

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

ВИКЛАДАЧА ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Виховання особистості педагога в позашкільних закладах освіти, зокрема, музичних школах не перебуває в центрі уваги науковців, ґрунтовних досліджень у цьому напрямку відчутно недостатньо, хоча зазначений аспект є важливим у досягненні педагогічних цілей, що їх висувують потреби сьогодення. У сучасній навчально-виховній практиці підготовки викладачів музичних шкіл професійно-творчому зростанню, самореалізації особистості педагога не приділяють належної уваги. Завдання музичної освіти не збігаються з потребами суспільства в особистості вчителя музичної школи, який відповідально, творчо ставиться до свого життя, спроможний ставити та досягати мети своєї діяльності, для якого сфера його діяльності є натхненням для самоздійснення, саморозвитку. Переважна спрямованість навчально-виховного процесу на музикознавчий та виконавський аспект негативно впливає на професійно-творчу самореалізацію вчителя. У результаті для багатьох учителів робота в музичній школі не стає потребою їхнього життя, а ті, хто залишаються працювати в ній, затиснені у рамки вимог держстандарту, нетворчої робочої атмосфери.

Окрім того, випускники вузів недостатньо підготовлені до педагогічної діяльності в початковій ланці музичної освіти. Часто від них можна чути, що "консерваторія до цього не готує". Аналогічна ситуація складається і в музичних училищах. Як результат – направлення на роботу в музичну школу вважається неprestижним, а в сільській місцевості і зовсім небажаним. Треба змістити пріоритет у роботі зі студентами вузів з їх підготовки як фахівців-виконавців на формування їх як особистостей, що виховуватимуть особистостей. Ми погоджуємось з Л.Кабо: "Педагогіка рухається особистостями. ... уніфікувати в педагогіці нічого неможливо... [4, с. 51]".

Лише поєднання мети та зусиль початкової (музична школа), середньої (музичне училище, спеціальні музичні школи) та вищої (консерваторія) ланок освіти спроможне суттєво вплинути на розвиток особистості педагога.

Усе це висуває вимоги щодо перегляду стану сьогоденної музичної освіти у бік впровадження особистісно орієнтованих підходів як у сам процес такої освіти, так і виховання творчого високо професійного учителя зокрема.

Виходячи з основних завдань особистісно орієнтованої технології, її положень, ми вважаємо, що музична школа своєю суттю має стати особистісно орієнтованим середовищем, що ґрунтується на інноваційному педагогічному процесі з наданням пріоритетів авторській позиції педагога, учня, адміністрації; це вища форма школи, що саморозвивається і є носієм своєї ідеї, яка стає ідеєю всіх суб'єктів педагогічного процесу. Лише в такій школі у сучасній навчально-виховній практиці на відміну від традиційної і можлива найбільш повна самореалізація педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... свідчить, що прогресивні педагогічні ідеї активно продукувалися і широко застосовувалися на практиці за радянських часів. Існував обмін думок на шпальтах спеціальних музичних видань, таких, як "Музичне виховання в школі" видавництва "Музика" (Москва); друкувалася серія книжок за складання і загальною редакцією Л.Баренбойма "Музичне виховання в СРСР" всесоюзного видавництва "Радянський композитор". Підсумовувався досвід видатних педагогів-музикантів, зокрема вищезазначеного автора "Питання фортепіанної педагогіки та виконавства". Окремо видавалися книжки В.Ражнікова "Резерви музичної педагогіки" та "Діалоги про музичну педагогіку", О.Щапова "Фортепіанна педагогіка". Серед інших варто виділити навчальний посібник О.Лагутіна "Основи педагогіки музичної школи". Проводилися всесоюзні семінари за ініціативи Академії педагогічних наук СРСР, повноцінно працювала система підвищення кваліфікації викладачів, завучів та директорів тощо.

