної діяльності учнів (нова інформація одержується в процесі вирішення теоретичних і практичних проблем); розвиток позитивної

залученні дітей до творчої діяльності в процесі навчання (дискусія, самостійне створення продуктів праці, письмового й усного мовлення; робота над навчально-дослідницькими проектами тощо). У витоків цього підходу стояли Конфуцій, Сократ, Г. Армстронг та ін.

Відомий китайський мудрець Конфуцій (близько 551-479 до н.е.) стверджував: «Коли шляхетний муж навчає і виховує, він веде, але не тягне за собою, спонукає, але не примушує, вказує шлях, але дає учню змогу йти самому. Оскільки він веде, а не тягне, він перебуває у згоді з учнем. Оскільки він спонукає, а не примушує, навчання дається учню легко. Оскільки він лише відкриває шлях, він надає учню можливість розмірковувати» [6].

Давньогрецький філософ Сократ (близько 470-399 до н.е.) запропонував метод винайдення прихованого в людині знання за допомогою вмілих навідних запитань – майєвтику. На думку Сократа, вчитель має допомогти учню в народженні істини. Знання закладені в душі людини, але вони можуть бути приховані від неї. Тому треба їй допомогти «дістати» знання назовні.

Г. Армстронг (1848-1837) – англійський учений, засновник евристичного методу навчання природознавчим дисциплінам у школі [1]. В основі його концепції – принцип «навчання через відкриття». На думку Г. Армстронга, учень має бути поставлений у ситуацію першого дослідника певної наукової проблеми, самостійно винайти спосіб її вирішення і зробити висновки.

Актуальною проблемою сучасних послідовників цього напрямку є проблема розробки технології пошуку вирішення творчих завдань, тобто шляхів і засобів підведення учня до «відкриття».

Сьогодні у педагогічній практиці використовуються такі методи вирішення творчих завдань: метод «мозкового штурму», метод евристичних запитань, метод багатомірних матриць, метод інверсії, метод емпатії (особистісної аналогії), метод синектики та ін.

Метод «мозкового штурму» – прийом генерування ідей із заборonoю їх критики на початку та необхідністю такої критики у подальшому (А. Осборн).

Метод евристичних запитань, покликаний стимулювати думку, але не підказувати ідею розв'язку. При висуненні запитань поступово знижується рівень проблемності завдання. Запитання мають бути логічно пов'язаними, цікаво сформульованими, стимулювати як логічні, так і інтуїтивні процеси мислення, подавати новий, неочікуваний погляд на завдання, розбивати його на підзавдання, етапи. Застосування цього методу сприяє розвитку інтуїції, тренуванню у використанні загальної логічної схеми для пошуку нестандартного розв'язку завдань. Недоліки й обмеження цього методу зумовлені тим, що він не дає змоги віднайти особливо оригінальні ідеї, не гарантує абсолютного успіху у вирішенні завдань.

Метод інверсії орієнтований на пошук рішення творчого завдання в нових неочікуваних напрямках, які найчастіше є протилежними традиційним поглядам і переконанням. У процесі застосування цього методу обов'язковим є використання таких протилежних процедур мислення, як аналіз і синтез, логічне та інтуїтивне, конкретне й абстрактне, роз'єднання і поєднання, конвергенція

вбачається у стимулюванні пізнавальних інтересів школярів, допомозі їм у здійсненні самостійного пошуку необхідної інформації, в організації їх власної діяльності. Разом з колегами, батьками учнів, самими дітьми вчитель організовує спеціальне навчальне середовище, яке «стимулює природні потреби дітей у набутті нових знань, у конструюванні, перетворенні якихось предметів, у творчості, у спілкуванні з однолітками й педагогами. Вчитель також координує взаємодію школярів, їхніх батьків та педагогів у навчально-виховному процесі» [10].

Навчальний процес в альтернативних школах орієнтований на індивідуальний розвиток кожного учня. Навчання спрямовується передовсім на емоційний та розумовий розвиток дітей, суттєва увага надається також розвитку у них творчих здібностей, набуттю соціокультурних і фізичних навичок.

