

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 1



Ніжин – 2009

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
ББК 88я5+74я5
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Коваленко Є.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
Ростовський О.Я. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора);
Абашкіна Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор;
Бурда М.І. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Зайченко І.В. – доктор педагогічних наук, професор;
Конончук А.І. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Максименко С.Д. – доктор психологічних наук, професор;
Максимова Н.Ю. – доктор психологічних наук, професор;
Папуча М.В. – кандидат психологічних наук, професор;
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор;
Пуховська Л.П. – доктор педагогічних наук, професор;
Чепелева Н.В. – доктор психологічних наук, професор;
Криловець М.Г. – доктор педагогічних наук, професор;
Щотка О.П. – кандидат психологічних наук, доцент.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2000. – №6. – С. 14).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол №5 від 29.01.09 р.

Н 34 Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2009. – №1. – 206 с.

Адреса видавництва: вул.Воздвиженська, 3/4,
м.Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.

Тел.: (04631) 2-45-30
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – **Борщ О.В.**
Літературний редактор – **Конівненко А.М., Приходько Н.О.**
Коректор – **Конівненко А.М.**

Підписано до друку __.07.2009 р.	Формат А4	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Офсетний друк	Ум. друк. арк. 28,2
Тираж 100 пр.	Замовлення №	

Свідоцтво про внесення до
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
ДК №2137 від 29.03.05 р.

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

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2009 р.
© Коваленко Є.І.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Виходить чотири рази на рік

Психолого-педагогічні науки, №1, 2009 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Костикова Л.П.</i> Систематизація підходів к оцінюванню качества поликультурного обучения	6
<i>Тверезовська Н.Т., Куземко Л.В.</i> Генезис наукових поглядів на індивідуальний підхід у вихованні дошкільників	12
<i>Калініна Л.М.</i> Сутність та специфіка інформаційного управління загальноосвітнім навчальним закладом	15
<i>Отрошко Т.В.</i> Україна в контексті Болонського процесу: оновлення навчальних планів	20
<i>Усатенко Т.</i> Українознавство в науково-освітніх процесах	24
<i>Пата Л.П.</i> Деякі аспекти теоретико-методологічних засад еколого-натуралістичної освіти	27
<i>Султанова Л.Ю.</i> Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу в контексті глобалізації освіти	31
<i>Борозинець І.М.</i> Теоретичні аспекти інноваційного стилю педагогічної діяльності	34
<i>Попенко О.М.</i> Інноваційна діяльність ВНЗ I–II рівнів акредитації в контексті інтеграційних процесів	37

БУГАЙКІВСЬКІ ЧИТАННЯ

<i>Голуб Н.М., Проценко Л.І.</i> Проблема формування морально-етичних цінностей у методичній спадщині Т.Ф.Бугайко	41
<i>Драчук Л.І.</i> Методичні ідеї Тетяни Федорівни та Федора Федоровича Бугайків	46
<i>Бондаренко Ю.І.</i> Види та шляхи аналізу художнього твору: філософсько-історичний аспект	49
<i>Забарний О.В.</i> Формування ціннісних орієнтацій школярів на уроках української літератури під час вивчення драматичних творів	54
<i>Белая А.С.</i> Семантико-прагматический подход к изучению современной социальной терминологии в сопоставительном аспекте	57
<i>Бугурлим Т.І.</i> Формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення сучасної української літератури (на матеріалі саги в новелих Марії Матіос "Майже ніколи не навпаки")	60
<i>Донченко Т.К.</i> Підготовка студентами проектів уроків української мови й аналізу їх як засіб самоконтролю	64
<i>Яценко Т.О.</i> Формування компетентного читача як головна проблема шкільної літературної освіти	69
<i>Шелехова Г.Т.</i> Розвиток комунікативних умінь учнів на засадах компетентнісного підходу (10 клас)	72

<i>Шевченко З.О.</i> Інноваційні технології в процесі допрофільної філологічної підготовки	76
<i>Погребенник В.Ф.</i> Інтерактивні стратегії у вивченні української літератури	79
<i>Паламар С.П.</i> Формування вмінь учнів працювати з художньою деталлю в процесі аналізу художнього твору	84
<i>Жила С.О.</i> "Злиття різних видів мистецтва..." у процесі вивчення української літератури	87
<i>Братко В.О.</i> Ефективність упровадження інтегрованого навчання на уроках зарубіжної літератури в основній школі	94

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Коваленко Є.І., Россошенко Н.А.</i> Ігрові технології у процесі вивчення історії	97
<i>Загадарчук Г.М.</i> Навчальні диспути як засіб розвитку полемічної майстерності студентів	101
<i>Чередніченко Г.А.</i> Формування творчих здібностей студентів у процесі фахової підготовки у вищих навчальних закладах	104
<i>Щербакова Н.М.</i> Формування пізнавальної самостійності учнів: експериментальна програма	108
<i>Красновид М.М.</i> Оцінка фізичної підготовленості юних легкоатлетів у системі спортивного відбору	113
<i>Кирилюк В.М.</i> Специфіка навчання дітей хореографії	116
<i>Ревенчук В.В.</i> Інструментально-виконавські конкурси як чинник мистецької освіти	120
<i>Рудик Я.М.</i> Прискорене й збагачене навчання обдарованої студентської молоді у вищих навчальних закладах України	126
<i>Романовська Л.І.</i> Соціально-психологічні умови посилення ефективності процесу соціального виховання у дитячих громадських об'єднаннях	130
<i>Майстренко О.М.</i> Підготовка учнів старших класів до мовного тесту в контексті впровадження зовнішнього незалежного оцінювання	135
<i>Грона Н.</i> Науково-дослідна робота студентів у курсі викладання методики української мови ...	138

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Толочко С.В.</i> Роль викладача у формуванні професійно-практичних знань студентів	141
<i>Гуцан Т.Г.</i> Сучасні наукові підходи до формування готовності майбутнього вчителя економіки до професійної діяльності в умовах профільного навчання	145
<i>Коваль Т.І., Каменева Т.М.</i> Форми самостійної позааудиторної роботи майбутніх менеджерів із використанням електронного підручника ділової англійської мови	150
<i>Гриценко І.А.</i> Організація професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі	156
<i>Киричок І.І.</i> До проблеми виховання емпатійності в майбутніх учителів при викладанні курсу "Основи педагогічної майстерності"	161
<i>Осаволюк О.А.</i> Науково-теоретичні засади діагностування знань майбутнього педагога	164

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Конончук І.М.</i> Формування культури міжетнічних відносин у період коренізації 20-х рр. ХХ ст. (на матеріалах Чернігівщини)	167
<i>Самаріна С.І.</i> Дисципліна учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах: історико-педагогічний аспект	172
<i>Демченко Н.М.</i> Принципи формування змісту освіти класичної гімназії в поглядах представників російської словесності Лівобережної України (др. пол. ХІХ ст.)	177
<i>Салій С.</i> Хорові обробки в творчості Олександра Кошиця	181
<i>Самойленко О.В.</i> Навчально-виховний процес Ніжинської класичної гімназії крізь призму освітніх реформ у Російській імперії ХІХ ст.	185

Харківська А.А. Аналіз варіативних систем профільного навчання в зарубіжному досвіді	189
Пономаренко О.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів (досвід США)	193
Шугалій Н.Є. Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг – піонер вищих народних шкіл, просвітник, філософ, реформатор церкви та освіти	196
Михайленко О.В. Етапи і особливості становлення юридичної освіти в США	199

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.02

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПОДХОДІВ К ОЦЕНИВАННЮ КАЧЕСТВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕННЯ

Костикова Л.П.

Автор статті розглядає визначення лінгвосоціокультурної компетенції як мети полікультурного виховання і одночасно комплексного поняття, що включає цілий набір компонентів і функцій, які складно піддаються класифікації; аналізує принципи полікультурної освіти, дотримання яких у практичному педагогічному процесі дозволить досягнути високого рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетенції, забезпечить ефективність полікультурної освіти в цілому.

В данной статье автор рассматривает определение лингвосоциокультурной компетенции как цели поликультурного обучения и одновременно комплексного понятия, включающего целый набор компонентов и функций, сложно поддающихся классификации; анализирует принципы поликультурного образования, соблюдение которых в практическом педагогическом процессе позволит добиться высокого уровня сформированности лингвосоциокультурной компетенции, обеспечит эффективность поликультурного образования в целом.

Ключові слова: полікультурна освіта, лінгвосоціокультурна компетенція, полікультурне виховання, принципи виховання.

Глубинный смысл поликультурного образования, по мнению ведущих современных методистов и дидактов (В.И.Слободчиков, В.Т.Кудрявцев, Л.В.Школяр, В.В.Сафонова, В.А.Лекторский, И.И.Халеева, Т.К.Цветкова и др.), состоит в формировании в обучаемых лингвосоциокультурной компетенции. С культурологических и педагогических позиций её следует определить как «способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления её реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды». Идея формирования данной комплексной компетенции заключается в том, чтобы не просто обеспечить развитие значимых языковых коммуникативных умений и культурологических знаний, но также свойств и качеств психики личности. Прежде всего, необходимо сделать значимым процесс самосовершенствования обучаемых в области межкультурного взаимодействия, понимания глобальных механизмов интеграции и взаимовоздействия культур. Данная мысль отражает направленность не только на развитие психического и социального в человеке – она связывает это развитие с той деятельностью и средой, в которой должно происходить развитие. Такой деятельностью для

личности обучаемого являются процессы аккультурации и межкультурной коммуникации, а средой – глобальная культура как набор равноправных культур в непрерывном процессе взаимодействия, диалога. Осуществление межкультурного общения обладает интегративными функциями, усиливающими воздействие на значимые свойства личности, на её сферу знаний и в целом способствующими формированию в учащегося лингвосоциокультурной компетенции.

Теоретическое осмысление становления лингвосоциокультурной компетентной личности позволило определить функции и свойства искомой компетенции, наиболее значимые для педагогического процесса. К ним мы относим символизирующую, регулирующую, стабилизирующую и коммуникативную функции.

Многообразие элементов культурно-образовательного пространства и языков, также включённых в него, способствующее выразительности и одновременно полифоничности личностного культурно-языкового пространства, позволяет определить *символизирующую функцию* в качестве ведущей. Именно благодаря данной функции дается имя конкретному сегменту (меж)культурного пространства, стимулируется расширение угла зрения на аспекты собственной и иной культуры, развиваются коммуникативные установки лич-

ности, её ориентированность на диалог культур и багаж знаний обучаемого.

Регулирующая и стабилизирующая функции выступают в качестве таковых тогда, когда имеет место поиск наиболее адекватных стратегий взаимодействия поликультурных и полиязыковых концептосфер в процессе создания индивидуальных личностных текстов. В данном случае под текстами мы подразумеваем продукты собственной культуры, ориентированные на взаимодействие с иной культурой на базе и в рамках положений родной этнокультурной среды и индивидуального жизненного опыта – познавательного и профессионального.

Коммуникативная функция реализуется в том случае, если найдены адекватные выразительные средства для создания совместного текста творческого сотрудничества разнообразных культур, диалога и полилога непосредственных участников межкультурного общения во время решения разнообразных учебных задач проблемного характера с целью аккумуляции личности. Данные учебные задачи подразумевают включение в образовательный процесс наибольшего количества культурных составляющих и языковых элементов как основы межкультурной коммуникации.

Реальное воплощение перечисленных выше функций в комплексе возможно, если формирование лингвосоциокультурной компетенции рассматривать как *динамичный процесс*, наполняющий личность разнообразными и полифоничными смыслами, помогающий участникам образовательного процесса приобщиться к культурному наследию и процессу взаимодействия культур для последующей самоидентификации и самореализации в жизни, познании, труде и общении (*развивающий и образовательный аспект*), с одной стороны.

С другой стороны, этот живой, текучий процесс способствует совершенствованию личностных культурологических и коммуникационных стратегий, позволяющих наделять сегменты культурного пространства собственными личностными смыслами, развивать способность к личностной включенности в процесс познания и самопознания, постижения иных и собственной культур, в конечном итоге формировать чувство личной/культурной/этнической защищенности.

Вот почему не менее важной задачей становится культивирование способности не оценивать иную культуру и иную личность как носителя “чужих” культурных установок с позиций собственной культуры. В этом видится *гуманная и гуманитарная составляющая* формирования лингвосоциокультурной компетенции, позволяющая расширять границы культурного существования участников образовательного пространства (*воспитательный аспект*).

Новая образовательная ситуация требует обновления содержательных и технологических аспектов моделирования системы развивающих заданий в поликультурном и полиязыковом образовательном пространстве современной высшей школы. Формирование лингвосоциокультурной компетенции, составляющей часть

общей культуры личности, было положено в основу системы развивающих заданий, которые, с одной стороны, готовят к самостоятельному осмыслению учебного материала с опорой на предыдущий культурный опыт, а с другой – требуют самостоятельных обобщений и выводов, творческого подхода к решению проблем межкультурного общения. Включение обучаемого в диалог культур посредством специально разработанной номенклатуры заданий должно привести к расширению её культурного багажа, изменению личностных установок, развитию познавательного жизненного, а в конечном итоге и профессионального опыта.

Выполнение развивающих заданий, представленных в определенной логической последовательности как части технологической цепочки, открывает учащимся не только новые знания, но и новые способы выразительности полученной информации за счет включения разнообразных культурных взглядов, позиций, за счёт освоения личностью новых моделей мировидения (*общедидактический аспект*).

Сам процесс выполнения развивающих заданий обеспечивается синтезом коммуникативных, языковых и когнитивных умений в процессе личностного осмысления культурных смыслов отобранных педагогом культурно значимых материалов и знаний, приемов интеллектуальной деятельности и норм отношения к выполняемой деятельности, способов самооценки и самоконтроля своих действий и поступков (*культурологический и лингводидактический аспекты*).

Становление и реализация лингвосоциокультурной компетенции в глобальном объёме – это своеобразный, зачастую имеющий латентный, неуловимый виртуальный характер, продолжительный и непрекращающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная насыщенность элементов культуры прослеживается в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности современной высшей школы. Увидеть уникальность культурных проявлений, научить ценить их своеобразие прежде всего должен помочь преподаватель, сам владеющий лингвосоциокультурной компетенцией и умеющий использовать её для продуктивного взаимодействия с носителями иной культуры и студентами через специально разработанные методики и технологии.

Успешность решения проблемы обучению лингвосоциокультурной компетенции в вузе зависит от того, как в деятельности педагогов реализуется целый ряд принципов, поскольку такое сложное явление, как лингвосоциокультурная компетенция, требует для своего развития комплекса педагогических принципов, отражающих ряд закономерностей развития психических и личностных свойств наряду с коммуникативными умениями и культурологическими знаниями. В комплекс входят: принцип субъектности, принцип равноправия культур и плюрализма оценочных позиций, принцип адекватности, принцип рефлексивной позиции и принцип интеграции.

1. Принцип субъектности.

Данный принцип требует опоры на активность самого обучаемого, стимулирования его самовоспитания, сознательного включения в процессы поликультурного общения и самокоррекции в отношениях с представителями иных культур, этносов и религий.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения обучаемого в ту или иную деятельность в рамках смоделированного процесса аккумуляции или непосредственного диалога культур;
- оптимистическая стратегия в определении изменений в отношениях между обучаемым и носителями иных концепций мировидения, иных этнокультурных установок;
- обучаемые должны прежде всего осознать собственную этнокультурную принадлежность, выработать собственное культурное сознание;
- в процессе поликультурного обучения следует учитывать интересы обучающихся, их индивидуальные мотивы и предпочтения в межкультурном общении, а также пробуждать новые интересы к иным культурным общностям, к глобальной культуре в целом.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих *правилах*:

- педагог должен с уважением воспринимать мировоззрение обучаемой личности, её видения культурных процессов и целей межкультурного взаимодействия;
- педагог должен не только призывать обучаемых к толерантности, эмпатии и открытости к проявлениям изучаемой культуры, но и сам быть толерантен, демонстрировать эмпатию, транспецию и открытость;
- при представлении иных культур педагог не должен умилять значимости и роли собственной культуры для глобальной, мировой культурной среды, самобытность и неповторимость собственной культуры должна неоднократно подчёркиваться в процессе обучения;
- защита целостности этнокультурной позиции обучаемого при его включении в диалог культур должна быть одной из приоритетных задач педагогической деятельности.

2. Принцип равноправия культур и плюрализма оценочных позиций.

Данный принцип предполагает ориентацию на формирование у студента осознанного устойчивого восприятия собственной культуры не как центра, стержня культуры глобальной, а лишь как одного из "полюсов". Этот культурный полюс отличается собственными нравственными ориентирами, оценочными механизмами и традициями, которые не являются единственно правильными.

Условиями реализации данного принципа являются:

- стимулирование проведения обучаемыми анализа неких культурных реалий с позиций родной культуры, иных культурных перспектив, с точки зрения человека, не просто иных этноса и культуры, но иной эпохи;

- проведение анализа собственных культурных реалий глазами носителя иного мировидения, поиск положительных и отрицательных аспектов собственной культуры, осознание её беззащитности;

· осознание того факта, что главный принцип глобальной общемировой культуры – многообразие и плюрализм, то есть она складывается одинаково как родной этнической культурой обучающихся, так и тему культурами, которые они могут необоснованно относить к порочным, деструктивным, агрессивным и т.д.;

- понимание, что в межэтнических /межконфессиональных / межкультурных противостояниях не бывает праведной и неправедной стороны, у каждой из противоборствующих сторон своя правда и своя справедливость, но доказывать их лучше не посредством вооружённых конфликтов, а мирным путём.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих *правилах*:

- следует относиться к изучаемой культуре с тем же уважением, с каким обучаемый относился бы к своей собственной. Это правило должно соблюдаться вне зависимости от того, как в текущий момент оценивается внешняя и внутренняя политика, религия, моральные догматы и т.д. страны рассматриваемой культуры мировым общественным мнением либо политиками и ответственностью родной страны обучаемого;
- педагог должен привести обучаемых к осознанию, что в истории каждой культуры, каждого этноса были как героические, достойные, так и постыдные страницы, что не только не препятствует, но стимулирует взаимное уважение данных культур и их носителей;
- педагогу и обучаемому запрещено судить о ценностях, убеждениях и обычаях других культур и эпох, отталкиваясь от собственных ценностей – критерием оценки того или иного культурного / исторического факта является исключительно шкала ценностей и моральных ориентиров, принятая в рассматриваемой культуре в рассматриваемую эпоху.

3. Принцип адекватности

Данный принцип требует соответствия содержания и средств обучения и воспитания лингвосоциокультурно компетентной личности социальной ситуации, в которой организуется образовательный процесс. Задачи формирования лингвосоциокультурной компетенции у студентов в вузе ориентированы на реальные отношения, складывающиеся между различными культурными группами в данном конкретном социуме и на глобальном, общемировом уровне.

Условиями реализации данного принципа являются:

- соответствие задач обучения и воспитания реальным событиям, происходящим в мире, стране, в ближайшем социуме. Наивно полагать, что лингвосоциокультурная компетенция и такой её аспект, как поликультурную толерантность личности в современной России, можно полноценно сформировать, не затрагивая проблем межэтни-

ческих конфликтов на Кавказе, исламско-христианского противостояния, положения русских в ближнем зарубежье, расширения блока НАТО, миротворческой / “миротворческой” деятельности США и ООН и т.д.;

- координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на формирование ценностных и коммуникативных ориентаций обучаемых;

- переход обучения лингвосоциокультурной компетенции на междисциплинарный уровень, что позволит более полно отразить полицентризм в восприятии окружающего мира и мировой культуры;

- учёт разнообразных факторов окружающей социальной среды (полиэтничность и поликультурность студентов учебной группы, региональные, конфессиональные особенности учебного заведения и т.д.);

- коррекция воспринимаемой учащимися разнообразной информации, отражающей всевозможные проявления культуры, в том числе и поступающей из средств массовой информации, с целью обнаружения и разрушения ложных культурных стереотипов (как в видении собственной культуры, так и иных этнокультурных групп).

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих *правилах*:

- процесс формирования лингвосоциокультурной компетенции строится с учётом реалий социальных отношений, учитывая особенности духовности общества, его культурной направленности, экономики, внешней и внутренней политики;

- в процессе обучения лингвосоциокультурной компетенции необходимо учитывать и широко использовать реальные факторы социума, опираться на такие носители информации об изучаемой культуре, как искусство, музыка, литература, периодика, кинематограф и т.д., которые предстают в учебном процессе в двух проявлениях – с одной стороны, они являются посредниками, медиаторами межкультурного общения. С другой стороны, они сами являются продуктами изучаемой культуры. Выявить и разрушить ложные стереотипы в видении иной культуры можно как с помощью анализа самых последних газетных статей и фильмов, так и посредством обсуждения классической литературы.

4. Принцип рефлексивной позиции

Этот принцип выдвигается в качестве неотъемлемого для образования нового поколения целым рядом исследователей (В.И.Андреев, Н.Ф.Вишнякова, С.Змеев, Н.В.Клюева). Под рефлексией понимают способность к анализу, оценке ситуации и принятию решения в процессе деятельности, а также способности контролировать, корректировать её осуществление и, наконец, способности осмысливать достигнутые результаты. Рефлексию трактуют как отражение и понимание человеком своей сущности, проявление психической функции творческого мышления (Н.Ф.Вишнякова), данное природой и развиваемое самим человеком средством жизнедеятельности, в том числе и профессиональной (соотнесение себя, возмож-

ностей своего “Я” с тем, что требует избранный вид деятельности, профессия) (Б.З.Вульф, В.Н.Харькин). Рефлексия проявляется в способности человека познавать себя, свою деятельность, свои психические процессы и состояния как познаются внешние процессы и явления. Структура рефлексии обусловлена коммуникативными, когнитивными и личностно-эмоциональными особенностями. Рефлексивная функция возникает и реализуется в коммуникативной и сотворческой деятельности. В креативной акмеологии (Н.Ф.Вишнякова, Креативная акмеология: психология развития творческой личности взрослого человека. – В 2 т. – Минск, 1998) указывается, что рефлексивно-коммуникативная деятельность оказывает на личность развивающее воздействие, для управления этим процессом необходимо, чтобы:

- 1) в качестве объекта воздействия была проблема или ситуация;

- 2) личность имела право выбора стратегии поведения и несла за самостоятельный выбор ответственность: контроль и ответственность за решение проблемы находится не вне, а внутри личности;

- 3) управление, регулирование и коррекция осуществлялись бы за счёт саморефлексии и самокоррекции.

Значение рефлексивных процессов в том, что на их основе человек осуществляет саморегуляцию и самоактуализацию.

Специфика поликультурного общения такова, что рефлексия – это отличительный её признак, без развитой рефлексии человек не может состоять как участник диалога культур. В качестве объекта воздействия в межкультурном взаимодействии выбирается ситуация поликультурного общения либо проблемная ситуация, явившаяся результатом недопонимания соприкоснувшихся культурных позиций, моделей мировидения. В контексте обучения лингвосоциокультурной компетенции данный принцип предполагает ориентацию на формирование у студента осознанной устойчивой системы отношений к какому-либо значимому для него аспекту поликультурных отношений.

Условиями реализации данного принципа являются:

- стимулирование проведения обучаемыми самоанализа своего отношения к изучаемой культуре; сопоставление собственных действий с моральными ориентирами своей культурной среды; анализ какой-либо ситуации межкультурного общения с позиций как родной, так и иной культуры;

- совместный с педагогом анализ решения различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях межкультурного общения (социально-культурные пробы);

- самооценка собственных действий в ситуации реальной или смоделированной межкультурной коммуникации, прогнозирование своих действий в дальнейшем при повторном включении в диалог культур.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих *правилах*:

- проблемы, возникающие у обучаемых при включении в межкультурные отношения следует решать с обучаемыми, а не за них;

- обучаемый должен добиваться успеха в межкультурной коммуникации только на основе осознания необходимости установления межкультурных связей и его включения в эту межкультурную коммуникацию;

- нельзя предусмотреть все варианты межкультурных отношений и смоделировать все возможные ситуации межкультурного общения, но обучаемому следует выработать готовность к вступлению в эти отношения и минимизировать непредсказуемость результата данных коммуникативных ситуаций.

5. Принцип интеграции

Данный принцип следует рассматривать на нескольких уровнях: интеграции культур, интеграции учебных дисциплин и интеграции между видами деятельности – языковой, когнитивной, коммуникативной, педагогической, культуротворческой, проектной и информационной. На уровне культуры следует осознавать, что культурные концептосферы, типы мировидения, обусловленные культурой/культурами, не могут быть постигнуты по отдельности, без осознания их взаимообусловленности и взаимосвязанности. Различные этнические культуры слагают культуру глобальную, которая не откроется для личности во всей своей целостности при стремлении обучаемого освоить лишь один набор моральных и ценностных ориентиров помимо собственного и лишь один иностранный язык. На уровне учебных дисциплин интеграция должна также рассматриваться как один из ключевых принципов формирования лингвосоциокультурной компетенции. Становление лингвосоциокультурной компетенции в полном объеме – это своеобразный, продолжительный и непрекращающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная значимость элементов культуры прослеживается в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности. Необходимо помнить, что сведения об изучаемой культуре в единстве её проявлений в прошлом, настоящем и будущем доносятся до учащегося средствами целого ряда дисциплин, среди которых история, культурология, социология, этнография, иностранные языки, правоведение, языкознание и др. На уровне видов

деятельности принцип интеграции устанавливает связь между основными видами деятельности, включая культуротворческую. Интеграция – это выражение закономерности педагогического процесса в целом: чем больше связей будет включать педагогический процесс, тем развитие межкультурной грамотности будет более эффективным благодаря активизации всех психических и личностных свойств человека.

Условиями реализации данного принципа являются:

- формирование лингвосоциокультурной компетенции не как толерантности и эмпатии к одной конкретной этнической культуре на базе языка данной нации, но, прежде всего как терпимости и благожелательного восприятия разнообразия мировых культур;

- привитие учащимся понимания, что все проявления жизни общества – от бытовых реалий до произведений искусства и языка – отражают своеобразие культуры данного общества, следовательно, носителями и медиаторами культурно релевантной информации являются все учебные дисциплины в их совокупности, затрагивающие любые реалии изучаемой культуры;

- осознание необходимости баланса между коммуникативными умениями, языковыми знаниями, психологическими характеристиками и прочими компонентами, слагающими лингвосоциокультурную компетенцию. Превалирование одного из компонентов при недостаточной развитости других приводит к невозможности эффективно вести межкультурное общение.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих *правилах*:

- педагог должен постулировать равноправие и взаимозависимость этнических культур, слагающих глобальную культуру;

- нельзя понять иную культуру в рамках одной, пусть даже и специально для этого выделенной, учебной дисциплины – культура познаётся во всём её многообразии, причём процесс её познания бесконечен;

- успех в формировании коммуникативной, когнитивной и личностно-психологической составляющих лингвосоциокультурной компетенции должен быть равномерен.

Представленные выше принципы формирования лингвосоциокультурной компетенции и условия их реализации могут служить целевым ориентиром в процессе формирования данной грамотности в вузе.

Литература

1. Слободчиков В.И., Кудрявцев В.Т., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания / Известия РАО, 2001. – №4. – С. 5.

2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991. – 311 с.

3. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Ин-т языкознания, РАН, 1996. – С. 7–22.

4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – №11. – 1997. – С. 46–54.

5. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 5–14.

6. Цветкова Т.К. Теоретические проблемы лингводидактики: Монография. – М.: Компания спутник +, 2002. – 107 с.

7. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку: (Английский язык в неязыковом педагогическом вузе): Автореф. дис. – М., 1996. – 24 с.

SYSTEMATISATION OF APPROACHES EVALUATING THE QUALITY OF MULTICULTURAL EDUCATION

L.P.Kostikova

In this article the author describes the linguosociocultural competence as the main target of the multicultural education and at the same time having a wide range of components and functions, which are difficult to classify. There is also given a set of principles of multicultural education, necessary to follow in education practice to achieve the highest possible level of effectiveness of multicultural education.

УДК 372.2:371.311

ГЕНЕЗИС НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Тверезовська Н.Т., Куземко Л.В.

З історичної точки зору, висвітлено погляди відомих психологів, педагогів на індивідуальний підхід у вихованні дітей дошкільного віку.

С исторической точки зрения, раскрыто взгляды известных психологов, педагогов на индивидуальный подход в воспитании детей дошкольного возраста.

Ключові слова: індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, особистісно зорієнтований підхід, розвиток особистості дитини, дошкільний вік.

Постановка проблеми. Проблема розвитку дошкільників у їх індивідуальній неповторності стає дедалі вагомішою й актуальнішою у зв'язку з реалізацією педагогічними колективами сучасних ідей, спрямованих на індивідуалізацію, гуманізацію та демократизацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Характерною рисою сьогодення є перегляд традиційних поглядів на витоки дитячого розвитку. Все ширше розповсюджується в дошкільних закладах тенденція до індивідуалізації освітньо-виховної роботи, яка передбачає здійснення педагогами індивідуального підходу до дітей у навчальній та виховній роботі, створення найсприятливіших умов для розвитку кожної конкретної дитини як своєї, неповторної, унікальної індивідуальності.

Мета статті – проаналізувати сучасні погляди психологів і педагогів щодо індивідуального підходу у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку.

Основна частина. Розробка сучасних моделей виховання дітей не може проводитися без урахування історико-педагогічного досвіду. "Історія педагогіки, – писав Ф.Корольов, – зберігає і відтворює усе те, що є цінним для людей у минулому виховної практики та у вченнях про виховання. Адже багато матеріальних і, зокрема духовних цінностей, створених раніше в галузі виховання, освіти й навчання, відповідають дійсності. Без їхнього освоєння неможливе прямування вперед. Справжні педагоги знаходять у минулому відповіді на питання сучасності" [2, с. 56].

Демократизація освіти постає у центрі уваги педагогічних і суспільних кіл у провідних країнах світу. Існують два різних підходи до неї. Перший ґрунтується на ідеї егалітаризму й однаковості загальної освіти. Другий виходить з необхідності диверсифікованості освіти згідно з індивідуальними здібностями, нахилами та інтересами молоді.

Індивідуальний підхід (ІП) – важливий принцип педагогіки, запорука ефективності педагогічного

процесу. Згідно його у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається вплив на кожного, враховуються їхні множинність і різноманітність характеристик, статевих особливостей, темпераменту, характеру, здібностей тощо. Базується ІП на тому, що будь-який освітній вплив заломлюється крізь призму індивідуальних особливостей конкретної дитини. Отже, реалізувати індивідуальний підхід означає брати до уваги індивідуальну своєрідність, неповторність кожної окремої дитини як особистості.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що принцип індивідуалізації виховання дитини не є абсолютно новим, має свою багату історію і завжди був актуальним, обумовлював значний інтерес до нього з боку вчених і практиків. Ще Й.Песталоцці застерігав від будь-яких спроб "стригти всіх дітей під один гребінець" [1, с. 5].

З найдавніших часів усі видатні мислителі зверталися до найціннішого у світі – людини, її індивідуальності. Індивідуалізм був і залишається сьогодні ідеологією цілої низки педагогічних систем, а саме Платона й Аристотеля. За своєю сутністю вони індивідуалістичні, ставлять за мету пробудження в душі кожної людини властивих їй від народження як особистості ідей істини, добра, краси.

Питання індивідуального підходу до особистості у психолого-педагогічній науці розглядалися у різних напрямках у працях Б.Ананьєва, Л.Божович, В.Ковальова, Г.Костюка, С.Клімова, О.Леонтьєва, Н.Лейтеса, В.М'ясищева, В.Небилицина, К.Платонова, С.Рубінштейна та інших, у яких зверталася увага на психологію особистості, її індивідуальні відмінності та типологічні особливості, давалася цілісна психологічна діагностика.

У сучасних концепціях дошкільного виховання відзначається важливість диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів і потреб кожної дитини. Окремі аспекти цієї

проблеми були розкриті в працях українських учених у галузі дошкільної педагогіки й дитячої психології (А.Богущ, О.Вовчик-Блакитна, В.Котирло, Л.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, С.Ладивір, Т.Піроженко, О.Проскура та ін.).

Проблемою індивідуального підходу до виховання дітей дошкільного віку переймалася В.Котирло, яка зазначала, що результативність навчально-виховного процесу набагато вища в тих вихователів, які в реалізації вимог до занять орієнтуються на рівень знань та вмінь дітей, на особливості їхнього розвитку й реальні можливості; що педагог-майстер для встановлення контактів з дитиною має враховувати не лише вікові, а й індивідуальні особливості, її настрій та почуття.

Результати дослідження С.Кулачківської та С.Ладивір щодо реалізації індивідуального підходу в умовах виховного процесу дитячого садка знайшли своє відображення в книзі “Я – дошкільник” (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) (1996). Автори зазначають, що успішне розв’язання завдань щодо формування фундаменту особистісної культури у кожної дитини залежить від уміння педагога здійснювати індивідуальний підхід. Це найважливіша умова всієї системи дошкільного виховання. Вимога індивідуального підходу впливає з об’єктивної реальності – відмінностей дитячих здібностей і схильностей, чутливості дошкільників до впливів оточуючого світу.

Дослідженням психологічних аспектів індивідуалізації виховання дітей старшого дошкільного віку займалися: С.Кулачківська, яка вважала, що забезпечення індивідуального підходу до дитини сприятиме створенню умов для її саморозвитку, виявленню неповторності, своєрідності [1, с. 10]; О.Вовчик-Блакитна (індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини), яка наголошувала: “Дотримання принципу індивідуального підходу передбачає визнання за дитиною права на вільний вияв власної індивідуальності, ... право дитини бути такою, якою вона є, та розвивається в тому темпі, котрий є більш зручним саме для неї...” [1, с. 30]; С.Ладивір (розвиток пізнавальної активності дітей) зазначала, що метою освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі має бути розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей дитини, що потребує особливої уваги до процесу засвоєння дітьми програмного матеріалу [1, с. 35].

Ідею індивідуального підходу до виховання і навчання дітей у різних формах і варіантах сповідували, розробляли й реалізовували відомі педагоги минулого: Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.-Г.Песталоцці, Ф.Фребель, Г.Спенсер, М.Монтессорі, К.Ушинський, Я.Корчак, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.

Нове звучання одержала ідея індивідуального підходу, висловлена Я.Коменським, підхоплена Ж.-Ж.Руссо, розвинута Й.-Г.Песталоцці – педагогічний процес повинен бути спрямованим на розвиток природних дарувань дітей, забезпечення природного росту дитини, розкриття закладених у ній потенцій; учителі повинні підтримувати природу дітей. Такий підхід до розуміння сутності виховання унеможливував авторитаризм, перетворював педагога в помічника дитини, що організує сере-

довище, в якому вона формується, і в такий спосіб керівника дитячим розвитком.

Ж.-Ж.Руссо виходив з того, що вихователь, виконуючи свої педагогічні функції, не повинен ні в якому разі нав’язувати свою волю дитині, а лише сприяти її природному росту, створювати умови для її індивідуального розвитку, організувати те виховне середовище, в якому дитина зможе знайти самостійність і свободу. У навчанні важливо не стільки пристосовувати знання до рівня учня, скільки співвідносити їх з інтересами дитини, її досвідом, який уможливує їх актуалізацію.

Ф.Фребель вказував на те, що виховання має своїм завданням сприяти розвиткові в дитині закладених природою властивостей. Виховувати дитину – значить дати їй можливість вільно розвиватися, тобто ставити її в такі умови, щоб усі її фізичні та духовні сили, які дала їй природа, могли рости й удосконалюватися природно й вільно. Розвиток дитини, на думку Ф.Фребеля, є саморозкриття її сил, яке може відбуватися лише у вільній, творчій самодіяльності [7, с. 90].

Виховання, за Г.Спенсером, повинно ґрунтуватися на основі допомоги вияву внутрішніх сил дитини, а не на простій передачі набутих раніше знань. У той же час дорослий відповідає за розвиток особистості дитини, керуючи й забезпечуючи його, створюючи умови для вільної діяльності дитини. Ця діяльність задовольняє природні потреби внутрішнього життя дитини [6].

Досліджуючи проблему індивідуального підходу до дітей дошкільного віку, не можна не згадати М.Монтессорі. Головними характеристиками психолого-педагогічної системи індивідуального виховання дітей, запропонованої нею, є особистісно орієнтована мета (дитина – в центрі виховання), творчо-продуктивний зміст навчання, свобода у вихованні. Крім спостережень М.Монтессорі за дітьми, ця система увібрала в себе гуманістичні традиції Ж.-Ж.Руссо, Й.-Г.Песталоцці, Ф.Фребеля, які надавали особливої значущості вродженому потенціалу дитини та її здатності розвиватися в умовах свободи і любові.

Відомий польський лікар, письменник, педагог, автор книги “Як любити дітей” Я.Корчак помилку у вихованні вбачав у неповазі до особистості, яка розвивається. Він наголошував, що принципи гуманістичної педагогіки мають засновуватися на свободі і правах дитини.

Уже в перших дослідженнях суспільного дошкільного виховання у нашій країні (О.Дорошенкова, Н.Лубенець, Е.Малицька, С.Русова й ін.) ми знаходимо важливі для сучасної теорії і практики дошкільного виховання положення про необхідність проведення індивідуального виховання у закладах для виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Характерною ознакою гуманістичної педагогіки С.Русової є толерантність і повага до світогляду кожної особистості. Вимоги до виховання і навчання дошкільників, на її думку, повинні підкреслюватися психологічними умовами, серед яких першорядною є вимога індивідуалізації виховних впливів, урахування того, “що найближче духовному складу” дитини. Моральне виховання дошкільників С.Русова розглядала як гармонію

індивідуальної волі і колективного порядку: “Українська дитина не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто-густо ховається від інших зі своїми переживаннями; до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться її талановита вдача й озветься глибока чуливість” [6, с. 96].

Вітчизняна дошкільна педагогіка розвивалася під впливом праць видатного педагога В.Сухомлинського, який дошкільне дитинство вважав періодом життя, що великою мірою визначає майбутнє людини. У процесі виховання дитини дошкільного віку педагог повинен бачити і відчувати дитячу душу. Адже кожна дитина – це “унікальний світ”, який потрібно зрозуміти, прийняти і знайти шляхи взаємодії з ним. Виховання, підкреслював В.Сухомлинський, це насамперед людинознавство. Струни серця кожної дитини мають своєзвучання. Почути і зрозуміти, настроїтися на його тональність – це стати “своїм” у духовному світі кожної дитини, а отже розв’язати найголовніше завдання вихователя [5, с. 64].