Серед авторів, які аналізували питання музично-естетичного виховання в плані теоретико-методологічного обґрунтування взаємозв'язку музично-естетичного розвитку з загальноестетичним та загальнокультурним, варто виокремити А.Сохора, Г.Головінського, В.Матоніса, Р.Тельчарову, М.Князеву, О.Лобанову та ін. Важливі теоретико-методичні узагальнення містилися на шпальтах видавництва "Музика": "Питання теорії, історії, методики", збірки статей "Питання музичної педагогіки", "Методичні записки з питань музичної освіти" тощо.

У практиці роботи шкіл естетичного виховання вимоги до виховання особистості, зазначені у Законі України "Про освіту", "Про позашкільну освіту, Положенні "Про початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади системи Міністерства культури і мистецтв України " на нашу думку, не реалізуються у повній мірі, а лише

декларуються, хоча проблеми розвитку особистості в сучасному соціокультурному просторі набувають особливої уваги. Про це свідчать дослідження вчених Л.Баренбойма, Н.Ветлугіної, І.Беха, Є.Бондаревської, Г.Пустовіта, С.Шацького та ін.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає в аналізі факторів, що сприяють професійно-творчій самореалізації педагога дитячої музичної школи в умовах особистісно орієнтованого виховання.

Реалізації зазначеної мети сприятиме, на нашу думку:

- 1) з'ясування особливостей переходу з традиційних до особистісно орієнтованих технологій у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи;
- 2) розкриття шляхів формування власної життєвої позиції у суб'єкт-суб'єктних відносинах;
- 3) окреслення комплексу необхідних особистісних якостей та здібностей учителя музики.

Виклад основного матеріалу дослідження... Особистісно орієнтована парадигма освіти – це крок на шляху її гуманізації. Вона базується на ідеях гуманістичної психології, предметом вивчення якої служить цілісна людина в найвищих, специфічних тільки для неї проявах, серед яких розвиток і самоактуалізація особистості, її цінності, любов, творчість, свобода, відповідальність, автономія, переживання світу, психічне здоров'я, глибинне міжособистісне спілкування та ін.

Розв'язання даної проблеми пов'язано і з переорієнтацією суспільства на гуманістичні цінності, і з діяльністю учителів, що через особистісно-орієнтовану взаємодію впливають на особистісний розвиток школяра, і роботою адміністрації, що створюватиме в школі відповідне середовище. Ми вважаємо, що поза такого комплексного підходу повноцінна професійно-творча самореалізація педагога не можлива, як не можлива вона і без суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівні учитель-учень-адміністрація.

Кардинальні зміни в освітньому просторі виховання (суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і вихованцями: акцент на реалізації гуманістичних, особистісно орієнтованих підходів у виховній взаємодії, педагогічна підтримка, психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку дитини як основи нової парадигми виховання та ін.) ставлять педагогів перед необхідністю розвитку професійного "Я" [7, с. 330].

Процес формування власної життєвої позиції, на нашу думку, буде більш ефективним, якщо педагог у своїй діяльності дотримуватиметься принципів гуманістичної психології, основні положення якої були розроблені відомим американським ученим К.Роджерсом. Дослідження, які вчений почав здійснювати в 60-х рр. XX ст., одержали значний відгук у нашій країні в ідеях особистісно орієнтованої педагогіки [6, с. 4]. В основі цих педагогічних підходів міститься уявлення про те, що на відміну від традиційних і переважно авторитарних методів управління навчально-виховним процесом у стосунках між учителем і учнем створюються стосунки, засновані на емпатійному, "співчутливому" баченні учителем свого учня і віри в його здатності і можливості. У цьому випадку учитель сприймається своїм учнем не як диктатор, що вимагає безумовного підкорення, але як співробітник, що активізує і полегшує педагогічний процес. Учитель відкритий для учня в своїх думках і переживаннях, доброзичливий і дбайливий, заохочує ініціативу і самостійність учня, дозволяючи йому вивчати те, що йому подобається і хочеться, але розраховуючи при цьому на його почуття відповідальності.