В альтернативних школах домінує безоціночне навчання. Рівень розвитку та знань дитини визначається завдяки спостереженням за її соціальною поведінкою, ставленням до роботи, за результатами щоденної діяльності у школі. Успіхи й досягнення учнів оцінюються самими дітьми та педагогами у процесі спільної діяльності, під час класних зборів та при підведенні підсумків за тиждень, чверть, рік. Школярі також мають навчальні книжки (щоденники, журнали), до яких вони записують відомості щодо пройдених ними розділів, тем, виконаних проектів тощо. Результати навчання учнів повідомляються (в усній і письмовій формі) їхнім батькам. У загальному вимірі можна стверджувати, що наявна в альтернативних школах організація освітнього процесу спрямована на формування в учнів мотивації, відповідальності за власне навчання.

Крім того, звичне для традиційної школи змагання між учнями у навчальному процесі замінюється кооперацією, співробітництвом.

Третій підхід представлений концепціями розвивального навчання. В його основі – спеціальним чином організований, цілеспрямований, заздалегідь визначений і спланований розвиток дітей (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков та ін.). Провідна ідея цього підходу полягає в наступному: навчання спроможне змінити хід розвитку дитини; розвиток психічних функцій може бути прискорений у спеціально організованій колективній навчальній діяльності; розвиток психіки школярів у діяльності та колективі сприяє розвитку їхньої особистості.

Основні ідеї концепцій, розроблених послідовниками розвивального навчання, набули досить ґрунтовного висвітлення у психолого-педагогічній літературі, тому не будемо зупинятися на розкритті їхньої сутності. Зазначимо лише, що автори означених концепцій прагнули вдосконалення форм і методів навчання, змісту освіти з метою активізації учнів. Виокремлення цих концепцій в окремих напрям зумовлено тим, що в них чітко поставлене завдання стимулювання (оптимізації, прискорення) розвитку школярів у процесі навчання та запропоновано варіант його вирішення.

Ще один підхід являє собою навчання у творчій діяльності. В його основу покладено принципи розвитку особистості учнів через творчість, навчання і відкриття. Завдання учителя відповідно до цього підходу вбачається у

Іншим підходом до розвитку дитини у процесі навчання є концепція «вільного виховання». В її основу покладено принцип природного, вільного розвитку дитини, що набув поцінування у працях Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, М. Монтесорі, Р. Штейнера та ін.

Відповідно до цієї концепції особливої значущості надається спеціально (штучно) організованому середовищу, яке безпосередньо впливає на розвиток дитини, активізує його.

Розглянемо детальніше ідеї найбільш яскравих представників цього напрямку.

Одним із його засновників по праву вважається Ж.-Ж. Руссо, який у розвитку дітей молодшого шкільного віку надавав перевагу розвитку почуттєвих здібностей. До цього віку, стверджував він, дитині треба надати можливість вільно розвиватися. А в середньому і старшому шкільному віці слід розвивати її розумові здібності. На переконання Ж.-Ж. Руссо, педагог має не нав'язувати свою волю дитині, а створювати умови для її розвитку, організовувати те виховуюче і навчаюче середовище, в якому дитина зможе самостійно накопичувати життєвий досвід, набувати свободи, реалізовувати свою природу.

Відомою прихильницею вільного виховання була італійський лікар, педагог М. Монтесорі. Вона вважала, що будь-яке життя – це існування вільної активності, а отже, дитина, яка розвивається, володіє вродженою потребою в свободі й самовиявленні. Виходячи з цього, М. Монтесорі вбачала сутність виховання не у формуванні педагогами особистості дитини, а в організації середовища, яке найбільшою мірою відповідає її потребам. Сутність методу, який вона запропонувала, полягає в тому, щоб «змусити» дитину до самовиховання, самонавчання, саморозвитку. Свободу у вихованні дитини в перші роки її життя Монтесорі розуміла як умови, найбільш сприятливі для розвитку її особистості. Розвиток має бути як фізичним, так і духовним. А саме виховання розглядалося як активне сприяння нормальному розвитку життя в дитині [8].