Багато прихильників у нашій країні здобула ідея педагогіки співробітництва Ш.Амонашвілі як прагнення педагога бути одним думцем дитини. Вона спонукає до співтворчості з дитиною у педагогічному процесі, орієнтує на цілісний розвиток особистості дитини, на прийняття її такою, якою вона є, на творення її як вільної, розвинутої та освіченої людини.

Значення і місце індивідуального підходу до дітей досліджувалися в дисертаційній роботі Я.І.Ковальчук. Автор підкреслює, що індивідуальний підхід до дітей дошкільного віку має позитивний вплив на формування особистості кожної дитини за умови, якщо він здійснюється у визначеній системі. Ця система передбачає вивчення дітей та індивідуальний підхід до них у суворій послідовності, в різноманітних видах діяльності, яка організована як безупинний процес, що має загальну мету, відповідний зміст, продумані методи й чіткі організаційні форми.

На питання “Чому необхідно здійснювати індивідуальний підхід до виховання і навчання дітей?” дає відповідь В.Кузьменко: “Внаслідок грамотного здійснення індивідуального підходу підвищується успішність виховання і навчання кожної дитини, найкраще враховуються її здібності та інтереси, стиль спілкування та навчання, розкриваються потенційні можливості дітей, отже, підвищується самооцінка і віра в інших. Це, у свою чергу, приводить до формування позитивного, толерантного ставлення до інших дітей, бачення та прийняття розбіжностей між ними, прагнення допомогти і підтримати” [4, с. 4].

Проте аналіз реального життя дитини в дитячому колективі свідчить про те, що принцип індивідуалізації виховного процесу ще не усталився в дошкільній практиці, хоча система життєдіяльності дитини в дитячому садку створює чудові можливості для прояву і розвитку її індивідуальності, неповторності.

За даними науковців (С.Кулачківська, Г.Гуменюк, О.Вовчик-Блакитна, С.Ладивір, І.Карабаєва, Т.Піроженко, О.Писарева, К.Карасьова, Л.Соловійова), ці можливості не реалізуються, “...в ДНЗ ще панує когнітивний диктат, оскільки й досі основна увага приділяється інтелектуальному збагаченню дитини. З поля зору педагогів випадає її емоційне життя, розвиток довільної поведінки, комунікативних умінь тощо. Тобто за такого підходу відбувається деформація особистісного розвитку дитини” [1, с. 30].

Висновок. Таким чином, аналіз праць із теми дослідження довів, що питання індивідуального підходу до розвитку особистості у різні періоди були предметом досліджень багатьох науковців. Однак, враховуючи той факт, що проблема реалізації індивідуального підходу в роботі з дітьми дошкільного віку є на даний час актуальною, вважаємо доцільним проведення подальшого дослідження з проблеми підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до впровадження індивідуального підходу в практику дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Індивідуалізація виховання в дитячому садку: Методичні рекомендації / [С.Е.Кулачківська, Г.В.Гуменюк, О.О.Вовчик-Блакитна, С.О. Ладивір, І.І.Карабаєва, Т.О.Піроженко, О.В.Писарева, К.В.Карасьова, Л.І.Соловійова]. – К.: Міленіум, 2005. – 126 с.
2. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях / Ф.Ф.Королев // Советская педагогика. – 1970. – №3. – С. 83–94.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
4. Кузьменко В. Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах: Методичні рекомендації для дошкільних працівників / Віра Кузьменко. – К.: КМІУВ імені Б.Грінченка, 2002. – 44 с.
5. Кулачківська С.Е., Ладивір С.О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С.Е.Кулачківська, С.О.Ладивір. – К.: Нора-прінт, 1996. – 108 с.
6. Миценко В.І. Індивідуальний підхід до виховання дітей у педагогічній спадщині Г.Спенсера (1820–1903 рр.): Дис. к. пед. н.: 13.00.01 / Валерій Іванович Миценко. – Кіровоград, 2002. – 185 с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: [Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Т.І.Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

GENESIS OF SCIENTIFIC VIEWS ON INDIVIDUAL APPROACH TO UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN

N.T.Tveresovska, L.V.Kuzemko

The authors elucidate the views of the well known psychologists and pedagogues on individual approach to upbringing preschool children from historical point of view.

УДК 371.11:316.774

СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Калініна Л.М.

На основі теоретичного та історико-логічного аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел автор представляє авторську інтерпретацію поняття “інформаційне управління ЗНЗ”; доводить, що інформація є одним із системотвірних компонентів менеджменту; виокремлює інформаційну основу управління ЗНЗ: інформація та її види, інформаційно-комунікаційні зв'язки між суб'єктами управління та НВП і підсистеми ЗНЗ, інформаційні потоки, процеси і технології їх реалізації та цикл управління за інформаційно-цільовою основою.

Автор, ссылаясь на теоретический и историко-логический анализ отечественных и зарубежных источников, представляет авторскую интерпретацию понятия “информационное управление общеобразовательным учебным заведением” (ОУЗ), доводит, что информация является одним из системообразующих компонентов менеджмента; выделяет информационную основу управления ОУЗ: информация и её виды, информационно-коммуникативные связи между субъектами управления и учебно-воспитательным процессом и подсистемами ОУЗ, информационные потоки, процессы и технологии их реализации и циклы управления на информационно-целевой основе.

Ключові слова: інформаційне управління, загальноосвітній навчальний заклад, менеджмент, інформаційно-комунікаційні зв'язки, суб'єкти управління, навчально-виховний процес, інформаційні потоки і процеси, технології.

Постановка проблеми. За цивілізаційним підходом сукупність усіх форм життєдіяльності людини тієї чи іншої цивілізації загалом і менеджменту зокрема розглядається в конкретній історичній час розвитку суспільства. В Україні відбувається зміна суспільного устрою, об'єктивно зумовлена стійкою тенденцією переходу людства (друга половина ХХ ст.) від індустріальної до інформаційної цивілізації, розвиток якої забезпечується інтеграцією наукових знань різних галузей наук і культурою. Вище зазначене детермінувало виникнення нової галузі – інформаційного менеджменту й нового виду – інформаційного управління та зумовлює необхідність формування нового покоління керівних кадрів із високим рівнем інформаційної культури.

Аналіз останніх досліджень. Результати фундаментальних досліджень у філософії освіти, філософії інформаційної цивілізації, кібернетиці, інформатиці, загальному менеджменті, соціології освіти представлено у наукових працях Р.Х.Абдєєва, В.П.Андрущенко, Д.Белла, В.Ю.Бикова, В.В.Бірюкова, Н.Вінера, В.М.Глушкова, Б.С.Гершунського, Ю.О.Дорошенка, У.Ешбі, М.І.Жалдака, О.М.Князевої, В.З.Когана, К.К.Коліна, В.Г.Кременя, С.П.Курдюмова, Н.І.Лапіна, Н.В.Морзе, Т.С.Назарової, К.Поппера, І.А.Пригожина, В.І.Сифорова, А.П.Суханова,

А.Д.Урсула, Г.Хакена, Р.Хартлі, А.Д.Хомоненка, К.Шеннона та ін. У них розкрито філософські концепції та моделі феномена інформації, теоретико-методологічні положення соціальної інформатики, кібернетики, феномен управління в соціально-економічній сфері, генезис механізму управління та його філософський статус, механізм самоорганізації матерії та соціуму, нелінійність та діалектику мислення, характерні ознаки інформаційної цивілізації. Однак, ученими акцентується увага на відкритості цієї проблеми та інтерпретації концепцій інформації, необхідності інтеграції здобутків інформатики, кібернетики і синергетики з теорією розвитку під час проведення міждисциплінарних досліджень та реалізації їх на практиці управління.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Висвітлити сутність і специфіку феномену інформаційного управління ЗНЗ за сучасних умов розвитку інформаційної цивілізації в країні.

Основна частина. У сучасних умовах в науці і практиці керівництва існують багато видів управління соціальними та соціально-педагогічними системами і тому виникає необхідність з'ясувати, чим відрізняється інформаційне управління ЗНЗ від внутрішньошкільного управління? Ми свідомі того, що сучасний контекст інформаційного управління

є одним із видів соціального управління, має суттєві відмінності порівняно з його класичним трактуванням, які зумовлені формуванням інформаційної цивілізації та обґрунтованими науковими основами побудови інформаційної картини світу, виникненням і обґрунтуванням наукових підходів та інформаційної діяльності, розвитком нових галузей наук – соціальної та правової інформатики, інформаціології, розгляд яких має принципове значення для нашого дослідження.

Поняття “*інформаційне управління ЗНЗ*” визначаємо в авторській інтерпретації як складний, багатогранний і нелінійний процес суб’єкт-суб’єктної, суб’єкт-об’єктної, об’єкт-об’єктної інформаційно-комунікаційної взаємодії та взаємозв’язку в просторі й часі на основі ІР, який є цілеспрямованим на організацію, проектування і координацію програм, проектів, заходів задля досягнення встановленої мети функціонування й розвитку, створення і використання інформаційних ресурсів й інформаційних продуктів, НІТ, засобів ІКТ, здійснення інформаційних процесів, внесення нових інформаційно-мережових компонентів (елементів) у організаційну структуру системи управління ЗНЗ. У цьому контексті інформаційне управління ЗНЗ детермінує застосування керівниками в процесі діяльності управлінських інформаційних систем (УІС), автоматизованих інформаційно-довідкових систем (АІДС), автоматизованих інформаційно-пошукових систем (АІПС), НІТ, Інтернет-технологій, телевізійно-супутникових мережових технологій, кейс-технологій у поєднанні з телекомунікаційною підтримкою процесу управління, інформаційних ресурсів глобальної комп’ютерної мережі Інтернет; формування банків і БД, створення власних банків нормативно-директивної інформації, тематично-орієнтованих баз даних тощо.

Інформаційне управління ЗНЗ включає не тільки процес функціонування, його стабільність і збереження, а й розвиток, які детерміновані місією, цілями управління залежно від вимог систем управління вищих ієрархічних рівнів, замовлення суспільства і замовників освіти. *Інформаційне управління ЗНЗ* характеризується місією і новими цілями управління, інформаційним субстратом, системою інформаційно-комунікаційних відносин у архітектурі системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, а також інформаційними процесами і механізмами їх реалізації, циклом управління за інформаційно-цільовою основою структурування. Інформаційне ЗНЗ базується на інформаційному менеджменті, основними цілями якого нами визначено таку сукупність, яка може бути доповнена, змінена або іншим способом структурована залежно від завдань, які поставлені керівниками або дослідниками та з урахуванням власної специфіки дослідження. Головною метою інформаційного управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу й інформаційного його аспекту є постійне удосконалення діяльності суб’єктів управління, НВП та управління діяльністю підсистем ЗНЗ на основі використання інформації, запровадження нових ідей, інновацій, засобів ІКТ задля уникнення системного занепаду – ентропії.

Організаційно-управлінські цілі: створення якісно нової інфраструктури в ЗНЗ у єдності з інфраструктурою зовнішнього інформаційного середовища; розроблення та обґрунтування системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ на основі раціонального розподілу функцій між суб’єктами адміністративно-управлінської ланки і НВП за її змістове наповнення та реалізацію її технологічної складової; цілеспрямоване формування інформаційних потоків у архітектурі інформаційного забезпечення управління ЗНЗ і впровадження нових інформаційних технологій; формування єдиного освітньо-інформаційного середовища для учасників навчально-виховного процесу і суб’єктів управління ЗНЗ; вироблення системи оцінювання ефективності інформаційної діяльності та якості системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ; розробка системного контролю на основі отримання достовірної, конкретної інформації про результативність виконання функціонально-посадових обов’язків суб’єктами управління і НВП та якість освіти учнівської молоді як зворотного зв’язку та механізмів управлінсько-інформаційної взаємодії суб’єктів управління і НВП у ЗНЗ; виявлення факторів позитивного впливу й усунення факторів негативного впливу на процес реалізації формування освітньо-інформаційного середовища.

Соціально-економічні цілі: забезпечення конкурентоспроможності ЗНЗ у сфері надання інформаційних послуг і сервісу замовникам освіти завдяки модернізації матеріально-технічної бази, використання та розробки інформаційних ресурсів; зменшення витрат часу на здійснення інформаційних процесів. *Соціально-культурні:* побудова ЗНЗ як “відкритої інформаційної системи”; формування демократичних управлінсько-інформаційних відносин між учасниками навчально-виховного процесу, суб’єктами управління та громадсько-державного самоврядування в ЗНЗ; закріплення демократичних засад у всіх сферах інформаційної діяльності; інтеграція у міжнародний освітній інформаційний простір; підвищення рівнів інформаційної культури керівників і суб’єктів навчально-виховного процесу ЗНЗ.

Фінансово-економічні цілі: забезпечення економічного характеру управлінсько-інформаційної взаємодії задля задоволення інформаційних потреб суб’єктів управління та самоуправління в межах наявних інформаційних ресурсів і з дотриманням чинного законодавства України, сприятливих умов для формування освітньо-інформаційного середовища ЗНЗ, зокрема використання інформаційних ресурсів і продуктів, реалізація інформаційних проектів із залученням відповідних інвестицій. *Техніко-технологічні цілі:* раціональне використання нових інформаційних, мережових, інформаційно-комунікаційних і комп’ютерних технологій та інших різних технологій за видами опрацювання даних, графіки, знань; засобів ІКТ – СУБД, мультимедіа та гіпермедіа, комунікаційної, комп’ютерної, організаційної техніки; програмних засобів міжкомп’ютерного зв’язку, управлінського та дидактичного призначення в діяльності суб’єктів управління та самоуправління ЗНЗ.

У результаті дослідження встановлено, що інформаційне управління, як і будь-який вид управління, здійснюється на *основі інформації* ЗНЗ як цілісних і самокерованих системах, нероздільно пов'язане з ними і є властивістю, іманентно їм притаманною; завжди цілеспрямоване на досягнення мети і має антиентропійний характер; характеризується як здатність цілеспрямовано перетворювати свої компоненти відповідно до змін зовнішніх і внутрішніх умов їх функціонування завдяки опрацюванню інформації, що циркулює за принципом прямого й зворотного зв'язку між керованою й керуючою системами та зовнішнім середовищем.

У зв'язку з означеним вище за необхідне вважаємо стисло представити результати дослідження *феномену інформації* та розкрити його специфіку в освітньо-інформаційному середовищі ЗНЗ. Пізнання та вивчення наукового феномену "інформація" на підставі атрибутивної, функціональної, тезаурусної та знакової концепції інформації, теоретичних моделей інформації (Р.В.Хартли, А.М.Колмогорова, К.Шеннона, Л.Больцмана) дозволило з'ясувати, що: поняття "інформація" визначається як загальнонаукове, багатоаспектне, яке характеризує матеріальні об'єкти і їх взаємодії на всіх рівнях організації матерії, лежить в основі процесів управління й саморегулювання в живій природі і суспільстві; будь-який вид інформації має три основні параметри: зміст, кількість, якість; для інформації важливим є фактор часу, оскільки вона визначається у певний його момент, має сенс у минулому, теперішньому і майбутньому часі, а для суб'єкта важливим є момент її отримання, передавання, використання, оскільки час є критерієм ефективності функціонування процесів загалом і управління ЗНЗ зокрема. Здійснений на таких основах теоретичний аналіз генезису та взаємозв'язку видів інформації у хронологічному порядку (фізична, біологічна, соціальна) дозволив нам узагальнити та конкретизувати найбільш значущі ознаки інформації, які визначають її специфіку: нематеріальний характер тобто самостійність інформації відносно її носія; кількісна визначеність; суб'єктивний характер інформації як результат інтелектуальної діяльності суб'єкта; можливість багаторазового її використання суб'єктами; створення, збереження, копіювання, відтворення і накопичення інформації; збереження інформації у суб'єкта – передавача та суб'єкта – користувача (одержувача) інформації. Властивості інформації пов'язані з її змістом, оскільки вона відображає його (дійсність, об'єктивність, правдивість, вірогідність). Проведення контент-аналізу 126 трактувань поняття "інформація" у різних наукових галузях, їх співставлення, наведено нами у монографії [2, с. 121–125], дозволило з'ясувати, що воно ще й досі розглядається як одне з невизначених понять у різних галузях наукового знання та потребує термінологічної узгодженості й подальшої розробки її моделей; виявити 22 категоріальні модифікації. Семантичний аналіз терміна "інформація" у різних галузях наукових знань дозволяє зрозуміти, що воно є *базовим*, як і

"інформаційне управління" в новій галузі знань – інформаційному менеджменті.

Для розкриття циклу інформаційного управління та його характеристики необхідно детально зупинитися на процесі його декомпозиції. Управління ЗНЗ має замкнутий, циклічний характер і представлено множиною різних за часом, об'єктами, цілями управлінських циклів, які, у свою чергу, представлені функціями управління. Декомпозиція циклу управління, як свідчать результати проведеного нами дослідження феномена управління з філософських, соціокультурних, кібернетичних, педагогічних позицій, системно-діяльнісного підходу до управлінської діяльності директора закладу, функціонального підходу до управління закладами освіти [1; 3; 4; 7; 11, с. 12–48, с. 122–140] здійснюється за різними класифікаційними основами. Включають різну кількість функцій управління в циклі, що обґрунтовуються з урахування специфіки об'єкта вивчення та підтверджено результатами досліджень таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В.Г.Афанасьєв, В.Д.Бакученко, В.І.Бондар, Л.М.Ващенко, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренко, Г.В.Єльнікова, М.О.Кириченко, В.І.Маслов, В.В.Олійник, В.С.Пікельна, Н.Г.Протасова, С.О.Сисоєва, В.О.Сухомлинський, Є.М.Хриков, П.В.Худоминський, Т.І.Шамова та ін. Об'єкти управління та його структура, види управлінської діяльності, способи взаємодії суб'єктів управління і НВП, які знаходять відображення в методах, етапах (стадіях) процесу управління, сфері діяльності здебільшого визначено дослідниками як основу або пріоритетний принцип структурування функцій у циклі управління.

У результаті проведеного аналізу різних авторських класифікацій циклу управління та його складу дійшли до висновку про те, що більшість дослідників під час постановки мети управління не розглядали цілі удосконалення та розвитку ЗНЗ. За вітчизняним ученим В.І.Масловим, ми дотримувалися структурування циклу за цільовою ознакою, що включає такі етапи, як планування, організація, контроль, аналіз, регулювання [9]; базувалися на теоретико-методологічних основах програмно-цільового управління та управління школою за результатами, для яких характерними є пізнавальна, інформаційна, цільова, стратегічна, організаційна, реалізаційно-практична та результативна стадії циклу управління. Таким чином, не заперечуючи і не виключаючи принципової можливості щодо застосування таких підходів до визначення управлінських циклів, зауважимо, що будемо дотримуватися власне *інформаційно-цільової основи декомпозиції циклу управління* (курсив наш. – Л.К.), що відповідає природі об'єкта дослідження. З урахуванням викладених вище позицій та інформаційної основи структурування (інформація та її види, інформаційно-комунікаційні зв'язки між суб'єктами управління та НВП і підсистемами ЗНЗ, інформаційні потоки, інформаційні процеси та технології їх реалізації) у процесі дослідження нами репрезентовано цикл управління ЗНЗ сукупністю таких функцій управління, як цілепокладання

(постановка мети, збір і аналіз інформації), прийняття управлінського рішення, планування, організація, регулювання й координування, контроль й аналіз.

За інформаційно-цільового поділу циклу управління нами зроблено уточнення про те, що функції цілепокладання, прийняття управлінського рішення, планування, регулювання та координування, організація здійснюються суб'єктами управління переважно завдяки прямим і зворотним інформаційним зв'язкам, а решта функцій – тільки за зворотними (курсив наш. – Л.К.). Зворотні зв'язки представляють складну систему причинно-наслідкових залежностей, що характеризують вплив результатів попередньої дії на подальший перебіг процесу. "Відповідно до принципу зворотного зв'язку управління може здійснюватися тільки тоді, коли керівна система буде отримувати інформацію про ефект, який досягається тією чи іншою дією керованої системи про досягнення чи недосягнення запланованого результату" [8, с. 210]. Зворотний зв'язок дає змогу суб'єктові управління зіставити дійсний стан процесу управління ЗНЗ з тим, що має бути в майбутньому відповідно до поставленої мети, розроблених і прийнятих програм, проєктів, наказів, положень, рішень тощо. У рамках такого підходу зворотний зв'язок реалізується в ЗНЗ за рахунок отримання, аналізу, опрацювання інформації про результати його функціонування під час здійснення суб'єктами управління функцій аналізу та контролю. Принципово важливим, на наш погляд, є процес прийняття управлінського рішення, основними етапами якого є:

1. Розробка і прийняття управлінського рішення: 1) осмислення, сприйняття та формулювання цілей, задач і дій; 2) збір інформації; 3) аналіз зібраної інформації; 4) розробка варіантів рішення; 5) вибір оптимальних або альтернативних рішень та його фіксація.

2. Організація і регулювання процесу виконання управлінського рішення: 1) забезпечення умов виконання; 2) підбір виконавців; 3) інструктаж виконавців; 4) організація поточної діяльності на виконання рішень; 5) усунення непередбачуваних перешкод і регулювання виконання організації рішення; 6) оцінка якості виконання рішення.

3. Оцінка результатів і корекція: 1) організація збору підсумкової інформації; 2) аналіз підсумкової інформації; 3) розробка нового рішення за результатами корекції.

Процедури й методи системного аналізу використовуються нами як сукупність методологічних засобів, оскільки вони спрямовані саме на висунення альтернативних варіантів розв'язання проблеми, виявлення масштабів невизначеності кожного з варіантів і зіставлення варіантів з тим чи іншим критерієм ефективності прийняття управлінських рішень. Найважливіші принципи системного аналізу зводяться до такого: процес прийняття рішень повинен починатися з виявлення й чіткого формулювання кінцевих цілей; необхідно розглядати всю проблему як ціле, як єдину систему й фіксувати всі наслідки та взаємозв'язки кожного окремого рішення; слід виявити й проаналізувати можливі альтернативні шляхи досягнення мети. Отже, базуючись на наукових методах кібернетики, постулатах соціальної інформатики, теорії варі-

ативності, з урахуванням особливостей практики управління ЗНЗ і потреб керівників ЗНЗ за умов розвитку інформаційного суспільства, ми можемо зробити такі теоретичні та практичні узагальнення: управлінське рішення представляє своєрідну субстанцію зв'язку у формі інформації, яке забезпечує реалізацію процесів у системі управління ЗНЗ; управлінське рішення є елементом зворотного зв'язку в системі управління ЗНЗ, що тісно пов'язане з функцією контролю, з одного боку, і управлінським впливом, координацією – з іншого; управлінське рішення ухвалюється з урахуванням фактора часу і ризику, що перебувають у діалектичній суперечності (ухвалення рішення з меншим ступенем ризику призводить до збільшення витрат часу на його підготовку). Функцію цілепокладання детально розглянуто нами в працях [6; 10, с. 86–90; 11], а функцію аналізу, способи декомпозиції досліджуваних явищ і об'єктів ЗНЗ та їх наступний синтез – у науковому доробку [5; 6]. Таким чином, теоретичне підґрунтя осмислення феномена інформаційне управління ЗНЗ виступає науковим і практичним орієнтиром подальшого вивчення змістовно-функціонального наповнення прямих і зворотних інформаційних зв'язків у архітектурі системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії в ЗНЗ під час аналізу, отримання, обміну, трансформації інформації; впливу інформаційно-комунікаційних зв'язків на характер функціонування та реалізацію функціональної стратегії, стратегій розвитку та якості освіти, конкурентних переваг ЗНЗ та ін. Функції регулювання та координування здійснюються здебільшого за рахунок зворотного зв'язку, який є їхньою складовою, та цілепокладання і відрізняються від інших функцій управлінського циклу обсягом інформації, що передається каналом зворотного зв'язку, характером прийняття управлінських рішень (від оперативних до стратегічних) [12, с. 73–75] та оперативністю їх здійснення.

Отже, інформаційне управління ЗНЗ ми розглядаємо з позицій системно-кібернетичного, функціонального та діяльнісного наукових підходів як цілісний і безперервний процес реалізації суб'єктами всієї сукупності взаємопов'язаних управлінських функцій та ідеї нероздільної єдності процесів управління, інформації та ентропії, що забезпечують досягнення поставленої мети і програми, оптимальне функціонування і цілеспрямовану динаміку його розвитку, антиентропійну спрямованість процесу управління будь-якою системою, синергію й оптимізацію процесів, які цілеспрямовують ЗНЗ як систему на досягнення якісно нового стану та розвитку, а не на системний занепад – ентропію.

Висновки. Теоретичний та історико-логічний аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел із проблеми дослідження показав, що інформатизація управління ЗСО, зокрема й інформаційне управління ЗНЗ є однією з важливих проблем становлення демократичного та побудови відкритого для всіх і орієнтованого на інтереси людей інформаційного суспільства в Україні на засадах широкого використання інформаційних ресурсів, сучасних ІКТ та реформування управління освітньою галуззю.

Актуалізована вище проблема висвітлена в незначній кількості наукових праць, окремих педагогічних дослідженнях.

Аналіз концептуальних поглядів, провідних ідей, покладених в основу теорій менеджменту, дозволив з'ясувати, що інформація як невід'ємна, постійна, суттєва властивість є притаманною різним видам менеджменту і є одним із його системотвірних компонентів; довести, що інформаційно-структурна основа управління соціальними системами певною

мірою обґрунтована й охарактеризована представниками системно-кібернетичного, стратегічного та інформаційного наукових підходів з урахуванням теорій менеджменту; виокремити інформаційну основу управління ЗНЗ: інформація та її види, інформаційно-комунікаційні зв'язки між суб'єктами управління та НВП і підсистемами ЗНЗ, інформаційні потоки, процеси та технології їх реалізації та цикл управління за інформаційно-цільовою основою.

Література

1. Калініна Л.М. Інформаційна діяльність керівника закладу освіти / Л.М.Калініна // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звіту. наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 26–28 берез. 2002 р. – Ч. 1. – С. 36–37.
2. Калініна Л.М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології / Л.М.Калініна. – К.: Інформатор, 2008. – 475 с.
3. Калініна Л.М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л.М.Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр. – К.: Логос, 2000. – С. 35–42.
4. Калініна Л.М. Наукові підходи і методи вивчення особистості учня: аспекти розкриття теми у підручнику менеджера / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 250–258.
5. Калініна Л.М. Ідеї екзистенціалізму в управлінні закладом освіти / Л.М.Калініна // Освіта і упр. – 2002. – Т. 5, №2. – С. 77–86.
6. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: моногр. / Л.М.Калініна. – К.: Айлант, 2005. – 275 с.
7. Калініна Л.М. Управлінська діяльність сучасного керівника школи / Л.М.Калініна // Зб. наук. пр. Серія: Пед. науки. – Херсон: Вид-во "ХДУ", 2000. – Вип. 16. – С. 24–32.
8. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю.А.Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – С. 210.
9. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посіб. / В.І.Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
10. Освітній менеджмент: Навч. посіб. / За ред. Л.І.Даниленко, Л.М.Карамушки. – К.: Шкіл. світ, 2003. – 392 с.
11. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: Наук.-метод. посіб. / Л.М.Калініна, Н.М.Островерхова, А.Ф.Остапенко [та ін.]; за ред. Л.М.Калініної. – К.: ПП Компанія "Актуальна освіта", 2002. – С. 12–59, 122–140. – 310 с.
12. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П.И.Третьяков. – М.: Новая шк., 1997. – 228 с.

ESSENCE AND SPECIFISITY OF INFORMATIONAL MANAGEMENT OF GENERAL EDUCATION ESTABLISHMENT

L.M.Kalinina

On the basis of theoretic and historic-logical analysis of home and foreign sources the author presents her own interpretation of the concept "informational management of GEE" and proves that information is one of a system creating components of management; indicates informational basis of GEE management: information and its varieties, information-communicational ties among the subjects of management and educational process and subsystems of GEE, informational streams, processes and methods of their realization and the cycle of management on the information-target basis.

УДК 37.013.3

УКРАЇНА В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ООНВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ

Отрошко Т.В.

У статті висвітлюються проблеми входження України в європейський освітній простір. Акцентується увага на особливостях упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу та окреслюються пов'язані з цим проблеми: необхідність підвищення статусу бакалавра, визначення трудоемкості діяльності викладача та вартості праці професорсько-викладацького складу (ПВС) через систему кредитів. Розглядаються умови та обґрунтовується необхідність модернізації навчальних планів (використання трьох форм навчальних планів, перерахунок годин у кредити).

В статье рассматриваются проблемы вхождения Украины в европейское образовательное пространство. Акцентируется внимание на особенностях внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса и определяются связанные с этим проблемы: необходимость повышения статуса бакалавра, определение трудоемкости деятельности преподавателя и цены труда профессорско-преподавательского состава путем системы кредитов. Рассматриваются условия и обосновывается необходимость модернизации учебных планов (использование трёх форм учебных планов, перерасчёта часов в кредиты).

Ключові слова: сучасні навчальні плани, кредити ECTS, кредитно-модульна система організації навчального процесу, трудоемкість роботи викладачів, перерахунок годин у кредити.

Постановка проблеми. Болонська декларація – це декларація усвідомлення спільних проблем і намагання створити та інтегруватися до єдиного європейського простору вищої освіти, підвищення мобільності професійної освіти, зростання експорту освітніх послуг, у тому числі розширення співробітництва з європейськими країнами в області підвищення якості освіти (збільшення кількості вищих навчальних закладів, які пройшли інституційну та спеціалізовану акредитацію та впроваджених систем управління якістю відповідно до вимог міжнародного стандарту); введення системи, що забезпечує сумісність дипломів, шляхом запровадження ступенів, що легко порівнюються, Болонських студентських документів (Європейський табель курсів, додатки до диплома (Diploma Supplement), кредитів ECTS) у накопичувально-перекладеному “форматі”; ріст мобільності студентів, академічного та адміністративного персоналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукової літератури, перспективи модернізації системи вищої освіти України в умовах Болонського процесу, широко висвітлено у науковій літературі. Зокрема, вагомий внесок зробили:

М.Степко, Я.Болюбаш, К.Левківський, Ю.Сухарніков; В.Андрущенко, В.Журавський, М.Згуровський, І.Вакарчук, Л.Гриневич, М.Степко, Я.Болюбаш, І.Мороз, О.Локшина, І.Прокопенко, С.Раков, О.Сидоренко, Л.Богиня, С.Гончаров, А.Єсаулов, І.Княжева, П.Кравченко, В.Кухаренко, В.Мороз, М.Степко, Л.Товожнянський, Т.Семенюк, О.Савченко, Ю.Тесля. Питання щодо стандартів вищої освіти у контексті Болонської декларації широко висвітлено у роботах: М.Степко, Я.Болюбаш, В.Шинкарук, В.Грубінко, І.Бабин, В.Кипень, В.Журавський, М.Згуровський, Л.Товажнянський, Є.Сокол, Б.Клименко. Проблемам забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу приділяють увагу науковці: К.Левківський, Ю.Сухарніков, Г.Пономарьова, А.Харківська, К.Лубинець, Я.Малик, Л.Міщик, С.Ніколаєнко, М.Степко, Ю.Борщевська, К.Балабанов, Т.Семенюк, Т.Фініков, М.Згуровський, М.Карпенко.

Мета статті – обґрунтувати необхідність модернізації навчальних планів (використання трьох форм навчальних планів, перерахунок годин у кредити), необхідність підвищення ступеня бакалавра, звернути увагу на деякі аспекти впровадження системи залікових одиниць.

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Починаючи з наради міністрів освіти Європи в Бергені, з часу підписання відповідних документів про вступ України до Болонського процесу в 2005 році, вдалося зробити чимало [2]. Структура освіти України за ідеологією та цілями намагається бути узгодженою із структурою освіти більшості розвинених країн світу. Але на сьогодні ще не розроблені єдині вимоги як до європейської освітньої системи, так і до європейського навчального плану (такого ще нема взагалі). У процесі створення європейського простору вищої освіти стало зрозуміло, що певні запитання належать до суспільної відповідальності, а саме: зрозуміла та схожа структура ступенів, законодавчі рамки забезпечення рівного доступу, якості та академічної автономії, а також демократичне управління вищими навчальними закладами. Суспільна відповідальність у цій сфері не суперечить принципу академічної автономії, вона просто окреслює рамки її ефективної реалізації, але в той же час не має на увазі як суспільна монополія на надання вищої освіти, розробку академічних визначень знання, істини тощо. Запровадження нових державних стандартів загальної освіти на основі компетентнісного підходу; запровадження моделей безперервної професійної освіти, які забезпечують можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії для кожної людини з метою подальшого професійного кар'єрного та особистісного зростання; введення нового ряду напрямів підготовки (спеціальностей) та професій професійної освіти [1] та відповідних державних освітніх стандартів, розроблених на основі компетентнісного підходу, з метою формування освітніх програм, адекватних світовим тенденціям, вимогам ринку праці та особистості; удосконалення державної системи оцінки діяльності освітніх закладів та організацій; удосконалення механізмів визнання еквівалентності документів про освіту для підвищення академічної мобільності, збільшення експорту освітніх послуг, що сприятиме інтеграції України до світового освітнього простору – система заходів, що забезпечує вирішення задач Програми “Основні засади розвитку вищої освіти України” 2008 р.

Необхідною умовою як для побудови європейського простору вищої освіти, так і для модернізації конкретних навчальних планів є автономія ВНЗ. Це було зрозуміло ще у 1988 р., коли ректори багатьох європейських університетів зібралися в Болоні та підписали Magna Charta Universitatum [3]. Перший із фундаментальних принципів Хартії проголошує: “Університет – це автономний суспільний інститут, до задач якого входять виробництво, перевірка, оцінка та розповсюдження культури шляхом досліджень та викладання. Географічні фактори та історичний спадок обумовлюють різні особливості університетів у різних країнах. Для задоволення потреб суспільства університетські дослідження та викладання мають бути морально та інтелектуально незалежними від будь-якого політичного та економічного тиску” [3].

Болонський процес передбачає, що ці проблеми вже вирішені, а університети й інші вищі навчальні заклади незалежні. Варто зазначити, що “Національний звіт України із запровадження положень Болонського процесу у вищу освіту” оцінений Болонським секретаріатом на Лондонському самміті міністрів країн-учасниць Болонського процесу (травень, 2007 р.) досить високо – 3,83 за умови, що найвищий бал становив – 5 [4].

Університети розглядаються як співтовариства викладачів і студентів, отже останні мають бути представлені в університетських органах управління. Ці положення є необхідними умовами успішної реформи навчальних планів.

Першочергові кроки щодо запровадження кредитно-модульної системи у вищій освіті України:

1. Реорганізувати систему освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Адаптація освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” до структури підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”.

2. Визначити термін підготовки бакалаврів і магістрів. Яку схему тривалості (у роках) підготовки для кожного рівня обрати: 3+2; 4+1; 4+2 тощо?

3. Завершити розробку Стандартів вищої освіти. Завершити розробку освітніх і кваліфікаційних стандартів для кожного рівня: “бакалавр”, “магістр”. Уніфікувати засоби діагностики рівня підготовки за напрямами і спеціальностями.

4. Визначити залікові кредити курсів. Розроблення структурно-логічних схем та навчальних планів підготовки за напрямами і спеціальностями. Співвідношення та календарний план вивчення дисциплін гуманітарного, фундаментального, психолого-педагогічного блоків, спеціальних дисциплін та дисциплін за вибором.

5. Розробити змістовні модулі залікових кредитів. Розподілення матеріалу кожного курсу на змістовні модулі із зазначенням видів виконуваних студентами робіт та розробка системи їх оцінювання.

6. Розробити системи оцінювання змістових модулів та залікових кредитів [8].

При розробці чи модернізації освітньо-професійної програми за вимогами Болонської декларації першочерговим стає питання модернізації навчального плану. На нашу думку, тут можливі два шляхи дій: перший – це розрахувати єдині нормативні години за всіма дисциплінами всіх циклів (безумовно, це робота на рівні міністерств), а потім зробити їх виконання обов'язковим для всіх вищих навчальних закладів. Другий шлях полягає в тому, щоб позначити дві рубіжні точки – max і min, що встановлюють рівень відповідності стандарту за змістом, трудоемкістю, а також логічною послідовністю читання дисциплін. У ці межі, на наш погляд, мають бути включені такі компоненти: обов'язковий тип змісту основних освітніх програм; максимальний об'єм навчального навантаження студентів; вимоги до рівня підготовки випускників. Курси, що вивчаються, краще надати у вигляді певних траєкторій з указанням послідовності дисциплін, володіння інструментарієм яких необхідне для розуміння всіх ланкових елементів. Таким чином, на базі навчального плану має утворитися масив траєкторій, за яким ведеться

навчання студентів. Перший шлях, на наш погляд, – це майбутнє, а ось другий – можливо впровадити вже сьогодні.

Принципи перегляду навчальних планів можна звести до таких:

1. Використання трьох форм навчального плану за кожним напрямом (спеціальністю):

- базові навчальні плани – загальні за напрямом (спеціальністю), слугують для визначення змісту та загальної трудоемкості роботи кожного студента;

- індивідуальні навчальні плани – різні для кожного студента, визначають його освітню траєкторію. Особливістю кредитно-модульної системи є можливість навчання студентів за індивідуальними варіативними частинами освітньо-професійної програми. При формуванні індивідуальних планів вищий навчальний заклад зобов'язаний пропонувати студентам як вибір дисциплін, так і вибір висококваліфікованих викладачів. План затверджується у встановленому ВНЗ порядку, затверджені копії зберігаються в студента й у деканаті (можливо, в електронному вигляді). Число залікових одиниць в індивідуальному навчальному плані не повинне бути менше 60-ти на рік;

- робочі плани – плани для формування щорічного графіку навчального процесу та розрахунку навчального навантаження викладачів.

2. Можливе введення нового циклу дисциплін для студентів, які успішно пройшли поточну атестацію за всіма дисциплінами індивідуального навчального плану, та бажають спеціалізуватися в певній області знань для написання випускної роботи, а також більш поглибленої підготовки з іноземної мови.

3. За ступінню обов'язковості та послідовності засвоєння змісту освітньої програми навчальний робочий план має включати три групи дисциплін:

- дисципліни, які вивчаються обов'язково та чітко послідовно в часі;

- дисципліни, які вивчаються обов'язково, але, можливо, не послідовно;

- дисципліни, які вивчаються за вибором студента.

Кредитні одиниці сумуються за семестром. Контроль засвоєння студентом кожної дисципліни здійснюється в рамках кредитно-модульної технології протягом всього періоду навчання послідовно, бо однією з переваг цієї технології є накопичувальність (тобто бали, отримані студентом за різні види робіт, складаються таким чином, щоб наприкінці семестру він мав від 60 до 100 балів (позитивний підсумок)).