Транзактний аналіз взаємостосунків, запропонований Е.Берном [1], пояснює причини можливих конфліктів і нерозуміння, які можуть виникнути у взаємостосунках учителя з учнем. Особливу увагу вчитель повинен зосередити на формування мотивації навчання, тому що особистісне і професійне зростання безпосередньо пов'язані з цією психологічною величиною. Надання учневі необхідної свободи, насичення навчання особистісно значущою інформацією – усе це позитивно позначається на мотивації навчання. Сам учитель, як показує досвід кращих вітчизняних і зарубіжних музикантів, має постійно поповнювати свій багаж знань, щоб йому завжди було що сказати і передати своєму учневі. Безкорислива любов і турбота до своїх вихованців, живе спілкування в передачі соціального досвіду доповнює цей психологічний портрет учителя музики.

Як правило, у процесі навчання педагог передає своєму учневі часточку самого себе, а у багатьох випадках – і всього себе. Тому, чим вагоміша особистість учителя, тим більше позитивного впливу він зможе надати зростанню особистості свого вихованця. Масштаб особистості учителя визначається мірою його загальнолюдської культури, такту в поведінці, професійними знаннями і навичками. Часто саме через любов учня до учителя приходять і любов до того предмету, який він викладає. Улюблений учитель, як правило, передає учневі і зміст свого ставлення до самого себе, до інших людей, до навколишнього світу в цілому.

У навчально-виховному процесі педагог виявляється однаково зверненим як до свого учня, так і до предмету, який він викладає. Це і обумовлює комплекс особистісних і професійних якостей, що пред'являються до його діяльності.

Важливим є те, що учитель має в своїй сфері певні досягнення. Диплом вузу, нагороди на конкурсах і олімпіадах, статті в журналах, газетах, наукових збірках, вчене звання – усе це може бути непрямим свідченням досягнення учителем того рівня майстерності в оволодінні своїм предметом, який доводять його право на те, щоб

бути учителем. Проте самі по собі глибокі знання в будь-якій сфері не можуть автоматично зробити його володаря хорошим учителем. Світ знає багато музикантів, які при скромному рівні своїх особистісних академічних досягнень змогли забезпечити своїм учням небачене професійне і особистісне зростання. Відбувається це в тому випадку, якщо академічні і професійні уміння, знання і здібності помножуються на комплекс особистісних людських якостей учителя. І тут не менш важливе значення мають дидактичні і комунікативні здібності людини.

Дидактичні здібності полягають в умінні передавати учням знання про предмет. Учитель музики має знати основні педагогічні теорії, що склалися, не лише у музичній сфері, а й в освітянській. Наприклад, теорію Л.Занкова щодо навчання дитини „на високому рівні труднощів“; теорію поетапного формування розумових дій П.Гальперіна; концепцію В.Давидова про пріоритет в процесі навчання узагальнених знань над конкретними; концепцію проблемного навчання А.Матюшкіна тощо.

У ланці “учитель – учень” пріоритетної ваги набувають комунікативні і організаторські здібності учителя.

Комунікативні здібності, уміння спілкуватися з своїми учнями включають здібність до емпатії, співпереживання духовного світу учня, уміння тонко відчувати його настрій в даний момент; уміння ясно і чітко виражати як зміст музичного твору, так і свої власні почуття і настрої щодо нього. Щирість, емоційність, інтонаційно багате звучання голосу, виразні, але помірні жести і міміка – усе це складає основу для прояву даної здатності.

Процес спілкування учителя і учня за своїм психологічним змістом може мати три види – авторитарний стиль, конформний і діалогічний.

За авторитарного стилю спілкування учителя з учнем зміст свідомості учителя як би витісняє зміст свідомості учня, від якого потрібне беззаперечне підкорення вимогам, і побажання і прохання з боку учня не беруться до уваги.

Ознакою конформістського стилю спілкування є те, що учасники діалогу пасивно погоджуються один з одним, але така угода не веде до зміни їх власних позицій, поглядів і думок. Позитивного впливу на особистість в даному випадку не відбувається.

Діалогічна взаємодія передбачає рівноправність висловлюваних думок і кожний учасник стимулює своїми висловами міркування свого партнера, досягаючи співтворчості. У діалозі розрізняють взаємодію двох видів – наочно-рольову і особистісну.