Відповідно до поглядів засновника вальдорфської школи Р. Штейнера, до 7 років пріоритет має належати фізичному розвитку дитини; виховання має базуватися на наслідуванні та прикладі, створенні спеціального середовища для дитини: іграшки з природних матеріалів, рухомі, ляльки з невизначеними обличчями [12]. Починаючи з 7 років і до 14 у вихованні дітей слід акцентувати на їхніх здібностях наслідувати авторитет. Домінуюча увага в цей період, на переконання Р. Штейнера, має надаватися духовно-образному впливу на дітей.

Сьогодні школи, навчально-виховний процес у яких вибудовується на основних принципах концепції «вільного виховання», одержали назву альтернативних. Спільною їх рисою є змішаний за віком склад груп, гнучка форма організації навчання, яка враховує потреби, інтереси, здібності дітей, можливість вибору занять; пріоритет надається груповим та індивідуальним формам роботи; широке застосування різноманітних матеріалів для самостійної практичної роботи; самоуправління; врахування наявного рівня розвитку дитини і надання умов для її зростання. Вчителю належить роль порадника, досвідченого помічника, координатора спільної діяльності. Його функція

Я. Коменський та І. Гербарт.

Я. Коменський обґрунтував класно-урочну систему: визначив склад учнів, педагогів, методи, засоби навчання і принципи їхньої взаємодії. Головне завдання школи він убачав у здійсненні реальної й енциклопедичної освіти дітей, яка відповідає рівню їхнього розуміння. Учень має вивчати й пізнавати реальний світ для того, щоб зрозуміти сутність усіх речей [4].

На характер масової школи значний вплив справили праці І. Гербарта. Він надав структурну чіткість традиційній школі, запровадив суворі закони взаємодії педагогів та учнів. Основну увагу приділяв розвитку таких компонентів особистості, як духовність та освіченість. На його думку, почуття, бажання і воля є своєрідним поєднанням і співвідношенням уявлень. Тому навчання забезпечує не лише розвиток розуму, а й розвиток внутрішнього світу особистості дитини, виховання її характеру та світогляду.

І. Гербарт зазначав, що, навчаючи дітей, неможливо обійтися без досвіду їхнього спілкування з людьми. На його думку, відмова від цих чинників – це все одно, що відмова від денного світла і задоволеність тільки свічками. «Багатство, сила, індивідуальна визначеність усіх наших уявлень, – писав І. Гербарт, – навички у зверненні до загального, до зв'язку з дійсністю, з країною, з часом, терплячість стосовно людей, таких, якими вони є, все це повинне бути взяте з цих перших джерел духовного життя» [3].

Отже, головна ідея традиційного навчання – «навчання всіх усьому», коли знання розвивають особистість учня. Традиційна школа в її класичному варіанті характеризується чіткими й жорсткими рамками в організації освітнього процесу, суворими законами взаємодії вчителя та учнів. Тут домінує інформативне викладання (вчитель повідомляє знання учням); нормативність (чітко задані стандарти освіти, засвоєння яких є обов'язковим для кожного учня); орієнтація на «середнього» учня, врахування індивідуальних здібностей школярів обмежене заданими канонами; дитина є об'єктом навчання, відносини з учителем часто вибудовуються за авторитарним типом [10].

Провідною ідеєю, що об'єднує засновників і послідовників традиційної школи є розвиток особистості насамперед через розвиток її освіченості. Школа націлена на передачу знань, підвищення освітнього рівня дитини. Тобто на основі одержаної інформації, запропонованих інтелектуальних вправ розвивається психіка, соціальна адаптованість, духовність індивіда. При цьому передбачається, що розвиток особистісних сфер перебуває у прямій пропорційній залежності від кількості та якості переробленої і засвоєної інформації. Однак, як відзначав В. Зеньковський, думка якого залишається актуальною й донині, «...сучасна школа грішить загалом однобічним інтелектуалізмом, тобто, якимось штучно розвиває розум, зовсім не розвиваючи загальної активності і навіть придушуючи її. У цьому полягає розгадка одного з найбільш сумних «парадоксів» сучасної школи: зосереджуючи всі сили на розвитку розуму, вона не тільки не досягає своїх цілей, не тільки не дисциплінує розум і не розвиває його, але часто навіть придушує і припиняє його природний розвиток» [5].