Кредитно-модульна система передбачає такі види контролю: контрольні точки та підсумкову атестацію. Контрольні точки: контрольні роботи; тестування (письмове або комп'ютерне) за розділами; колоквіуми (письмові чи усні); звіт по курсовим роботам; "захист" практикумів. Підсумкова атестація: підсумкове тестування по дисципліні; іспит (письмовий або усний); залік [6].

Вищий навчальний заклад розробляє загальні схеми для груп спеціальностей, а факультети та кафедри – конкретні схеми та положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу по кожній дисципліні. За результатами підсумкової атестації студенту виставляються:

- оцінка за шкалою ECTS (літера A, B, C, D, E, FX, F);
- диференційована оцінка за 100-бальною системою, що характеризує якість засвоєння студентом знань, умінь, навичок у межах даної дисципліни;

- оцінка за національною шкалою (відмінно, добре, задовільно).

За результатами рубіжного та поточного контролю факультет складає академічні рейтинги студентів. Високий рейтинг дозволяє студенту отримати академічні пільги та переваги (підвищену стипендію, безкоштовне навчання, премію та ін.).

Будь-який студент може отримати аргументовану інформацію про свій академічний рейтинг у деканаті факультету.

Повертаючись до питання про необхідність модернізації навчальних планів, варто зазначити: справжня суть проблеми полягає в тому, що традиційно у нас були довгострокові навчальні плани. Але на сьогодні в контексті євроінтеграції це несумісно з цілями Болонського процесу. Як поєднати традицію з новими цілями і якому методу реформ надати перевагу – радикальному або більш щадному?

У деяких випадках під час проведення реформи навчальних планів доведеться застосувати радикальні методи. Розглянемо, наприклад, традиційну філософію викладання. Вона відштовхується від знань, наявність яких традиційно передбачається в педагога. При цьому сучасні уявлення про бакалаврат та магістратуру виявлені та описані на основі програм навчання та дипломних робіт студентів й аспірантів. Такий підхід не дозволить обмежуватися лише формальною адаптацією існуючих (традиційних) навчальних планів.

Щоб результати були однаковими, їх треба порівнювати в межах загальної системи. В Європі це – ECTS. Європейська система переведів кредитів ECTS – це орієнтована на студента система обліку працевитрат навчальної роботи, необхідних для засвоєння освітньої програми.

Істотна риса ECTS полягає в тому, що кредити самі по собі не є одиницями, вони мають лише змальовувати виконану роботу як частину навчального плану. Отже, кредити накопичуються в межах послідовної програми навчання, відображуючи певний об'єм роботи, успішно завершений на певному етапі для визнання кваліфікації.

Кредити ECTS можуть бути зараховані тільки після успішного виконання всієї запланованої навчальної роботи та відповідній оцінці результатів навчання. Успішність студента визначається за допомогою місцевої (національної) шкали оцінок.

При запровадженні системи залікових одиниць (ECTS) знову ж таки не можна обмежуватися простою арифметичною процедурою (перерахунком навчальних годин у залікові одиниці), але й "технічної модернізації" буде недостатньо. Запровадження системи залікових одиниць вимагає радикального перегляду філософії викладання – прийняття "орієнтованого на студентів" підходу, тобто переходу від читання лекцій до заохочення незалежних занять та досліджень студентів. Залікові одиниці не присвоюються просто за прослуховування лекцій.

На наш погляд, існуючі навчальні плани значно перевантажено. Як правило, число викладацьких

часів та пряме навантаження студентів (лекції, семінари тощо) перебільшує двадцять п'ять або навіть тридцять годин на тиждень. Це практично не залишає студентам часу на самостійні заняття.

Цілком очевидно, що проблема не обмежується надлишковою тривалістю циклу отримання диплома (в середньому п'ять років). Необхідно також переглянути щотижневе навантаження студентів. Існуючі навчальні плани потребують розумного скорочення. Вони, безперечно, мають достатньо академічного баласту, який можна виключити без шкоди для якості навчання. Скорочення змісту поряд зі зміною методів викладання неминуче призведе до підвищення академічної якості.

У наш час відбувається перехід до більш відкритих методів роботи, що дозволяють вільно обирати значну кількість курсів за невеликої кількості обов'язкових. Необхідно забезпечити

можливість переводу з одного курсу на інший. Всі ці проблеми можна розв'язати за допомогою системи залікових одиниць (яка включає можливість визнання та накопичення залікових одиниць). На сьогодні ці процеси проходять у глобальному масштабі.

Висновок. Отже, розвиток сучасних навчальних планів – насущна потреба часу, тому що навчальні плани за кредитно-модульної системи організації навчального процесу відрізняються гнучкістю, прозорістю та об'єктивністю, вони дають можливість встановлення чіткої індивідуальної траєкторії здобуття вищої освіти, в якій враховуються всі види робіт студента і всі його навчальні здобутки. Система кредитів дозволить ефективно працювати в межах концепції “навчання впродовж життя”, створити унікальну можливість для людини з точки зору її саморозвитку, самовдосконалення й утвердження на професійній ниві.

Література

1. МОН України “Про особливості введення переліку напрямів підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”. – К., 2007.
2. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу / К.Левківський, Ю.Сухарніков // Вища школа. – 2004. – №6. – С. 86–107.
3. Magna Charta Universitatum, Bologna, 18 Sept. 1988. – Rome: S.E.P.S., 1991. – P. 59.
4. Програма розвитку вищої освіти України “Основні засади розвитку вищої освіти України”. 2008 р. – Ч.4. – С. 7.
5. “Болонська декларація” від 19.06.1999 р.
6. Мороз І.В. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: Довідник для студентів – К.: КОО “Освіта України”, 2005.
7. Тovaжнянський Л.Л., Сокол Є.І. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу: Науково-методичні матеріали. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2006.
8. Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А., Отрошко Т.В. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій). – Х., 2008.

UKRAINE IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS: MODIFYING OF THE EDUCATIONAL PLANS

T.V.Otroshko

Problems of Ukrainian integration into European educational space are viewed. Special attention is paid to peculiarities of credit-module technology implementing and to the circle of problems that follow it: a need of raising bachelor status, ways of counting an amount of made work by tutors in credits and a cost of it. Conditions and need of curriculum modernization (using of 3 forms of curriculums, recounting working hours into credits) are also analyzed by the author.

УДК 37(09)(477)

УКРАЇНОЗНАВСТВО В НАУКОВО-ОСВІТНІХ ПРОЦЕСАХ

Усатенко Т.

У статті розкриваються особливості становлення українознавства в парадигмах класичної, некласичної, постнекласичної науки та засвідчується неперервність українознавчих проблем в історико-педагогічних процесах ХІХ–ХХ ст.

Автор раскрывает особенности становления украиноведения в парадигмах классической, неклассической и постнеклассической науки и указывает на непрерывность украиноведческих проблем в историко-педагогических процессах ХІХ–ХХ века.

Ключові слова: українознавство, народознавство, класичний, некласичний, постнекласичний тип науки, історико-педагогічний процес.

Українознавство постає як філософсько-світоглядний феномен, як наука, як освітня галузь. Хоча парадигма кожного напрямку має свої особливості, проте вони об'єднані наскрізними фундаментальними українознавчими ідеями. В освітній практиці українознавство тісно пов'язане з розвитком типів науки.

Проблема українознавчого наповнення змісту навчання та виховного процесу є визначальною у реформуванні освіти, що зумовлює спеціалістів багатьох галузей розглядати не лише сутність українознавства, його ознаки й реальне місце в духовному житті українського суспільства, а й осмислювати історичний шлях розвитку, специфіку й прийдешні перспективи. Важливість вивчення українознавства відмічено в Указі Президента "Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні": "вирішити... питання перегляду змісту освіти, навчальних програм і підручників з метою посилення їх українознавчої та морально-етичної спрямованості, відображення сучасних наукових досягнень" [3]. Глибоке зацікавлення у педагогічній громадськості викликала нарада в Міністерстві освіти і науки України, на якій розглядалися проблеми українознавства. Водночас із вирішенням організаційних питань українознавства у різних ділянках освіти здійснюється світоглядна модернізація суспільства, переглядаються усталені позиції, відкривається дорога новим підходам.

В історико-педагогічних процесах ХІХ – початку ХХІ століть засвідчується неперервність українознавчих проблем, дидактичні основи яких ґрунтуються на визначальних для нації проблемах: української мови навчання, національної освіти, збереження власної етнонаціональної ідентичності, намагання розвивати національну освіту на основі новітніх педагогічних теорій і технологій, постійний інтерес до культурно-освітніх надбань інших народів тощо.

Українознавча педагогічна думка ХІХ століття здійснила найбільш помітний вплив у домаганнях початкової народної школи з українською мовою навчання, яка була поставлена в центр національних громадських, наукових, освітньо-просвітницьких проблем.

У кінці ХІХ – на початку ХХ століття з ростом національно-визвольного руху, суспільно-економічними зрушеннями активну опозицію державній шкільній політиці склала передова українська громадськість, учені, письменники, політичні партії, народні вчителі, земство, громадські рухи, освітянські товариства, молодіжний національно-освітній рух, педагогічні журнали. Її представники рішуче критикували офіційну систему навчання й вимагали реформування освіти, націоналізацію, українізацію, шукали нові шляхи розв'язання проблем мети, завдань, змісту, методів і форм навчання, що відповідали б тогочасним потребам. Ідея українізації початку ХХ століття, в часи Визвольних Змагань – це боротьба за введення у школу української мови, вивчення географії України, історії України; домагання дозволу користуватися в школах українськими підручниками, науково-популярними книгами, творами української художньої літератури; а також відкриття кафедр українознавства, на яких би готували фахівців для викладання українознавчих предметів.

Педагогічна думка в Україні радянського періоду характеризується як орієнтація на ідеологічні чинники та логіку розвитку переважно класичної науки, на озброєння учнів знаннями, вміннями, навичками, на розробку окремих дидактичних проблем, створення методичних теорій та теорій управління школою, педагогічними системами. У вихованні переважали положення щодо атеїстичної спрямованості, виховання радянської людини.

Українська педагогічна думка кінця ХХ – початку ХХІ століть, оновлюючись, збагачуючись у

трансформаційних процесах деполітизації, демократизації, модернізації, гуманізації, інформатизації, європеїзації школи, віддзеркалює глибину незреалізованих, нерозв'язаних у попередні часи етнонаціональних проблем, української мови, вивчення правдивої історії, географії, культури України тощо. Школа не могла уникнути базових проблем, серед яких найважливіша для освіти: усвідомлення власного цілісного образу своєї Батьківщини "України". Питання батьківщинознавчих курсів у Російській імперії вирішувалося введенням курсів "отечествоведение", "отчизновеждение", "родиноведение". У європейській освітній практиці батьківщинознавчі предмети відомі під різними назвами, зокрема, "Heimatkunde", "Vaterlandskunde", "Country Studies" тощо, або "Ми і світ", "Я і світ" та ін. В Україні не було відповідних умов для розвитку власного досвіду, на основі якого міг би постати батьківщинознавчий предмет "українознавство". Практика українознавчих знань, яка запанувала в школі впродовж останнього десятиліття ХХ століття, не могла задовольнити потреби суспільства у формуванні цілісної батьківщинознавчої картини українського світу. Українознавча інформатія, розпорошена по різних предметах, у тому числі й українознавчих (мова, література, історія, географія), не дає цілісного уявлення про українців, Україну, українство. У дискусіях кінця ХХ століття перемогла позиція лише введення українознавчих відомостей у зміст різних предметів. Вивчення цілісного курсу українознавства залишилося поза навчальними планами, хоча в 90-х роках було прагнення вивчати його як самостійний предмет. Українознавство повноцінно не увійшло в навчальний процес напевно тому, що цей курс не був розроблений методологічно, не були відповідно підготовлені педагогічні кадри, бракувало волі управлінських структур. Проблеми уявлення цілісності Батьківщини не розв'язали і введені до навчальних планів фольклорно-етнографічні предмети – народознавство, українське народознавство, що ґрунтуються на етнографічній основі; а також географічно-краєзнавчі предмети типу "Мій рідний край", "Київщинознавство", "Харківщинознавство" і т.ін. Таємниця цілісності українського світу попри історичні зміни її визначальних складових – території, державно-політичного устрою (аж до існування її одночасно в кількох державах), духовно-культурних і зовнішньополітичних орієнтацій – є важливою проблемою не лише філософії, науки, соціально-політичного життя, а й української педагогічної думки, шкільної практики, утвердження науки українознавства, самостійного навчального курсу "Українознавство".

Дехто хотів би розглядати українознавство аналогічно до однієї з поширених нині наук (фізики, математики, логіки, мови, етнографії тощо), вимагаючи виробити в ньому апарат універсальних законів, подібних до тих, які відкриваються і підтверджуються природничими, математичними науками. Для інших зрозуміло, що епоха класичної ньютонівської наукової моделі, побудованої лише на розрізнених конкретних науках, на емпіричних

засобах пізнання, на експерименті, раціоналізмі, в якій сформована фізика, математика, минула.

Специфіка українознавства визначається багатоаспектністю та полідисциплінарністю галузі, яка розглядається одночасно кількома науковими напрямками. Досить влучно охарактеризував українознавство В.Крисаченко: "...відносно молода наука і дуже давня галузь знань, закорінена в багатотисячолітні шари світової історії".

Давня галузь знань (протоукраїнознавство) – первісні, давні знання, народної мудрості, донаукові знання, а також філософські роздуми, релігійні вірування охоплюють багатотисячолітню присутність України як геополітичної реальності, визначеної в біосферах, цивілізаційних вимірах діячами різних часів і культур. Донаукові знання про Україну і її людність збережені народною життєдіяльністю: мовою, фольклором, міфологією, традиціями, обрядами, способом господарювання, повсякденно-побутовою культурою, релігією тощо.

Науку українознавство започатковано на початку ХІХ ст. За всіма правилами класичного типу науки розвивалися українська етнографія, фольклористика, мовознавство, історіографія, статистика, літературні твори, суспільно-політичні ідеї. "Всі явища в класичному типі науки розглядалися самі по собі. Процеси диференціації, класифікації домінували над іншими. Класичний тип науки культури Модерну, сповнений віри у розум, техніку зробив світ подріблений, непов'язаний між собою, породивши розчленовані, насамперед, точні науки (математику, механіку, астрономію, космологію тощо)", – пише С.Кримський [2].

На початку ХХ ст. під українознавством у некласичному типі науки розуміють об'єднання, суму наук, що досліджують різні сторони українського буття (українську мову, літературу, історію, географію, культуру України та ін.). Стають поширеними поняття українознавство, українізація. У середині ХХ століття, незважаючи на довготривалий репресивний стан науки (у 30-х рр. термін українознавство вилучено з ужитку), наукові знання про Україну, українців, українство поповнювалися, розширювалися і знаходили своє узагальнення не лише в конкретних класичних науках, але й в україніці (музейно-бібліотечно-архівних зібраннях), в україністиці (гуманітарних дослідженнях), подібно до комплексних галузей, як американістики, русистики, балканістики тощо. У краєзнавстві продовжувалася започаткована в ХІХ ст. традиція географічно-етнографічних пошуків. Українська діаспора в недільних, вечірніх, літніх школах прагне зберегти рідну мову, традиції, звичаї, виховати в своїх дітей любов і повагу до етнічної Батьківщини, її історії, в українознавчих центрах розвивати українознавчі науки.

Нині значного поширення набуває ідея, спрямована на усвідомлення того чи іншого народу в певній культурно-цивілізаційній спільноті. Комплексні, інтегративні науки (єгиптологія, синологія, індологія, кельтологія або білорусознавство, росієзнавство) цікавлять усіх, хто вивчає національне буття спільнот.

Українознавча спадщина ХІХ–ХХ ст. створила основу для українознавства нового постнекласичного типу науки цілісного, комплексно-інтегративного.

Постнекласична наука українознавства як цілісність, здатна до оновлення, вбирає у себе наскрізні, вивірені часом концепти протоукраїнознавства та класичної і некласичної науки українознавства. Якщо реальністю класичної науки українознавства була так звана предметна реальність, то реальність постнекласичної науки українознавства – взаємозв'язки, в які включена людина з її аксіологічною основою. Українознавство постнекласичного типу науки переходить від реальності предметної (що відтворили українознавчі науки етнографія, географія тощо) до реальності, що конструюється в свідомості, в глибинно-смысловому осягненні світу людиною. Українознавство переходить до проблем смислоутворення, цілісного розуміння, що оновлюється, до особистісного знання.

В українознавстві від минулого лишилося те, що зберегло значущість упродовж тисячоліть, довело свою цінність і, отже, має шанс на увічнення, оновлюючись в умовах інформаційно-технологічної культури. Це образно-символічна система, закодована в комбінаціях архетипів; пам'ятки культури, глибокомудра мова, історичні події, етнографічні факти, інтелектуальні здобутки, моральні взірці тощо, що консолідують, мотивують, футуризують, стверджують, інтегрують, узагальнюють, забезпечуючи цілісність етнонаціонального світу. “Головне в людині – її духовність, на засадах національної культури. Йдеться про найважливіше в ній, що в історичному аспекті є вічним і непорушним. Адже в кожного народу є віками вимірювані культурні цінності, здобутки, що

формують неповторність, оригінальність і велич національного духу людини” [1, с. 304]. Цілісність українознавства розглядається на основі етно-соціо-природничо-культурологічних (В.Красаченко), проблемних (А.Місюно, В.Кононенко), комплексно-інтегративних (Ю.Ковалів), семантико-символічних (І.Бойченко), системних (М.Жулинський) підходів, а також концептів (С.Єфремов, П.Кононенко) тощо.

У постнекласичному вимірі народжується нове постнекласичне розуміння українознавства – антропологічне. Антропологічний підхід, у якому людина, спільнота – вихідний концепт і головний об'єкт розгляду, є інтегративним, бо вивчає спільноту як цілісний феномен, на всіх етапах етно-і націогенезу у взаємодії з природою, соціумом, культурою. Концептуальне осягнення та інтерпретація методологічного антропологічного підходу додає українознавству теоретичних обґрунтувань: епістемологічного, парадигмального, психо-семантичного, психосеміотичного, інтегративно-тоталогічного, геополітичного підходів тощо. Антропологічний підхід дає можливість визначити основні ціннісні концепти-універсалиї українознавства, які б творили концептуально-категоріальні структури, навколо яких інтегруватимуться доннаукові і наукові знання, творитиметься цілісна наука.

Уведення цілісного курсу “Українознавства” у виховний і навчальний процес зумовлює посилення інтегративного структурування змісту всієї освіти, що викликає значні організаційно-структурні проблеми. Але новий виток інтеграції, систематизації знань настав.

Література

1. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000. – 309 с.
2. Пахомов Ю., Крымский С., Павленко Ю. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – С. 394.
3. Указ Президента України “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти України”. – 20 березня 2008 р. – №244/2008.

UKRAINEOLOGY IN SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROCESSES

T.Usatenko

The article deals with peculiarities of coming into being of ukraineology in the paradigms of classical, nonclassical and postnonclassical science. Continuity of ukraineology problems in historic-pedagogical processes of the 19th-20th centuries is stated.

УДК 371.32:504

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

Пата Л.П.

У статті визначено сутність та взаємозв'язок основних понять еколого-натуралістичної освіти – екологічна культура, екологічна свідомість, екологічна направленість особистості, проаналізовано деякі теоретико-методологічні засади сучасної освіти, окреслено цілі, завдання та перспективи еколого-натуралістичної освіти в Україні.

В статье определено сущность и взаимосвязь основных понятий эколого-натуралистического образования – экологическая культура, экологическое сознание, экологическая направленность личности, проанализировано некоторые методологические основы современного образования, определено цели, задачи и перспективы эколого-натуралистического образования в Украине.

Ключові слова: еколого-натуралістична освіта, екологічна культура, екологічна свідомість, екосистемне ноосферне мислення, виховна екологізація освітнього середовища.

Світова економічна криза, яку вчені прогностували досить давно, несподівано для більшості населення Землі стала реальністю. Її вже відчули на собі практично всі – і в цьому є великий позитивний сенс. Доцільно згадати, що не тільки терміни “економіка” та “екологія” є однокореневими, але й по суті ці поняття мають онтологічну спорідненість. Економічна криза є лише найбільшійшою та найочевиднішою для пересічної людини компонентою глобальної світової кризи, базовою компонентою якої є криза екологічна, як різкий дисбаланс між цивілізацією і довкіллям. Тому, як ніколи гостро постає питання еколого-натуралістичної освіти, адже згідно з системно-прогностичним та соціально-екологічним підходом, освіта є автономною системою, що здатна впливати на суспільство та змінювати перебіг процесів, які в ній відбуваються [4, с. 3].

Термін “еколого-натуралістична освіта” притаманний вітчизняній педагогіці; зарубіжні та російські вчені і педагоги користуються поняттям “екологічна освіта”. Поняття було введено в методологію наприкінці 70-х рр. ХХ ст., змінивши недовго вживаний термін “природоохоронна освіта”, що з'явився на початку сімдесятих [2, с. 34].

Зміст екологічної освіти, її принципи, завдання, форми і методи досліджувались та впроваджувались М.М.Верзіліним, Б.Є.Райковим, І.Матрусовим, Л.Салєвою, Я.І.Габєвим, Є.Шапоконе, Г.Р.Куліковою, В.Г.Грецовою, М.Д.Левітовим, Д.І.Трайтаком, І.Д.Зверєвим, А.М.Захлебним, І.Т.Суравегіною, О.В.Плахотнік, Є.С.Сластьоніною [1; 2; 5].

І.Д.Зверєвим були сформульовані та науково обґрунтовані основні принципи шкільної екологічної освіти, серед яких є:

1) систематичність та неперервність;

2) міждисциплінарний (інтегративний) характер екологічної освіти;

3) єдність інтелектуальної та емоційно-вольової складової у позашкільній діяльності екологічного спрямування;

4) взаємозв'язок глобального, національного та краєзнавчого розкриття екологічної проблематики у навчально-виховному процесі.

Як показало дослідження, максимальної ефективності у формуванні екологічної спрямованості особистості можна досягти лише при поєднанні урочної, позакласної та позашкільної освіти.

Питанням розвитку екологічної позашкільної освіти присвячені роботи Н.В.Добрецової, В.М.Мінаєвої, А.П.Момотової, І.М.Пономарьової, Р.К.Репіної, Д.Л.Тєплова, Г.П.Пустовіта.

Що ж таке екологічна освіта?

У 1987 році Конгресом ЮНЕСКО було прийнято наступне розуміння змісту і завдань екологічної освіти:

“Екологічна освіта повинна сприяти поширенню знань про навколишнє середовище і його стан, пропонувати критерії, стандарти, рекомендації по прийняттю рішень в сфері охорони природи, вирішення екологічних проблем, надавати можливості для формування:

- екологічної свідомості;
- бережного відношення до природи;
- відповідних ціннісних орієнтацій;
- активної громадянської позиції;
- моральної відповідальності за раціональне використання природних ресурсів.

Екологічна освіта націлена як на когнітивну, так і на емоційну зміну поведінки.

Екологічна освіта – це орієнтований на діяльність, оснований на особистій участі в природоохоронній роботі процес, що веде до формування позитивного ставлення до природи і почуття власної причетності до її захисту.

Екологічна освіта повинна здійснюватися на основі міждисциплінарного підходу” [5, с. 85].

На наш погляд, екологічна освіта поєднується з натуралістичною. Головною метою еколого-натуралістичної освіти є формування особистості, якій притаманна екологічна культура – тобто для якої потреба у спілкуванні з природою і її пізнання, повага та відповідальність, прагнення до збереження навколишнього природного середовища стали б відображенням принципової життєвої позиції.

Етапами набуття екологічної культури є виникнення та розвиток екологічної спрямованості особистості та формування екологічної свідомості. Розглянемо ці поняття. Екологічна спрямованість особистості, як одна з важливих складових діяльнісного комплексу екологічної культури розглядалась Т.В.Коростелевою та Я.Є.Амбржевським [1, с. 3].

Так, за Я.Є.Амбржевським, екологічна спрямованість – це особлива якість особистості, в основі якої лежить сукупність мотивів, що визначають гуманістичний характер екологічної діяльності, усвідомлення соціальної та особистої потреби у її здійсненні, екологічно відповідальна поведінка людини в природі. Найбільш загальним і повним вираженням екологічної спрямованості, на думку Амбржевського, є екологічні ідеали особистості, що проявляються переважно у непрагматичному, гуманістичному типі взаємодії з природою. Визначальною установкою такої особистості є її особлива екокультурна громадянська позиція, переконаність у необхідності морально-гуманістичного підходу до аналізу взаємовідносин “людина – суспільство – природа”. Основна мета розвитку екологічної спрямованості особистості – виховання людини, для якої мета, характер і результати взаємодії людей і соціуму з природою є мірою їх моральності, гуманності і культури; людини, що усвідомлює життя як надзвичайну цінність [1, с. 11].

Екологічна свідомість визначається О.С.Мамешиною як ключова властивість особистості, формування якої має базуватися на таких основах:

- визнання учня суб'єктом становлення власного досвіду взаємовідносин з природою;
- забезпечення поетапного розвитку розуміння учнями природи як ціннісного середовища життєдіяльності власної особистості;
- проектування і використання особистісно значущих стратегій вирішення екологічних задач;
- залучення до навчально-виховної роботи мистецтва для гармонізації екологічної свідомості учнів.

Структура екологічної свідомості юної особистості повинна включати в себе потребно-мотиваційний, світоглядний, когнітивний компоненти, які визначають екологічно обґрунтовану поведінку школярів [5, с. 23].

Як відомо, знання тільки тоді переростають у переконання, коли вони проходять через сферу

почуттів і переживань, життя людини та її діяльність, насамперед це стосується формування екологічної культури особистості. Це саме та область, де недостатньо просто знати, а де знання перетворюються на дію.

Екологія, як, напевне, жодна інша наука, за своєю суттю є інтегративною, має міжпредметний характер. Таким чином, набуття екологічної культури сприяє формуванню цілісності сприйняття і світогляду особистості.

Сучасна економіко-екологічна ситуація вимагає оновлення змісту еколого-натуралістичної освіти, а для цього життєво необхідним є розуміння причин глобальних світових кризових явищ.

Ще у 1967 році американський еколог і соціолог Уайт своєю працею “Історичне коріння екологічної кризи” розпочав широку дискусію щодо наслідків певних форм свідоглядних засад. Адже, як зазначають сучасні вчені, екологічна криза багатьма “мислиться як щось зовнішнє по відношенню до людини, а не як те, що міститься в ньому самому” [3, с. 7].

Корені сучасної екологічної кризи слід шукати ще в XV–XVI століттях, коли культурно-світоглядні революції часів Відродження та Реформації породили нову, антропоцентричну світоглядну парадигму, яку тільки зміцнила наукова революція XVII ст. Природа для людини вже не є ні віддзеркаленням Божої благодаті, ні матір'ю, а лише середовищем та джерелом ресурсів. Навіть більше, “підкорення природи починають розуміти як спільну для всіх величину й наповнену змістом мету, здатну об'єднати всіх людей, а панування над природою – як універсальний засіб розв'язання всіх проблем розвитку людства” [6, с. 291].

Менш ніж два століття тому Георг Гегель у своїй “Філософії природи” стверджував, що природа позбавлена історичних змін.

Але вже наприкінці XIX століття Володимир Іванович Вернадський довів, що живі організми здатні впливати навіть на геологічні процеси, змінюючи хімічний склад зовнішньої кори нашої планети, на певному ж етапі розвитку біосфери в дію вступив наймогутніший перетворюючий фактор – діяльність людини. В.І.Вернадський першим висловив ідею цілісності і системності природних процесів. На той час це була революційна ідея, що повністю перевертала тодішню логіку наукового мислення. Проте і нині, понад сторіччя потому, глобальний підхід не став світоглядним, дискретність мислення не подолана і взаємопов'язаність та взаємозалежність частин планетарної екосистеми не є очевидною для більшості людей. Поняття і значення ноосфери для більшості так і залишилося відстороненим поняттям, при тому що воно є життєво необхідним, оскільки породжує відповідальність і вимагає осмисленого проживання [6, с. 296; 7, с. 6].

Таким чином, відповідальність та почуття спорідненості, взаємозв'язку і взаємозалежності веде до визнання цінності іншого буття, а, отже, визнання його гідним турботи, любові, самообмеження заради нього.

До аналогічних висновків, хоч і зовсім іншим шляхом, дійшов також мислитель та гуманіст

Альберт Швейцер. На відміну від науковця В.І.Вернадського, який виходив з того, що до всіх природних процесів слід підходити, маючи за точку відліку ціле, а не частину, Швейцер обґрунтував необхідність морального ставлення до природи благоговінням перед життям у найтендітніших його проявах. Через квітку чи через комаху, через найменше створіння, за переконанням Швейцера, можна осягнути всю велич природи і сенс життя. Його знаменита формула світоприйняття звучить так: “Я є життя, яке живе серед життя, яке теж хоче жити” [8, с. 247].

Свою концепцію Альберт Швейцер назвав етикою благоговіння перед життям, а в його розумінні “етика є безмежна відповідальність за все живе” [8, с. 255].

Дослідження виявило, що не лише науковці та мислителі, а й митці осягали нерозривність людини і природи: “Природа! Оточені й охоплені нею, ми не можемо ні вийти з неї, ні глибше в неї проникнути... Ми постійно діємо на неї, але немає у нас над нею жодної влади. Її законам скоряються навіть тоді, коли їм суперечать...”, – писав Йоганн Вольфганг Гете.

Дійсно, людина, попри те, що є, безумовно, вінцем природи, водночас – просто жива істота, яка підвладна законам природи навіть при намаганні підкорити її [6, с. 294].

Отож, незважаючи на тривале панування в масовій свідомості західної цивілізації антропоцентричної світоглядної парадигми, завжди і скрізь існували носії екоцентричних ідей та ідеалів.

Слід зазначити, що для української ментальності екологічне світосприйняття було властиве априорі, ним пронизана і вся українська культура, й історія, і традиції. Не дивно, що як специфічну рису психолого-педагогічного підходу української науки відмічають її акцент на важливості гуманного відношення до природи. В українській історії, на відміну від західної цивілізації не було чотирьох століть екстенсивного розвитку, тому пам’ять особистісного відношення до природи, властивого українській нації, ще не стерлася і ще не пізно її активізувати. Етнічність в екологічній освіті і вихованні є на разі перспективним, актуальним напрямком.

Методологія освіти має, насамперед, філософське та ідеологічне підґрунтя і прямо залежить від прийнятої парадигми освіти. Парадигма є концептуальною моделлю і змістоутворюючою складовою.

Практично всі надбання вітчизняної педагогічної школи лежать у площині традиціоналістично-консервативної (знанневої) парадигми, яка була базовою в радянській освіті. У той час і в тих умовах вона була майже ідеальною, і надзвичайно високий рівень освіченості тих поколінь тому є доказом. Та новий час і нові умови (в тому числі й еколого-економічні кризові явища) вимагають навіть не нових обсягів знань, умінь і навичок, а абсолютно нового типу мислення, свідомості та направленості.

Нині педагогічна наука знаходиться у стані активного пошуку парадигми освіти відповідній, співзвучній даному етапу соціально-культурного розвитку. Безумовно, що в її основі мають лежати суб’єкт – суб’єктні відносини, вона має мати особистісну направленість, сприяти прагненню до розвитку і саморозвитку, формувати усвідомлення нерозривного взаємозв’язку системи “людина –

соціум – природа”, стати основою екосистемного, ноосферного мислення та морально-ціннісного відношення. Парадигма освіти повинна максимально враховувати стрімкий динамізм сучасних світових суспільно-економічних процесів, зростаючу взаємозалежність окремих країн та націй, більш тісне взаємопроникнення культур, потребу готувати людину до життя в умовах глобальних криз.

У цьому плані заслуговують на увагу феноменологічна (гуманістична) парадигма освіти та екоантропоцентрична світоглядна парадигма.

Ядром гуманістичної парадигми є особистість учня, його розвиток, інтелектуальні й етичні потреби та міжособистісні відносини.

Концепція гуманістичної парадигми включає екологізацію освітнього середовища, основою якої є сукупність принципів формування відповідального відношення до природи:

- єдність усвідомлення, переживання та дії;
- прогностичність;
- міждисциплінарність;
- взаємозв’язок глобального, регіонального та локального рівня розгляду екологічних проблем [4, с. 27–48].

Як зазначає академік Л.В.Лесков, механізми стримування, що дозволяли зберігати певний баланс між цивілізацією і довкіллям нині стрімко деградує, втрачаючи ефективність.

Тому таким актуальним є формування погляду на світ, як на єдність, у котрій життя кожного знаходиться у тісному взаємозв’язку і взаємозалежності усіх без винятку компонентів цієї єдності, здійснення повороту від фрагментарного до цілісного сприйняття світу.

Нова парадигма освіти нічого не піднімає і нічого не витісняє з досягнутого у вітчизняній і світовій педагогіці, але дозволяє переосмислити досягнуте у світлі нових реалій. Мета еколого-натуралістичної освіти у світлі даної парадигми – створення умов для розуміння цілісності та взаємозалежності світу, єдності людини і природи, формування усвідомленого відповідального ставлення як до власного, так і до будь-якого іншого життя, подолання ментально-почуттєвого розриву, розщеплення свідомості і душі.

Реалізація цієї концепції можлива за рахунок розв’язання таких завдань:

- формування екоантропоцентричного світогляду, в руслі якого людина усвідомлює і цінує єдність світу, відповідально ставиться до найменшої ланки;
- формування неупередженого ставлення до світу (емпатія, толерантність);
- збалансованість уявлень, відношення та практичної діяльності.

Щодо останнього, то деякі сучасні дослідники відмічають, що недостатня ефективність еколого-натуралістичної освіти є результатом того, що в різних стратегіях освіти домінуючою є орієнтація на одну з тенденцій:

1. Орієнтація на формування системи екологічних уявлень через екологічне просвітництво, засвоєння екологічних знань, формування здатності комплексного виділення проблем середовища, тобто превалювання у змісті еколого-

натуралістичної освіти інформаційного компоненту, що не стає особистим надбанням учня, частиною його ціннісної системи, не формує екологічної направленості особистості.

Саме таке розуміння завдань екологічної освіти, на думку О.С.Мамешіної, є основним на даний момент [5, с. 86].

2. Орієнтація на формування особистісного відношення до природи. У межах цього підходу метою еколого-натуралістичної освіти проголошується формування відповідального ставлення до природи через емоційне переживання, етично-естетичне сприйняття, оскільки знання без відповідного відношення не дієві. Характерною для цього підходу є "селекція" найбільш емоційно значущої екологічної інформації з метою корекції існуючого суб'єктивного відношення до природи. Так, Альберт Швейцер переконував, що "невчений, сповнений при вигляді квітучого дерева таємницею всюдисущої волі до життя, має більше знання, ніж вчений, що за допомогою мікроскопу чи фізичним і хімічним шляхом досліджує тисячі форм прояву волі до життя, та при всьому його знанні процесу прояву волі до життя не відчуває ніякого хвилювання перед таємницею всюдисущої волі до життя, а навпаки, сповнений марнославства, від того, що точно описав шматочок життя" [8, с. 247].

3. Орієнтація на формування стратегій та технологій взаємодії з природою. Її прибічники стверджують, що без оволодіння відповідними стратегіями наявність навіть адекватних екологічних уявлень і сформованості відношення до природи не здатна вирішити екологічні проблеми. Дана

"технологічна" тенденція характерна для американської освітньої системи. Її основний зміст не в охороні природи взагалі, а в орієнтації на вирішення конкретних екологічних проблем місцевості, у якій проживають учні. Проте тут важливо не допустити замикавання на фрагментарному, нехтуючи цілим – у сучасному світі практично неможливо створити ізольовану екологічно благополучну зону. Гарним девізом у цьому випадку може стати такий: "Дбаючи про локальне, покращувати глобальне!" [3, с. 86].

Насправді ефективна модель еколого-натуралістичної освіти має бути збалансованою щодо всіх трьох вищевикладених компонентів – ні одна з них не повинна бути домінуючою, але й зневажання будь-якої з них призведе до викривлення екологічної свідомості, а, отже, не дасть бажаного результату – формування свідомої, активної, моральної особистості.

Як зазначалося вище, процес оновлення змісту екологічно-натуралістичної освіти, пошук нових принципів, форм, методів не відкидає надбання вітчизняної педагогічної науки. Так, єдність описаних вище тенденцій можна передати виведеною радянськими педагогами короткою та емкою формулою екологічної освіти – "Знати, любити, берегти!". Єдине, що б хотілося до неї додати – розуміти, тому що на практиці між знаннями і усвідомленням, як і між емоціями і відношеннями, найголовніше, діяльністю часто існує розрив.

Таким чином, завданням еколого-натуралістичної освіти є формування екологічного світогляду – сукупності екологічних уявлень та знань, ціннісного непрагматичного відношення до природи, а також володіння відповідними стратегіями і технологіями взаємодії з навколишнім природним середовищем.

Література

1. Амбражевич Я.Е. Развитие экологической направленности личности в биологических кружках станции юных натуралистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 143 с.
2. Вербицкий В.В. Развитие позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925–2000): Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 2004 – 485 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 447 с.
4. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. – Ростов-на-Дону: Март, 2002 – 218 с.
5. Мамешіна О.С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти: Дис. ... канд. псих. наук. – К., 2004.
6. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини. – К.: Абрис, 1995. – 335 с.
7. Никитин Д.П., Новиков Ю.В. Окружающая среда и человек. – М.: Высшая школа, 1980. – 417 с.
8. Швейцер Альберт. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 278 с.

SOME ASPECTS OF THEORETICAL METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL NATURALISTIC EDUCATION

L.P.Pata

The author determines the essence and correlation of the main concepts of ecological naturalistic education – ecological culture, ecological consciousness, ecological orientation of an individual and analyzes some theoretical methodological foundations of contemporary education. The aims, tasks and perspectives of ecological naturalistic education in Ukraine are outlined.

УДК:378.147

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Султанова Л.Ю.

У статті аналізується поняття “глобалізація”. Визначаються найвизначніші для системи вищої освіти проблеми, пов’язані з процесом глобалізації, а також розглядаються деякі аспекти підготовки викладача вищого навчального закладу у контексті глобалізації.

В статье анализируется понятие “глобализация”. Определяются наиболее значимые для системы высшего образования проблемы связанные с процессом глобализации. А также рассматриваются некоторые аспекты подготовки преподавателя высшего учебного заведения в контексте глобализации.

Ключові слова: глобалізація, вища школа, викладач вищої школи, система вищої освіти.

Перехід людства до постіндустріального суспільства зумовив стрімкий розвиток глобалізації.

Глобалізаційні процеси охопили як економічну та соціальну галузі розвитку країни, так і освітню галузь. У таких умовах проблема підготовки кваліфікованих викладачів вищих навчальних закладів стає актуальною та вимагає ґрунтовного дослідження.