За першого типу комунікації вчитель виступає в ролі викладача відповідного предмету, що повідомляє учню секрети майстерності своєї професії, озброюючи його уміннями, знаннями і навичками, необхідними для виконання конкретних дій в галузі, що вивчається учнем. Ділова інформація, що повідомляється вихованцю, не вимагає того, щоб учитель розкривав себе перед учнем як особистість, як людина з властивими їй сильними і слабкими сторонами.

У міжособистісному спілкуванні процес навчання наближається до діалогу двох рівних людей, кожний з яких в якомусь плані активізує і збагачує іншого. Створюються сприятливі можливості не лише для професійного зростання, але і для особистісного розвитку, що сприятиме входженню учня у всеосяжний світ культури, стати значною особистістю, зробити внесок у суспільний прогрес. Педагог, що формує характер ставлення учня до самого себе, до мистецтва, інших людей, суспільства з простого викладача стає Учителем у високому значенні цього слова. Таке можливо за умови, якщо сам учитель постійно стурбований проблемами свого особистісного зростання і розвитку, якщо він має що сказати своєму учню окрім знань про свій предмет.

Розвитку особистості учня сприяє демократичний стиль спілкування, коли учитель визнає право учня на власну точку зору і не намагається її подавити своїм авторитетом. Спірні питання мають розв'язуватися на основі дискусії, в якій з'ясовуються сильні і слабкі сторони тієї або іншої позиції. Приклади таких дискусій можна знайти в діалогах зі своїми учнями великого Сократа, що переконував таким чином найнезговірливіших з них.

Демократичний стиль спілкування учителя й учня характеризується наступними особливостями: визнанням за учнем права на самостійність думок, інтерпретації і заохочення такої самостійності; побудовою виховної роботи на заохоченні і стимулюванні, а не на загрозі покарання; прагненні формувати високу самооцінку і віру в свої сили, для чого вилучаються принижуючі дитину насмішки, зауваження, дратівливість і нетерпимість; бажанням педагога згуртувати учнів свого класу в колектив одностайних, для чого успіхи одних не ставляться в докір іншим і учні не протиставляються один одному; умінням бачити труднощі перехідного періоду і здатністю педагога проектувати завтрашню особистість свого вихованця на основі задатків, що є в нього сьогодні.

Таким чином, “виховання як взаємодія” є конструктивнішим за поняття “виховання як вплив”. Згідно з розумінням виховання як співробітництва у співтворчості утверджується єдність внутрішніх позицій вихователя й вихованця, їх взаємовплив з метою особистісних самозмін. Завдання вихователя – зберегти, збагатити й розвинути ці сили. Кожна властивість особистості, зокрема її позиція в цілому, виражає єдність соціального змісту

і психологічної форми: зовнішні умови перетворюються на внутрішню силу, яка управляє поведінкою людини. Тільки в цьому разі можна вважати досягнутою мету виховання" [2, с. 274]. Особливо яскраво співробітництво у співтворчості проявляється в ансамблевій, оркестровій грі, на хорі (колективні форми музикування), де учні разом з педагогом та концертмейстером живуть одними емоціями, почуттями, вибудовують зміст, форму твору та разом їх реалізують.

"Основною особливістю виховної взаємодії є те, що вона відбиває певну тенденцію стосовно залучення внутрішнього світу вихованця до внутрішнього світу вихователя і навпаки.

Для професійно-творчої реалізації педагога також важливі:

1. наявність своєї концепції розвитку, в основі якої лежить сукупність наступних педагогічних принципів:
 - особистісна орієнтація, яка передбачає, що вихователь і вихованець ставляться до кожного учасника педагогічного процесу як до самостійної цінності;
 - природовідповідність, що передбачає побудову виховного процесу на основі цілісного знання про дитину, її фізичні і психічні особливості;
 - культуровідповідність, що передбачає виховання учнів на загальнолюдських і національних цінностях, а також на цінностях даного соціуму;
 - інтеграція і диференціація, що полягає в єдності і взаємообумовленості, взаємопроникненні та взаємозбагаченні навчальної і виховної діяльності.