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Для психолого-педагогічної науки традиційним є питання про вплив навчання на розвиток особистості учня. Звернення до недалекого минулого засвідчує, що традиційно на вчителя покладалася роль своєрідного інформатора, який передавав учням певний обсяг знань. Сьогодні інформаційний потік стає настільки потужним, глобальним і доступним для масового користувача, що знань одного вчителя вже недостатньо, що зумовлює втрату ним своїх традиційних функцій. На перший план виходить підготовка учнів до самостійного пошуку необхідної інформації, організації ними власного пізнання. Про це говорив ще класик німецької педагогіки А. Дистервег, розглядаючи самодіяльність як засіб і результат освіти.

Із зниженням значущості інформаційної функції вчителя більш суттєвим стає особистісний його вплив на школяра. Як стверджують російські науковці В. Петровський та І. Дубов, «учитель є для учня не лише джерелом корисної інформації, а й прикладом, зразком, який тією чи іншою мірою визначає розвиток особистості кожного учня» [9]. При цьому під поняттям «приклад» розуміється вплив індивідуальних, особистісних якостей учителя на дітей. В основі цих уявлень – ідеї В. Бехтерева про навіювання та соціальні взаємодії. У своїй концепції Бехтерев відштовхувався від традиційної для педагогіки точки зору про те, що індивідуальні якості людини можуть передаватися тим, з ким вона постійно спілкується. Але основну увагу він надавав значущості цього факту для людини, «чий особисті якості резонують інших» [2].

Ґрунтуючись на ідеях В. Бехтерева, В. Петровський та І. Дубов висунули гіпотезу про те, що особистість, якій притаманний більш яскравий прояв індивідуально-психологічних якостей, ніж ті, які мають оточуючі її індивіди, транслює їм тією чи іншою мірою ці якості. За рахунок цього в суб'єктів впливу можуть відбуватися певні зміни мотивації, що, в свою чергу, призводить до формування певних особистісних якостей як характерних способів взаємодії індивіда із середовищем.

Такі уявлення про перенесення деяких особистісних якостей одного індивіда до іншого відповідає концепції персоналізації, згідно з якою справжній учитель (професіонал, що володіє високорозвиненими інтелектуальними й моральними якостями) розмножує свою особистість у своїх учнях. Водночас і учні, які відрізняються високим рівнем розвитку певних здібностей, особистісних якостей, можуть впливати на світогляд та поведінку вчителя.

Ці питання набули поцінування психологами й педагогами, що спричинило появу різних підходів до організації розвитку школярів у процесі навчання. Розглянемо основні з-поміж них.

Традиційне навчання. В його основу покладається класно-урочний принцип. Засновниками класно-урочної системи навчання вважаються

тельства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. – М., 1988.

5. Игумнов К. О творческом пути и исполнительском искусстве пианиста // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 3. – М., 1973.
6. Коган Г. У врат мастерства. – М., 1961.
7. Кузовлев В. Дидактический принцип доступности и мастерство педагога // Баян и баянисты. – Ч. 2. – М., 1974.
8. Прокофьев Г. Формирование музыканта-педагога. – М., 1956.
9. Савшинский С. Пианист и его работа. – Л., 1961.
10. Фейгин М. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога. – М., 1973.
11. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М., 1968.

док цілого ряду причин, то й втрата самовладання або, простіше кажучи, страх – перш за все наслідок неготовності музиканта до публічного виступу [2, 40]. Воля, самовладання, склад психіки виконавця повинні бути направлені на усвідомлення мотивів поведінки більш важливих і суспільно значимих, ніж самозбереження. Формування цих якостей у процесі навчання студентів-музикантів – завдання досить складне.