Процес глобалізації у сфері вищої освіти висвітлено у працях таких науковців, як Дж.Левін, Л.Леслі, С.Марґінсон, Дж.Найт, Р.Пітерс, Дж.Сколт, С.Слотер, М.Сміт, Д.Хелд, У.Хаттон та ін.

Вплив глобалізації на систему вищої освіти Російської Федерації досліджували В.Афанасьєв, І.Васильченко, Г.Костіна, С.Мамонтов, Д.В.Мінаєв, Н.Моїсеєва, О.П.Панкрухін, Н.Піскунова, В.Секерин, В.Черкасов та ін.

У вітчизняній освіті проблеми глобалізації висвітлені у працях В.Бакірова, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, В.Кудіна, О.Мінаєва та ін.

Поняття “глобалізація” є досить поширеним і зустрічається у багатьох дослідженнях, присвячених сучасним проблемам освіти, зокрема і вищої. Однак загальноприйнятого визначення досі не має.

Глобалізацію розуміють як інтернаціоналізацію та інтенсифікацію міжнародних обмінів, взаємовідносин і взаємозалежності; лібералізацію, звільнення від обмежень пересування; універсалізацію, вільне поширення продуктів, досвіду і знань; поширення сучасних цінностей і структур, властивих західній економіці; детериторіалізація, створення вільного економічного і суспільного простору.

Узагальнено глобалізацію можна представити як процес *всесвітньої економічної, політичної і культурної*

інтеграції, основними характеристиками якого є поширення капіталізму в усьому світі, світовий розподіл праці, міграція в масштабах усієї планети грошових, людських і виробничих ресурсів, а також стандартизація економічних і технологічних процесів і зближення культур різних країн [5, с. 17–18].

Для *економічних* аспектів глобалізації характерні вільна торгівля та вільний рух капіталу, зниження податків на прибуток підприємств, переміщення промисловості між державами з метою зменшення витрат на працю і природні ресурси.

У *політиці* глобалізація проявляється в послабленні значення держав. З одного боку, це відбувається внаслідок посилення ролі впливових міжнародних організацій, таких як Європейський Союз, НАТО, Світовий Банк. З іншого, за рахунок скорочення державного втручання в економіку і зниження податків, збільшується політичний вплив підприємств. Унаслідок спрощеної міграції людей і вільного переміщення капіталів за кордон також зменшується влада держави у відношенні до своїх громадян.

Для *культурної* глобалізації характерне зближення ділової і споживацької культури між різними країнами світу, широке використання англійської мови для міжнародного спілкування, ріст використання Інтернету для отримання інформації і спілкування, поширення телепередач і програмного забезпечення, а також ріст міжнародного туризму.

Серед названих напрямів глобалізації (економічний, політичний, культурний), економічний – має найбільший вплив на систему вищої освіти. Основним фактором, що впливає на вищі навчальні заклади є економічна ідеологія глобалізації, що

підкреслює першорядне значення ринку, приватизації та зменшення ролі державного сектору, дерегулювання економіки та інтенсифікації праці [8].

Це має різні наслідки [4]. З одного боку, економічна глобалізація підкреслює імперативи ринкової конкуренції і глобалізації капіталу у поєднанні з конвергенцією інституційних структур провідних країн, і зокрема їх освітніх систем. Мережа ринкових стосунків, які поширюються в усьому світі, сприяє стандартизації систем знання у всіх провідних промислових країнах. Оскільки країни організовують і поширюють знання через формальну освіту, ця логіка передбачає тенденцію конвергенції систем освіти розвинутих країн.

З іншого боку, глобальна раціоналізація, хоча і пов'язана з економічними імперативами, підкреслює ідею унітарної культурної системи.

Перенесення вищезазначених характеристик глобалізації на вищу освіту дозволяють зробити узагальнення, згідно з яким стихійна дія зовнішнього середовища перетворює глобалізацію, в систему інтегрованих взаємовідношень і процесів у системі вищої освіти, що характеризують сучасний етап розвитку самої галузі або сфери діяльності і вимагають керування ним.

Російський дослідник М.О.Чешко, у своїй праці "Глобальне бачення і нова наука", термін "глобальність" визначає як широку сукупність процесів і структур, яку можна виразити як процес взаємозалежності, взаємопроникнення і взаємозумовлення найрізноманітніших компонентів світової спільноти. Інакше кажучи, у сучасному світі створюється таке єдине ціле, де будь-яка локальна подія визначається подіями в інших локалах і навпаки. Ці процеси і виступають як феномен глобальності і глобалізації [8, с. 6].

Повертаючись до питання освіти в контексті глобалізації, відзначимо, що мова йде як про вплив глобалізації на розвиток вищої освіти, так і про значення вищої освіти в цьому процесі. П.Скотт зазначає, що всі університети залучені до процесу глобалізації з однієї сторони є об'єктами цих процесів, а з іншої – суб'єктами і основними посередниками глобалізації [6].

Серед великої кількості ВНЗ університети займають особливе місце. Саме університети консолідуєть у собі науковців, які є рушіями сучасної наукової думки, а також, відповідно до вимог часу, університети стають генераторами економічного та культурного розвитку самої освіти [2].

Таким чином, вищі навчальні заклади готують фахівців для професійної діяльності у глобальному світі й управління глобальними процесами. Відповідно від вкладу держави в освітню сферу та її уваги до ВНЗ залежить рівень готовності громадян України до змін.

Процес глобалізації у вищій освіті має певні переваги. Це і збільшення платних освітніх послуг на взаємовигідних умовах, поширення передових технологій, ріст конкуренції, яка спричинює підвищення якості послуг.

Вплив глобалізації виявляється в різних формах: мобільність студентів і викладачів, інтернаціоналізація навчальних планів, транснаціональна освіта, сучасні програми; різноманітні види торгівлі освітніми послугами. Ці форми глобалізації освіти

можна розглядати як етапи на шляху вирішення більш складного завдання гармонізації і міжнародної інтеграції національних систем вищої освіти.

Економічні мотиви глобалізації освіти можуть бути як короткотривалими (прагнення ВНЗ отримати додатковий дохід від оплати іноземних студентів за навчання), так і довготривалими (встановлення партнерських стосунків між регіонами і підготовка спеціалістів для галузей, що розвиваються). Розвивається і укріплюється конкурентний міжнародний ринок освітніх послуг. Відсутність або обмеженість пропозицій освітніх послуг певного рівня і якості в окремих регіонах сприяє росту попиту на міжнародному ринку.

Регіональні і глобальні договори й альянси стимулюють мобільність професійних послуг і спеціалістів так само, як рух товарів, капіталу і громадян через національні кордони. Це вимагає глобальних підходів до визначення якості освіти і розробки спільних критеріїв її оцінки.

Таким чином, система вищої освіти перебуває у постійному русі, реагуючи на вплив зовнішнього середовища, адаптуючись до її змінюваних потреб і одночасно активно впливаючи на стан цього зовнішнього середовища і формуючи його потреби. Освіта здатна і повинна здійснювати вплив на розвиток тих чи інших процесів у суспільстві, підтримувати їх або гальмувати, знаходити свої специфічні можливості вирішення глобальних або локальних проблем, що виникають, попереджуючи небажаний розвиток подій. Таке розуміння ролі освіти в суспільстві лежить в основі пріоритетної значущості розвитку освіти для розвитку цивілізації, окремої держави, суспільства і кожної людини.

В умовах глобалізації вищої освіти необхідно забезпечити суспільство фахівцями здатними всебічно оволодіти обраною професією, новітніми способами сприймання і передачі інформації, бути конкурентоспроможними на динамічному ринку праці, адже вже у процесі навчання та розвитку перед індивідом повстає завдання врахування глобальних процесів у світі, виникає необхідність в умінні пристосовуватися до цих процесів.

Саме тому проблема підготовки викладача в контексті глобалізації освіти є актуальною і своєчасною.

Цілі педагогічної діяльності викладача ВНЗ поліфункціональні, внаслідок чого педагогічні завдання мають комплексний характер. Вони не можуть бути вирішені тільки засобами педагогіки, психології або за допомогою методики викладання конкретних наук, але пропонують своєрідний синтез знань з різних галузей. Цей синтез і повинен здійснити педагог розробляючи конкретні програми підготовки спеціалістів високого рівня, аналізуючи рівень їх готовності до засвоєння знань, стимулюючи і активізуючи їх навчальну діяльність, при проведенні діагностики вивченого тощо [7, с. 321].

Основний зміст діяльності викладача ВНЗ включає виконання декількох функцій – навчальної, виховної, організаторської та дослідницької. Ці функції проявляються в єдності, хоча у багатьох викладачів одна з них домінує над іншими. Найбільш специфічним для викладача є поєднання педагогічної і наукової діяльності. Дослідницька

діяльність збагачує внутрішній світ викладача, розвиває його творчий потенціал, підвищує науковий рівень занять. У той час як педагогічні цілі часто спонукають до спілкування і систематизації матеріалу, до більш детального формулювання основних ідей та висновків, до постановки уточнюючих запитань і навіть появи нових гіпотез.

Усіх викладачів умовно можна поділити на три групи:

- викладачі з переважаючою педагогічною спрямованістю;
- з переважаючою дослідницькою спрямованістю;
- з однаково вираженою педагогічною і дослідницькою спрямованістю [1].

Більшість дослідників з даної проблеми вважають педагогічну діяльність провідною у визначенні професійної майстерності викладача, хоча, не підкріплений науковою діяльністю, цей професіоналізм швидко згасає [3].

Дослідницька діяльність збагачує внутрішній світ викладача, розвиває його творчий потенціал, підвищує науковий рівень занять.

Професіоналізм викладача в педагогічній діяльності виражається у вмінні бачити і форму-

лювати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Наперед описати всю різноманітність ситуацій, що вирішуються педагогом у ході роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення необхідно кожен раз у новій ситуації, своєрідній і швидкозмінній. Тому однією з найважливіших характеристик викладача вищого навчального закладу є його мобільність та здатність організувати навчально-виховний процес відповідно до нових вимог часу.

Отже, вища освіта перебуває в процесі трансформаційних змін у зв'язку із зміною ролі освіти в суспільстві, перетворенням її у важливу умову і показник конкурентоспроможності країни, у зв'язку з об'єктивною необхідністю конвергенції і духовною інтеграцією людських спільнот, подоланням розрізненості у ментальній несумісності. Освіта визначає особистісні якості окремих індивідуумів, зокрема викладачів ВНЗ, а також груп, їх знання, уміння і навички, світоглядні і поведінкові пріоритети, як наслідок – економічний, моральний і духовний потенціал суспільства.

Література

1. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов // Советская педагогика. – 1981. – №1.
2. Бим-Бад Б.М. Что такое университет. Официальный сайт. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full. – Заголовок з екрану.
3. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф.Есарева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 112 с.
4. Каширина О.В., Каширин В.И. Университеты в условиях глобализации образования // Этнические проблемы современности: Материалы 48 научно-методической конференции. – Вып. 8, 9. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 141–153.
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / Публицистическая полемическая монография. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
6. Скотт П. Глобализация и университет (сокращенное изложение доклада на конф. Ассоциации европейских университетов (КРЕ) в Валенсии в 1999 г.) / Мат. подг. О.Долженко // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 2000. – №4. – С. 3–8.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Д.Смирнов. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 400 с.
8. Глобализация и образование: Сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2001. – 81 с.

PROFESSIONAL ACTIVITY OF A HIGHER EDUCATION PROFESSOR IN CONTEXT OF GLOBALIZATION OF EDUCATION

Leila Sultanova

The article analyses the notion of globalization. It identifies the most significant problems of the higher education system, relating to the globalization process. It deals as well with some aspects concerning higher education institutes' professors training in context of globalization.

УДК 37.013:001.76

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Борозинець І.М.

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування інноваційного стилю професійної діяльності, представлено аналіз базових понять дослідження, розкрито сучасні підходи до інноваційної діяльності.

В статье рассматриваются теоретические аспекты формированию инновационного стиля профессиональной деятельности. Представлен анализ базовых понятий исследования. Раскрыты современные подходы к инновационной деятельности в образовании.

Ключові слова: професійна педагогічна діяльність, інноваційний стиль, освітня система, інноваційне мислення, інноваційний тип культури, рівні інноваційності.

У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежить від результативності інноваційного навчання, що ґрунтується на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях.

Завдання сучасної вищої освіти полягає в забезпеченні оптимального всебічного розвитку особистості кожного студента; формуванні в нього вмій та навичок самостійної роботи, інноваційного стилю педагогічної діяльності, який урахує сильні та слабкі сторони особистості, приносить емоційне задоволення, знімає зайву психічну напругу. Саме від інноваційного стилю діяльності залежать успішність, високі досягнення людей.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити сучасне тлумачення категорії “інноваційний стиль педагогічної діяльності”; сучасні підходи до інноваційної діяльності в освіті.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що проблема формування інноваційного стилю педагогічної діяльності учителів є малодослідженою в педагогіці. Поняття “інноваційний стиль педагогічної діяльності”, поки що не ввійшло у психологічні, педагогічні та інші словники.

Натомість, інноваційна діяльність у галузі освіти досліджується окремою галуззю педагогіки – педагогічною інноватикою. Над проблемами інноватики працюють сучасні вітчизняні педагоги, вчені (І.Бех, Л.Буркова, Л.Даниленко, І.Зязюн, О.Киричук, О.Козлова, В.Кремень, В.Мадзігон, К.Макагон, С.Подмазін, В.Пінчук, О.Савченко, А.Сологуб, Н.Федорова, А.Фурман, М.Ярмаченко та ін.).

Сьогоднішня об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток

і саморозвиток особистості. Тому особливу увагу варто звернути на методичне забезпечення інноваційних процесів, пріоритетними напрямками якого є оновлення змісту, створення цілісної системи науково-методичної роботи, вивчення, узагальнення і впровадження педагогічного досвіду як джерела інновацій.

Інноваційні процеси в галузі освіти виникали в різні історичні періоди і визначали її розвиток. Найбільш широкого масштабу вони досягли в кінці XIX – початку XX ст. в Росії, Німеччині, Франції і США. Інноваційні процеси відрізнялися яскраво вираженою творчою спрямованістю і нестандартністю підходів до навчання і виховання. Цей досвід висвітлений у працях С.Т.Шацького, А.І.Пискунова, З.І.Равкіна та ін. Педагогічні ідеї того часу були сприйняті і розвинені в школах Росії 20–30-х років (школах-комунах Наркомпроса, школах-лабораторіях та ін.).

Для створення оптимального функціонування сучасної освітньої системи необхідний інноваційний підхід до тих, хто навчається у ВНЗ. Тому до числа першочергових завдань модернізації вищої педагогічної освіти відноситься створення передумов для формування інноваційного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, який займе в школі головну, але не домінуючу позицію; буде виконувати функції режисера, але не розпорядника; буде грати роль не тільки організатора, але і співучасника такого навчального процесу, який будується як діалог тих, хто навчається, з пізнавальною реальністю, з іншими людьми, такого, що веде до збагачення їх особистісного досвіду. Молодому вчителю важко зорієнтуватися в численній кількості освітніх технологій, потрібен час для формування власного

стилю викладання, усвідомлення себе як професіонала, який відповідає за свою педагогічну діяльність.

Людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, здатна до інноваційного типу діяльності, – лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційного стилю діяльності майбутнього педагога – нагальне завдання освіти.

Педагогічна діяльність – специфічна сфера, зумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями її суб'єктів. Тут учитель здійснює власні рольові та функціональні обов'язки щодо керівництва процесом навчання і виховання. Від стильових особливостей цієї діяльності та керівництва залежить ефективність навчання й виховання, особливості розвитку й формування міжособистісних відносин і педагогічної взаємодії учасників навчального процесу.

Зазначимо, що педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, характеризується визначеним стилем. Стиль педагогічної діяльності у самому широкому розумінні – це стійка система способів, прийомів, що виявляється в різних умовах її існування. Він обумовлюється специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта.

Тож сучасність вимагає від особистості вчителя бути мобільним, гнучким, енергійним у інформаційному просторі з метою створення такої системи способів та прийомів діяльності, яка б відповідала новим освітнім тенденціям та інтересам вихованців.

Інноваційний підхід до професійної педагогічної діяльності визначає специфіку стилю професійної діяльності кожного педагога, бо вчитель-новатор завжди намагається створювати власні методичні модифікації, в яких розкриває свій професійний потенціал. Професійна зорієнтованість на інноваційний стиль діяльності зосереджується під час навчання у вузі. Цей період, коли майбутній педагог особливо чутливий до складних проблем освіти, складних педагогічних ситуацій, вважають сприятливим для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій.

Слово **“інновація”** має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації **“інновація”** означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Одні науковці (В.Сластьонін, Л.Подимова) вважають “інновації” комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень. Інші – заперечують такий підхід, зазначаючи, що інновації не можуть зводитись до створення засобів. Так, І.Підласий вважає, що інновації – це ідеї, процеси, засоби і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи [3, с. 13].

Розбіжності у тлумаченні поняття спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інноваціями можна вважати лише

те нове, що має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему. Слід відмітити, що в системі вищої освіти мета полягає у визначенні можливостей використання інноваційного механізму при вивченні різних предметів, в аналізі роботи в різних частинах навчальної програми педагогічного ВНЗ. Іншими словами, розгляд цільової, змістовної, методичної (управлінської і мотиваційно-стимулюючої) сторін інноваційного навчання дозволить показати в єдності еволюційний момент, закладений у ньому. Виявлення ж умов інноваційного навчання дозволяє розкрити механізм і розробити технологію процесів, що забезпечить високу ефективність результатів навчальної діяльності.

Інноваційне навчання – це такий динамічний процес, який забезпечує включення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, який є основою до самоосвіти, і формуванню активної, творчої, гармонійно розвиненої особистості. Дослідження показали, що інноваційні процеси – це важливий шлях подолання формалізму в навчанні. Особливістю навчально-пізнавальної діяльності при інноваційному навчанні є тип оволодіння знаннями, створення умов включення тих, хто навчається, не просто в діяльність, а в діяльність творчу (творчу, самостійну), зумовлену видом навчальної діяльності (спостереження і практична дія переважають над слуханням або супроводять його); логікою пізнавального процесу (індукція переважає над дедукцією); психологією пізнавального процесу (аналіз через синтез, асоціативний і евристичний механізми, зв'язок інтуїтивного і логічного); джерелом знання (опора на образ, на наочність).

Під інноваційним освітнім процесом ми розуміємо процедуру застосування освітніх інновацій з метою якісної зміни мети, структури, змісту, форм і методів навчання, виховання й управління; під інноваційною педагогічною діяльністю – експериментальну і пошукову діяльність педагогічних працівників з метою розробки, експерименту, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій; під інноваційною педагогічною технологією – сукупність форм, методів і засобів досягнення високих результатів освітньої діяльності за умов застосування педагогічних інновацій у процесі творчої діяльності педагогічних працівників.

Варто зазначити, що головним суб'єктом інноваційної діяльності виступає вчитель. Він як професіонал не лише орієнтується в освітніх інноваціях та застосовує їх у своїй роботі, володіє різними технологіями викладання свого предмету; але й здатний, як творча особистість, до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку. Разом з тим, за даними теоретико-експериментальних досліджень (О.Козлова, Н.Клокар,

Л.Подимова та ін.), більшість учителів відчуває певні труднощі у впровадженні педагогічних інновацій.

Реалізацію особистості вчителя в інноваційній діяльності забезпечує самоактуалізація, яка є складним процесом вибору людиною власного стилю діяльності. У свою чергу, *інноваційний стиль діяльності* – це цілісна система інноваційного способу професійно-педагогічної діяльності педагога, що спрямована на вирішення актуальних проблем виховання й навчання, на формування творчої особистості враховуючи соціально-економічні, екологічні, політичні, освітні зміни.

Стиль виникає тоді, коли є свобода самовираження. Чітко регламентована діяльність не сприяє формуванню інноваційного стилю. Наведене твердження повною мірою стосується різних видів діяльності, в тому числі й навчальної. Тому організована належним чином самостійна робота студентів, у якій домінує відносно жорстке (передбачає виконання поряд із регламентованими окремими нерегламентованих операцій) та гнучке (передбачає визначення викладачем цілі й надання студенту самостійності у виборі засобів, прийомів і способів розв'язання навчальних завдань) керівництво пізнавальною діяльністю студента, є одним із шляхів формування інноваційного стилю педагогічної діяльності.

Інноваційний стиль кожного студента різноманітний. Він виражає багатство його інтелектуальної, духовної та емоційної сфери. Завдання викладача – враховуючи належність студентів до певних індивідуально-типологічних стилів, забезпечити таку організацію навчання, яке сприятиме отриманню

позитивних результатів та емоційного задоволення не лише від результатів, а й від процесу навчання.

Таким чином, в основі формування інноваційного стилю педагогічної діяльності лежать наступні положення: інноваційний стиль педагогічної діяльності формується під впливом властивостей, які належать до різних ієрархічних рівнів інноваційності; у процесі оволодіння діяльністю дедалі більшої ваги набуває особистий рівень; формування інноваційного стилю педагогічної діяльності доцільно здійснювати за такими напрямками: забезпечення свободи самовираження, особистої зацікавленості в діяльності шляхом підбору проблемних, творчих завдань відповідно до інтересів студентів; індивідуалізації аудиторної та самостійної роботи студентів (за змістом, темпом виконання, умовами виконання тощо); підвищення мотивації навчання; формування здатності до самоконтролю, рефлексивної самооцінки.

Отже, вчитель інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, і є найбільш перспективним соціальним типом. Вершиною професійного становлення майбутніх учителів початкових класів є сформований інноваційний стиль педагогічної діяльності, здатний забезпечити комфортність їхньої педагогічної взаємодії, задоволеність результатами та розвиток потенційних можливостей. Це допоможе вчителям збудувати успішну педагогічну кар'єру, бути конкурентоздатними, самобутніми, а головне, оригінальними й неповторними.

Література

1. Бужикова Р. Нові пріоритети розвитку сучасної освіти // Вища освіта України. – 2006. – №3.
2. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Тюмень, 1990. – 256 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
4. Євтушевський В., Шаповалова Л. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі // Вища освіта України. – 2006. – №2.
5. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП "Мрія – 1" ЛТД, 1999. – 92 с.
6. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К., 2005.
7. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3–17.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 672 с.
9. Федько А., Федько Ю. Якість освіти як об'єкт управління // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9, №1.

THEORETIC ASPECTS OF INNOVATIVE STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

I.M.Borozinets

In the article theoretical aspects of forming the innovative style of professional activity are investigated. The analysis of basic concepts of the research is presented. Modern approaches to the innovative activity in education are revealed.

УДК 378.094

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВНЗ I–II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Попенко О.М.

У статті висвітлюються актуальні питання організації ВНЗ I–II рівнів акредитації в умовах євроінтеграційних процесів. Обґрунтовується роль коледжів як важливої складової системи професійної підготовки. Інноваційність їх діяльності розглядається як необхідна та обов'язкова умова забезпечення високої якості вищої освіти у закладах даного типу. Визначаються й характеризуються основні напрямки та організаційно-управлінські засади інноваційної діяльності на сучасному етапі.

В статье освещаются актуальные вопросы организации ВУЗ I–II уровней аккредитации в условиях евроинтеграционных процессов. Обосновывается роль колледжей как важной составной системы профессиональной подготовки. Инновационность их деятельности рассматривается как необходимое и обязательное условие обеспечения высокого качества высшего образования в заведениях данного типа. Определяются и характеризуются основные направления и организационно-управленческие основы инновационной деятельности на современном этапе.

Ключові слова: вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації, євроінтеграційні процеси, коледж, професійна підготовка, інноваційність.

Процес глобалізації, інтеграції в Європейський і світовий освітній простір, політичні, господарсько-економічні і соціально-культурні особливості нинішнього етапу розвитку України вимагають глибокого перетворення традиційної структури освіти, яка б була спроможною до формування принципово нового типу особистості майбутнього фахівця, який оволодіває фундаментальними соціально-гуманітарними і фаховими знаннями, може вирішувати професійні завдання і водночас здатний до самоусвідомлення, саморозвитку, самовиховання і самовдосконалення, до розвитку за інноваційними технологіями освіти в її різних ланках.

Повноцінна інтеграція України у світовий науково-інформаційний простір неможлива без інтеграції до світової системи навчання. Відбувається пошук шляхів оновлення системи освіти в умовах переходу суспільства до новітніх педагогічних технологій.

Саме сьогодні більшість навчальних закладів України активно експериментують, упроваджують у навчальний процес новітні технології. Інші – роблять перші кроки в цьому напрямку. Таким чином, педагогічна спільнота відчуває потребу у реформуванні вищої освіти, у підвищенні якості навчання, переосмисленні змісту навчальних планів. Національною доктриною розвитку освіти України в XXI ст. визначено, що головними чинниками такого пошуку є:

- єдність освіти і науки як умови модернізації освітньої системи;

- формування змісту освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень;

- інноваційна освітня діяльність у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форми власності;

- правовий захист освітніх інновацій та результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності;

- залучення до наукової діяльності учнівської та студентської обдарованої молоді, педагогічних працівників;

- створення науково-інформаційного простору для дітей, молоді й усього активного населення, використання для цього можливостей нових комунікаційно-інформаційних засобів;

- запровадження цільових програм, що сприяють інтеграції освіти і науки.

Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає:

- упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів;

- індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів;

- упровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм;

- використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти. Нові педагогічні технології дають цілком нові можливості для творчості, вміння формувати проблеми та знаходити шляхи їх раціонального вирішення, здатність генерувати нові ідеї, творчо мислити, вміння адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях; грамотно працювати з інформацією, збирати факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити узагальнення, зіставлення з альтернативними варіантами розв'язання, формувати аргументовані висновки та використовувати їх для вирішення нових проблем.

Інновація в освіті необхідна як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем, як актуальні, значущі і системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для розвитку освіти, як продукт інноваційної діяльності, який характеризується процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу в галузі педагогіки та наукових досліджень. Ці складні завдання можливо виконати за умови вдосконалення традиційної системи навчання, її форм, методів, засобів та впровадження новітніх педагогічних технологій навчання.

Сьогодні суспільство вимагає застосування активних методик навчання в практику роботи всіх навчальних закладів освіти. Пасивний одноманітний навчальний процес себе вичерпав.

Вибір нової технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактики навчання й виховання, а також стилю роботи педагогів і вихованців. Носіями педагогічних інновацій виступають творчі, енергійні люди, які фахово здатні і добре підготовлені до проведення інноваційних змін, опанування та реалізації нового.

Саме підготовку такого спеціаліста, який би був професійно компетентний, міг би легко адаптуватися в новому колективі, був людиною високої культури, володів би вмінням побачити в собі те істотне, на чому слід фіксувати увагу з метою професійного вдосконалення, мав бажання і хоче працювати нетрадиційно, по-новому, і здійснюють навчальні заклади I–II рівнів акредитації.

Коледжі, технікуми, училища зуміли швидко та гнучко адаптуватися до ринкових змін у сфері економіки, довели свою життєздатність, вміння виживати в умовах фінансових обмежень, ціннісних переорієнтацій молоді.

У сучасній системі вищої освіти України ВНЗ I–II рівнів акредитації здійснюють освітньо-професійну підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями “молодший спеціаліст” та “бакалавр”. При цьому в таких закладах гармонійно поєднується необхідна фундаментальна і спеціальна теоретична підготовка з ґрунтовною практичною підготовкою.

Доцільність функціонування таких закладів як складової системи вищої освіти обґрунтована

багаторічним досвідом і потребами сьогодення. Адже студенти одночасно здобувають загальну середню освіту і оволодівають професійними знаннями, уміннями і навичками. Досвід діяльності коледжу свідчить, що таке навчання сприяє ранньому професійному становленню майбутніх фахівців. Здобувши базову вищу освіту, вони за власним бажанням можуть або продовжувати навчання за обраним фахом у ВНЗ III–IV рівнів акредитації, або розпочати професійну діяльність, чи поєднати її з підвищенням освітньо-професійного рівня.

Сьогодні вже не є секретом те, що коледжі, технікуми забезпечують кваліфікованими працівниками ринок праці, особливо ті галузі виробництва, де більшість виробничих функцій ефективно виконуються фахівцями освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” чи “бакалавр”.

Не менш важливо і те, що студентами коледжів, технікумів є переважно мешканці сільської місцевості, для багатьох з яких здобуття освіти в університетах є недоступним з економічних причин, через віддаленість населених пунктів тощо. Крім того, в багатьох селах чи селищах здебільшого функціонують загальноосвітні школи I–II ступенів. Відтак, повну загальну середню освіту випускники цих шкіл можуть здобувати в школах, що знаходяться в інших населених пунктах. Статистичні дані свідчать, що в школах сільської місцевості працюють переважно випускники ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Таким чином, ВНЗ I–II рівнів акредитації є важливою і необхідною ланкою системи вищої освіти в Україні.

Сьогодні для системи ВНЗ I–II рівнів акредитації характерна інформація змісту освіти та комп'ютеризація навчального процесу, широке впровадження нових освітніх технологій, зростання науково-методичних зв'язків з ВНЗ III–IV рівнів акредитації, гуманізація та гуманітаризація освітньої сфери.

Тому в контексті євроінтеграційних змін всієї вищої школи в цих закладах також має відбуватися модернізація навчального процесу, зокрема, запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Проте на сьогодні поза увагою науковців залишається вивчення умов та специфіки переходу на навчання за КМСОНП. Так само цей аспект недостатньо визначений нормативними документами, що врегульовують діяльність ВНЗ I–II рівнів акредитації щодо реалізації вимог Болонської декларації.

З метою розробки та апробації технології застосування елементів Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ЄСТС) у Прилуцькому гуманітарно-педагогічному коледжі ім. І.Я.Франка освітньо-кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст” студенти здобувають за модульно-рейтинговою системою як один із напрямів нових педагогічних технологій, освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр” – за кредитно-модульною системою організації навчального процесу.

У межах реалізації вимог організації навчання за модульно-рейтинговою та кредитно-модульною

системами викладачами коледжу розроблені організаційно-методичні заходи, зокрема:

- робочі навчальні програми з усіх навчальних дисциплін;
- інформаційно-методичне забезпечення організації самостійної роботи і виконання індивідуальних завдань;
- інформаційні пакети за напрямками підготовки;
- запровадження індивідуальних навчальних планів студентів, відомостей обліку успішності нового зразка;
- затвердження Положення про систему контролю та оцінювання навчальної діяльності в умовах нової технології.

Варто зазначити, що в останні роки однією з основних проблем, над якою працював педагогічний колектив закладу, є роль новітніх технологій навчання у формуванні професійно-ділових якостей фахівця.

Коледж систематично продовжує освоювати інваріантні методологічні системи: йде активна комп'ютеризація навчального процесу, забезпечення телекомунікаційними засобами виходу до міжнародної інформаційної мережі Internet, широко використовуються мультимедійні технології, електронні посібники, навчальні відеофільми.

З метою методичного самовдосконалення створено фільмотеку відеозаписів відкритих занять, педагогічного досвіду викладачів, загальноколеджних заходів, засідань предметних гуртків, конкурсів педагогічної майстерності, започатковано видання відеокнижки педагогічної слави коледжу. Ведеться активна робота по створенню, накопиченню, популяризації банків якісних завдань з конкретних навчальних дисциплін. Для підвищення ефективності організації тестового контролю застосовуються комп'ютерні програми.

Рівень компетентності педагогічних працівників, характер постійно оновлюваного змісту роботи з педагогічними кадрами потребують модернізації науково-методичної роботи.

У нашому навчальному закладі постійно оновлюється, зазнає змін науково-методична робота, головна мета якої – надання реальної дієвої допомоги викладачам у розвитку професійної майстерності та активізація творчого потенціалу кожного педагога. Це і:

- проведення моніторингових досліджень;
- організація експертизи інноваційної діяльності проектів, програм, форм і методів навчально-виховної роботи; рецензування інформаційно-методичних і навчальних посібників, програм, розробка рекомендацій;
- відбір, накопичення, систематизація інноваційних педагогічних технологій, надання консультативних послуг викладачам, студентам, батькам;
- інформаційне забезпечення проведення окремих заходів і практичних потреб усіх учасників навчально-виховного процесу;
- організація роботи з підготовки та видавництва результатів науково-методичної роботи викладачів і студентів.

Найбільш ефективними формами розвитку професійної компетентності викладачів є інтерактивні форми методичної роботи. Відомо, що під час

інтерактивного навчання всі вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення. Широко використовуємо у практиці такі інноваційні методи:

- методичний фестиваль, який передбачає велику аудиторію, ставить за мету обмін досвідом роботи, впровадження нових педагогічних ідей, знахідок, інтелектуально-пізнавальної діяльності, це один із наймасштабніших заходів – демонстрування досягнень. Наприклад, “Інноваційні педагогічні технології. Проблеми. Здобутки”, “Організація роботи з обдарованими дітьми”;

- методичний аукціон проводиться з метою ознайомлення викладачів з цікавими новинками, результативними ідеями;

- педагогічний консиліум – це пошук шляхів розв'язання складних педагогічних проблем. Наприклад, подолання бар'єрів між викладачами і студентами, студентами і батьками, студентським колективом;

- майстер-клас – форма передачі досвіду, майстерності шляхом показу прийомів роботи. Метою діяльності майстер-класу є удосконалення наукової, освітньої, професійної підготовки педагогічних працівників. У коледжі пройшли майстер-класи з проблем “Проектна форма організації освітнього середовища – важливий механізм формування фахової компетентності майбутнього вчителя, “Застосування методів активного навчання при підготовці фахівців видавничої справи та редагування” тощо;

- постійно діючий методичний семінар проводиться з метою ознайомлення викладацького колективу з перспективним педагогічним досвідом. Тематика семінарів передбачається в річному плані коледжу, що дає можливість кожному викладачеві ознайомитися з нею. Мета семінару – обговорити обрану тему, знайти конструктивні пропозиції з питань удосконалення практики навчання і виховання студентів. Наприклад, методичні семінари з проблем “Сучасні підходи до професійної підготовки педагога у вищій школі”, “Інтерактивні технології навчання на заняттях філологічних дисциплін як засіб розвитку творчого потенціалу професійного становлення майбутнього педагога”.

З метою визначення динаміки значущих самоосвітніх результатів у цілому, забезпечення відслідковування індивідуального прогресу викладача в широкому освітньому контексті педагога коледжу створили науково-методичні портфоліо. Це дає можливість встановлювати якість педагогічної діяльності кожного викладача, рівень його професійного зростання, ступінь фахової майстерності, сформованість професійної компетентності.

Варто зазначити і те, що адміністрація коледжу завжди підтримує і виступає ініціатором новаторських пошуків у колективі, що спонукає викладачів до підвищення своєї професійної культури, адже впровадження інноваційних технологій потребує поглибленої підготовки викладачів. Сьогодні в навчальному закладі працює високопрофесійний склад викладачів, 80% із них – викладачі вищої категорії, 3 кандидати наук, 17 викладачів навчаються в аспірантурі і працюють над дисертаційними дослідженнями, 4 викладачі закінчили навчання і готуються до захисту своїх наукових робіт.

Викладачі коледжу є активними учасниками міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференцій. За останні два роки понад 100 наукових публікацій надруковано в різних виданнях.

Для розкриття і стимулювання педагогічного таланту викладачів і заохочування їх творчості в коледжі розроблено рейтингову оцінку роботи викладача, проводиться позачергова атестація для підвищення кваліфікаційного рівня.

Динамізм перетворення в освіті, конкуренція на ринку освітніх послуг, потреба адаптації до дії зовнішнього середовища, що швидко змінюється, сформували і нову парадигму діяльності бібліотеки коледжу.

Бібліотека коледжу як науковий, навчальний, інформаційний та культурно-просвітницький структурний підрозділ ВНЗ своїми головними завданнями ставить забезпечення необхідною літературою навчально-виховного процесу в закладі, формування максимального ресурсного потенціалу, повноцінне і якісне обслуговування викладачів і студентів, оперативне інформаційно-бібліографічне обслуговування користувачів на основі широкого доступу до бібліотечних фондів та світових інформаційних ресурсів.

Дуже важливо, що сьогодні в бібліотеках всієї країни, і нашої зокрема, відбуваються радикальні зміни, перебудова системи обслуговування, яка спрямована на надання якісно нових послуг, пов'язаних з доступом до світових та вітчизняних інформаційних ресурсів. Традиційні функції бібліотеки розширюються, зростає інтегруюча роль бібліотеки в інформаційній сфері суспільства. Використання новітніх технологій,

автоматизація бібліотечних процесів посіли важливе місце і в діяльності бібліотеки нашого коледжу. Сьогодні бібліотека надає:

- доступ користувачам до мережі Internet, яка забезпечує зв'язок із світовими інформаційними джерелами. Самостійний активний пошук інформації в Internet є формою навчальної роботи, яка сприяє не тільки розвитку самостійності у навчанні, але й життєвому самовизначенню;

- послуги щодо збору інформації, її систематизації та поширення. Якість послуг забезпечується через електронні каталоги, інформаційні бюлетені. Налаштовуються зв'язки з електронними каталогами інших бібліотек.

Бібліотека нашого коледжу сьогодні стала медіацентром, який забезпечує інформаційну підтримку всіх напрямів діяльності ВНЗ.

Таким чином, створення електронних ресурсів наукової інформації, нових способів її зберігання і оперативного розповсюдження привело до кардинальних змін в інформаційно-бібліографічному обслуговуванні викладацького та студентського колективів.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок про те, що усі інноваційні технології, запроваджені в навчальний процес, нетрадиційний підхід до навчання створюють у студентів можливість займати не просто активну, але ініціативну позицію в навчальному процесі, не просто засвоювати запропонований викладачами матеріал, але пізнавати щось нове, цікаве, самому шукати відповіді. У цьому напрямку і ведуться в коледжі пошуки, спрямовані на перетворення традиційного навчання на живе зацікавлене вирішення проблем.

Література

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН №998 від 31.12.2004 р.
2. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки. – 12 липня 2006 р.
3. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с

INNOVATION ACTIVITY OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF I-II LEVELS OF ACCREDITATION IN INTEGRATION PROCESSES

O.M.Popenko

Actual problems of higher educational establishments organization of I-II levels of accreditation in Eurointegration processes are depicted in the article. The role of colleges as the basic system of professional preparation is worked out. Innovation and activity are the most necessary and important condition of higher education activities. The basic directions of innovation approaches are looked out in the article.

БУГАЙКІВСЬКІ ЧИТАННЯ

УДК 811.161.2(075.3)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Т.Ф.БУГАЙКО

Голуб Н.М., Проценко Л.І.