2. Особливі специфічні форми організації життєдіяльності в школі, переважаючою моделлю серед яких є модель "школа-дім", коли характер взаємостосунків наближається до сімейних. Важливу роль відіграють традиції. У відносинах між учнями і педагогічним колективом переважають співробітництво і діалог.

3. Наявність своєї системи однаково важливих ціннісних орієнтацій, які мають таку ієрархію: духовні, інтелектуальні, соціальні. Виховання посідає пріоритетну роль по відношенню до освіти. Ведучим є створення своєї моделі життєдіяльності і орієнтація на те, чим багата людина.

4. Побудова всієї життєдіяльності школи. Виховання дітей у середовищі, що їх оточує.

Процес виховання для учня і викладача від пріоритету стандартизації має наповнюватись особистісним змістом. Кожна особистість є неповторною, тому завданням виховної роботи має стати формування індивідуальності, що являє себе світу у творчості. Такий рух має відбуватися не від загального до індивідуального, а навпаки – від індивідуального до загального, від внутрішнього через зовнішнє.

Досягти такої мети можливо лише за умови творчого підходу як засобу розвитку людини в культурному просторі, у якому переважають продуктивні методи виховання, що на відміну від репродуктивних, поетапних актуалізуються через індивідуальну стратегію пізнання.

Остання за традиційної системи виховання стримувалася ідеологізацією, регламентацією і, як слідство, переважно монологічним викладенням матеріалу, що його мали засвоювати учні. На противагу цьому саме діалог (полілог) є переважаючим педагогічним засобом, завдяки чому і відбувається самовиявлення учня, його саморозвиток і самоствердження. Де присутній взаємозбагачувальний діалог, панує творчість і у доброзичливій атмосфері самостійного прийняття рішень розвивається індивідуальність – там формується особистість. Освітня діяльність за своїм змістом є проекцією усього майбутнього життя людини. Заняття улюбленою справою, що приносить задоволення виключає необхідність спеціально когось "виховувати". Отже, сам освітній процес має приносити насолоду учню, викладачу і всім долученим до цього педагогічного дійства. Така освіта здобувається невимушено.

Лише те, що емоційно пережите учнем як особистісно значуще, зокрема у безпосередньому спілкуванні з викладачем, музичним твором, іншими учнями (ансамблі, оркестри), батьками тощо, стане його внутрішнім стрижнем, що визначатиме все його подальше життя. Завдяки такому підходу пріоритет виховання залишається за суб'єктивним значенням та внутрішньою мотивацією саморозвитку, а не за "об'єктивною" істиною, нехай, навіть правильною для певного часового простору.

З огляду на те, що традиційний підхід до музичної освіти й досі детермінований нормативними документами настільки жорстко, що дає змогу максимально проявитися індивідуальності хіба що за умови порушення цих норм – норми мають змінюватись. Зміст освітнього процесу, вимоги Програм, що існують у нинішніх музичних школах, система оцінювання учнів мають спрямовуватися в інше русло. Від зовнішньої мотивації до внутрішньої, від примусу, страху невдачі і зацікавленості в академічній успішності до вчення, як радості, позитивного переживання від процесу пошуку смислів свого життя крізь призму музичного твору.

Таким чином, стратегії життєтворення викладача і вихованця мають створюватися ними самими і в ідеальному випадку стати авторськими. У результаті співпраці особистостей, що взаємодоповнюють одна одну, і можлива їх найповніша самореалізація.

На противагу цьому "життєтворення" викладача і вихованця у традиційній системі стосується переважно

отримання з боку учня знань, навченості, свідоцтва про закінчення музичної школи і змоги вступу у ВНЗ, а з боку викладача – додержання стандартів, виконання нормативів, що задані уніфікованими вимогами держстандарту. Такий підхід у музичних школах не тільки не готує дітей до життя, але й породжує “стандартні” інтерпретації музичних творів. Не дарма уже кілька десятиліть років в Україні не народжуються Лисенки, Блуменфельди, Нейгаузи ...