Другий фактор у процесі виконання, на який слід звернути увагу в наших дослідженнях, це формування навичок взаємини виконавця і слухача. Існує точка зору, відповідно до якої виконавцеві треба «піти в себе», в музику, забути про слухача. Не можна не відзначити суперечність у цьому. К. Ігумнов, підтримуючи поняття «публічної самотності», уведеного в теорію мистецтв К.Станіславським, у той же час відмічав: «Втім, бути присутнім вона (публіка) повинна. На радіо, наприклад, відчуваєш незвичну самотність... Отут, дійсно, є що – то суперечливе... Необхідний «контакт» [5, 58]. Вимагаючи від студента, щоб він забув про слухача, педагог, по суті, вимагає від виконавця забути про те, що він виконавець для слухача. Здатність спілкуватися із слухачами – артистизм, що припускає взаємний контакт. Формування навичок спілкування зі слухачами набуває особливого значення для подолання сценічного хвилювання. Впливаючи на аудиторію засобами музичного мистецтва, виконавець випробовує на собі її вплив, впливає на неї сам і, отже, виявляється як особистість у спілкуванні з іншими. Виконавець бере ініціативу «у свої руки», з'являється впевненість у собі й сценічному вихованні.

У процесі навчання студенти-музиканти повинні бути твердо переконані в тому, що для будь-якого виду музичної творчої діяльності неодмінною умовою є відмінне володіння інструментом (інструменталістові), голосом (вокалістові), диригентською технікою (диригентові). Відчути себе артистом у процесі навчання на музично-педагогічному факультеті повинен кожен студент, незалежно від того, буде він ним в житті чи ні.

Дослідження цієї проблеми переконало нас в актуальності і практичній цінності обраного напрямку. Виконана робота не вичерпала всіх питань проблеми й у силу своєї специфіки вимагає детальнішого дослідження. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що формування сценічного самопочуття у студентів музичних факультетів у процесі музично-виконавської підготовки буде ефективнішим за умови систематичної й цілеспрямованої роботи в цьому напрямі. Результати сучасних досліджень розкривають нові можливості для пошуку ефективних шляхів педагогічної координації внутрішніх психічних процесів особи в умовах музично-виконавської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., 1974.
2. Бочкарёв Л. Психологические аспекты формирования готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению. – М., 1975.
3. Давыдов М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста. – К., 1977.
4. Ержемский Г. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполни-

на сценічне самопочуття музиканта. У період підготовки студента до публічного виступу важливо, насамперед, підкреслити значення об'єктивної оцінки ступеня його готовності. Тут небезпечні як недооцінка власних можливостей, так і переоцінка їх. Перша обставина стає причиною невпевненості, породжуючи зайве хвилювання, і часто спричиняє втрату самовладання. Непевність може відбитися й на техніці виконання і на художньому задумі; в одному випадку дезорганізуються автоматично налагоджені процеси, в іншому – руйнується весь виконавський план твору. Недооцінка призводить до втрати виконавського самовладання, як правило, задовго до концертного виступу. Тому педагог і студент ще мають час і можливість проаналізувати причини невпевненості, що з'явилася, і усунути їх [1, 38].

Переоцінка виконавцем своїх можливостей небезпечна тим, що вона виявляється безпосередньо під час публічного виступу. Незважаючи на це переоцінку не можна віднести до факторів, що виникають лише у момент виконання, тому що вона складається у період підготовки до концерту. На практиці завищена оцінка своїх можливостей приводить студента насамперед до вибору недоступного для нього на конкретному етапі репертуару. «Завищена програма» (термін, що існує в педагогічній практиці) приречена на невдачу. Це дуже яскрава (у негативному сенсі) ілюстрація порушення деякими педагогами дидактичного принципу доступності у навчальному процесі [6, 10].

Зайве хвилювання може бути викликане нечастими виступами або великими перервами між ними (в основі цих причин – фактор адаптації організму людини до виконання певних функцій). Кожен студент на практиці по-своєму вирішує проблему адаптації. Завдання педагога – знайти оптимальне вирішення цієї проблеми. У цьому плані дуже корисні колективні прослуховування вже готових музичних творів студентами свого класу перед заліками та іспитами, публічні виступи на батьківських зборах, творчі звіти студентів свого класу. Індивідуальні особливості і навіть звички студентів відіграють важливу роль в «настроюванні» емоційного стану в період підготовки до виступу. Практика показує, що педагог, який добре знає характер, склад психіки своїх студентів, їх звички і схильності найбільше може дати рекомендації, як краще, ефективніше готуватися до виступів. Добре підготовлений студент, як правило, знижує інтенсивність занять на інструменті за день до виступу. Завданням педагога є навчити зберігати фізичну і емоційну свіжість, бадьорість студента.