У статті розглядається актуальна проблема: виховання мовної особистості, один із аспектів якої – формування морально-етичних цінностей у методичній спадщині Т.Ф.Бугайко.

В статье рассматривается актуальная проблема: воспитание языковой личности, одним из аспектов которой является формирование морально-этических ценностей в методическом наследии Т.Ф.Бугайко.

Ключові слова: методична спадщина Т.Ф.Бугайко, мовна особистість, формування, виховання, морально-етичні цінності.

Пріоритетним напрямком сучасної освіти є розвиток творчої, інтелектуальної, духовно багаті особистості, яка здатна до сприймання краси природи, мистецтва, внутрішнього світу людини. Завдання школи – створити умови морального й естетичного виховання учнів, активізувавши пізнавальну мотивацію. У концепції Л.Масол [6] наголошується, що одним із шляхів морального й естетичного виховання підростаючого покоління є мистецтво, яке має широкі можливості формування свідомості й підсвідомості, інтелектуальної, емоційно-чуттєвої та вольової сфери, морального й фізичного здоров'я людини.

Л.Масол зазначає, що твори вітчизняного та зарубіжного мистецтва через практику художньої діяльності формують в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивають загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, виховують потребу та здатність до художньо-творчої реалізації та духовного самовдосконалення [6].

Поняття “цінності” в психології є досить широким. Як указує І.Бех, цінність – це все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. У психології особистості користуються поняттям “особисті цінності”, із якими пов'язується освоєння індивідом суспільних цінностей [1].

Морально-етичними вартостями О.Вишневський називає “фундаментальні світоглядні поняття, ідеї та норми, якими живе людське суспільство і якими регулюються прагнення та стосунки всіх людей на землі, життя окремих народів, громади, сім'ї, окремої людини” [5, с. 124]. Ми користуватимемося традиційним поняттям морально-етичних цінностей.

Система ціннісних орієнтацій особистості концентрується навколо тріади – істина, добро,

краса. Кожен із елементів є специфічним способом освоєння світу людиною. Пізнання істини передбачає використання когнітивного (гносеологічного) способу відображення світу. Осягнення краси – відображення світу у сфері перцептивно-афективного поля сприйняття дійсності людською істотою. Оскільки положення про їх єдність розглядається зараз у вигляді синергетичної (цілісної) парадигми в нерозривній єдності складових життєвої активності людини, важливим у формуванні й розвитку емоцій і почуттів, морально-етичних норм, розвитку образного мовлення й мислення, як указують І.Суботницький [8], М.Федул, О.Вознюк [10], є синергетичний підхід, у межах якого розробляється система методів і прийомів естетичного виховання, спрямованих на реалізацію його змісту (музика, живопис, мова, література) та компонентів (когнітивного, ціннісно-світоглядного, перцептивно-афективного).

О.Вишневський [5] вибудував ієрархію морально-етичних цінностей, роботу над формуванням яких варто проводити на уроках української мови та літератури в школі. Серед них абсолютні, національні, громадянські, сімейні та особисті:

Абсолютні	впра, надія, любов, доброта, чесність, ширість, краса, справедливість, благородство, свобода, гідність, милосердя, великодушність, оберігання життя, мудрість, досконалість, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій,
Національні	пошана до державних та національних символів, почуття національної гідності, патріотизм, готовність до загибелі Батьківщини, національно-патріотична активність, ушанування історичної пам'яті.
Громадянські	визнання рівності всіх людей демократичного суспільства, самовідповідальність людини, права людини на життя, власну гідність, безпеку.
Сімейні	відповідальність за інших членів сім'ї, забота та довіра між членами сім'ї, гостинність, піклування про батьків і старших у сім'ї, пошана до предків, взаємна любов батьків, згода між членами сім'ї, гармонія стосунків поколінь у сім'ї, повага до прав дитини й старших.
Особисті	лагідність, доброзичливість, правдивість, здоровий спосіб життя, турбота про охорону довкілля, воля (самоконтроль, самодисципліна), мудрість, розум, рішучість, надійність у праці, партнерстві, шляхетність у стосунках з особою іншої статі, протидія згубним звичкам, щедрість, допомога хворим, слабшим, сиротам, увага до власного здоров'я, заняття спортом, розвиток естетичних смаків і творчих естетичних здібностей.

У методичній спадщині Т.Бугайко втілено ідеї формування морально-етичних цінностей засобами літератури.

Дослідниця наголошувала на тому, що література *допомагає виховувати в учнів розум і почуття*. Тому в процесі розкриття перед учнями скарбів художнього слова необхідно прищеплювати їм моральні якості, формувати їхній світогляд [2, с. 4]. Реалізацію цих завдань варто здійснювати через ідейно-емоційне сприйняття учнями художнього твору. Школярі повинні відчувати твір естетично, як явище мистецтва, захопитися його красою.

Велику роль в усвідомленні учнями літературного твору як явища мистецтва, як зазначали Т.Бугайко та Ф.Бугайко, відіграють вступні заняття, під час яких відбувається зацікавлення твором, створення відповідного настрою. Такі заняття актуалізують життєвий досвід, враження учнів.

Також, на думку методистів, матеріалом для формування емоцій є читання історичних коментарів. Наприклад, під час вивчення твору І.Франка “Захар Беркут” можна актуалізувати почуття учнів шляхом зачитування історичних довідок про життя західноукраїнського села епохи Середньовіччя. Таку саму історичну довідку можна використати й на уроках зарубіжної літератури під час вивчення твору В.Скотта “Айвенго”.

Т.Бугайко велику увагу приділяла *вихованню духовного світу читача*, що, на її думку, має важливе значення для розвитку літератури, оскільки думки й спостереження, переконання й почуття, висловлені автором, спрямовані на уважного читача, який може сприйняти його ідеї.

Методист зазначала: “Думки, почуття, пам’ять читачів – це те середовище, у якому живе твір мистецтва, і без цього середовища він існувати не може” [3, с. 44]. Тобто чим глибше сприймається читачами твір мистецтва, тим дужчий його вплив на їхню свідомість.

Т.Бугайко зазначала, що проблема формування духовного світу читача тісно пов’язана з психологією творчого процесу, де велику роль відіграє процес сприймання твору мистецтва.

Сприйняти твір мистецтва – це означає проникнути в таїну його численних семантичних відтінків настільки, щоб проїнятися емоційністю й уявою, співпереживати, тобто перетворити інформативний процес у творчо продуктивний. Є.Торшилова, М.Дукаревич [9] указували, що вміння сприймати передбачає включення розвинутих здібностей і талановитість реципієнта. Спектр ідей і асоціацій у художньому сприйнятті досить різноманітний. Із кожним новим проникненням у думку й зміст твору, його емоційну структуру породжується своєрідна ланцюгова реакція бачення художньої картини світу й внутрішнього стану.

Т.Бугайко зазначала, що навчатися того, що перебуває поза сферою мистецтва, означає виховувати здатність відчувати прекрасне в природі, стосунках між людьми, а отже, й опанувати критерії моральної та естетичної оцінки подій, явищ життя, високу *культуру моральних почуттів*, активне, творче й зацікавлене ставлення до життя. Методист наголошувала на тому, що процес формування

морально-етичних якостей залежить не тільки від учителя, а й від власних зусиль особистості, самовиховання, на яке треба спрямовувати учнів.

Серед важливих елементів формування читача є *розвиток відтворюючої уяви*. Як зазначала Т.Бугайко, “здатність уявляти, бачити внутрішнім зором образи, картини, сцени, створені письменником, – необхідна властивість кваліфікованого читача” [3]. Для того щоб читач збагнув зміст твору, зрозумів висловлене автором, він повинен оволодіти вміннями осмислювати й відтворювати художні образи в уяві, яскраво уявляти. *Розвиток образного мислення*, як зазначає Т.Бугайко, теж є важливою умовою формування читача.

У *формуванні морально-етичних цінностей читача* Т.Бугайко виділяла три важливі компоненти:

- організація досвіду читача, збагачення його загального розвитку;
- виховання й розвиток культури образно-емоційного сприймання учнями твору;
- розвиток логічного мислення, вміння проникнути у творчий задум письменника, осмислення художньої ідеї, утіленої в образах твору.

Серед важливих ідей формування особистості сучасних школярів засобами літератури є ідея використання міжпредметних зв’язків.

Велику увагу методист приділяла міжпредметним зв’язкам, особливо з уроками мови, образотворчого мистецтва, музики.

Міжпредметним зв’язкам, як відомо, приділяло увагу багато зарубіжних і вітчизняних педагогів. У зв’язку з цим акцентуємо на поняттях “інтегроване навчання” та “міжпредметні зв’язки”, які вживалися як синоніми.

Тривалий час, як відомо, ці поняття були тотожними, і лише у 80-х роках вони стали використовуватися, як різні. На розмежуванні цих термінів наголошувала Н.Лесняк, уважаючи, що про міжпредметні зв’язки можна говорити тоді, коли один предмет є основним, а відомості з іншого подаються в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок. Інтеграція, на її думку, – “це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості” [7].

О.Савченко [7] класифікувала уроки інтегрованого змісту та уроки з використанням міжпредметних зв’язків, визначаючи їх як різні дидактичні поняття. Міжпредметні зв’язки передбачають включення в урок запитань і завдань із матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення теми. Це, на думку науковців (О.Савченко, Л.Шевцової [11]), окремі короткочасні фрагменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню знань, а під час інтегрованих уроків учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, уключаються в різні види діяльності, що підпорядковані одній темі.

Т.Бугайко у своїх працях наголошувала на важливості роботи над творами української літератури, у яких зустрічаються пейзажі. Наприклад, під час опрацювання пейзажних творів (М.Стель-

маха “Гуси-лебеді летять”, Т.Шевченка “Тополя”), які учні часто сприймають байдуже, оскільки дія сприймається краще, ніж опис, важливо актуалізувати в дітей спогади про особисто пережите, тоді вони пильніше приглядатимуться до зображеної письменником картини. Велике значення на цьому етапі має *формування позитивних емоцій і почуттів*.

Вона підкреслювала, що в роботі над літературним твором недостатньо визначити співвіднесення опису із сюжетом, настроями персонажа, почуттями автора. У цьому контексті пейзаж розглядається як елемент літературного твору, його невід’ємна частина. Але, на її погляд, цього замало. Важливо, щоб учні бачили картину, описану майстром слова, відчули живі барви, запахи, звуки, зображені письменником засобами мови.

Велику увагу в роботі над пейзажами літературного твору методист приділяла розвитку життєвих вражень дітей. Як правило, письменником не вимальовується скрупульозно кожна деталь, а подається 2–3 яскравими штрихами з метою домислювання, уявлення читачем того, що не сказано. Які можуть бути домисли в дитини, яка, наприклад, не бачила ранішнього світанку? Тому важливого значення необхідно надавати екскурсіям до лісу, парку, на луки, де діти вчаться слухати й бачити, спостерігати й відчувати красу природи [4].

Отже, поглиблення й збагачення контакту дітей із природою – основа для виховання в них розуміння літературних пейзажів, формування навичок відгукуватися на нього й аналізувати.

Розробляючи методичні рекомендації щодо аналізу літературного пейзажу, Т.Бугайко наголосувала на важливості виховання звички співвіднесення його з реаліями, які учні спостерігали в природі. Найважливішим методом на цьому етапі є, як уважала методист, бесіда, спрямована на пробудження в дітей яскравих емоційних спогадів.

Як підтримувати враження від пейзажу? Т.Бугайко вказувала на те, що зорові й слухові асоціації, нагромаджені в досвіді дітей, – важливий крок до цього. І навпаки, картина природи, створена майстром літературного слова, збагатить уявлення дітей про явища природи, учитиме їх не бути байдужими до неї.

Велику увагу на цьому етапі методист радила приділяти засобам мистецтва. На її думку, використання картин А.Куїнджі, І.Левітана, І.Грабаря та інших пейзажистів є засобом уточнення, конкретизації та збагачення зорових уявлень учнів. У процесі застосування картин варто навчити учнів помічати гармонійну мінливість фарб, гру світла й тіні, відчувати настрої пейзажу.

Методист радила проводити бесіду з метою пробудження спогадів про ліс, туман, ранішню передсвітанкову росу тощо як пропедевтичну роботу над аналізом літературного пейзажу.

Ця вправа в методиці навчання використовується як “*стимуляція почуттів*”, активізація спогадів із минулого. Значення спогадів залежить від людини: вони можуть бути джерелом натхнення у творчих пошуках. Стимуляція почуттів допомагає учням отримати задоволення від навколишнього світу. Ці вправи використовуються на сучасному

етапі як підготовка до сприймання дидактичних текстів, соціокультурних тем.

Основою для читання літературного твору, що містить пейзажі, є пошуки найбільш виразного слова учнями, тобто робота над розвитком мовлення – написання творів-мініатюр, читання їх. У зв’язку з цим варто проводити зіставлення прочитаного з учнівськими враженнями.

Значну увагу в розвитку емоцій і почуттів дітей Т.Бугайко відводила музиці. Вона вважала, що музика й перечитування пейзажу допоможуть школярам відчути настрої твору й висловити його. Формування вмінь розповідати про почуття, якими пройнятий пейзаж, свідчить про високий рівень розвитку читацького сприймання.

На сучасному етапі вивчення мови й літератури в школі можна використовувати *вправа на досягнення зворотного зв’язку* – повне розслаблення, яке корисне для творчої активності й підтримання працездатності під впливом музичних і зорових образів, воно сприяє виникненню багатьох уявлень. При цьому доцільним буде використання інструментальних музичних творів ліричного характеру, наприклад, Р.Глієр. “Романс”, О.Гречанинов. “Сумна пісенька”, та пейзажного живопису, наприклад, Л.Бродська. “Ліс у снігу”. 1960 р., А.Лоза. “Південний краєвид”. 1998 р., І.Шишкін. “Сосновий бір”. 1872 р., “Квіти на галявині лісу”. 1893 р. тощо.

Лише після того, як учні можуть висловити власні почуття від музики, пейзажу, варто переходити до лексико-стилістичного аналізу тексту.

При цьому методист радила проводити паралель між тим, які засоби творення використані письменником для зображення пейзажу, а також композитором у прослуханій музиці (поступове наростання звуків, завершальні акорди тощо).

Робота з використанням засобів музики й живопису, на думку Т.Бугайко, привчає учнів зіставляти різні види мистецтва, допомагає їм упевнитися в тому, що одна й та сама тема може бути розкрита різними художніми засобами – мелодією в музичних творах, барвами й лініями в живописі, словесними засобами в художній літературі.

Важливим, на думку Т.Бугайко, є прилучення дітей до мистецтва не лише шляхом залучення на уроках мови та літератури творів музики чи живопису, що дає можливість провести паралелі між різними видами мистецтва. Це й відвідання музею живопису, де, наприклад, учні можуть глибше засвоїти ознаки літературних напрямів. Наприклад, особливості класицизму яскраво відображені на картинах В.Тропініна.

Т.Бугайко наголосувала на тому, що в процесі роботи над літературним твором повинен здійснюватися *розвиток зв’язного мовлення школярів*. Вона зазначала, що “зміст твору лише тоді дійде в усій повноті до учнів, коли для них буде зрозумілим кожне речення й кожне слово в тексті” [4].

Значення деяких незнайомих слів учні усвідомлюють із контексту, але є такі слова, які важко зрозуміти, тому роботу над їх поясненням варто проводити перед читанням тексту.

У сучасній методиці виділяють кілька способів пояснення лексичного значення слова.

На цьому етапі важливим є використання міжпредметних зв'язків із уроками української мови. Усвідомленню семантики слова допомагають знання таких теоретичних відомостей із лексики, як багатозначність, синоніми, антоніми, омоніми, спорідненість слів, а також уміння здійснювати словотворчий аналіз. А вироблення навичок умілого використання лексики спирається на розуміння ролі контексту у виявленні значення слова, його стилістичних властивостей, сфери вживання, закономірності сполучуваності слів.

Значення слова розкривається такими способами:

1. Нове слово записується на дошці зі знаком наголосу, витлумачується та співвідноситься з реалією. Розкривається етимологія, якщо це допомагає краще усвідомити семантику слів, зокрема термінологічної чи номенклатурної лексики. Полегшує засвоєння нової лексики демонстрація різних виучуваних предметів, приладів чи пристроїв.

Для усвідомлення значення слова можна спеціально демонструвати або предмети, або їх зображення на картині чи малюнку.

2. Зіставлення невідомого за значенням слова з відомим, яке є в лексичному запасі учнів. Для цього використовуються синоніми або антоніми. Наприклад, до незнайомого слова добирається синонім, з'ясовується спільне значення та відмінність у додаткових значенневих відтінках, емоційному забарвленні чи інших ознаках.

3. З'ясування значення слова із застосуванням словотворчого (чи морфемно-словотворчого) аналізу, коли виділяються складові частини слова, розкривається їх значення, визначається спосіб творення слова, добираються споріднені слова. У разі потреби такий аналіз супроводжується етимологічними довідками.

4. Усвідомлення значення слова в процесі перекладу з української мови російською і навпаки. Цей прийом можна практикувати й під час розкриття значення іншомовних слів, якщо цьому допомагає дослівний переклад українською мовою, наприклад: сейсмічний (від. гр. *seismos* – землетрус) – пов'язаний із явищами землетрусу; адаптація (від лат. *adaptare* – пристосовувати) – пристосування організму до навколишнього середовища; пристосування (полегшення) тексту для тих, хто тільки починає вивчати іноземну мову.

5. Розкриття ознак поняття й на основі цього усвідомлення значення слова, яке називає поняття.

6. Уведення слова в контекст, що дає можливість зрозуміти його значення. В усіх випадках контекст (словосполучення, речення чи зв'язний текст) має бути таким, щоб слово розкрилось у всій повноті семантики.

Звичайно, іноді доводиться з'ясовувати значення лексичних одиниць, користуючись різними способами залежно від специфіки слів (конкретне чи абстрактне, із прямим чи переносним значенням, нейтральне чи емоційно забарвлене тощо).

Якщо слово має ввійти в активний словниковий запас учнів, то треба не тільки витлумачити його значення, а й з'ясувати сферу стилістичного використання та особливості лексичної сполучуваності. Незамінними довідниками при з'ясуванні значення слова для вчителя та учнів мають стати

тлумачні та енциклопедичні словники. Їх використання виробить в учнів прагнення до з'ясування точного значення слова.

Т.Бугайко наголошувала, що “пояснення слів – справа дуже важлива, воно дає матеріал не тільки для розуміння певного речення та певного місця твору, а й для словникової роботи з учнями, для збагачення їхнього пасивного та активного словника” [4]. Вона вказувала, що потрібно не лише пояснювати значення незрозумілих, нових слів, а й виконувати спеціальні вправи, що спрямовані на розвиток зв'язного мовлення учнів.

Зокрема, методист виділяла такі способи пояснення значення слова, як:

- добір синонімів до пояснюваного слова;
- надання історичної довідки (під час читання історичних творів);
- розгляд морфемної будови;
- переклад російською.

Великого значення методист надавала виразному читанню як засобу посилення емоційно-естетичного враження від твору. На її думку, цей вид роботи допомагає краще відчутти майстерність художнього зображення. Прочитати твір виразно, говорила Т.Бугайко, “значить підкреслити його художні особливості”, збагатити його розуміння учнями.

Методист наголошувала на фізіологічному значенні виразного читання для удосконалення роботи органів артикуляції, розвитку грудної клітки.

Виразне читання, як зазначала Т.Бугайко, найбільше відповідає емоційно-естетичному сприйняттю художнього тексту. Тому на цьому етапі вона радила систематично працювати над вихованням навичок свідомого, виразного читання, домагатися чіткої артикуляції, радила використовувати міжпредметні зв'язки з уроками української мови, а саме з вивченням фонетики, орфоєпії та синтаксису.

Т.Бугайко пропонувала працювати над формуванням таких умінь: правильна артикуляція звуків української мови; визначення наголосу в слові; правильне інтонування простого речення (розповідного, питального, окличного); виділення логічного центру речення (логічного наголосу); відображення в інтонації різних почуттів, відповідно до змісту твору; самостійне визначення й відтворення в інтонації емоційного забарвлення прочитаного твору; виразне читання текстів різного емоційного забарвлення.

Перелічені навички засвоюються в процесі занять із мови та літератури.

Останнім часом проблемою стало прилучення сучасних школярів до читання книг, оскільки новітні інформаційні технології пішли далеко вперед, учні надають перевагу комп'ютеру, аудіокнигам і зовсім не читають художню літературу.

Т.Бугайко наголошувала на тому, що для залучення дитини до читання книг необхідно вивчити їхні літературні інтереси, уподобання, знати літературні запити, вивчити рівень начитаності, урахувати індивідуальні особливості кожного з них.

Щоб вдало керувати цим процесом, методист надавала великого значення проведенню занять із позакласного читання. Саме під час цих уроків виразно виявляються творчі здібності дітей, їхні індивідуальні нахили й смаки, формуються морально-етичні цінності.

Методичні рекомендації щодо проведення позакласного читання й на сьогодні є, на нашу думку, актуальними.

Наприклад, під час аналізу учнями літературних творів учитель може скласти читацькі характеристики учнів, які стануть вихідним пунктом при організації учнівського читання, формуванні читацьких інтересів.

Методист радила в процесі добору творів урахувати особисті інтереси учнів, що важливо для формування читацьких умінь. У деяких випадках вона пропонувала складати списки навіть для окремих учнів, які мало читають чи зовсім не цікавляться читанням.

На початку навчального року Т.Бугайко радила влаштовувати "годину книги" з метою посилення інтересу до читання книг, з'ясувати корисність організованого планомірного читання, дотримання загальноприйнятих правил.

Методист застерігала від окремих помилок, яких часто припускаються учителі. Якщо позакласне читання не перевіряється, учні перестають читати. Потрібно використовувати контроль прочитаного як стимулювання до прочитання книг.

Способи перевірки можуть бути різними: перегляд читацьких щоденників, опитування, написання відгуку про книгу.

Отже, керівництво процесом читання учнів – це не лише популяризація книг, а й розвиток літературних смаків учнів, формування читацької культури, розвиток естетичних почуттів, а також емоційної сфери.

Отже, доходимо висновку, що методичні рекомендації, висловлені Т.Бугайко та Ф.Бугайко, є актуальними й зараз. Ось чому перед сучасним учителем стоять такі завдання щодо формування в учнів морально-етичних цінностей та уявлення про літературу як мистецтво:

- виховання в учнів інтересу й любові до літератури;
- виховання чуйності до художньої майстерності письменника;
- усвідомлення сили й краси слова;
- розвиток зв'язного мовлення;
- формування чутливості до художньої довшеності твору;
- виховання естетичних смаків.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах. – К., 1967. – 264 с.
3. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К., 1973. – 176 с.
4. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. – К., 1962. – 390 с.
5. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти і Львівське обласне товариство імені Г.Ващенко, 1996. – 238 с.
6. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. – 2002. – №9. – С. 1–15.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
8. Суботницький І.М. Шляхи формування естетичного ідеалу шкільного юнацтва // Вісник Житомирського державного університету імені І.Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 242–244.
9. Торшилова Е.М., Дукаревич М.З. Художественное восприятие живописи и структура личности // Творческий процесс и художественное восприятие / Под ред. Б.Ф.Егорова и др. – Л.: Наука, 1978. (Комис. комплексного изучения худож. творчества при науч. совете по истории мировой культуры АН СССР). – С. 174–190.
10. Федул М.В., Вознюк О.В. Синергетична концепція естетичного виховання // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І.Г.Грбар. – Житомир, 2003. – 280 с.
11. Шевцова Л.С. Написання переказу як засіб міжпредметної інтеграції // Вісник Житомирського державного університету імені І.Франка, 2005. – Вип. 21. – С. 146–148.

PROBLEM OF FORMING MENTAL AND ETHICAL VALUES IN THE METHODOLOGICAL HERITAGE OF T.F.BUGAIKO

N.M.Golub, L.I.Protsenko

The article deals with an actual problem of forming a linguistic personality one of the aspects of which is the formation of mental and moral values in the methodological heritage of T.F. Bugaiko.

УДК [371.32:821.16.2](092)

МЕТОДИЧНІ ІДЕЇ ТЕТЯНИ ФЕДОРІВНИ ТА ФЕДОРА ФЕДОРОВИЧА БУГАЙКІВ

Драчук Л.І.

У статті представлена наукова спадщина Тетяни Федорівни та Федора Федоровича Бугайків, основні методичні ідеї, їх актуальність у сучасному контексті.

В статье представлено научное наследие Татьяны Федоровны и Федора Федоровича Бугайков, основные методические идеи, их актуальность в современном контексте.

Ключові слова: наукова спадщина Т.Ф. і Ф.Ф. Бугайків, методичні ідеї, ціннісні орієнтації, енергетичний підхід, культура моральних почуттів.

25 червня 2008 року виповнилося 110 років від дня народження великого науковця в галузі методики викладання літератури, заслуженого вчителя, доктора педагогічних наук, професора Тетяни Федорівни Бугайко.

Складним і водночас цікавим був її життєвий шлях. Тетяна Бугайко народилася в 1898 р. в Єревані. Цього року її мати переїхала в Україну в місто Ромни. Дитячі й молоді роки Тетяни Бугайко пройшли серед робітників залізниці.

У 1907 р. вона починає навчання в жіночій гімназії, яку блискуче (із золотою медаллю) закінчила в 1915 р.

Сім'я жила дуже бідно, і Тетяна Федорівна з 4-го класу займалася репетиторством, щоб допомогти матері.

У 1915 р. вступила на Московські вищі курси, які їй не вдалося закінчити через важкі матеріальні умови. Повернувшись у рідне місто, з 1917 р. працює вчителькою підготовчого класу Роменського реального училища (пізніше перейменованого в середню школу №2), поєднуючи вчителювання із громадською роботою.

Тетяна Федорівна Бугайко була обрана депутатом і членом Президії Роменської місцевої ради, керувала секцією народної освіти, була секретарем Науково-методичного товариства вчителів. Виступала з доповідями на вчительських конференціях, читала лекції робітникам підприємств, виступала на радіо.

Без відриву від роботи Тетяна Федорівна в 1931 р. закінчує Полтавський інститут соціального виховання, у 1935 р. Ніжинський педагогічний інститут імені Миколи Гоголя.

З 1933 до 1936 р. працює вчителем української мови та літератури в місті Щорс Чернігівської області.

У 1936 р. переїздить до Києва, де займається науковою роботою в Інституті педагогіки, продовжуючи вчителювати в школі.

Із 1939 р. Тетяна Федорівна поєднує роботу в Інституті педагогіки з викладанням у Київському педагогічному інституті імені Олексія Горького (нині НПУ імені Михайла Драгоманова) і в середній школі №59. Із інститутом імені Михайла Драгоманова її пов'язує 30-річний стаж роботи.

За видатні заслуги Тетяні Федорівні Бугайко присвоєно звання заслуженого вчителя України, нагороджено орденами й медалями за плідну працю.

У 1946 р. вона захистила докторську дисертацію в Академії педагогічних наук РРФСР з теми: "Методика викладання української літератури у середній школі УРСР", а у 1955 р. здобула ступінь доктора педагогічних наук.

Уперше в Україні в Київському педінституті 1947 р. створено кафедру методики літератури. Завідувачем кафедри став Федір Бугайко. Із часу заснування це був осередок плекання наукової еліти в галузі методики викладання літератури. Спільними зусиллями подружжя видало кілька томів "Наукових записок", у яких зібрано дослідження з важливих проблем літературної освіти й викладено наукові основи курсу методики української літератури у ВНЗ.

У 1951 р. завідувачем кафедри стає Тетяна Федорівна Бугайко. Цього ж року очолює методичний журнал "Література в школі" (пізніше "Українська мова і література в школі", нині "Дивослово"), до видання якого залучає багатьох талановитих науковців.

Вона була не тільки прекрасним учителем, а й організатором методичної роботи в Україні, написала близько 300 наукових праць, у яких порушено широке коло проблем, які є актуальними на сьогодні.

Колеги згадують, що Тетяна Федорівна була ввічливою, терплячою, спокійною. Її поважали за тактовність у спілкуванні з людьми, енциклопедичність знань, дипломатичність у науці, світлий

розум, щирі доброзичливість, постійну готовність допомагати.

Монографії, опубліковані в співавторстві з Федором Федоровичем Бугайко, присвячені вивченню в школі творчості Т.Шевченка, М.Кочубинського, Лесі Українки, Павла Грабовського, Олеся Гончара, пропонують чимало слушних порад стосовно вивчення творчості письменників, аналізу художнього твору.

У співавторстві з Ф.Ф.Бугайко вони створили фундаментальний посібник, у якому розглядаються основні питання методики викладання літератури [1]. Книга орієнтує студентів-філологів вищих навчальних закладів, учителів літератури середньої школи на творчий підхід до викладання літератури. В її основу покладені не тільки особисті спостереження й досвід, але й серйозне вивчення історії методичної думки XIX–XX ст.

Цей посібник уключає теоретичний і конкретно-практичний матеріал із методики викладання літератури. Автори створили методичну систему, яка побудована на закономірностях засвоєння дітьми літератури і організації їх діяльності. Цінність посібника полягає в послідовному розкритті найголовніших практичних аспектів, зокрема аналізі художнього твору. (Перше видання – 1955 р., друге – 1962 р., видавництво “Радянська школа”.) У книзі “Майстерність учителя-словесника” (“Радянська школа”, 1963 р.) розглядається питання професійної підготовки вчителя-словесника, яка містить характеристику найважливіших його якостей, із яких формується спеціаліст високої кваліфікації.

Найголовнішу мету вивчення літератури науковець убачала у вихованні дитини, збагаченні її емоційної сфери, навчанні читати, сприймати й розуміти художній твір.

У посібнику “Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5–6 класах” автори накреслюють для кожного класу систему уроків, показуючи, як поступово на основі вивчення рекомендованих програм творів збагачуються літературні знання учнів, розвивається мовлення, формується світогляд.

У книзі пропонуються зразки уроків різних типів, складені в кількох варіантах, що дозволяє вчителю вибрати найбільш для нього ефективний. Автори зазначають, що література – предмет особливий. Це єдина дисципліна шкільного курсу, яка вивчає мистецтво. На уроках літератури зливаються в єдиному психологічному процесі естетичне замилювання учнів літературою як мистецтвом і засвоєння ними визначеного програмою кола знань і навичок. Автори побудовують методику вивчення художніх творів, беручи до уваги психологічні особливості учнів.

Значний внесок зробила Тетяна Бугайко також і у теорію естетичного виховання учнів.

У методичному посібнику “Навчання і виховання засобами літератури” представлені яскраві приклади сприйняття художніх творів учнями. У

ньому висвітлюються шляхи реалізації на уроках літератури актуальних освітньо-виховних завдань.

У першому розділі розглядаються методологічні засади цього питання, у другому – розкриваються принципи аналізу художніх творів у єдності змісту й форми; у третьому – подаються конкретні зразки такого аналізу на прикладі літературних творів епічних жанрів. Посібник допомагає учителю виховувати в учнів любов та інтерес до літератури, розвивати їхні пізнавальні здібності.

Тетяна Федорівна Бугайко науково обґрунтувала форми зв'язку у викладанні української та зарубіжної літератури. Цьому питанню присвячена брошура “Про взаємозв'язок”, написана у співавторстві з Федором Федоровичем Бугайко.

Усе життя Тетяна Федорівна Бугайко працювала задля школи. За її підручниками й хрестоматіями діти навчалися із 1940 р.

Хрестоматія з української літератури” витримала 24 видання. Ряд статей (“Літературне читання в 5–7 кл.”, “До методики опису”, “Про ефективність уроку літератури”, “Про структуру уроків літератури”, “Як готуватись до уроку”, “Ще раз про проблемне вивчення літератури”, “Перевірка знань учнів”) присвячено проблемі уроку літератури, бо саме від будови й методичного його наповнення залежить характер вивчення художніх творів.

Наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. дослідниця переосмислила цілі вивчення української літератури у школі, дедалі більше схилиючись до думки, що на перший план має вийти моральне виховання в єдності з естетичним, плекання культури почуттів і переживань. Навіть тоді, коли в педагогіці проблемне навчання було оголошене своєрідною революцією, Тетяна Федорівна Бугайко застерігала вчителів, що воно не може бути універсальним.

Методичні ідеї Тетяни й Федора Бугайків не застаріли, вони знаходять продовження та реалізацію як у сучасній методичній теорії, так і в практиці викладання літератури. Відтак актуальними нині для вчителя-словесника є думки Тетяни Федорівни Бугайко щодо типології уроків, їх структури, вивчення біографії письменника, рекомендації стосовно характеристики літературних персонажів, вивчення мови художніх творів.

У методиці викладання літератури вона убачала не просто рецептурні поради, а серйозну науку, що має свої закономірності, які ґрунтуються на засадах дидактики й психології. Тетяна Федорівна дбайливо вирощувала педагогічні кадри, була наставником багатьох дисертантів, керувала педагогічною практикою студентів, консультувала наукових працівників.

Доля відміряла цій прекрасній людині, талановитому вченому 74 роки, із яких 50 вона присвятила педагогічній діяльності.

І на сучасному етапі реформування освіти корисно знову звернутися до спадщини Тетяни й Федора Бугайків, щоб переосмислити найбільш цінне в їхньому науковому доробку.

Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. – К.: Рад. школа, 1962.
2. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя-словесника. – К.: Радянська школа, 1963.
3. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах. – К.: Радянська школа, 1967.
4. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Радянська школа, 1973.
5. Стеценко В. Світлий твій шлях, учителю (до 110-ї річниці з дня народження) // Дивослово. – 2008. – №6. – С. 28.

METHODOLOGICAL IDEAS OF TETIANA FEDORIVNA AND FEDOR FEDOROVICH BUGAIKO

L.I.Drachuk

The article deals with the scientific heritage of Tetiana Fedorivna and Fedir Fedorovich Bugaiko, their main methodological ideas and topicality in modern context.

УДК 82.0(075.8)

ВИДИ ТА ШЛЯХИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ: ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Бондаренко Ю.І.

У статті виділено декілька нових видів аналізу, які доцільно впроваджувати в шкільну практику в процесі застосування філософсько-історичних підходів до вивчення літератури. Автор пояснив їх зміст, окреслив методичні способи застосування, продемонстрував на прикладі планування систем уроків.

В статье выделено несколько новых видов анализа, которые целесообразно внедряют в школьную практику в процессе применения философско-исторических подходов к изучению литературы. Автор объяснил их содержание, определил методические способы применения, продемонстрировал на примере планирования системы уроков.

Ключові слова: вивчення літератури, аналіз літературного твору, ідеаційність, види аналізу, система уроків.

Сучасна методична думка (В.Неділько, Є.Пасічник, А.Ситченко, Г.Токмань та ін.) виробила значну кількість видів та шляхів аналізу художнього твору на уроках літератури. Словесник повинен володіти всіма, щоб мати широкий арсенал підходів для всіх можливих педагогічних ситуацій. Філософсько-історична парадигма у вивченні літератури дозволяє розширити коло можливих видів аналізу і поглибити традиційні моделі кожного із застосовуваних у сучасній практиці шляхів дослідження тексту. При цьому необхідно зазначити, що в методичній думці намітилося розмежування понять “шлях” та “вид” аналізу [8]. На наш погляд, під “видом” необхідно розуміти головний підхід, який застосовується для осмислення тексту, а під “шляхом” – загальну схему опрацювання. Тому філософсько-історичні підходи до аналізу тексту класифікуємо як видову діяльність, яка разом з тим впливає на зміст і структуру обраних шляхів.

На перше місце в межах означеної парадигми ставимо **історико-ідеаційний аналіз**, сутність якого полягає в тому, щоб на уроці літератури досліджувати процес вираження письменником актуальних для нього і його доби історично вироблених ідей (**Бога, людини, соціуму, нації**) та відповідних їм цінностей за допомогою художніх картин. Його впровадження може бути забезпечене тільки на основі введення в практичну діяльність учнів системи історико-філософських концептів. Відповідно до типів ідеаційності [2] зазначений аналіз має свої підвиди. Мета **антропо-ідеаційного** – дослідження художньо створеного феномена людини як істоти історичної, розкриття механізмів роботи історичної свідомості на прикладі

літературних персонажів. Він включає опрацювання як інтровертивних, так і екстравертивних, ідеаційних та сенситивних моделей художньої історії. Спостереження над міцно об'єднаними в романі психологічним та історичним буттям героїв – вимога до всієї дослідницької діяльності на уроці. Окрему увагу необхідно приділити творам із чітко вираженою соціальною та національною проблематикою. **Соціально-ідеаційний та національно-ідеаційний аналіз** застосовуються під час спостережень над художнім утіленням відповідних поглядів письменника. **Релігійно-ідеаційний** – у тих випадках, коли характер зображення зумовлений ідеєю Бога. Якщо в одному творі співіснують різні типи ідеаційності, аналіз відбувається із залученням декількох ідеаційних схем.

Застосування названих видів аналізу взаємодіє з багатьма традиційними шляхами аналізу. Специфіка навчального матеріалу та психологія учнів у старших класах вимагають підвищеної уваги до проблемної основи викладання літератури. Адже застосування **проблемно-тематичного шляху аналізу** потрібне тоді, коли в школярів є здатність абстрагувати, мислити категоріями філософського порядку. Цей “специфічний шлях розбору передбачає, що питання, яке виникло у свідомості учнів під час читання літературного твору, організовує сам процес вивчення” [4, с. 119]. Плануючи систему уроків, словесник виділяє в тексті або творчості загалом порушені і розв’язані автором проблеми, формулює на їх основі теми занять. У межах філософсько-історичних підходів цей шлях аналізу може ускладнюватися. Він включає не тільки

спостереження над текстом крізь призму заявленої у ньому проблематики. У його більш складному вияві учні здійснюють дослідження філософських засад твору. Сучасна методика уже усвідомила можливість такого поглиблення (Г.Токмань, А.Ситченко). У науковій думці з'явилося поняття **філософського аналізу**. Для його організації необхідне введення у роботу учнів концептів філософського знання. На уроці проходить опрацювання тексту крізь призму ключових понять певної світоглядної системи. Завдання вчителя – запропонувати школярам ту філософську парадигму, яка дозволить інтерпретувати твір. Відбувається “організація діалогу, в якому братимуть участь елемент творчості певного письменника і елемент філософської системи...” [6, с. 70].