Традиційна музична школа порушила ієрархію освітянських завдань, узявши на озброєння ідеї “виховуючого навчання”. На думку Є. Бондаревської, “заданими цінностями виховання були виховний колектив, дитячий суспільно-політична організація, громадські інтереси, виховання на прикладі життя та діяльності В.І.Леніна, ідейність, єдність вимог і т.д. У такій виховній системі ціннісне ставлення до людини, дитини, його індивідуальності і самобутності не культивувалося. Не будучи орієнтованим на дотримання реальних прав і свобод дитини, виховання відірвалося, по суті, від контексту життєвих проблем, що означало його здійснення поза контекстом культури, бо основна функція виховання полягає у відтворенні культури через людину, точніше – в людині” [3, с. 4].

Яким має бути викладач у контексті особистісно орієнтованої технології? Це особистість, представлена у різноманітні функції, що укладаються у такі поняття, як організатор, помічник, друг, а не керівник, транслятор знань, контролер. Для особистісно орієнтованого викладача особистість вихованця виступає як самоціль, а не засіб виховання. Він орієнтується на сам процес на противагу кінцевому результату. Стиль його спілкування – гуманістичний.

Вихованець у особистісно орієнтованій музичній школі із замкнутої в просторі освітньої установи виходить в соціум, має свій життєвий простір. І не лише у академічних концертах, концертах для батьків, жителів міста, а і у повсякденному житті.

Особистісно-орієнтоване виховання у діалозі викладача і вихованця починається тоді, коли глибоке вивчення музичного твору націлено на пізнання його змісту, виражених в ньому відчуттів, характерів, становлення і розвитку образності. І через це – на пізнання явищ дійсності і формування особистісного ставлення до них. На противагу новій традиційна технологія обмежує викладача і учня вузькоремісницькими завданнями, спрямовує їх на безперспективне вивчення виконавсько-рухових структур, нотних позначень, величезної кількості правил, які для більшості учнів стають непотрібними. У таких умовах виховна робота має пасивний, нетворчий характер.

Навіть індивідуальні плани, які є у кожного учня, виконують не проголошену функцію становлення людини, а слугують оволодінню знаннями, уміннями та навичками, готують учня не до життя а до виконавської діяльності. Звідси й бальне оцінювання по відношенню до визначених норм, до інших дітей, а не до особистісного зростання учня.

Висновки... Музична освіта завдяки тому, що є загальнолюдяною за своєю суттю, здатна протистояти руйнівним тенденціям, усувати умови, що дегуманізують людину, суспільство, підтримувати творчі тенденції. гуманістичним, етичним орієнтирам суспільного розвитку.

Однак, на жаль, у процесі впровадження нової освітньої парадигми в практику роботи музичних шкіл виникла реальна суперечність між законодавчими гарантіями та науковим забезпеченням інноваційного розв’язання проблем сучасної позашкільної освіти, з одного боку, і недостатнім рівнем готовності педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах впровадження особистісно орієнтованих технологій освіти – з іншого. З’ясовано, що існуючі підходи до підготовки майбутніх викладачів музичних шкіл до особистісно орієнтованого навчання учнів не задовольняють потреб сьогодення.

Таким чином, аналіз факторів, що сприяють професійно-творчій самореалізації педагога дитячої музичної школи в умовах особистісно орієнтованого виховання, наочно демонструє переваги застосування особистісно орієнтованої технології у практиці роботи музичних шкіл України.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы /Э.Берн. – С-Пб-Москва: “Университетская книга” АСТ, 1998. – 398 с.
2. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. Видання /І.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бондаревская Е. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания /Е.Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С.3-7.
4. Кабо Л. Жил на свете учитель / Л.Кабо // Литературная газета. – № 27, 25 сентября 1968 г. – С.10-11.
5. Лагутин А. Основы педагогики музыкальной школы: Учеб. пособие /А.Лагутин. – М.: Музыка, 1985. – 143 с.
6. Роджерс К. Несколько важных открытий /К.Роджерс // Вестник Моск. ун-та. – Сер.14. – Психология. – 1990. – №2. – С. 4-65.
7. Яцула Т. Гуманістично-синергетичний підхід як концептуальна основа професійного розвитку вчителя-вихователя / Т.Яцула // Зб.наук.праць. Педнауки. Вип.44. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. – С.329-335.