Аналіз досліджень дозволяє виявити вплив різних подразників на творчий процес підготовки музиканта-виконавця. Температура і освітленість зали (класу), наявність або відсутність друзів під час виступу, колір і форма навколишніх предметів, що супроводжують звуки – все це подразники, кожен з них може мати на студента стимулюючий або розслаблюючий вплив.

Із усього комплексу «мобілізаційного» арсеналу хотілося б звернути увагу на два вирішальних компоненти у творчій концертній діяльності студента. Психологічна готовність музиканта під час виступу повинна послуговуватися тому, щоб у моменти найвищої емоційної напруги зберегти повний контроль над своїми діями, свідомо управляти придбаними навиками, з максимальною повнотою відтворюючи на сцені музичний твір. І якщо така готовність – наслі-

ти» увагу педагогів музично-педагогічних факультетів на цілеспрямованості навчально-виховного процесу, його «індивідуалізованості», що зумовлена неповторністю природних задатків студентів. Це процес розвивається від часткового, індивідуального (задатки) до загального – комплексу музично-виконавських здібностей, причому наявність, відсутність, нерівномірність природних задатків у того чи іншого студента зобов'язує педагога шукати індивідуальні форми роботи з кожним з них.

Л. Баренбойм називає це «елементарним музичним комплексом». «Не претендуючи на вичерпну повноту, я виділив би п'ять компонентів: переживання музики, музичний слух, відчуття музичного ритму, уміння зосереджено «спостерігати» за плином музики, навички й уміння «читати» музику» [2, 229]. Повноцінність будь-якого з перерахованих компонентів (і всіх разом узятих) щораз може бути поставлена під сумнів, коли студент на іспиті втрачає контроль над своїм емоційним станом.

Питання про те, до якої діяльності готують викладачі студентів повинно бути присутнім на кожному занятті, визначаючи напрямок у роботі педагога, зміст і методика якої насамперед повинні опиратися на чітке розуміння педагогом кінцевої або часткової (за певний проміжок часу) мети навчання [7, 14]. На вищих стадіях розвитку музиканта питання цілеспрямованості звужується і заглиблюється, стає все більш конкретним. І якщо в консерваторії, наприклад, педагогові варто бачити у своєму студентові виконавця-соліста, ансамбліста, диригента чи педагога, то на музично-педагогічному факультеті у процесі навчання ми повинні виховати сучасного, готового до професійної діяльності вчителя музики (не виключена підготовка з обдарованих студентів-музикантів і виконавця-соліста, і ансамбліста, і диригента). А це означає, що студент повинен мати всі перераховані якості виконавця-соліста (уміти ілюструвати музичні твори на уроці перед учнівською аудиторією), ансамбліста (акомпанувати учням пісні шкільного репертуару), диригента (працювати з класним або шкільним хором), педагога. На наш погляд, подібна проблема найбільшою мірою постає перед педагогами вищої школи на музично-педагогічних факультетах.

Чинники прищеплювання навичок сценічного самопочуття студента умовно можна підрозділити на три групи: а) рівномірний розвиток професійних навиків, утворюють «комплекс повноцінності»; б) формування позитивного стану психіки виконавця перед публічним виступом і (що досить важливе) після нього; в) розвиток реакції студента на зовнішні і внутрішні подразники під час концерту.

Недостатнє володіння якою-небудь професійною навичкою приводить студента до невпевненості, зайвому хвилюванню, а, отже, звідси до втрати самовладання і якості виконання. Дослідження показують, що прагнення лише до технічної досконалості у вузькому розумінні (досягати швидкості пальців, точність виконання стрибків, виконання різних штрихів і т. д.), прищеплювання навичок читання з аркуша, розвиток слухового контролю й музичної пам'яті, уміння самостійно розбиратися у змісті, формі, стилі твору не гарантують студентові бездоганного виконання музичного твору на естраді, хоча ці професійні навички мають безпосереднє відношення до виконавства й істотно впливають

зводить до втрати самовладання, здавна був предметом досліджень педагогів, психологів та самих виконавців.