Наближеним до філософського аналізу за схемою проведення є **структурно-стильовий**. Тільки тут опорними концептами вивчення є не елементи певної філософської системи, а “так звані стильові доміанти твору, через які буде здійснюватися вихід на тему, ідею, сюжет, образи, композицію” [3, с. 18]. Під стильовими доміантами треба вважати ключові ознаки того чи іншого стилю, куди входять й історико-ідеаційні аспекти. Вони стають опорним планом для аналізу. У такий спосіб і відбувається аналіз твору, і поглиблюються знання учнів про специфіку стилів, течій, напрямів, творчих методів, формуються відповідні уміння й навички. Так, вивчаючи повість “Людина” О.Кобилянської, пропонуємо учням дослідити риси модернізму в ній, зокрема феміністичну проблематику, в якій взаємодіють антропоцентричні та соціоцентричні типи ідеаційності:

1. Фемінізм як один із модерних виявів антропоцентризму. Повість О.Кобилянської “Людина”: зображення історично обумовлених поглядів XIX століття на місце жінки та чоловіка в суспільстві.

2. Утілення феміністичних поглядів О.Кобилянської в образі Олени Ляуфлер та інших персонажів з повісті “Людина”: чоловік як профанне, жінка як сакральне.

Розглянуті види та шляхи аналізу можуть бути втілені під час вивчення творів як із мікроісторичною (змальована конкретна доба), так і макроісторичною (зображено історію в цілому або декілька епох) картинами світу. Під час аналізу художніх творів на уроці філософсько-історична ідеаційність та інші концепти виконують роль опорних зразків, стандартів для мисленнєвої діяльності. Проте опрацювання творів з надісторичним змістом вимагає певного відмежування у способах свого дослідження. Для їх вивчення важливим є **історико-статичний та історико-динамічний види аналізу**, в яких врахована саме макроісторична специфіка.

Історико-статичний покликаний допомагати учням осмислювати постійно діючі, повторювані в історичному часі й просторі закони/закономірності (ці поняття і є в даному разі ключовими концептами аналізу), які письменник встановлює для історичного розвитку в цілому, і засоби їх художнього вираження у творі. На його основі відбувається вивчення творів

з експліцитними та імпліцитними міфологічними структурами, з статичною єдністю хронотопів, з проявами “нейтралізованого” історизму. Тому існують і такі підвиди, як **історико-міфологічний, історико-архетипний та хронотопно-статичний аналіз**.

Історико-динамічний потрібний під час вивчення творів з історичною інверсією та з релігійно-імітаційною моделлю на основі архетипу шляху. Мета його застосування полягає у виявленні поглядів письменника на історичну дійсність як спрямовану динаміку, що має встановлену логіку здійснення. Його підвидами є **хронотопно-динамічний та історико-релігійний**, а концептами – “прогресивна і регресивна динаміка”, “сенса, мета і план історії”, “провіденційність та есхатологічність світового розвитку”, “рушійні сили історії” тощо.

Окремої уваги потребує методика вивчення творів з експліцитними та імпліцитними міфологічними структурами, які є виявами макроісторичної статичності. Історико-міфологічний вид аналізу дозволяє виявляти в художньому тексті оприявлені міфологічні структури, що виконують функцію семантичного “зачинательства”, та їх вплив на філософсько-історичну концепцію тексту. Демонструємо це на системі уроків з вивчення роману Івана Багряного “Сад Гетсиманський”:

1. Міфологічна статика як художній прийом. Історія Ісуса Христа та її вплив на зміст роману Івана Багряного “Сад Гетсиманський”. Зображення системи “зламу” людини в Новому Заповіті та творі Багряного.

2. Риса екзистенціалізму в романі Івана Багряного “Сад Гетсиманський”. Андрій Чумак – герой стоїчної вдачі. Паралель “Христос – Чумак” у творі.

3. Персонажі абсурдного типу в романі Івана Багряного “Сад Гетсиманський” та їх біблійні аналоги. Узагальнення макроісторичної концепції тексту.

Своя специфіка є і в організації вивчення художньо-історичної картини світу на основі імпліцитних міфологічних структур. Учні використовують теоретичну інформацію про архетипну структуру тексту (наприклад, за класифікацією Н.Фрая [7]) і за її допомогою проводять літературознавчі спостереження. Історико-архетипний аналіз реалізується з допомогою схеми:

1. Засвоєння учнями теоретичної інформації про архетипну першооснову художньої образності.

2. Відбір та групування школярами образних конструкцій за спільними архетипними особливостями (Бог, людина, тварина, рослина, місто, вода, вогонь, повітря, земля), пояснення їх змісту (апокаліптичного чи демонічного) та художньої ролі.

3. Узагальнення художньо-історичної концепції твору на основі змістового потенціалу його архетипної структури.

Цьому допомагають і знання про демонічний та апокаліптичний типи міфологічної образності. Старшокласники досить легко асоціюють художньо-історичні картини з одним із них, виявляють міфологічний характер її розбудови, вказують на конструктивно-творчий чи деструктивно-руйнівний підхід у змалюванні дійсності. Архетипно-міфологічний аспект художньої творчості дозволяє виділити основні концепти сенсоутворення і

запропонувати їх учням як опорні аспекти для аналізу текстів.

Для апокаліптичного: святість, божественність, теплота, світлість, чистота, спокій, затишок, життєдайність, народження, творення, творче горіння, розвиток, плекання, вирощування, будівання, зростання, розширення, процвітання, самореалізація, удосконалення, вивершення, очищення, виполювання, жертвовність, щастя, культурність, освіченість, перспективність, спрямованість до високої мети тощо.

Для демонічного: гріховність, пекельність, катастрофічність, смертоносність, вибух злої енергії, занепад, розвал, умирання, нищення, спустошення, руйнування, випалювання, загнівання, замо-рожування, засихання, забур'янення, потрясіння, витоπτування, забруднювання, засмічування, стагнація, безперспективність, муки, страждання, горе, безплідність, лиховісність, безвихідь, дикість, деградування та ін.

Якщо у творі присутній і апокаліптичний, і демонічний плани, їх аналіз відбувається по черзі, після чого проводиться зіставлення дотиків, переплетінь та конфліктів. Увага до архетипного рівня твору дозволяє учням визначити його загальну ідейну спрямованість, говорити про цілісне бачення митцем дійсності. Наступний етап роботи – проведення узагальнень, чи вказаний міф є продуктом суто авторської уяви, чи він був присутній в історичній свідомості того покоління, до якого належав письменник. “... Правдоподібне не є ... відношенням з реальністю ..., а є відношенням з тим, що більшість людей вважають реальним, іншими словами, з громадською думкою” [5, с. 75]. Важливо розібратися, яким саме було суспільне сприйняття конкретних історичних явищ у добу, коли жив митець. Для цього залучаємо документальні, публіцистичні та інші джерела.

В умовах школи історико-архетипний аналіз найкраще застосовувати під час вивчення невеликих за обсягом творів, наприклад, ліричних. Він відображається у темах занять:

1. Перевага демонічного начала в художній концепції поезії В.Стуса “За літописом Самовидця”.

2. Перемога апокаліптичних сил над демонічними в поезії В.Стуса “Сто років, як сконала Січ”.

Важливе місце в реалізації філософсько-історичних підходів посідає **хронотопний аналіз** – дослідження твору крізь призму його часопросторової організації [1]. Скажімо, для повісті І.Нечуя-Левицького “Гетьман Іван Виговський” притаманна націоцентрична і соціоцентрична ідеаційність, виражена за допомогою відповідним чином організованого хронотопу “Україна другої половини XVII століття”: у тексті присутня значна кількість населених пунктів (хуторів, містечок, палаців, відвіданих головним героєм); у кожному з них живуть представники певної політичної орієнтації (пропольської або проросійської), що перебувають у протистоянні між собою. Вивчення повісті плануємо, врахувавши вказану властивість художнього хронотопу: на першому занятті вчитель дає загальну оцінку часопростору, тобто його поділу на дві ідейно-змістові частини, і аналізує події, характери персонажів, висловлені погляди в межах пунктів, де мешкають представники пропольської

спрямованості; на другому досліджується те саме, але в межах хронотопних точок, за допомогою яких висловлена промосковська орієнтація, а також епізод двобою між персонажами на чигиринському мосту як вияв національного розбрату і міжусобиці, робиться узагальнена оцінка твору. Система уроків має вигляд:

1. Хронотопна структура повісті І.Нечуя-Левицького “Гетьман Іван Виговського” як спосіб вираження суспільно-історичних ідей. Представники пропольської орієнтації у творі та місця їх мешкання.

2. Хронотопна концентрація прибічників об'єднання з Росією у повісті І.Нечуя-Левицького “Гетьман Іван Виговського”. Зображення міжусобиці у творі. Національна позиція автора.

Останнім моментом в осмисленні окремого хронотопу на уроці є ті форми роботи, які допомагають зробити його цілісну оцінку. Доцільно практикувати складання заголовків (бажано у вигляді цитат), цілісне окреслення тематики та ідейного змісту, визначення художньої мети, з якою історичному хронотопу надано певного вигляду, уявлення змін, які б відбулися у творі в разі відсутності наявних якостей хронотопу тощо.

Після аналізу окремих часопросторів треба переходити до встановлення зв'язків між ними. Цей етап можливий тільки під час вивчення творів, де задіяні декілька художніх зображень різних історичних епох. Він є основою для проведення **історико-статичного та історико-динамічного аналізу**. На основі спільних та відмінних особливостей часопросторів учні роблять висновок про макроісторичну концепцію тексту – статичну, якщо хронотопи типологічно уподібнені автором, динамічну, якщо хронотопи типологічно протиставлені. Це дозволяє усвідомити характер зв'язку між часопросторами, що може бути відображено в темах занять:

1. Статична єдність історичних епох у романі П.Загребельного “Диво”: герої-творці та герої-руйнівники у творі.

2. Статична єдність історичних епох у романі П.Загребельного “Диво”: Софія Київська як наскрізний елемент тексту.

3. Статична єдність історичних епох у романі П.Загребельного “Диво”: смислова опозиція “історичне – неісторичне” та її наскрізний вплив на художню концепцію твору.

Частиною розгорнутих авторами художніх мікро-та макроісторичних хронотопів є образи узагальнювального типу – символічні втілення усього змісту твору, що часто, хоча й не завжди, виноситься в заголовок: “Людина” О.Кобилянської, “Вершники” Ю.Яновського, “Тигролови” Івана Багряного, “Україна в огні” О.Довженка, “Собор”, “Тронка” Олеса Гончара, “Зав'язь” Григора Тютюнника, “Суд” Ю.Мушкетика та ін. Назви вказаних текстів утворені на основі образів, за допомогою яких письменники прагнули в концентрованій формі донести свою філософську ідею до читача. Тому є можливим окремий аналіз **крізь призму образів-символів**, спрямований на декодування тексту шляхом вивчення питання: яким чином підпорядковані вказаному образу всі художні складові тексту, як вони допомагають розкрити його

семантичне наповнення? Дослідження відбувається таким чином:

1. Колективне визначення образу-символу (особливо тоді, коли він не включений у заголовок твору і треба відшукати в тексті). Його може виділити і сам учитель та запропонувати класу.

2. Первинне пояснення філософсько-символічного змісту образу.

3. Визначення зв'язків, які існують між образом-символом та складовими тексту (сюжетом, композицією, персонажами, мовою, жанром, проблематикою, темою, ідеєю), їх характеру (у чому полягають?).

4. Повторне пояснення символічного значення образу (після аналізу твору воно може значно поглиблюватися).

5. Узагальнення та систематизація знань про весь твір.

При цьому враховується, що образ-символ зосереджує навколо себе зміст тексту і надає йому певної якості. Так, усі сюжетні ходи, система персонажів, проблематика, які розгортаються навколо собору в однойменному романі Олеся Гончара, спрямовані на творення, збереження або руйнування, осквернення пам'ятки архітектури. Їх легко поділити на два види. Частина подій включає в себе і першу, і другу спрямованість, набуває характеру вічної боротьби двох ворогуючих сил. На цій одній основі протиставлені персонажі. Так формується авторська історіософія, вибудована на твердженні, що конфлікт духовного, творчого начала з руйнівним, деморалізуючим є макроісторичною реальністю в житті людства, тобто охоплює всі часи. Тому дослідження крізь призму центрального образу-символу роману "Собор" і подібних до нього за структурою текстів розгортається як різновид історико-статичного аналізу. Планування системи уроків відображає цю властивість тексту:

1. Історія написання роману Олеся Гончара "Собор". Собор – центр художньо-історичних подій різних епох у творі.

2. Роман Олеся Гончара "Собор": роль ключового образу у формуванні надчасової єдності системи персонажів.

3. Образ собору і вічні проблеми людства в однойменному романі Олеся Гончара. Роман "Собор" як статична макроісторія (узагальнення).

На кожному із занять аналіз образу собору та інших художніх елементів дозволяє продемонструвати учням єдність різних часових епох, представлених у романі Олеся Гончара, і таким чином з'ясувати філософсько-історичну концепцію тексту.

Проте є твори, у яких помітний причинно-наслідковий зв'язок між хронотопами, що відповідає прогресивній чи регресивній історичній динаміці, закладеній у твір. Скажімо, вивчаючи в 10 класі перший варіант повісті І.Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я" та роман Панаса Мирного й Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", учні виділяють два основні часопростори – козацьке минуле, наділене рисами ідеалізації та героїзації, й кріпацьке сучасне. Школярі усвідомлюють, що автори творів обумовлюють характери персонажів

суспільною атмосферою, яка зазнала регресивних змін після того, як Україна опинилася у складі Російської імперії. Отже, щоб дослідити, як письменники пояснюють психологію та поведінку героїв, учням пропонується робота в межах кожного хронотопу, а потім відбувається виявлення міжхронотопних зв'язків. Це відображено в системі уроків:

1. Соціально-психологічна концепція роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?". Поняття про соціально-психологічний роман. Перша частина твору: дитинство Чіпки, сповнене образ; агресивність українського села.

2. Третя і четверта частини роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?": Чіпка на "слизькій дорозі", формування життєвого вибору головного героя та інших персонажів під впливом суспільного середовища.

3. Друга частина роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?": екскурс у козацьке минуле села Піски як історична інверсія. Ознаки динамічної макроісторії у творі. Опозиція "козацьке – селянське" та її художня роль.

Школярі з'ясовують причинно-наслідковий (динамічний) зв'язок між часопросторами, який встановили автори роману. Він озвучується так: втрата українцями козацького вільнолюбного духу призвела до національного занепаду і стагнації, що зображено в історичних хронотопах, присвячених Україні XIX століття. Не всі школярі погоджуються в історичному плані з таким висновком, але тільки врахувавши його, дають узагальнену оцінку макроісторичній динамічній концепції вказаних творів.

Окремої уваги потребує вивчення творів, у яких виражена макроісторична динаміка на основі архетипу шляху. У шкільних програмах це дві поеми – "Енеїда" І.Котляревського та "Мойсей" І.Франка. Вдалим рішенням тут є використання послідовного та композиційного шляхів аналізу. Але присутня одна особливість: учні мають асоціювати лінійний розвиток сюжету з феноменом історичного шляху, розгорнутим письменником у надчасовій перспективі "минуле – сучасне – майбутнє". Подані нижче теми занять з вивчення поеми І.Франка "Мойсей" націлюють учнів на з'ясування філософсько-історичної концепції тексту і дають можливість поетапно за частинами зовнішньої композиції розглянути твір:

1. Релігійно-динамічна картина світу в поемі І.Франка "Мойсей". Рушійні сили та мета української історії у творі.

2. Гебреї-українці на своєму історичному шляху в поемі І.Франка "Мойсей". Композиційні частини поеми – етапи історичного звершення у творі (2 год.).

Наведені види аналізу допомагають учням цілісно підійти до осмислення створених письменником художньо-історичних картин, виявляти авторську концепцію дійсності, виражену як у змісті окремих хронотопів, так і за допомогою системних зв'язків між ними. Застосовуючи їх у шкільній практиці, вчителі-словесники знаходять додатковий спосіб роботи з художньою історіософією, на яку багата українська література.

Література

1. Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986.
 2. Бондаренко Ю. Аналіз ідейного змісту творів у старших класах (філософсько-історична проблема ідеаційності у викладанні української літератури) // Дивослово. – 2008. – №6.
 3. Горідько Ю. Структурно-стильовий аналіз під час вивчення літератури модернізму в школі // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №2.
 4. Маранцман В.Г., Чижевская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Прогресс, 1977.
 5. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2006.
 6. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002.
 7. Фрай Н. Архетипний аналіз: теорія мітів // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття. – Л.: Літопис, 2001.
 8. Шляхи та види аналізу художнього тексту (адаптовані до шкільної практики й такі, що набувають у ній поширення) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №6.
-

KINDS AND WAYS OF LITERARY WORK ANALYSIS: PHILOSOPHICO-HISTORICAL ASPECT

Y.Bondarenko

The article singles out several new ways of analysis which it is advisable to introduce into school practice in the process of applying philosophico-historical approaches to literature study. The author has explained their meaning, outlined possible ways of their usage in teaching, and demonstrated them with the example of planning lesson systems.

УДК 371.315:82-2

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ

Забарний О.В.

У статті розглядається технологія формування ціннісних орієнтирів у старшокласників на уроках української літератури під час вивчення драматургії. На розгляд виносяться положення, які допоможуть школяреві зорієнтуватися в період "часу без героя".

В статье рассматривается технология формирования ценностных ориентаций у старшеклассников на уроках украинской литературы во время изучения драматургии. На рассмотрение выносятся положения, которые помогут учащимся сориентироваться в период "времени без героя".

Ключові слова: ціннісні орієнтації, старшокласники, урок, українська література, драматичні твори, виховання, формування ціннісних орієнтацій, "герой часу" і "час без героя".

Розвиток України як самостійної держави наполегливо вимагає здійснення кардинальних перетворень у сфері освіти, науки, культури. Піднесення духовності стає необхідною умовою формування людини XXI століття, від якої залежить майбутнє держави. Стрижнем такого виховання має бути здатність молоді людини до національної самоідентифікації, самоусвідомлення, а також виховання у неї на цій основі глибоких патріотичних почуттів. Саме усвідомлений патріотизм є підмурівком для формування у молоді високих моральних, психологічних, етичних якостей.

На формування ціннісних орієнтацій старшокласників, їх життєву самореалізацію значною мірою впливають художні твори, зокрема драматичні, адже їх автори через вирішення певного конфлікту дають відповіді на найбільш актуальні питання людського буття. Щоправда, на школяра чатують і певні труднощі, адже сучасний літературний процес характеризується відсутністю переконливих художніх образів-персонажів, які б мали вагомий естетичний вплив на учня і стимулювали його світосприйняття. У нашій літературі, і особливо в драматургії, настав "час без героя".

Так званого "позитивного героя" шукали у всі часи, при всіх епохах і режимах. Шукали, бо був потрібний суспільний ідеал, соціальний стандарт для наслідування. Його підносили до рівня філософської категорії. За ним часто маскували свої мрії і надії або ж протест проти світу та існуючого ладу.

Сьогодні змушує нас по-новому осмислювати світ. Школяр, дорослішаючи, все частіше

зустрічається із життєвими контрастами, із подвійними стандартами, а то навіть зіштовхується зі світом "крейзі". Йому щоденно доводиться боротися із агресивністю світу за своє індивідуальне "я". Ось чому йому так конче необхідно знати основи драматургії, адже саме вона найбільш точно віддзеркалює дійсний стан психіки героя і адекватно передає його світосприйняття.

Численні російські та бразильсько-мексиканські серіали, якими так щедро частує молодь національне телебачення, також негативно впливають на формування її світогляду. Вони ведуть у світ флюорності, бутафорії, жорстокості і насильства. Після такого перегляду у молоді людини оригінальність думки замінюється шаблоном, втрачається індивідуальність погляду на життя, нівілюються морально-етичні критерії. Лише глибоке розуміння основ драматургії, принципів творення конфлікту і пошук шляхів його розв'язання допоможуть молоді отримати правильні життєві орієнтири. І тоді життєві негаразди та світоглядні конфлікти не зламують людину, навпаки, стимулюватимуть її на пошуки того, хто стане морально-етичним орієнтиром у непростих життєвих ситуаціях.

Свого часу Іван Кочерга слушно зауважив, що ні тема, ні сюжет, якими б вони не були актуальними чи виразними, не врятують безконфліктну п'єсу. Отож, зусилля вчителя-словесника мають бути спрямовані на вироблення у старшокласників стійких навичок аналізу драматичних творів, уміння ними визначатися у проблематиці та конфлікті твору. Осмислення компонентів змісту і форми драматичного твору в їх

єдності сприятиме глибшому ідейно-емоційному сприйняттю художнього тексту старшокласниками, допоможе їм краще орієнтуватися в методах аналізу явищ словесного мистецтва. Це забезпечить вироблення в учнів навичок самостійної пошукової роботи з твором. Навчити школяра розуміти внутрішню сутність твору (зміст) та шляхи вираження цієї сутності (форма) означає навчити серйозного ставлення до художнього слова, виховати кваліфікованого читача, здатного правильно оцінити мистецьке явище й згодом, у дорослому житті.

Цілком поділяємо думку Г.Токмань: "... чим старший учень, тим більше уваги вчитель повинен приділяти естетичному феноменові твору – особливостям художнього розміщення моментів організації сюжету, ролі позасюжетних елементів, засобам характеристики персонажа, мовно-стильовій специфіці тексту. В аналізі тематики, проблематики та ідейного змісту твору відбувається перехід від історичної конкретики до філософських ідей, мотивів, вічних проблем. На всіх етапах літературної освіти потрібно аналізувати всі складники ... твору, але не повністю, а з різним ступенем заглиблення й докладності" [1].

Зрозуміло, що вироблення в учнів навичок аналізу драматичного твору (як, власне, і епічного) – тривалий у часі процес. Він повинен реалізувати цілу низку завдань, які стоять перед школярами в осягненні твору драматургії:

- збагатити школярів новими відомостями історичного, соціального та морально-етичного змісту;
- поновити теоретико-літературні знання учнів;
- розвивати читацькі навички школярів;
- розвивати образне і логічне мислення;
- формувати у старшокласників почуття патріотизму та національної свідомості;
- виробляти оцінні критерії школярів та їх світоглядні орієнтири.

Реалізація цих завдань потребує від учителя-словесника системної роботи, яка будуватиметься на поглибленні теоретико-літературних понять, які мають засвоїти учні. Скажімо, тему потрактуємо не просто як головну думку твору, а як коло подій, які формують життєву основу явища словесного мистецтва, слугують для порушення філософських, соціальних, етичних проблем. Поняття про ідею повинно у старших класах збагачуватися і удосконалюватися, щоб виробити в учня уміння визначати її в конкретному творі. Визначення конфлікту створює основу для розгляду сюжету драматичного твору, розвитку дій у ньому. Принагідно звернемо увагу на таке поняття, як багатоплановість сюжету, наявність у ньому головних та побічних ліній. Композиція твору є своєрідним ключем до розуміння не лише форми твору, але й ідейно-художнього його змісту. Школяра необхідно підвести до висновку, що художній твір – це специфічний синтетичний світ, який сформований суб'єктивними (відбір письменником життєвого матеріалу) та об'єктивним (композиція твору) чинниками.

Потрібно домогтися, зрозуміння учнями, що наріжним каменем структури п'єси є розвиток дії, постійна зміна сцен і картин. Оскільки в драматичному творі автора начебто немає, відсутне

його безпосереднє втручання в розвиток сюжету, то головне навантаження тут несе сама дія, розвиток її конфлікту.

Визначальне місце у процесі формування ціннісних орієнтацій школярів під час вивчення драматичних творів належить аналізу образів-персонажів.

Вітчизняні методисти аналізу образів-персонажів визначають такі завдання: "... посилити їх вплив на учнів, дати зразок для наслідування; возвеличити або засудити персонаж як тип людської поведінки; на прикладах літературних героїв учити школярів розбиратися в людях, уміти виявляти в їх поведінці, вчинках, ставленні до членів сім'ї, знайомих і незнайомих, до своїх обов'язків, до праці і т.д. справжню сутність людей, що оточують наших вихованців" [2].

Виділимо основні, на наш погляд, завдання характеристики дійових осіб драматичного твору в старших класах. Учень повинен визначити:

- 1) місце образу в системі образів твору;
- 2) засоби творення образу;
- 3) домінуючі риси характеру образу;
- 4) суспільно-виховне значення образу, яке передбачає розкриття світоглядних орієнтирів і моральних якостей персонажу; з'ясування художньо-естетичної вартісності образу як витвору словесного мистецтва.

Під час розгляду характерів драматичного твору надзвичайно важливим є усвідомлення місця і ролі дійової особи у розвитку подій, у певних ситуаціях, конфліктах, а також розуміння значення кожного з героїв у системі персонажів драми.

Аналіз кожного персонажа повинен здійснюватися з урахуванням його структури. Відтак треба з'ясувати, що в дійовій особі є домінуючим, а що виступає похідним, увиразнюючи провідне.

Як уже йшлося, вивчення драматичних творів у сучасній школі спрямоване, зокрема, на розв'язання важливих виховних проблем, наприклад, на виховання національної свідомості. Національний характер як літературознавча категорія – це виведений у драматичному творі образ, наділений виразними етноментальними рисами. Йому притаманні своя історична пам'ять, шкала цінностей, свій спосіб мислення, які сформувалися відповідно до специфіки території, мови, звичаїв і традицій, а також під впливом нових економічних, політичних і культурних чинників.

Саме у творах М.Куліша, які вивчаються у 11 класі, можна прослідкувати яскраві, колоритні етногенетичні типи. Зауважимо, наприклад, що наймит Мусій Копистка з драми "97" став бідняком не лише через експлуатацію, а й унаслідок своєї байдужості, ледарства, пияцтва. Заможні ж селяни у цьому творі зображені (всупереч тенденціям "пролетарської культури") добрими господарями, статичними і поміркованими, які вболівають за народне добро та християнську віру.

Специфічним є і аналіз мови драматичного твору, яка в своїй основі є літературною, хоча й насичена відчутними струменями мови розмовної. У драмі мова дійових осіб дуже тісно пов'язана з їхніми діями, тому особливого значення набуває індивідуалізація мови героїв.

Отож, підсумовуючи сказане, основними етапами роботи над текстом драматичного твору є:

- 1) самостійне читання учнями п'єси;
- 2) попереднє обговорення твору;
- 3) коментарі до драматичного твору;
- 4) з'ясування головного та другорядного в конфліктах, групування персонажів навколо них;
- 5) аналіз окремої дії (акту) з попереднім відбором найважливіших сцен. З'ясування специфіки розвитку драматичної дії супроводжується глибоким аналізом характерів дійових осіб, поетикальних особливостей п'єси;
- 6) виразне читання найважливіших сцен, картин;
- 7) творення учнями мізансцен, які вони уявляють;
- 8) з'ясування авторської позиції;
- 9) засвоєння учнями теоретико-літературних понять, пов'язаних із конкретним твором.

Аналіз драматичного твору – робота складна, тому до неї учнів потрібно готувати вже з перших років перебування в школі. Вчитель початкових класів повинен прагнути до виховання читача, здатного особистісно, чутево сприймати художнє слово. В основній школі відбувається засвоєння літератури в розвитку, в загальнокультурному аспекті. Учні старших класів починають свідомо ставитися до пізнання мистецьких фактів, що зреалізуються, зокрема, на уроках інтерпретації та аналізу літературного тексту. Старшокласники осягають письменство в русі, на тлі історико-літературного поступу певної доби. Особливу увагу словесник має приділити тут процесу удосконалення читачького сприйняття, розумінню природи літератури та її закономірностей. Важливе значення має також урахування специфіки психології старшокласника, його інтересу до моральних якостей особистості, прагнення дати оцінку

зображеному автором світу й персонажам, бажання систематизувати враження від прочитаного, усвідомити літературний твір як естетичну цілісність.

Художнє освоєння сфери драматичного означає розгалуження предмета мистецтва завдяки залученню конфліктів повсякденного життя. Переживання драматичного – почуття одухотворене, інтелектуальне, пов'язане з осягненням сенсу протидії, з неоднозначною оцінкою анти-тетичних сил і глибоким уболінням за розв'язання конфлікту. Саме тому драматичне надзвичайно відчутно впливає на свідомість реципієнта. Звертаючись до нього, мистецтво не лише відтворює зовнішню дію, але й розкриває внутрішній смисл зіткнення сторін, напруження боротьби ідей, зміст станів. Тому драматичний елемент виходить за межі драматургії в епічні та ліричні жанри, складає прерогативу образотворчих видів мистецтва, музики. Донести це до свідомості старшокласника – одне із важливих завдань вчителя-словесника.

Погодимось із думкою театралознавця і літературного критика Мар'яни Шаповал: "... час без героя добігає до кінця. Принаймні у свідомості авторській добігає кінця межичасся, коли життєві негаразди і світоглядні конфлікти знищували, ламали людину. Виявляється, не все ще зламано і витоптано: призвичаєне до антропоцентризму наше художнє мислення сомнамбулічно рушає на пошуки того, кого можна поставити в центрі світобудови, того, хто буттям своїм підказує вихід з маргінального становища" [3].

Отже, завдання вчителя-словесника – спрямувати соціальну та інтелектуальну активність старшокласників на пошук, на вироблення в собі тих морально-етичних критеріїв, які дозволять згодом йому вільно самоіндетифікуватися у самостійному житті.

Література

1. Токмань Г. Вивчення епосу в школі. Структура аналізу, прийоми роботи, екзистенційні особливості інтерпретації // Дивослово. – 2003. – №10. – С. 38–40.
2. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. доктора пед. наук, професора, член-кореспондента АПН України Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002 – С. 83.
3. Шаповал Мар'яна. Післямова. Антологія молоді драматургії. – К.: Смолоскип, 2007. – С. 544.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF PUPILS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE DURING DRAMA STUDY

O.V.Zabarnyi

The author considers the technology of formation value orientations of senior pupils at the lessons of Ukrainian literature during drama study and submits for considerations the states which will help pupils to orientate in the period of "the time without a hero".

УДК 811.161.1'373.46

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Белая А.С.

У статті розглядаються питання вивчення соціальної термінології у російській та українській мовах у порівняльному плані.

В статье рассматриваются вопросы изучения в сопоставительном плане социальной терминологии в русском и украинском языках.

Ключові слова: російська мова, українська мова, соціальна термінологія.

Жизнь современного социума во всей ее многомерности находит свою реализацию в языковом понятийно-концептуальном поле. По наблюдениям многих исследователей, наша действительность на рубеже XX и XXI веков породила в языках мира информационный бум на всех уровнях коммуникации. Активная общественная жизнь членов современного общества усложняет их интеллектуальную коммуникацию. Знание законов формирования и функционирования разнообразных терминологий, составляющих значительную часть лексического фонда любого языка и отражающих особенности процесса коммуникации носителей языка, становится насущной проблемой нашего времени. Являясь неотъемлемой частью общего лексического фонда языка, терминология концентрирует в себе все представления индивидуума о реальной действительности.

В процессе социального взаимодействия коммуниканты находятся не всегда в адекватных условиях. Так, на их взаимоотношения оказывают влияние разные факторы: ситуация, обусловленная характером социальных реалий, языковая компетенция коммуникантов, в разной степени владеющих специальной терминологией, что также имеет свои пояснения, и многое другое.

Обратимся к современной социальной терминологии, которая переживает сейчас изменения, связанные с пополнением ее состава путем образования новых лексем и словосочетаний или путем заимствования новых единиц из других языков. В ней отмечается активный процесс реабилитации старых слов терминологического характера, изменяется их семантико-оценочная окраска, происходит актуализация терминов различных тематических групп, «определенные языковые средства приобретают функции социальных символов-маркеров принадлежности говорящего к той или иной социальной среде...»

[3, с. 26] и другие процессы, происходящие во всей лексической системе, которые не могут не затронуть общественно-политическую терминологию.

Как социокультурный знак термин помогает коммуникантам реализовать их социальную и психологическую ориентацию в избранной сфере деятельности. Качественно и количественно изменяющийся состав современной общественно-политической терминологии вызывает необходимость ее всестороннего изучения с целью повышения уровня информативности коммуникантов, как членов определенного социума.

Семантико-прагматический подход к изучению данной терминологии не менее важен, так как сфера функционирования общественно-политических терминов – это, прежде всего средства массовой информации, в которых почти всегда видна прагматическая установка автора и четко выраженная оценочная интерпретация языковых средств на определенных этапах развития социума [1, с. 44; 2, с. 228]. Многие термины, являясь символами, или маркерами, эпохи, не всегда воспринимаются адекватно членами социума. «Когда коммуниканты участвуют в социальном взаимодействии, то они руководствуются своим пониманием ситуации общения (своей моделью ситуации): одна и та же ситуация коммуникантами может оцениваться, пониматься диаметрально противоположно» [4, с. 156]. Все более усложняющийся коммуникативный процесс требует от участников этого процесса знания и понимания особенностей функционирования терминов социального характера. Отмечается специфическая социально-оценочная коннотация терминов на отдельных этапах развития общества. Многие из них являются номинантами определенных вех в жизни общества: *коллективизация, индустриализация, перестройка, приватизация, плановая экономика, левые силы, правые силы, политика левой ориентации, глобализация, суверенизация, рыночная экономика, спикериада, премьериада* и другие.

В процессе общественной практики в национальном языковом сознании складываются предпочтительные формы языкового выражения социальных концептов. Так, бурные процессы в общественной жизни современной Украины вывели на первый план в парламентском речевом общении термины *більшість* (большинство) – *меншість* (меньшинство), которые незамедлительно “обросли” различными определениями: *парламентское большинство (меньшинство), пропрезидентское большинство (меньшинство)*. В речевой же практике многих членов социума закрепляются давно знакомые, привычные (историческая память народа сильна) однословные термины – *большевики* и *меньшевики*. Национальная языковая интерпретация оказалась намного сильнее официального терминотворчества, поэтому именно данные однословные термины чаще употребляются в современных украинских средствах массовой информации, хотя они еще фиксируются в кавычках, видимо, как попытка отмежеваться от их прежнего значения (по партийной принадлежности).

В современных русском и украинском языках немало языковых единиц, в семантике которых отчетливо видна социальная маркированность, проявляющаяся в их лексическом значении. Нередко социально маркированные термины имеют и ярко выраженную оценочность, которая реализуется в процессе метафорического переосмысления общеупотребительных слов. В таких “политических метафорах” в процессе их реализации в тексте или в речи наблюдается изменение их оценочности, зависящей иногда от взаимоотношений коммуникантов, от их взглядов или ситуации в обществе. Так, слово *красный* для сторонников одних общественных объединений имеет позитивную окраску, для других негативную. Специфическая социальная оценочность терминов обусловлена отношениями в обществе, сложившимися идеологическими установками, процессами архаизации, регенерации, детерминологизации в лексике данного языка и другими причинами. Одни термины в процессе архаизации теряют свою социальную значимость в современном социуме, сохраняя ее в прошлом (здесь необходим соответствующий контекст): *комсомолец, пионер, колхоз, советы, совнархоз...* Другие в результате регенерации вновь обретают социальную значимость, становятся ключевыми выражениями эпохи [5, с. 108], а некоторые из них теряют свою отрицательную окраску (*рынок, конкуренция, рыночник, работодатель, “западник”* и другие).

Словарь современного образованного человека, живущего в обществе, где постоянно происходят активные социальные преобразования, пополняется новыми социально маркированными единицами, знание которых будет способствовать не только их усвоению и верному употреблению в речи, но и формированию культурологической компетенции носителей языка. Семантико-прагматический подход к изучению терминов заключается в том, чтобы выяснить возможности их воздействия на коммуникантов данного социума.

При сопоставительном изучении социальных терминов в разных языках (например, русском и украинском) устанавливаем сходства и отличия в функционировании, в семантике, в степени оценочности.

Сопоставление терминосистем возможно почти по всем параметрам: в количественном и качественном отношении, в процессе выявления общих и специфических характеристик терминов или терминосистем (даже в пределах одного языка), при описании семантической сочетаемости слов в терминоподобиях и т.д.

Следует отметить, что на данном этапе велика роль описательных словосочетаний, пополняющих состав социальной терминологии. Однословные термины, обладая строгой дефиницией, составляют ядро тематических групп. Они же часто становятся базовыми, ключевыми при образовании терминологических сочетаний, которые намного богаче и разнообразнее по своей информативности, так как представляют реальный мир дифференцированно, во всех его разнообразных оттенках. В составных образованиях находит отражение коллективное сознание и личный социальный опыт отдельного человека, члена социума. Степень слитности компонентов в таких образованиях различна и зависит от многих причин, прежде всего от сферы функционирования в стилистически разнообразных текстах. Выделяем свободные и несвободные терминологические словосочетания. В свободных словосочетаниях каждый компонент является известным в данном языке термином. Каждый из них способен создавать новые терминологические сочетания, которые могут функционировать в данной или другой терминосистеме.

Рассмотрим это на примерах, иллюстрирующих явление формирования сочетаемости слов на материале русского и украинского языков. В этом явлении обнаруживается много общего и отличительного в славянских языках. В лексической синтагматике возможны два варианта сочетаемости слов: 1) собственно термин (в наших примерах социальный термин) меняет круг слов, с которыми казалось бы недопустимо его взаимодействие в строго терминологической системе (*тихая революция, “бархатная” революция, “холодная” война*); 2) социальный термин в сочетании с другими словами способствует расширению его валентностных возможностей (*левая фракция – правая фракция, парламентское большинство – парламентское меньшинство*).

Говоря о сочетаемости возможностей социальных терминов, нельзя не отметить, что постепенно в языке складывается определенная система данных лексических единиц. В системе современной терминологии функционирование новых терминов в окружении других языковых единиц порождает такие семантические явления, как синонимия (*левое крыло (силы, фракция)*) и антонимия (*правое крыло (силы, фракция)*).

В наши дни ученые все чаще говорят об унификации терминологии с целью совершенствования ее структурных единиц и придания им статуса универсальных, легко запоминаемых.

Однако в социальной терминологии все еще активен процесс образования дескриптивных (описательных) словосочетаний. Кроме свободных сочетаний, создаваемых в процессе активной коммуникации и формирования нового терминологического фонда, также активно функционируют несвободные словосочетания (*“новое” мышление, “общеевропейский” дом, “жизневский” дух, европейский уровень, застойная атмосфера* и др.).

В русском и украинском языках наиболее распространены атрибутивные словосочетания (*правовое государство, рыночная экономика, народные депутаты, комитет по бюджету, прожиточный минимум, потребительская корзина, гуманитарная катастрофа, налог с продаж, обвал рубля, скачок доллара, деревянный рубль, валютный коридор, финансовый рынок, демократическая держава, ринкові відносини, народні обранці, прожитковий мінімум, податок на прибуткову вартість* и др.). Такие сочетания в системе социальной терминологии почти не допускают замены одним словом-термином. В противном случае разрушается терминологичность и специфичность языковой единицы (*корзина* – это слово из числа хремотонимов, т.е. бытовых наименований, а *потребительская корзина* – это социальный термин и т.д.). Своеобразие таких словосочетаний в русском и украинском языках наиболее заметно на лексическом и словообразовательном уровнях. Так, в украинских и русских семантических равнозначных образованиях опорными словами являются специфические национальные лексемы (*стоимость* – *“вартість”*,

корзина – *“кошик”*, *прибыль* – *“прибуток”*, *отношения* – *“відносини”* и др.).