Анотація

У статті здійснено аналіз факторів, що сприяють професійно-творчій самореалізації викладача дитячої музичної школи в умовах особистісно орієнтованого виховання.

Анотація

В статтє осуществлен анализ факторов, способствующих профессионально-творческой самореализации преподавателя детской музыкальной школы в условиях личностно ориентированного воспитания.

Summary

The factors contributing to professional and creative self-realization of a children musical school teacher in a personally-oriented education are analyzed in the article.

Подано до редакції 18.12.2009 р.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц. Саган О.В.

□ 2009

Чувасова Н.О.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У ПРОЦЕСІ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ:

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним із шляхів підвищення рівня пізнавальної активності старшокласників є створення та впровадження у практику середньої школи ефективної технології її формування. При цьому значна увага приділяється правильному добору діагностичних методик за якими в подальшому можна простежити динаміку рівнів сформованості кожного компоненту пізнавальної активності старшокласників, логічної та чіткої побудови причинно-наслідкових зв'язків виявлених змін у її розвитку, висновків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Активність розглядається філософами як якісна характеристика діяльності, її міра, ступінь прояву. "Активність є визначеною характеристикою діяльності, що може бути більш-менш активною, тобто активність виступає як показник рівня діяльності" [2, с.194]. Т.Шамова розглядає активність "як якість діяльності, в якій виявляється особистість самого учня з його ставленням до змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення учбово-пізнавальних цілей" [5, с. 31]. В.Лозова стверджує, що пізнавальна активність – це риса особистості, котра знаходить вияв у ставленні до пізнавальної діяльності, тобто в стані готовності прагнення до самостійної діяльності з метою оволодіння духовною культурою людства в якості діяльності, обумовленої свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання [3, с. 35].

Органічний взаємозв'язок розвитку мови та розумової діяльності можна знайти в теорії розумових дій П.Гальперіна та Н.Талізінної. Викликають зацікавлення роботи, в яких обґрунтовується роль спілкування, у тому числі й діалогічного у розвитку пізнавальної активності (О.Вербицького, Дж.Галлагер, Є.Головахи, І.Зимньої, В.Кан-Калика, Я.Коломинського, Г.Ковальова, А.Мудрика, Є.Ножина, А.Реана, І.Шкуратової та ін).

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягала у тому щоб дослідити динаміку формування окремих складових пізнавальної активності старшокласників, у ході якої апробуються гіпотеза, узагальнюються і формуються висновки; опрацювати, інтерпретувати й проаналізувати отримані дані. Завдання статті: виявлення й зіставлення рівнів сформованості компонентів пізнавальної активності старшокласників до початку й після закінчення експерименту; графічне відображення отриманих результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз отриманих даних.

Виклад основного матеріалу дослідження... Співпраця середніх навчальних закладів, що брали участь у дослідженні, допомогла розробити, упровадити й перевірити ефективність експериментальної моделі комплексу дидактичних умов формування пізнавальної активності засобами діалогічного навчання.

Організація діалогічного навчання старшокласників вимагала діагностування таких індивідуальних якостей особистості учня, як мотивація, самостійність, пізнавальний інтерес і потреба, рівень розвитку розумових операцій і вмінь, самовпевненості та самовдосконаленості.

У ході констатувального експерименту було виявлено, що більшість старшокласників контрольної та експериментальної груп мають дуже низький і низький рівень сформованості пізнавальної потреби (52,1 % і 53,2 % відповідно), пізнавального інтересу (48,8 % і 49,5 %) пізнавальної мотивації (48,6 % і 50,6 %).

З метою ґрунтовного вивчення рівня сформованості операційного та особистісного компонентів