Формування готовності до виконавської діяльності студентів музично-педагогічних факультетах є однією із головних проблем сучасної музичної педагогіки вищої школи. Тільки в музично-виконавській діяльності формуються інтереси, переконання, музична й виконавська культура студента, його потреби у спілкуванні з мистецтвом, у духовному збагаченні, у самосвідомості й самовдосконаленні, формується особистість майбутнього фахівця, що синтезує в одній людині музиканта-виконавця та музиканта-педагога.

Значний внесок у дослідження цієї проблеми у педагогічному аспекті внесли видатні музиканти педагоги Л. Баренбойм І. Гофман, М. Давидов, Р. Коган, Р. Нейгауз, С. Савшинський, М. Фейгін, П. Чеснокова.

Найбільший інтерес, на наш погляд, представляють роботи Г. Коган, Л. Баренбойма і С. Савшинського, що мають безпосереднє відношення до проблеми сценічного самопочуття виконавця. У них автори розглядають питання виконавської діяльності музиканта у педагогічно-психологічному плані. Цій проблемі присвячені роботи психологів Л. Бочкарева, Г. Ержемський, М. Льовітова, В. М'ясищева, В. Текучева. На сучасному рівні розвитку виконавства музиканти-педагоги повинні використовувати також знання, накопичені суміжними медико-біологічними науками, і досягнення прикладної психології. У результаті цього стає можливим значне розширення арсеналів засобів, що дозволяють оптимізувати стан психіки музиканта-виконавця на естраді.

Досить повно й детально (що стосується безпосередньої діяльності музиканта) розглядає ці питання Л. Бочкарьов. На основі великої кількості експериментальних досліджень були отримані цікаві дані про можливість використання досягнень сучасної прикладної психології з метою оптимізації стану психіки музиканта на естраді. Встановлено, якого важливого значення набуває тренування емоційного стану, що регулюється самим виконавцем. Воно включає ряд прийомів, заснованих на виконанні фізичних, дихальних і інших вправ (на розслаблення або напруження м'язів), на використання слова як стимулятора функцій організму, фіксації уваги на позитивних емоціях і відволіканні від впливу негативних, а також прийомів, заснованих на закріпленні успішних результатів тренувань, перетворенні їх у звички, у звичайне перебування музиканта-виконавця на сцені.

Відсутність теоретичного аналізу цих практичних дій або недооцінка його з боку деяких педагогів нерідко обертається поганими результатами під час здачі студентами іспитів або під час публічних виступів. Це добре повинні знати педагоги дитячих музичних шкіл, які часом забувають, що в дитячому віці дитина під час публічного виступу хвилюється, як правило, значно менше, ніж учасник концерту з більшим досвідом, у якого більше напруження, що загрожує перерости у нервозність і паніку. Однак це не означає, що викладачі не спроможні вплинути на психічний стан студента-музиканта перед публічним виступом. Відомо, що здібності людини розвиваються у процесі навчання, виховання, самостійної творчої діяльності, хоча розвиток у кожного індивідуума має свою межу, що зумовлено його даними задатками. Хотілося б «сфокусува-

ДО ПРОБЛЕМИ СЦЕНІЧНОГО САМОПОЧУТТЯ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

В умовах реформування музично-педагогічної освіти важливими стають питання виконавської підготовки студентів. Складний комплекс підготовки студентів до професійної музичної та музично-педагогічної діяльності передбачає високий рівень знання свого предмету, технічну підготовку, розвиток емоційно-творчих здібностей. Найбільш інтенсивний та якісний розвиток емоційно-творчих здібностей відбувається у процесі безпосереднього залучення студентів до виконавської діяльності, яка відбувається у вигляді публічних виступів у різних формах звітності: виконавця-інструменталіста, вокаліста, диригента, артиста хору, оркестру. У процесі виконавської діяльності розкриваються такі риси творчої особистості, як здібність емоційно, творчо сприймати і розкривати музичний образ; формується художнє бачення твору; високий інтелектуальний рівень, загальна виконавська культура. Не кожен виконавець з високою технічною підготовкою може показати гарний результат виконавського уміння, оскільки в тій чи іншій мірі він відчуває хвилювання, деколи панічний страх перед слухачами. Тут на перше місце виступає проблема сценічного самопочуття музиканта-виконавця.