Активность функционирования в языке описательных словосочетаний, пополняющих терминологический фонд, объясняется многими причинами. Среди них немаловажную роль играют экстралингвистические: интенсивность социально-экономических процессов в обществе, смена приоритетов в науке, культуре и т.д.

Особенно это заметно в области социальной терминологии, в которой находит отражение колорит данной эпохи и формируется оценочная идеологизированная лексика. Эта лексика имеет широкую сферу распространения средствами массовой информации. Именно в газетах, теле- и радиопередачах активно употребляется социальная терминология, называющая все изменения в политической и экономической жизни страны. По частоте употребления многих терминов, по расширению их сочетаемостных возможностей прослеживаются активные процессы в развитии современной социальной терминологии. Квантитативный подход позволит определить ее состав, выяснить, какие языковые комбинации отбираются и создаются с учетом актуальных реалий для данного государства, данного народа и другие моменты. Сопоставительное изучение терминологии в таком плане позволит подготовить материал для социолингвистических сопоставлений, объяснить причины ее активизации в повседневной речевой коммуникации.

Литература

1. Белая А.С. Термин в современном тексте (структура и оценочная интерпретация) // Семантика мови і тексту: Збірник статей VI Міжнародної конференції. – Івано-Франківськ, 2000.
2. Белая А.С. Семантико-прагматический подход к изучению современной фразеологии (на материале прессы) // Славянская фразеология в ареальном, историческом и этнокультурном аспектах: Материалы международной научной конференции. – Гомель, 2001.
3. Крысин Л.П. Социальная маркированность языковых единиц // Вопросы языкознания. – 2000. – №4.
4. Тарасов Е.Ф. Социолингвистика и психолингвистика // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М.: Наука, 1981.
5. Чумак Л.Н. Ключевые выражения эпохи – паспортизация времени культуры // Язык и культура. Третья международная конференция: Доклады и тезисы. – К., 1994.

SEMANTIC-PRAGMATIC APPROACH TO STUDY MODERN SOCIAL TERMINOLOGY IN JUXTAPOSITION ASPECT

A.S.Belaia

The author considers the questions of studying social terminology in Russian and Ukrainian languages in comparative aspect.

УДК 37.03–37.013.43–055.1/3:82

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ САГИ В НОВЕЛАХ МАРІЇ МАТІОС “МАЙЖЕ НІКОЛИ НЕ НАВПАКИ”)

Бутурлим Т.І.

У статті актуалізується проблема гендерного виховання в загальноосвітній школі, розглядаються шляхи формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення сучасної української літератури. Автор аналізує взаємовідносини чоловіків та жінок у сазі в новелах М.Матиос “Майже ніколи не навпаки” крізь призму гендерного та психоаналітичного підходів. Визначаються ключові моменти, на які потрібно звернути вчителів під час інтерпретації тексту, що сприятимуть корекції стереотипного патріархатного мислення учнів, розвиватимуть паритетну свідомість.

В статті аналізується проблема гендерного виховання в общеобразовательной школі. Рассматриваются пути формирования гендерной культуры старшекласников в процессе изучения современной украинской литературы. Автор анализирует взаимоотношения мужчин и женщин в саге и новеллах М.Матиос “Майже ніколи не навпаки” под углом гендерного и психоаналитического подходов, определяет ключевые моменты, на которые следует обратить внимание учителя во время интерпретации текста с целью коррекции стереотипного патриархатного мышления учащихся, развития паритетного сознания.

Ключові слова: гендерне виховання, старшокласники, українська література, патріархатне мислення, паритетна свідомість.

В умовах суспільно-політичної кризи педагогіка ХХІ ст. має розширити коло своїх завдань із метою формування толерантної, інтелектуально розвинутої, практичної, свідомої особистості. Існування в соціумі низки стереотипних схем поведінки перешкоджає ефективному проходженню процесу самоактуалізації старшокласника: вихований у патріархатному середовищі учень несвідомо наслідує маскуліність чи фемінність родичів, учителів, друзів, образу, представленого в ЗМІ, політиці, релігії, культурі тощо. Брак *гендерного виховання* породжує в юнаків низку проблем, пов'язаних із міжособистісною комунікацією: намагання підпорядкувати свої думки, вчинки встановленим канонам, стримування своїх бажань, потреб, сприйняття протилежної статі як дихотомічної категорії, небажання та невміння відійти від архетипної поведінки, удосконалити власне “Я”, неготовність до інтеракції з дівчиною/хлопцем тощо.

Одним із засобів формування *гендерної культури* юнаків є література. Сучасне письмо дає цінний матеріал для розвитку паритетного

світогляду старшокласників: *аналізуючи причини нерівності статей, дисгармонії між чоловіком та жінкою, зіставляючи варіанти андрогінної та патріархатної/матріархатної сім'ї, оцінюючи погляди автора на місце статей у світі, учні моделюють власну паритетну схему поведінки*. Оскільки шкільна програма для 10–11 класів не передбачає докладного вивчення ключових постатей новітньої української літератури, загострюється потреба подолання когнітивних лакун учнів. Установлення взаємозв'язку мистецтва й життя можливе за умов ефективної організації самоосвіти учнів, введення спецкурсу “Сучасна українська література”, пропонування текстів для додаткового самостійного прочитання. Із метою ефективної організації *гендерного виховання* юнаків учитель має розширити *свої гендерні знання*, категоріальний апарат, побудувати *схему гендерної інтерпретації тексту* на основі базової літератури з *гендерології* (праці Л.Булатової, Є.Герасимової, Т.Говорун, Н.Дерій, Є.Здравомислової, О.Кікінеджи, О.Кісь, К.Корсака, В.Кравця, О.Кривошия, О. Луценко, С.Матюшкової, Л.Смоляр, В.Суковатої, Н.Троян, Л.Харченко;

С.Павличко, Т.Гундорової, В.Агеевої, Н.Зборовської, І.Дробот та інших).

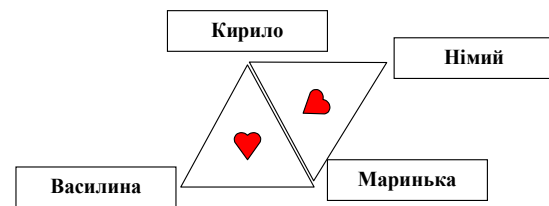
Ключовим концептом взаємовідносин чоловічих та жіночих персонажів є *кохання*. Руйнування діади любовних стосунків зумовлене появою того, хто вносить гендерну дисгармонію, створюючи “любовний трикутник”. Так, “любовне тріо” змальоване в таких творах, як “Украдене щастя” І.Франка, “Тіні забутих предків” М. Коцюбинського, “Лісова пісня” Лесі Українки, “Марія” У.Самчука, “Собор” Олесея Гончара, “Дикий Ангел” О.Коломійця, “Три зозулі з поклоном” Гр.Тютюнника та інших. На сучасному етапі розвитку літератури це стало спорадичним явищем, оскільки образ незалежної, рефлексивної, свідомої особистості несумісний із прийняттям страждань, пригнічення як необхідного елементу екзистенції. Проте творчість окремих письменників визначається поєднанням пост-модерних та реалістичних візій. Серед них значну роль відіграє постать Марії Матіос – поета, прозаїка, журналіста-публіциста, лауреата літературно-мистецької премії ім. К.Галкіна, літературної премії “Благовіст”, Національної премії імені Т.Шевченка, володаря Гран Прі в номінації “Роман” “Коронації слова”. Митець у своїй творчості робить акцент на реаліях західноукраїнських земель минулого століття, аналізуючи психологію героїв. Так, сага в новелах **“Майже ніколи не навпаки”** презентує складний синтез історичних, соціально-побутових та любовних сюжетних ліній. Розв’язка конфліктів статей пов’язана з *гендерним насиллям* або *духовною/фізичною смертю “зайвих” героїв*.

Аналіз патріархатної картини світу, “любовних трикутників” та ознак гендерної гармонії як один із способів гендерної інтерпретації тексту **спонукає** старшокласників до:

- переосмислення власного ставлення до осіб протилежної статі;
- усвідомлення наслідків гендерно некоректної поведінки особистості;
- критичного підходу до сприймання власної гендерної інтеракції;
- формування міжособистісної емпатії;
- прийняття свідомого рішення в ситуації вибору, що сприятиме уникненню деструктивних наслідків для себе й оточуючих тощо.

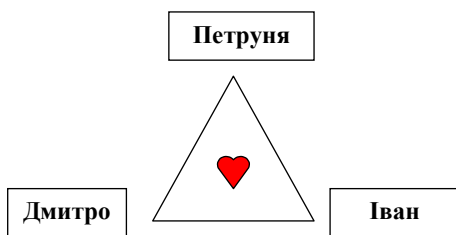
Процес формування паритетної культури учнів буде більш ефективним за умови поєднання **гендерного** та **психологічного** аналізу, зокрема психоаналітичного підходу (такий синтез є характерною ознакою *французької феміністичної критики*). Застосування аналітичної теорії К.-Г. Юнга дає можливість усвідомити, що причиною руйнівної поведінки персонажів саги є *неможливість еґо спрямувати енергію тіні у більш сприятливе русло*. Так, незадоволена потреба в коханні та сексі Василя виражається в егоїзмі, агресивному ставленні до невістки, ревнощях до сімейного щастя її сина (“Свекруха не дуже святкувала першу невістку. І то не через що інше, як через мовчазну, але тверду, мов камінь, любов до Доці свого найстаршого й найдобрішого сина Павла” [1, с. 10]). Маринька діє відповідно до *колективного безсвідомого* – архетипів пам’яті предків: може передбачати події, ворожити на основі вроджених спогадів, здібностей (латентні

сліди пам’яті оприявлюються в дорослому віці), прагне спрямувати “тінь” людей у конструктивному напрямку (“вона знала, що чекає будь-яку людину з їхнього села на день наперед” [1, с. 138]). Аморально-злочинна поведінка Німого (убивство Кирила-суперника) зумовлена незадоволеною потребою в коханні до Мариньки, ревнощами. Інстинктивне начало актуалізувалося через десятки років на несвідомому рівні (“Тоді, в Іванцевій колибі, чорна ревність і безпам’ятство роздерли Олексу – й пустили курок неначищеної рушниці в білу хмарку, що обгортала Чев’юка” [1, с. 168]). На відміну від інших учасників подвійного любовного трикутника, Кирило усвідомлює свою роль “голови патріархатної родини”: має бути сильною особистістю, лідером, справедливим батьком, свекром, в усьому шукає користь (“Ослухатися чоловіка в їхній фамілії не було права” [1, с. 12]. “Свекор у неї хоч і був твердий дуже, але ніколи не давав зобидити невісток” [1, с. 67]).

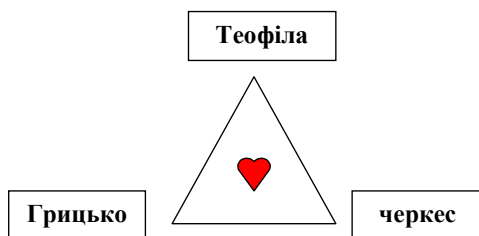


Таким чином, основною причиною нерозділеності почуттів є *слабкість характеру, зневіра у своїх силах, невміння боротися за своє щастя*.

Патріархатний уклад життя не створює повноцінних умов для побудови щасливої родини. Невраховання думки дочки при виборі батьками її чоловіка, примусове одруження, оприлюднення цнотливості/нецнотливості нареченої на весіллі, емоційне й фізичне пригнічення дружини у шлюбі – основні ознаки *гендерної дискримінації*, зображеної в тексті. Так, незадоволена потреба в материнстві, віднайденні справжнього кохання, зрада, брехня чоловіка спонукають Петруню зруйнувати встановлені суспільством норми – зрадити із сусідом (“У мене є чоловік??? То ж кат, а не чоловік. Хіба ти не видиш?” [1, с. 102]. “Лиш не віддай мене знов у руки того звіра, – раптово схлипує хлопцеві в груди, і він чує, як холодна її сльоза котиться його гарячим тілом” [1, с. 103]). До цього моменту домінування *анімі* (жіночого начала) не давало їй можливості реалізуватись як особистість, бунтувати проти *гендерного насилля* (“Вона майже не борониться, тільки схлипує від болю й закриває руками лице” [1, с. 105]). Ігнорування патріархатних стереотипів дружиною та ревнощі Івана через неспроможність виконання сексуальної функції, захоплення “чужинцем” його “території” спонукало до відновлення статусу “хазяїна” шляхом застосування фізичної сили (емоційно пригнічував, “заборонив Петруні показуватися поза ворота обійстя” [1, с. 115]). Його суперник Дмитро став жертвою своїх почуттів, завдяки яким трансформував інфантильне начало на маскулінне. Неможливість стримати імпульси ід та відчуття справжнього кохання до одруженої жінки призвело до трагічної розв’язки “любовного трикутника” – каліцтва і смерті (“Любилися ми, поки Іван був на війні” [1, с. 25]. “Місили зверху ногами бідного Дмитрика так, ніби “гуцулку” на ньому гуляли” [1, с. 20]).



За часів панування Австро-Угорської монархії на території України жінки через відсутність чоловіків у зв'язку з воєнними подіями виконували подвійні функції. Подружня зрада в тогочасному суспільстві розцінювалася двояко: недопустима для жінок та прийнятна для чоловіків. Тому прояв гендерної інверсії зустрічав опір із боку чоловічого світу. Так, Теофіла Кейванова не змогла конструктивно розв'язати конфлікт між *ego* (“треба”) та *тінню* (“хочу”): потребу зберегти моральну й фізичну чистоту у шлюбі подавило несвідоме начало (статевий зв'язок із черкесом) (“Не було ні думки... ні страху... лиш дивне біле розп'яття миготіло їй у голові, немовби в тумані” [1, с.157]). “Чужинець” керується тінню без контролю свідомості: не зважає на бажання жінки, її національність, сімейний стан, не відчуває потреби бути відповідальним за свої вчинки. Чоловік Теофіли інтерпретує свою розпусту як біологічну необхідність, норму існування. Реакція Грицька (побиття, зневага, неприйняття байстрюків) на подружню невірність дружини зумовлена пробудженням *колективного безсвідомого* – уродженою установкою помститися за свою заплямовану честь (“і збожеволілий Грицько несамовито рвав її розплетене волосся, що жабуринням намотувалося на руки” [1, с. 152]). “Він бив Теофілу, коли тільки міг, наче прибудного пса, що вкрав із господарки найкращий шмат буженини” [1, с. 164]. “Проте спати з нею став і не на своїх дітей руками не посягав” [1, с. 164]). Його гендерно некоректна поведінка виражається в аморальності відносно не лише Теофіли, а й інших (несвідоме проектування агресії на оточуючих – участь у каліцтві свого хрещеника). Усвідомлення своїх несвідомих учинків у період геронтогенезу, прагнення досягти “самості” (особистісної цілісності) спонукало Грицька до прийняття “чужих” дітей у свою сім'ю, зізнання у своїх гріхах.



Отже, **жінка внутрішньо не приймає патріархатний уклад життя** (“У цім краю жіноча тяжба споконвіку належала до діла буденного. Можна сказати, майже другорядного” [1, с. 9]), проте не здатна виробити конструктивної стратегії протесту проти пригнічення її як особистості. Тому нереалізована енергія Теофіли, Петруні, Василини знаходить вихід в аморальній поведінці, що здійснюється паралельно з виконанням ролі покірної дружини.

Здатність контролювати неприйнятні інстинкти є основою побудови андрогінних взаємовідносин між статями. Стимування імпульсів “тіні” спонукає персонажів до самовдосконалення, внутрішньої єдності, уникання проявів гендерної нерівності, поваги до протилежної статі, взаємодоповнення жіночого начала (аніми) чоловічим (анімусом) чи навпаки. Так, паритетні взаємовідносини характерні для *Павла й Докії* (за винятком ситуативної інтимної аморальності) (“Але те, що Павло й не дихав би без Докії – це свекруха знала точно” [1, с. 11]), а також – *Дмитрика й Петруні* (якщо не брати до уваги факт одруження жінки з іншим).

Наявність значної кількості сюжетних ситуацій аморального характеру зумовлює необхідність здійснення *глибинного аналізу причин та наслідків розпусної чи протиправної поведінки героїв*.

Таким чином, **образна система саги не презентує ідеальну схему для наслідування старшокласників у взаємовідносинах із протилежною статтю**. Тому вчитель має спрямувати увагу учнів на гендерний аналіз поведінки Кирила, Німого, Дмитра, Івана, Грицька, Павла, черкеса та Василини, Мариньки, Петруні, Теофіли, Докії, зокрема на *ознаки нерівності статей, відмінності гармонійної та дисгармонійної сімей, зіставлення текстуальних та бажаних взаємовідносин чоловіка та жінки, визначення причин гендерної ієрархії, проектування учнями можливої схеми поведінки героїв для уникнення гендерних конфліктів* тощо.

Отже, результат гендерного виховання не залежить від представленої у художньому творі патріархатної/матріархатної /гендерної картини світу, а визначається правильно організованою роботою з текстом на уроці чи вдома. Система занять з української літератури, у контексті яких апробується гендерна модель навчання і виховання, має сформувати адекватну гендерну ідентичність юнаків, конструктивне розуміння структури взаємовідносин статей, сприяти усвідомленню руйнуючого характеру патріархатних стереотипів владно-маскулінної держави (поч. ХХ ст.), пригнічення бажань, мимовільних еротичних зв'язків, розвинути потребу в досягненні гендерного консенсусу.

Література

1. Зборовська Н., Ільницька М. Феміністичні роздуми. На карнавалі мертвих поцілунків. – Л.: Літопис, 1999. – 324 с.
2. Практикум по гендерной психологии: Учеб. пособие для вузов / Под ред. И.С.Клецкиной. – СПб.; М.; Х., Минск: Питер, 2003. – 479 с.
3. Матіос М. Майже ніколи не навпаки. – Львів: Піраміда, 2007. – 170 с.

FORMING SENIOR STUDENTS' GENDER CULTURE IN THE PROCESS OF LEARNING MODERN UKRAINIAN LITERATURE (ON THE MATERIAL OF THE SAGA IN NOVELLAS OF MARIA MATIOS "МАЙЖЕ НІКОЛИ НЕ НАВПАКИ")

T.I.Buturlym

The problem of gender up-bringing in general educational school is actualized in the article. The ways of forming senior students' gender culture in the process of learning modern Ukrainian literature is examined. The author analyses men's and women's relationships in the novellas of M. Matios "Майже ніколи не навпаки" through the prism of gender and psychoanalytical approaches. Key moments, the teacher should pay attention to during the text interpretation, are marked. These moments will promote the correction of the stereotype patriarchal thinking of students, they also will develop equal consciousness.

УДК 811.161.2(075.8)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТАМИ ПРОЕКТІВ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й АНАЛІЗ ЇХ ЯК ЗАСІБ САМОКОНТРОЛЮ

Донченко Т.К.

У статті розглядається проектування уроків та їх аналіз під час підготовки майбутніх учителів української мови. Автор розмежовує такі поняття, як “зміст уроку”, “зміст теми уроку”, “мета уроку”, “мета організації уроку” та ін., обґрунтовує проектно-конструкторську діяльність студентів.

В статье рассматривается проектирование уроков и их анализ во время подготовки будущих учителей украинского языка. Автор разграничивает такие понятия, как “содержание урока”, “содержание темы урока”, “цель урока”, “цель организации урока” и др., обосновывает методику организации проектно-конструкторской деятельности студентов.

Ключові слова: урок, українська мова, проектно-конструкторська діяльність студентів.

Важливою складовою методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури є проектування уроків і відповідно аналіз їх. Тільки ретельна підготовка уроку може забезпечити успішність навчального процесу в ньому.

Підготовка проекту уроку означає, що він має бути побудований на чітких наукових засадах. Вихідним положенням при цьому є положення про те, що урок є основною організаційною формою шкільного навчання [1]. У сучасній дидактиці шкільне навчання розглядається як навчальна діяльність, отже, урок є основною формою організації навчальної діяльності, а тому у проекті уроку мають бути представлені всі компоненти навчальної діяльності.

Основними компонентами навчальної діяльності, як і будь-якої діяльності, є мотив, зміст, мета. Ці компоненти тісно пов'язані між собою. **Мотивом** організації навчальної діяльності на уроці є реалізація змісту навчання. Цей **зміст** містить у собі предметні знання, відповідні уміння і навички, розвиток і виховання учнів. На уроках української мови школярі засвоюють певну сукупність мовних і мовленнєвих знань, здобувають уміння і навички використовувати їх для набуття умінь, розвивають свої творчі сили і можливості, набувають необхідних особистісних якостей.

Зауважимо, що поняття “**зміст уроку**” значно ширше за поняття “**зміст теми**” уроку. **Зміст уроку** містить навчання, розвиток і виховання учнів. До змісту уроку входять поняття і правила, пізнавальні і практичні дії, а також різноманітний дидактичний матеріал, на якому відбувається навчання і який одночасно є засобом емоційного й інтелектуального

впливу на учнів, дає привід для бесід на етичні і моральні теми, для оцінки моральних якостей людини і її вчинків. До **змісту теми уроку** входять знання і вміння, які мають отримати учні в процесі її вивчення.

Ми розмежовуємо **мету уроку** і **мету організації уроку**. **Метою уроку** є мета навчання української мови в цілому, тобто формування “національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетенції” [2].

Мета формування “національно свідомої, духовно багатой мовної особистості” досягається, якщо на кожному уроці виховується національно свідоме ставлення до української мови, розвивається мовлення учнів, а отже, і мислення, інтелект, мовленнєва пам'ять, емоційна сфера особистості, мовне чуття, естетичний смак, розуміння краси рідної мови, багатства її мовних засобів, виражальних можливостей, здійснюється різнобічний розвиток учнів, відбувається оволодіння духовними цінностями народу, формується естетичне ставлення до світу, виховується сприйняття мови як засобу спілкування між людьми, передачі почуттів і переживань, радості й горя, захоплення й здивування, засобу самовираження, передачі ставлення людини до природи, суспільства, тієї чи іншої ситуації.

Навчання рідної мови ефективне, якщо на кожному уроці засвоюються мовні й мовленнєві знання, формується навчально-мовні, правописні

та комунікативні вміння й навички, розширюється читацький рівень школярів (бо дитина, яка багато читає, краще говорить і пише), збагачується їх мовний запас, відбувається оволодіння мовною нормою, здійснюється усвідомлення неповторності мовної особистості, учні отримують зразки комунікативно досконалої мови й навчаються доцільно й правильно використовувати засоби мови під час побудови власних висловлювань, а також набувають найрізноманітніших загальнопредметних умінь. Урок є відрізком навчального процесу, і на ньому тією чи іншою мірою реалізовується весь комплекс цілей, що стоять перед навчальним процесом з української мови і впливають із мети формування національно-мовної особистості. Метою кожного уроку рідної мови, як і метою навчального процесу в цілому, є формування національно-мовної особистості учня.

Модель уроку рідної мови має забезпечити реалізацію всього комплексу навчальних цілей, формування національно-мовної особистості учня в усіх гранях її прояву. Але кожен урок присвячується вивченню певної, чергової теми. **Мета організації уроку** визначається його темою. Робота учнів на уроці насамперед підпорядковується осмисленій через зміст і конкретизованій у проміжних цілях меті організації уроку. Якщо темою уроку в шостому класі є "Іменник як частина мови", то мета організації цього уроку – формування в учнів поняття про іменник на основі відтворення і поглиблення знань учнів з цієї теми, отриманих у початкових класах, удосконалення умінь і навичок. Метою організації уроку з теми "Розділові знаки в реченнях з однорідними членами і узагальнювальним словом" є формування в учнів умінь і навичок оформляти ці речення пунктуаційно на основі засвоєння необхідних для цього знань. Послідовність досягнення мети організації уроку визначає логіку уроку. Отже, **стрижнем моделювання уроку виступає мета його організації**, вона зумовлюється темою і, осмислена через зміст навчального матеріалу з теми, конкретизується в проміжних цілях, які виражаються у формі "що учні мають знати і що вміти" і відображають дозування навчального матеріалу для його чіткого засвоєння. Разом із проміжними цілями досягаються супровідні.

Навчальні цілі уроків української мови подаються учням через зміст навчальних завдань і досягаються в процесі виконання їх. Система завдань є засобом і одночасно способом керування теоретичною та навчально-практичною діяльністю учнів і спрямована на реалізацію комплексу навчально-виховних цілей. У системі завдань мають бути закладені алгоритми дій учнів для оволодіння навчальним матеріалом. Завдання організовують види діяльності, навчальні дії, операції. Завдання виконуються на певному дидактичному матеріалі.

Характер завдань, які використовуються вчителем на уроці, зумовлює ефективність навчально-виховної роботи, якість самих уроків рідної мови. Навчальна діяльність може бути ефективною, якщо забезпечується всебічний вплив на школяра, на різні сфери його особистості. Тому завдання мають бути різноспрямованими,

мати комплексний характер, а отже, включати учнів у різні види діяльності. Таким чином, завдання мають комплексний характер.

Виконуючи завдання, учні повинні засвоїти необхідну інформацію й набути потрібних умінь і навичок. Необхідно, щоб виконання завдань сприяло зміцненню розумових сил школярів, вихованню їх пізнавальних інтересів, розвитку саморефлексії (аналіз власної навчальної діяльності). Завдання покликані збагачувати школярів не тільки науковою, але й іншою інформацією, розширювати їх кругозір, забезпечувати різнобічний розвиток, формувати активне мислення, включати такі процеси, як аналіз, синтез, зіставлення, виконання різного роду творчих і тренувальних вправ. Діяльність учнів у такому разі розгортається в двох планах: один – лінгвістичний, навчально-науковий – вимагає знання понять і правил, визначає їх засвоєння і застосування, другий – неоголошений, але наповнений думками, почуттями, переживаннями. Уміння будувати завдання, реалізуючи обидва аспекти діяльності учнів, – це чи не найяскравіший прояв майстерності вчителя. Саме це вміння в кінцевому результаті визначає пізнавальний і виховний аспекти навчання.

У процесі виконання завдань школярі мають оволодіти способами виконання дій, у них виробляється свідоме ставлення до навчальної інформації, виховуються трудові якості, здатність переборювати труднощі, уміння виконувати різного роду навчальні дії. Завдання відіграють важливу роль у мотиваційному забезпеченні навчальної діяльності учнів, розвитку їх пізнавальних інтересів. Тому необхідно практикувати на уроці таку систему завдань, яка була б оптимальною з погляду реалізації цілей, що стоять перед навчальним процесом, з одного боку, а з іншого – яка сприяла б вихованню позитивного ставлення до занять рідною мовою, формуванню мотивів цієї діяльності.

Таким чином, завдання на уроках української мови **мають виконувати такі функції**: організаційну (завдання організовують виконання учнями навчальних дій у різних видах навчальної діяльності); мотиваційну (сприяють формуванню у школярів інтересу до навчальної діяльності, спонукають до неї); пізнавальну (завдання спрямовані на засвоєння нових знань, збагачення учнів інформацією); актуалізаційну (забезпечують актуалізацію опорних знань, умінь і навичок); операційну (спрямовують на виконання учнями певних операцій і оволодіння способами дії); формувальну (сприяють формуванню певних умінь і навичок); розвивальну (забезпечують розвиток певних якостей особистості учня); виховну (спрямовуються на виховання особистості); комунікативну (спрямовують виконання учнями різних мовленнєвих дій і видів мовленнєвої діяльності); корекційну (сприяють попередженню й усуненню помилок); регулятивну (упорядковують, регулюють навчальну діяльність, визначають її порядок); контрольну (орієнтують на перевірку знань, умінь і навичок, оволодіння способами дії). Здійснюючи самоконтроль, студенти мають перевірити, чи усі функції навчальних завдань реалізовані в проекті уроку.

Зазначені функції реалізуються за умови комплексної побудови завдань, тобто якщо завдання будуються таким чином, що дозволяють водночас досягати декількох цілей. Ефективність навчальної діяльності значно підвищується, якщо завдання, що використовуються на уроці, одночасно спрямовуються на реалізацію проміжних і супровідних цілей уроку. Комплексні навчальні завдання стають свого роду етапами уроку, своєрідною клітиною, актом навчання, виховання та розвитку учнів, застосування комплексу методів організації навчальної діяльності учнів із дидактичним матеріалом.

Будуючи завдання, студенти мають виходити з того, що цілі навчання, виховання й різнобічного розвитку учнів на уроках рідної мови досягаються лише за умови виконання учнями різноманітних навчальних дій і видів діяльності. Природно, що протягом сорока п'яти хвилин уроку всі навчальні дії повинні виконуватись у тісному взаємозв'язку, у вигляді різних комбінацій, сукупність яких визначає технологію навчального процесу. За такого підходу кожен факт засвоєння нових знань про мову й мовлення, формування відповідних умінь і навичок одночасно становить акт розширення кругозору, виховання інтересів, якісного вдосконалення розумових здібностей учнів, формування їх інтелекту, пам'яті, розвитку мовлення, духовності, емоційно-естетичної сфери, наближення до морального ідеалу, без чого неможливе формування мовної особистості. Організуючи різноманітні види діяльності і навчальні дії в їх взаємозв'язку, учитель включає учнів у найрізноманітніші види діяльності й тим самим реалізує розмаїття цілей навчання, виховання й розвитку.

Зауважимо, що останнім часом багато говорять про організацію на уроках різноманітних видів діяльності, але нерідко така орієнтація призводить до того, що різноманітність стає самоціллю. Досить часто вчителі не враховують взаємозв'язків у реалізації навчальних цілей і відповідно організації різних навчальних дій і видів діяльності, будують навчальний процес на уроці без урахування цих зв'язків. Успішна реалізація комплексу навчальних цілей можлива лише за умови взаємопов'язаного виконання різних видів діяльності і відповідно різноманітних навчальних дій. Сукупність виконуваних навчальних дій і видів діяльності зумовлюється насамперед змістом і характером навчального матеріалу. Але вона залежить і від інших чинників, зокрема від загальної мети навчання української мови – формування національно-мовної особистості. Відповідно до мети навчання української мови і мети організації уроку добирається і дидактичний матеріал.

У сучасній школі формування мовних і мовленнєвих знань і вмінь здійснюється на відповідному дидактичному матеріалі: текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення. Але добором текстів виховні функції завдань достатньою мірою не реалізуються. Тому важливо включати в завдання дії, що мають виховне значення. Осмислюючи яскраві стосовно мови і змісту тексти, які збуджують думки і почуття, школярі збагачуються духовно. Потрібно спонукати учнів до мислення, до міркувань.

За цієї умови, аналізуючи тексти, школярі не просто сприймають відтворені в них картини і образи, але й активно думають, теоретично пізнають світ, піднімаються на сходинку вище в системі різноманітних знань, при цьому формується їхня самосвідомість, ставлення до світу. До цього їх спонукає вчитель різного роду завданнями (відповісти на запитання – теж завдання). У процесі організованого сприймання текстів діти зіставляють свої ідеали, свої погляди, почуття і вчинки із закладеними в текстах моральними й естетичними цінностями, нормами, вимогами, правилами співжиття. Це сприяє усвідомленню обов'язків, виховує відповідальність за власні цінності, поведінку, вчинки, формує національно свідоме, відповідальне ставлення до рідної мови, моральні якості, духовність.

Потрібно виходити з того, що дидактичний матеріал, який використовується у навчальних завданнях, є не тільки засобом пізнання й формування умінь і навичок, але й засобом розвивального і виховного впливу на учнів. Безперечно, серед текстів різних стилів мовлення на уроках має бути художній текст. Виразне читання, мовний аналіз і власна творчість учнів збагачують їх пам'ять образами, створеними за допомогою слів. Ці образи змушують думати, збуджують почуття. Художнє слово стає сферою активної духовної діяльності школяра, а читання художньої літератури духовною потребою. Потрібно лише через завдання й уточнення до них допомогти дітям почути автора, зрозуміти його.

Важливою спрямованістю завдань до текстів є проникнення в моральний і естетичний зміст, якого набувають у мовленні мовні елементи. Саме текст, що становить єдність лексичних, морфологічних і синтаксичних компонентів, дозволяє побудувати завдання для з'ясування особливостей використання мовних одиниць у мовленні для передачі авторського задуму, оцінок, ставлення, розуміння, а перехід від спостережень над авторським текстом до побудови власних висловлювань допомагає учням не тільки зрозуміти роль тієї чи іншої мовної одиниці у мовленні, але й усвідомити їх життєвий зміст, пізнати красу мови. Завдання мають привернути увагу учнів до краси художнього слова, його милозвучності, мелодійності, стимулювати учнів до побудови власного тексту.

Виховний вплив текстів залежить від їх добору з урахуванням доцільності і доречності використання, від наближення їх змісту до учнів без розгорнутих коментарів. Якщо вчитель оволодів мистецтвом добору і використання текстів, необхідних для даної теми, даної ситуації і таких, що відповідають даній віковій групі учнів, то чим вищою є поетика тексту, тим значніший його вплив. Учні добре сприймають художні тексти, мова й образність яких прості, доступні. Такі тексти сприймаються без зайвого спрощення і викривлень. Безперечно, ці тексти мають містити необхідні мовні одиниці, надавати можливість для зіставлення, порівняння, розгляду мовних одиниць, явищ із різних боків.

Аналіз уроку вимагає від студентів глибокого осмислення усіх компонентів навчальної діяльності, а отже, зосередження уваги на цих компонентах, на

реалізації їх особливостей із погляду кінцевого результату навчання. Такий підхід відповідає функції аналізу: аналіз (з грец. analysis – розкладання) – розгляд, вивчення чого-небудь, основане на розкладанні предмета, явища на складові частини та розборі їх. Основне завдання аналізу проекту уроку – досягти науковості в організації навчальної діяльності учнів.

Аналіз матеріалів педагогічних практик студентів різних потоків однозначно свідчить про те, що досить часто під час написання проекту уроку студент прагне відтворити лише хід уроку, послідовність своїх дій. При цьому втрачається можливість аналізу уроку з погляду вимог до нього як основної форми організації навчальної діяльності. Тільки наукова організація навчальної діяльності може принести високі результати.

Проект уроку має бути побудований на чітких наукових засадах, на основі методичних знань, отриманих студентами. Важливою при цьому має стати теза про те, що знання проявляються в уміннях. Знання і вміння є результатом процесу пізнавальної діяльності. Знання – категорія, яка відображає зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю студента, а отже, знання можна ідентифікувати тільки тоді, коли вони виявляються у вигляді вміння застосовувати їх на практиці. Це положення насамперед стосується проектування уроку. Відзначимо, що проект уроку відображає наявність у студентів усіх знань і умінь, окрім спілкування вчителя з учнями, яке належить, в основному, до сфери методів навчання.

Для підготовки проекту уроку української мови майбутні вчителі мають знати:

- Модуль 1. Навчальні, розвивальні і виховні можливості предмета “Українська мова”; концепцію навчання української мови; мету і зміст навчання української мови в школі; реалізацію загальнодидактичних принципів (науковості, доступності навчання, урахування вікових особливостей учнів в організації навчання, діяльнісного підходу до навчання, поступового формування пізнавальної самостійності учнів у навчальному процесі, наочності, розвивального навчання, тісного поєднання навчання і виховання учнів у навчальному процесі з української мови, системності, принцип наступності, міжпредметних зв'язків у вивченні української мови) у навчанні української мови; власне методичні принципи (принцип зумовленості основного напрямку у вивченні української мови її комунікативною функцією в усіх її проявах, ідеться про комунікативну зорієнтованість навчання мови; використання як дидактичного матеріалу до уроку текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення; функціонального підходу до вивчення мовних одиниць; взаємозв'язку засвоєння теорії і функціонування мовних одиниць у мовленні; вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми; застосування лінгвістичного аналізу тексту під час вивчення мовних одиниць усіх рівнів мовної системи; розвитку на уроках української мови читацьких інтересів дітей, формування у них уявлення про неповторність мовної особистості; усвідомлення естетичної функції української мови; переважного вико-

ристання індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих явищ мови і мовлення; взаємозв'язку різних рівнів мовної системи у процесі вивчення їх у школі; тісного взаємозв'язку у засвоєнні учнями мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних і мовленнєвих умінь; тісного поєднання розвитку мовлення і розвитку мислення; основи моделювання уроку української мови. структуру уроку української мови; залежності й закономірності, властиві урокові української мови як системно-структурному утворенню;

- Модуль 2. Методика мовленнєвого розвитку учнів. Зміст поняття “мовленнєвий розвиток”. Складові та основні умови мовленнєвого розвитку. Поняттєва основа мовленнєвого розвитку: зміст поняття “мовлення”, співвідношення понять “мова” і “мовлення”, мовлення як лінгвістичний і психологічний феномен, вид специфічної людської діяльності; структура мовленнєвої діяльності; мовленнєва ситуація як організаційний компонент спілкування; ознаки і властивості усного й писемного мовлення, монологічного і діалогічного мовлення, стилі мовлення, ознаки тексту (тема, основна думка, абзац і мікротеми в тексті, відоме і нове у реченнях тексту, послідовний і паралельний зв'язок між реченнями в тексті); типи мовлення: опис неживого і живого предмета, характеристика людини, опис місцевості, опис стану природи (середовища) і людини, розповідь як тип тексту, роздум (індуктивний і дедуктивний); види мовленнєвої діяльності і мовленнєвих умінь, взаємозв'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності і мовленнєвих умінь, навчання школярів сприймати і продукувати звуковий і графічний тексти, взаємозв'язок у формуванні в учнів різних видів мовленнєвої діяльності і мовленнєвих умінь. Роль переказу у системі роботи з формування мовленнєвих умінь, значення переказу як виду роботи, добір текстів до переказу, види переказів, зміст лінгвістичного аналізу тексту під час підготовки до переказу. Роль учнівських творів як засобу формування у школярів мовленнєвої діяльності, методики підготовки до твору. Взаємозв'язок переказів і творів у системі роботи з мовленнєвого розвитку учнів. Комунікативно зорієнтоване вивчення окремих розділів курсу “Українська мова” в школі курсу (фонетики і орфоєпії, лексики, словотвору і граматики, орфографії і пунктуації).