Особливого значення проблема сценічного самопочуття набуває для майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи, оскільки він повинен уміти не лише вміти яскраво та виразно й у той же час лаконічно розповісти їм про характер музичного образу й особливості його розвитку, але і якісно виконати музичний твір. Відомо, що особиста ілюстрація музичного твору на інструменті більше вражає, ніж прослуховування цієї ж музики у запису, хоча дехто може з цим не погодитися. Школа музичного виконавства, незалежно від специфіки звукового втілення (інструментального чи вокального), нагромадила великий досвід формування у студентів здібності охопити глибину художніх музичних образів і якісно їх виконати. Рівень професійної кваліфікації вчителя музики яскраво виявляється на етапі організації слухання школярами «живої» музики, коли синтез педагогічного й виконавського компонентів діяльності вчителів дозволяє досягти художнього впливу музичного мистецтва на особистість, сприяє творчим взаєминам учителів з учнями, процес сприйняття відбувається набагато ефективніше.

Оволодіння виконавською майстерністю вимагає від будь-якого вчителя музики серйозної вдумливої роботи над безліччю компонентів, що становлять у своїй нерозривній єдності сутність музиканта. Різні проблеми постають перед студентом-музикантом і його педагогом. Одна з них носить особливий характер. Ми маємо на увазі не той цілком природний і необхідний емоційний підйом у момент виступу перед аудиторією, який сприяє творчому натхненню, а зайве хвилювання, що змушує деяких надзвичайно талановитих педагогів-музикантів зрештою відмовитися від публічних виступів і шукати себе в інших видах музично-художньої діяльності. Цей вид сценічного хвилювання, що при-

отримують практичні навички повсякденного громадянського досвіду: партнерства та взаєморозуміння, лідерства та поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень, висловлюванні думок, практики відповідальності та реалізації індивідуальних і колективних прав.

За умов інтерактивного навчання учень вчиться робити свідомий вибір серед широкого спектру альтернатив і брати на себе відповідальність, приймати самостійні рішення. Важливо, що кожен навчиться це робити свідомо і грамотно.

Підводячи підсумок, можна сказати, що вищезгадані компоненти соціальної компетентності, мають цілу низку ознак, що переплітаються і розмежувати чітко їх не можна. Узагальнюючи, скажемо, що інтерактивне навчання суттєво впливає на свідомість й почуття особистості, сприяючи вихованню свідомого, компетентного і відповідального громадянина, який є вільною, і водночас, законслухняною, високоморальною, соціально та політично активною особистістю, повноправним членом громадянського суспільства, формуванню в учнів громадянських поглядів, почуттів й переконань, належної поведінки, єдності слова і діла. Тобто, воно створює умови для формування в підростаючої особистості життєвої компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Початкова школа. – 2003. – № 3.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного молодшого шкільного віку: Монографія / А.М. Богущ, Л.О. Варяниця, Н.В. Гаврипі, С.М. Курінна, І.П. Печенко; Наук. ред. А.М. Богущ; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Атьма-матер, 2006. – 368 с.
3. Єрмаков І. Феномен компетентісно спрямованої освіти // Школа. Інформаційно-методичний журнал. – № 12. – 2006. – С. 5-7.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Магістр, 1996. – 256 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика : Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластёнина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
7. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навч. посібник. – К.: Абрис, 1998. – 448 с.
8. Савченко М.В. До проблеми формування основ життєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. / Гол. ред. Мартинюк М.Т. – Умань, 2007. – Частина 2. – С. 185-191.
9. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» – Тбилиси, 1991. – 56 с.
10. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 215 арк.