До основних професійних умінь студентів ми відносимо: вміння забезпечувати усі компоненти навчальної діяльності на уроці, формулювати мету уроку, конкретизувати мету уроку в проміжних цілях, добирати дидактичний матеріал, визначати супровідні цілі уроку, планувати навчальні дії, визначати їх операційну структуру, формулювати завдання учням, добирати методи навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; уміння реалізувати навчальні, розвивальні і виховні цілі на кожному уроці, цілеспрямовано використовувати уроки української мови для мовленнєвого, інтелектуального, мисленнєвого, емоційно-естетичного, мнемонічного розвитку учнів, їхніх пізнавальних здібностей і потреби в удосконаленні знань, умінь і навичок, для формування національно

свідомої мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, має належний рівень мовленнєвої компетенції.

Важливою є робота з формування у студентів часткових умінь, наприклад таких: забезпечувати усі компоненти навчальної діяльності на уроці, добирати дидактичний матеріал відповідно до загальнодидактичних і власне методичних принципів, формулювати запитання і завдання, вибудовувати способи дії (алгоритми), розглядати функціонування мовних одиниць у тексті, виконувати лінгвістичний аналіз тексту, перевіряти та аналізувати учнівські роботи, організовувати роботу з різними видами помилок тощо.

Підготовка завдань ефективна, якщо студент сам апробує завдання, виконавши його (прогнозоване виконання). Тільки осмислюючи й оцінюючи прогнозовані результати розробленого проекту уроку, можна вносити необхідні корективи у проекти уроків, підвищувати їх якість. Дії контролю та оцінки тісно пов'язані між собою. Це не тільки контроль і оцінка усіх компонентів уроку як організаційної форми навчальної діяльності, а й контроль за реалізацією загальнодидактичних і власне методичних принципів, змісту навчання української мови в цілому, закладеної в меті навчання української мови комунікативної зорієнтованості предмета.

Досить часто викладачі рекомендують студентам будувати проект уроку за методами навчання. Цитую викладача: "Спочатку перевіряється домашнє завдання і здійснюється актуалізація опорних знань, умінь і навичок. Потім учитель розповідає новий навчальний матеріал. Далі проводиться бесіда, щоб з'ясувати, як учні зрозуміли розповідь учителя. Потім виконуються вправи". Отака схема уроку. Поза сумнівом, і розповідь учителя, і різні види бесіди, і самостійне вивчення матеріалу за підручником мають значні можливості для розв'язання завдань навчання й розвитку учнів. Бесіди з учителями і спостереження за навчальним процесом на уроках переконують, що на уроці досить часто виникає потреба і в розповіді вчителя (найчастіше, уточнюючи учнів, учитель дає їм зразок відповіді), і в бесіді (найчастіше

це пошук способу розв'язання завдання, якщо в учнів виникають ускладнення), виникає потреба і в прочитанні теоретичного матеріалу в підручнику, однак специфіка рідної мови як навчального предмета така, що найбільших можливостей для розв'язання широкого кола навчальних завдань надають самостійні спостереження над мовою та мовленням.

Для того щоб розвиток здійснювався якомога інтенсивніше, необхідно, щоб дидактично опрацьовані сучасні наукові способи аналізу мовного матеріалу, які призводять до формування понять, входили в зміст навчання, складаючи його ядро. І в цих умовах важливого значення набуває засвоєння знань про мову шляхом спостереження над мовою та мовленням. Саме цей метод сприяє розвитку в дітей мовного чуття, вихованню естетичного її сприйняття й інтересу до неї, розвиває відчуття краси слова, духовно збагачує школярів. Коли навчання зорієнтоване переважно на вже розвинуті форми психічної діяльності людини – сприймання, пам'ять і форми наочно-образного розвитку, таке навчання лише повторює вже пройдені етапи інтелектуального розвитку дітей і тому не просуває їх уперед, розвивальні функції навчання не реалізуються або (у кращому разі) реалізуються неповно.

Зміст навчання, як відомо, психологи розуміють як засвоєння системи понять разом зі способами дії, через які поняття та їх система формуються у школярів, усвідомлюються зв'язки між окремими частинами предмета або явища. Отже, для формування поняття необхідно передусім виділити всі його ознаки, а оскільки вони не усвідомлюються в безпосередньому сприйманні, то потрібно здійснити певні однозначні конкретні дії з мовним матеріалом для того, щоб його властивості проявилися. Вони постають перед школярами при безпосередньому спостереженні. Кожен учень має відкрити їх сам шляхом виконання певних дій із мовним матеріалом. Тому в проекті уроку мають бути подані завдання саме на осмислення мовних одиниць шляхом спостереження над мовою і мовленням. Проекти уроків мають містити прогнозоване виконання завдань, саме це виконання відображає реалізацію змісту навчання.

Література

1. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / Ю.І.Мальований, В.Є.Римаренко, Л.П.Вороніна та ін.; За ред. Ю.Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 182 с.
2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи. – К.: Перун. – 2005. – 176 с.

STUDENTS' PREPERATION OF UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AND THEIR ANALYSIS AS A MEANS OF SELF CONTROL

T.K.Donchenko

The article deals with planning of lessons and their analysis when training prospective teachers of Ukrainian language. The author differentiates such concepts as "the content of the lesson", "the aim of the lesson", "the aim of organizing the lesson" and others and substantiates projecting and constructive activity of students.

УДК 37.035:37.016:821.161.2

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЧИТАЧА ЯК ГОЛОВНА ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Яценко Т.О.

У статті узагальнено визначення поняття “читацька компетентність”, розглянуто специфіку формування читацької компетентності на уроках української літератури в основній школі.

В статтю обобщено определения понятия “читательская компетентность”, рассмотрено специфику формирования читательской компетентности на уроках украинской литературы в основной школе.

Ключові слова: читацька компетентність, українська література, літературна освіта.

Особливої актуальності в методиці викладання української літератури набуває проблема формування читацької компетентності учнів як цілісної системної якості особистості, що виявляється в здатності до оволодіння комплексом знань про художню літературу, її теорію та історію, а також літературно-творчими вміннями, досвідом і способами діяльності в цій галузі.

Свого часу проблему формування компетентного читача розвивали відомі педагоги, психологи, методисти В.Голубков, М.Кудряшов, О.Нікіфорова, І.Синиця, Ф. і Т.Бугайки, Є.Пасічник, Б.Степанишин та інші. У дослідженнях сучасних науковців представлено загальний аналіз проблеми впровадження компетентнісного підходу в сучасній національній освіті (О.Савченко, Н.Бібік, С.Бондар, М.Єрмаков, С.Трубачева), характеристики компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн (О.Овчарук, О.Пометун, О.Локшина) [3]. Особливості розвитку читацької компетентності учнів старших класів у процесі вивчення курсу української літератури розглядаються Н.Чепелевою; текст, який несе повідомлення про факти, події, процеси досліджує Е.Соломка; загальні закономірності формування читацьких умінь і навичок на матеріалі зарубіжної літератури визначено О.Ісаєвою; теоретичні засади методичного поняття читацької компетентності закладено в роботах С.Шаповал, В.Уліщенко, О.Шкловської, А.Усатого та інших [2, с. 4]. У статті допускаємо можливість висловити власне розуміння компетентнісних аспектів літературного навчання.

Шкільний курс української літератури спрямований на оволодіння учнями комплексом знань та вмінь:

- самостійно визначати оптимальний шлях цілісного усвідомлення художнього твору;
- формувати власну думку про художній твір;
- оволодіти культурою діалогічного мовлення;

- грамотно будувати монологічні висловлювання;

- виконувати письмові роботи творчого характеру.

Принципово подібним є структурування представленого переліку знань та вмінь блоками, а саме:

- освітньо-змістовий – оволодіння історико-літературними та теоретико-літературними знаннями, загальна начитаність (літературна ерудиція), постійна потреба в читанні;

- практичний – застосування усно та письмово основних вмінь та навичок аналізу художніх творів;

- ціннісний – здатність оцінювати художні явища на основі власних почуттів, що впливає на формування особистих читацьких інтересів та вдосконалення естетичного смаку.

На нашу думку, їх набуття сприяє сформованості загальної *читацької компетентності*, модель якої може бути визначена як система компетенцій:

- *загальнокультурна літературна компетенція* – сприймання літератури як невід’ємної частини національної культури (мистецтва), розуміння її специфіки як мистецтва слова, знання особливостей історико-літературного процесу та вміння оцінювати художній твір у широкому літературному контексті, історико-культурні знання та вміння характеризувати соціокультурний контекст творчості письменника;

- *власне читацька компетенція* – знання теорії літератури як основи читацької діяльності учня, знання основних фактів життя й творчості українських письменників, змісту та проблематики художніх творів, обов’язкових для текстуального вивчення, здатність ефективно взаємодіяти з художнім текстом, адекватно його розуміти, вміння вести діалог з автором твору, давати особистісну оцінку прочитаному на основі аналізу читацьких вражень та авторської позиції, тобто вміння характеризувати ідею, тематику, конфлікт,

проблематику, сюжет, композицію, систему образів художнього твору та способи вираження авторської позиції;

- *ціннісно-світоглядна* компетенція – розуміння моральних цінностей і світоглядних категорій, що знайшли художнє відображення у творах українського письменства, вміння визначити й обґрунтувати своє ставлення до них, дотримуватися гуманістичних моральних позицій;

- *комунікативно-мовленнєва* компетенція – розуміння специфіки мови художнього твору, володіння основними видами мовленнєвої діяльності, здібність до написання письмових робіт різного жанру;

- *інформаційна* компетенція – оволодіння навичками самостійно й продуктивно працювати з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки та іншими сучасними джерелами інформації.

Конкретизуємо поняття “власне читацька компетенція”:

а) читацькі вміння, що впливають на розвиток емоційної сфери учнів:

- уміння адекватно сприймати прочитане;

- уміння розуміти та пояснювати природу своїх емоційних переживань;

б) читацькі вміння, що сприяють розвитку інтелектуально-образного мислення учнів:

- уміння розуміти й сприймати образну природу мистецтва, а саме: уявляти героя, образ природи, розвиток подій у художній логіці твору; порівнювати епізоди, героїв, авторські оцінки; відобразити картину життя, зображену автором, робити художні узагальнення на основі асоціативного мислення;

- уміння працювати зі словом як першоелементом художнього тексту, а саме: бачити художнє слово як “деталь” тексту, спостерігати, розуміти слово в лексичному контексті, пояснювати символіку, підтекст, роль деталі в образному контексті твору;

- уміння усвідомлювати логіку твору як розвиток авторського задуму, а саме: бачити присутність автора в тексті, спостерігати за розвитком авторського ставлення до зображеного;

- уміння формувати особистісну оцінку прочитаного на основі усвідомлення авторського задуму.

Отже, на основі аналізу теоретико-літературних, естетичних, психолого-педагогічних, методичних досліджень у галузі читацької діяльності визначаємо *читацьку компетентність* як узагальнене поняття, як здатність особистості до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів із метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом.

Особистісна складова – це розвиненість художніх здібностей, естетичної чуттєвості, творчої уяви учня, його здатність до глибокого усвідомлення ідейно-емоційної структури художнього твору, сформованість діалогічного мислення.

Когнітивна складова читацької компетентності передбачає попередній читацький досвід, що впливає на опрацювання програмових художніх творів і біографічних відомостей про письменників, володіння знаннями з теорії літератури, усвідом-

лення специфіки художньої мови та індивідуального стилю митця, наявність фонових знань (знання суміжних галузей), які сприяють глибокому розумінню художнього твору, інтегративне сприйняття мистецького явища в межах світового літературного процесу.

Діяльнісна складова – це діалогічна взаємодія між читачем-учнем, автором та героями художнього твору, тобто вміння ставити запитання авторові та до твору, усвідомлювати його підтекст, оцінювати вчинки та дії героїв, передбачати подальший розвиток подій, самостійна естетична оцінка літературних творів.

Під поняттям “компетентний читач” розуміємо читацьку кваліфікацію учнів із середніми здібностями, яка, проте, забезпечує повне засвоєння шкільного курсу літератури. Компетентний читач здатний адекватно сприймати емоційно-образний склад художнього твору, специфіку його виражальних та образотворчих засобів, має необхідний мінімум літературознавчих понять. Для такого читача властива достатня загальна культура емоцій, здатність до співпереживання, уміння запам’ятовувати найсуттєвіші, значущі моменти твору, здатність розуміти ідейно-художню функцію словотворчих засобів, характерних для певного автора чи для всієї літератури певного напрямку. А головне – компетентний читач повинен мати сталий інтерес до літератури, який переростає в органічну потребу в читанні, тобто учень не тільки захоплюється художнім твором, а й розуміє його естетичну цінність.

Запорука успіху формування компетентного читача полягає у здатності знаходити змістові моменти, які співзвучні з життєвим досвідом учнів і сприяють дальшому його збагаченню. Школярів завжди цікавлять твори, в яких розв’язуються або навіть тільки порушуються ставляться проблеми, близькі до їхніх власних уподобань, життєвої позиції. Зміст твору починає асоціюватися з духовним життям учня-читача, і він відкриває у прочитаному практичний смисл для себе, а відповідно виникає потреба глибше усвідомити враження, що залишилося. Тому словесникові дуже важливо враховувати життєві інтереси учнів.

Другий, не менш важливий етап засвоєння художнього твору – роздуми над прочитаним. У теорії сприймання широкого визнання набула думка, що читання твору – це співтворчість автора й читача. Оскільки повноцінне усвідомлення змісту твору не може здійснюватися без активності самого читача, тому кінцевий результат сприймання визначається духовною, розумовою діяльністю читача.

У педагогічній практиці наявні факти, коли найоптимальніші у вивченні твори шкільної програми неадекватно сприймаються учнями. Причиною такої ситуації є недостатня увага вчителів до вікових психологічних особливостей сприймання учнями художнього тексту. “Не знаючи психології сприймання й засвоєння учнями літературного матеріалу, – стверджували вчені-методисти Т.Ф.Бугайко і Ф.Ф.Бугайко, – ми діємо в навчально-виховній роботі навромацьки” [1, с. 64].

Специфічним новоутворенням старшого підліткового віку є поява відчуття дорослості, яке визначає зміст і спрямованість навчально-

пізнавальної діяльності, морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, підлітка. Учні 7–8 класів починають цікавити питання власного призначення, пошуку життєвих орієнтирів. Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості читацьких та інших інтересів. Для формування читацької компетентності учнів цього віку вчителі необхідно зважати на розширення читацьких запитів підлітків, заострення уваги до внутрішнього світу людини, зміну характеру сприймання художнього твору від фабульного до проблемно-психологічного, вміння ґрунтовніше аналізувати образи, прагнення зіставляти компоненти твору, зростання інтересу до особи письменника, здатність чіткіше визначати художні прийоми творення образів. Важливу роль у цьому відіграє не тільки розкриття специфіки літератури, а й розвиток таких якостей читача, як спостережливість і відтворююча уява, чуття поетичного слова, здатність до співпереживання, вміння досягнути узагальненої смислу словесно-художніх образів, оцінювати художні твори з певних естетичних позицій. Однак недоліками у засвоєнні художнього твору є фрагментарне сприймання тексту, однобічний підхід до оцінки літературних образів, одноплановість узагальнень, відсутність чіткого виділення типового та індивідуального в образах-персонажах.

Пріоритетними методами вирішення проблеми розвитку читацької компетентності в цьому віці мають стати репродуктивно-творчий та дослідницький. Характер навчальної діяльності повинен сприяти формуванню логічного мислення старших підлітків, умінню аргументувати свої судження про художній твір та вчинки героїв, про явища життя, відображені в ньому. Види діяльності учнів на уроках та методи й прийоми роботи над художнім текстом можуть бути такими: інтригуючий початок, бесіда, шкільна лекція з елементами бесіди, коментоване читання, підбір фактичного матеріалу з означеної проблеми, постановка проблемних запитань і завдань щодо змісту і художніх особливостей твору, складання усної і письмової простої чи порівняльної характеристики героїв, зіставлення прототипу й художнього образу, зіставлення художнього твору з його екранізацією чи театральною виставою. Підвищенню рівня читацької компетентності школярів цього віку сприяють бібліотечні уроки, літературні екскурсії,

“круглі столи”, присвячені ролі читання в розвитку особистості.

Для учнів-дев'ятикласників характерне заострення інтересу до дійсності, зацікавленість різного роду проблемами, роздумами й суперечками. Відбувається вдосконалення розумових здібностей: збагачення понятійного апарату, розвиток творчої уяви, аналітичного мислення, самосвідомості, саморефлексії, особливої емоційної вразливості. Читацькі інтереси визначаються вподобаннями творів про кохання, дружбу, сімейні стосунки, про вольових героїв. Школярів цього віку приваблює психологічний аспект художніх творів, моральні стосунки між героями, еталоном може бути моральний ідеал узагальненого характеру, на основі якого учень намагається регулювати власну поведінку. Дев'ятикласники демонструють значно вищу самостійність і критичність суджень порівняно з попередньою читацькою групою. Оцінка вчинків і поведінки літературних героїв відзначається вмотивованістю та аргументованістю.

Методами, прийомами та видами навчальної діяльності, що впливають на розвиток читацької компетентності учнів 9 класу, будуть, перш за все, дослідницький та евристичний методи, такі прийоми, як самостійний аналіз твору, постановка проблеми, такі види діяльності, як самостійний добір матеріалу, виступ на семінарі, диспуті, творчі роботи різного характеру, невеликі самостійні дослідження.

На нашу думку, мета компетентісно орієнтованого уроку української літератури – сформувати в учнів стійкий читацький інтерес до творів українського письменства як повноцінного, оригінального мистецтва, потребу в зацікавленому читанні, а через нього й усвідомлення важливих загальнолюдських світоглядних та морально-етичних національних цінностей, навчити глибоко розуміти та творчо інтерпретувати художні твори, висловлювати власні погляди, аргументувати, виявляти здатність до оригінальних рішень різноманітних навчальних завдань, до перенесення набутих знань і вмінь на практичні ситуації, проводити аналогії з сучасним життям, власним досвідом, тобто робити свідомий вибір як при вивченні художнього твору, так і в реальному житті.

Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність вчителя-словесника. – К.: Радянська школа, 1963. – 188 с.
2. Ісаєва О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: Автореф. дис. ... д-ра пед. н. – К., 2004. – 40 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С. – 2004. – С. 112.
4. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №7. – С.10–14.

THE FORMATION OF A COMPETENT READER AS THE MAIN PROBLEM OF SCHOOL LITERATURE EDUCATION

T.Yatsenko

The notion of reading competence is defined; the aspects of reading competence formation at the Ukrainian literature lessons in the basic school are described.

УДК 811.161.2(075.3)

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ (10 КЛАС)

Шелехова Г.Т.

У статті висвітлено особливості розвитку комунікативних умінь десятикласників за новою програмою з української мови для 12-річної школи в умовах профільного навчання (академічний рівень), подано методичні рекомендації щодо розвитку в учнів 10 класу вміння створювати життєво необхідні жанри в процесі сприймання усного й писемного мовлення.

В статье представлено особенности развития коммуникативных умений десятиклассников за новой программой по украинскому языку для 12-летней школы в условиях профильного обучения (академический уровень), дано методические рекомендации по развитию в учащихся 10-го класса умений создавать жизненно необходимые жанры в процессе восприятия устной и письменной речи.

Ключові слова: комунікативні уміння, українська мова, профільне навчання, усне й писемне мовлення.

Нині основною метою навчання рідної мови в загальноосвітніх навчальних закладах є формування комунікативної компетенції учнів, тобто формування такої особистості, яка досконало володітиме навичками спілкування в будь-якому людському середовищі за різних обставин. Це має бути особистість, яка не тільки знає мову, а й вільно користується нею.

Сучасна реформа системи мовної освіти вже торкнулася перегляду терміну навчання, концептуальних підходів до опанування мови, змісту шкільного курсу на рівні стандартів, програм і підручників, визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій навчання. Попередні підсумки цієї реформи, яка охопила початкову й основну школи, дають надію на покращання якості мовної освіти, наближення її до європейських стандартів. Наступним етапом реформування мовної освіти є впровадження профільного навчання української мови, яке передбачає надання учням старшої ланки більшої самостійності в розширенні й поглибленні здобутих в основній школі знань, удосконаленні вміння і навичок користуватися мовою як важливим інструментом допрофесійної підготовки, подальшого інтелектуального, творчого й морального саморозвитку.

Із цією метою вже створено й схвалено Міністерством освіти і науки України програми для старшої школи, які за змістом відповідають трьом рівням опанування української мови: 1) *рівень стандарту*; 2) *академічний рівень*; 3) *рівень профільного навчання (філологічний профіль)*.

Нині співробітники лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки АПН України розпочали дослідження, пов'язане із розробленням технологій навчання української (рідної) мови учнів старшої школи на академічному рівні, на якому старшокласники опановуватимуть українську мову в такому обсязі змісту, який достатній для подальшого вивчення предмета у вищих навчальних закладах і визначається для предметів, що не є профільними, але базовими або близькими до профільних; цей курс використовуватиметься також у школах і класах, навчання яких має загальноосвітній характер (відсутність профілю). Зміст навчання української мови *на академічному рівні* визначається державним загальноосвітнім стандартом.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти зміст шкільного курсу української (рідної) мови формує **комунікативну, мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну компетенції особистості**.

Аналіз різних наукових поглядів дає підстави стверджувати, що підхід, який ґрунтується на компетенції, передусім підкреслює практичну, діяльнісну сторону. Тоді як підхід, що спирається на поняття "компетентність", яке включає власне особистісні якості, визначається як ширший, співвідносний із гуманістичними цінностями освіти.

У сучасних умовах реформування мовної освіти одна з особливостей розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів старшої школи визначається тим, що всі компетенції, на які орієнтується вивчення української мови в цих класах,

тісно взаємопов'язані. Наприклад, для формування та розвитку комунікативних умінь основою є **соціокультурна**, бо якщо в учня немає ніяких почуттів, бідний внутрішній світ, духовний світогляд, то він не має про що говорити, у нього немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю. Крім того, без **діяльнісних** компетенцій (аналітичних, прогностувальних, синтетичних та ін.) неможливий повноцінний розвиток комунікативних, мовленнєвих компетенцій.

Звичайно, поділ компетенцій на групи є дещо умовним, особливо, коли йдеться про **мовленнєві й комунікативні компетенції**. Зазначені вище компетенції як внутрішні новоутворення мовної особистості в подальшому в навчально-пізнавальній діяльності, суспільній, мовленнєвій практиці, міжособистісному спілкуванні виявляються як відповідні компетентності. Прояв учнем названих компетенцій (компетентностей) на заняттях із мови свідчить про те, що вони набули особистісної значущості та стали його індивідуальними властивостями, внутрішніми здобутками.

Реалізація компетентнісного підходу як системного характеризується зв'язком із традиційним, тобто "ЗУНівським". При цьому важливо підкреслити, услід за І.Зимньою, що ці підходи не протилежні, але й не тотожні, оскільки *компетентнісний підхід фіксує та встановлює* підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті [4, с. 44].

В умовах профільного навчання ефективність розвитку комунікативних умінь на академічному рівні залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації рідномовної освіти, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів, прийомів, форм і засобів. При цьому традиційні форми й методи навчання стають підґрунтям наступного їх творчого переосмислення й оновлення.

Серед видів робіт, які сприяють сформованості в учнів комунікативних умінь, у 10 класі в новій програмі (академічний рівень) передбачено усні й письмові перекази із творчим завданням; створення висловлювань різних жанрів: конспект почутого й прочитаного, тематичні виписки, складний план, тези; виступ на зборах, семінарах (підготовлений і непідготовлений), відгук про твір мистецтва в публіцистичному стилі, стаття з морально-етичної теми; складання бібліографії, анотації; ділових паперів (звіт про роботу), ознайомлення з такими паперами, як субсидія, ваучер, приватизаційний сертифікат, фінансова ідентифікаційна картка, ідентифікаційний код.

Таким чином, серед життєво необхідних жанрів мовлення в програмі для 10 класу (академічний рівень) приділено значну увагу розвитку вмінь робити записи почутого й прочитаного, користуючись різними способами: *складний план, тематичні виписки, тези, конспект*.

Аналіз проведеного нами анкетування засвідчив, що 41,3% старшокласників для запису почутого або прочитаного складають конспекти, проте це здебільшого стисле чи вибіркоче

переказування сприйнятого на слух чи прочитаного тексту. Складають тези 36,3% учнів, роблять тематичні виписки 28,8%, а також 20% старшокласників складають план (складний).

Відзначимо, що конспектування текстів із навчальною метою є складовою проблеми формування в старшокласників комунікативних умінь. Про її актуальність свідчать дослідження Т.Донченко, Т.Ладигенської, Л.Мацько, В.Мельничайка, М.Пентиліюк, Л.Скуратівського та ін.

Відзначимо, що для розвитку вмінь конспектувати потрібна сформованість спеціальних умінь: виділяти головне, структурувати текст, відкидати другорядні факти, здійснювати скорочення тексту, переформулювати інформацію, переструктурувати текст за допомогою таблиць, схем, критично оцінити текст, робити висновки, узагальнення, використовувати прийоми раціональної організації конспекту, створювати такий конспект, який був би зручним для користування ним, оформляти конспект відповідно до норм української літературної мови.

Необхідною передумовою самостійного й раціонального здобуття знань учнями в процесі вивчення будь-якого предмета є сформованість у них умінь *виділяти головне*. Це складна розумова дія, яка передбачає аналіз і синтез, абстрагування і конкретизацію, узагальнення й деталізацію опрацьованої інформації. Проте, як засвідчив аналіз даних анкетування серед старшокласників, на запитання "Із якими труднощами ви стикаєтеся під час складання конспекту?" 20,3% учнів назвали *труднощі під час вибору головного матеріалу*, 40% назвали *труднощі, пов'язані зі сприйняттям висловлювань на слух*, теж 40% – *під час читання матеріалу з різних джерел і його запису*, 12,5% зазначили, що їм *важко створити новий текст* під час сприймання письмового тексту та його конспектування.

Відзначимо, що класифікацію способів запису почутого й прочитаного дослідники здійснюють порізно. Так, Л.Доблаєв до основних таких способів відносить *тематичні виписки, план, тези, конспект*, поділяючи їх на дві групи. До першої відносить виписки, оскільки вони містять у собі лише окремі думки й посилання на джерело, а до другої – план, тези, конспект, бо вони передбачають логічний і зв'язний виклад тексту [1]. Л.Доблаєв зазначає, що конспект – один із найскладніших прийомів роботи з текстом, проте водночас дуже ефективний для його розуміння. Натомість Н.Чепелева всі зазначені вище способи запису відносить до першої групи, а до другої – анотацію, рецензію, реферат як складніші [2].

Л.Доблаєв зауважує, що на вибір способу запису впливає мета читання, її особливості. Якщо це потрібно запам'ятати, зрозуміти, використати для подальшої роботи, то при цьому необхідно враховувати глибину знань із проблеми, що розглядається, ступінь важливості тексту, особливості пам'яті людини, її мислення, важкість тексту, його обсяг тощо [1, с. 50]. Так, якщо потрібно засвоїти текст, запам'ятати основні положення, дати критичну оцінку, то знадобиться вміння складати план, тези, конспект. Якщо ж текст дуже важкий і потребує глибокого вивчення за умови незначної підготовки

читача з певної проблеми, то перевага надається конспекту, але за тих самих обставин добре підготовленому читачеві можна обмежитися тезами. Важливо, щоб старшокласники вміли самостійно обирати спосіб запису прочитаного й урахувати мету читання та свої можливості, а для цього потрібно розвивати в них ці вміння.

Найпростішими із способів запису є виписки окремих уривків, думок, фактів тощо. Виписки роблять тоді, коли необхідно запам'ятати або зберегти для використання найістотнішу, найцікавішу інформацію. Н.Чепелева вважає незамінним цей вид запису в процесі підготовки *до виступу, написання статті, твору, реферату*, якщо потрібно обґрунтувати свою думку, проілюструвати викладені положення [2, с. 34]. Серед учених популярною є думка про те, що виписувати найважливіші факти потрібно дослівно, проте деякі з них указують на важливість вміння переформулювати фрази, стисло викладати інформацію своїми словами. Тому під час складання виписок десятикласникам важливо скористатися такими *порадами*: кожну виписку оформляти на окремій картці, цитати брати в лапки, текст цитати наводити дослівно зі збереженням поміток, зверху на картці вказувати дані про джерело виписки, у правому верхньому кутку картки вказувати тезу, до якої відноситься текст виписки, вести картотеку виписок.

Н.Чепелева надає великого значення вмінню складати план, наголошуючи, що читач, який не навчився складати план, не оволодіє й іншими видами запису – конспектуванням, написанням тез [2, с. 55].

Традиційно вчені поділяють план на простий і складний. Робота над складанням плану передбачає поділ тексту на частини за декількома рівнями, надання заголовків підтемам і мікротемам. Зокрема, складний план показує структуру тексту детальніше: у ньому можуть бути представлені текстові суб'єкти, окрім першого й другого, також третього і четвертого рангів. План може бути складений за допомогою питальних речень, можуть бути використані цитати (так званий цитатний план). Проте найдоцільніше послуговуватися називними реченнями, оскільки саме вони найкраще відтворюють частини, яким дають назву. Крім того, підбір називних речень для заголовків виробляє дуже важливе вміння – переформулювання фраз, яке є ключовим для складання тез і конспектів.

Тези – це зміст основних текстових суб'єктів. Якщо в плані в певній послідовності відображено назви цих суб'єктів у вигляді заголовків, то під час тезування виражається сама суть таких суб'єктів.

У процесі дослідження проблеми прийомів роботи з навчальною літературою Л.Доблаєв робить висновок, що для осмислення й запам'ятовування тексту, складання тез доцільнішим є прийом ведення записів, оскільки це дає можливість докладніше розчленувати текст, ніж під час складання плану [1, с. 45].

Найбільш складним і водночас дуже ефективним способом запису здобутої інформації вважають *конспект*. Правильно складений конспект свідчить про високий рівень розуміння тексту,

оскільки для грамотного його складання треба вміти аналізувати текст. Результатом справжнього конспектування є чітке розуміння, запам'ятовування, можливість майбутнього відтворення та огляду інформації, формування основних інтелектуальних умінь, розвиток стилю мовлення.

Конспектом називають стислий зв'язний логічний виклад основних положень та істотних деталей, фактів матеріалу, універсальний спосіб запису, який поєднує в собі план, тематичні виписки, тези й цитати.

Аналіз учнівських робіт показав, що старшокласники в процесі конспектування обмежувалися вибіркоким переказуванням тексту, випускаючи істотні моменти, натомість насичуючи текст неістотними дрібницями.

Тому в процесі розвитку такого комунікативного вміння, як складати конспект, варто старшокласників ознайомити з видами конспектів та їх особливостями. Так, розрізняють такі види конспекту: *простий, складний, звідний*. Простий конспект – це суцільний запис тексту без особливого аналізу й критичної оцінки. Натомість складання складного потребує більш високого вміння роботи з книжкою. Важко погодитися з такою класифікацією, оскільки простий конспект, який не передбачає аналізу тексту, не можна й назвати конспектом, у повному розумінні, це докладний або вибірковий переказ прочитаного. Якщо ж необхідно підготуватися до заняття, використовуючи низку джерел, рекомендується складати так званий звідний конспект.

Л.Доблаєв критично ставить до складання конспекту, дотримуючись такої послідовності, називаючи це простим, але найменш доцільним способом. Він рекомендує вчити учнів такого способу роботи на початковому етапі, натомість пропонуючи досить ефективний спосіб складання звідного (або складного) конспекту. Для початку необхідно дібрати літературу з теми, яка цікавить, розташувати її в порядку за ступенем повноти, уважно прочитати джерело, яке найбільш повно й по-новому висвітлює тему. За таким джерелом треба скласти план теми, обов'язково вказуючи номери сторінок, які відповідають певним пунктам. Потім у такому самому порядку можна вивчити інші джерела. За умов наявності матеріалу до пунктів складеного плану необхідно навпроти записати назву книги й сторінку. Якщо ж з'явилася інформація, що по-новому розкриває тему, доцільно записати додатковий пункт плану. Лише після такої роботи Л.Доблаєв радить складати конспект, об'єднуючи матеріал різних джерел за пунктами плану.

У процесі навчання вміння конспектувати доцільно завершувати цю роботу відновленням вихідного тексту за його конспектом. Це "є способом контролю по відношенню до згортання, стиснення повідомлення" [2, с. 57].

Отже, сподіваємося, що подані методичні рекомендації сприятимуть розвитку комунікативних умінь десятикласників, що є складовою їхньої комунікативної компетенції.

Література

1. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982.
2. Чепелева Н.В. Технології читання. – К.: Главник, 2004.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. язык, 1989.

DEVELOPMENT OF PUPILS' COMMUNICATIVE ABILITIES ON THE BASIS OF COMPETENT APPROACH (THE 10TH FORM)

G.T.Shelehova

The article elucidates peculiarities of communicative abilities development of the 10th form pupils under the new program of Ukrainian language for the 12-year school in conditions of the core subject teaching (academic level). The author presents methodological recommendations as how to develop 10th form pupils' abilities to create essential indispensable genres in the process of oral and written speech perception.

УДК 82.0(075.8)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ДОПРОФІЛЬНОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Шевченко З.О.

У статті розглядається актуальна проблема допрофільної підготовки учнів. Досліджується принцип виявлення здібностей, нахилів, задатків учнів із метою їх обґрунтування орієнтації на вибір гуманітарного профілю. Накреслено шляхи ефективної допрофільної підготовки, одним із яких є введення спецкурсів, факультативів.

В статье рассматривается актуальная проблема допрофильной подготовки учащихся. Исследуется принцип выявления способностей, склонностей, задатков учащихся с целью обоснования их ориентации на выбор гуманитарного профиля. Начерчены пути эффективной допрофильной подготовки, одним из которых является введение спецкурсов, факультативов.

Ключові слова: допрофільна підготовка, здібності, гуманітарний профіль, спецкурси, факультативи.

Одна з найбільш актуальних проблем шкільної освіти – профільне навчання в старшій школі. Методичним підґрунтям проблеми є цілі й цінності освіти, визначені в Національній доктрині розвитку освіти. Зокрема, це спрямованість на особистісний розвиток школярів, різноманітність типів і видів навчальних закладів, варіативність умов здобування базової та повної освіти відповідно до здібностей, індивідуальних можливостей учнів, забезпечення наступності всіх рівнів освіти. Основні теоретичні напрацювання зосереджено в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2000) й Концепції профільного навчання (2003), створених науковцями АПН України. У цих документах визначено базові поняття й основні підходи до вирішення означеної проблеми: окреслено напрями профілізації, відбору змісту, організації навчально-виховного процесу в старшій школі. Основною метою профілізації навчання є самореалізація особистості, адекватний вибір молоддю подальшого життєвого шляху. Водночас профільна школа з її особистісним спрямуванням потребує актуалізації методологічних, психологічних та педагогічних знань.

Допрофесійна підготовка учнів у межах профільного навчання передбачає впровадження інноваційних технологій навчання, широку просвітницьку роботу, створення умов для випробування своїх можливостей у різних ситуаціях.

Серед проблем, що нині набули найбільшого резонансу, Н.Бібік цілком справедливо виділяє допрофільну підготовку учнів, без розв'язання якої не може бути усвідомленого обрання учнями

відповідного профілю в старшій школі. На жаль, проблемі допрофільної підготовки не приділена належна увага в Концепції профільного навчання. Між тим саме на етапі допрофільної підготовки надзвичайно важливо створити умови для випробування учня в різних видах навчальної діяльності на основі психолого-педагогічної діагностики, виявити інтереси й потреби школярів, формувати самомотивоване самостійне навчання. На цьому етапі важливою є своєчасна оцінка індивідуальних особливостей підлітка з погляду його готовності до успішного вибору та навчання за певним профілем. Головне для учня – усвідомити себе суб'єктом вибору профілю навчання. Якщо свідомість – це знання людини про зовнішній світ і способи взаємодії з ним, то самосвідомість – знання людини про себе й способи саморегуляції, що дозволяє виділити “Я” серед інших людей, визначає вольову активність людини, спрямовану на реалізацію смислів життя. Із огляду на це важливою є психодіагностична функція у виборі профілю навчання. У Концепції профільного навчання велика увага приділяється “курсам за вибором” і “спецкурсам”. На наш погляд, такі курси з успіхом можна практикувати й у процесі допрофільної підготовки у 8–9-х класах. Проте ці курси мають певну специфіку: вони повинні бути короткотерміновими (місяць, чверть, півріччя); кількість таких курсів має бути досить великою та різноманітною, щоб в учня була можливість реального вибору. Бажано накреслити проблематику курсів уже в кінці 8-го класу на основі відповідного анкетування учнів, співбесіди з ними.

Учень має одержати реальну можливість як мінімум двічі протягом навчального року визначати для себе той чи інший варіант відвідуваних ним курсів. Зміст цих курсів має включати інформацію подвійного характеру: розширені відомості з навчальних предметів, що викликають інтерес, та інформацію, що ознайомлює учнів із способами навчальної діяльності, необхідними для успішного засвоєння програми того чи іншого профілю. Крім того, зміст цих курсів може включати оригінальний матеріал, що виходить за межі шкільної програми (журналістика, редагування, риторика, різного роду практикуми, тренінги тощо). Додаткові курси допрофільної підготовки, зокрема для філологічного спрямування, можна умовно розділити на два основні види: предметно-орієнтований і міжпредметний. У завдання предметно-орієнтованих (пробних) курсів входить: надати учневі можливість реалізувати свій інтерес до обраного предмета; з'ясувати готовність і здатність засвоїти предмет на підвищеному рівні; створити умови для підготовки до іспитів за вибором, тобто з предметів, які пов'язані з майбутнім профілем. Таким чином, курси цього виду є прогностичними (пропедевтичними) відносно профільних курсів підвищеного рівня. Їх наявність у навчальному плані збільшує вірогідність того, що випускник основної школи зробить усвідомлений та успішний вибір профілю. Аналогом таких курсів можуть бути традиційні факультативи із загальноосвітніх предметів, які доповнюють базову програму, не порушуючи її цілісності. У завдання другого виду курсів входить розширення кругозору учнів, знання про обраний предмет, який складовою входить в інші професії; підтримувати мотивацію учня, сприяючи тим самим внутріпрофільній спеціалізації ("Література серед інших видів мистецтв", "Основи редагування", "Сучасні напрями в мистецтві", "Основи телекомунікативних зв'язків" тощо). Введення курсів передпрофільної підготовки в навчальний план школи може здійснюватись у вигляді різних комбінацій курсів.

Сутність допрофільного освітнього процесу у 8–9-х класах полягає у формуванні готовності школярів до навчання в старшій школі в умовах профілізації.

Виходячи з особистісно орієнтованого навчання, готовність складається із сукупності таких компетентностей учнів: **інтелектуальна**, яка включає здатність працювати з інформацією різного характеру, вміння застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, самостійно визначати спосіб побудови навчального завдання, володіння прийомами самостійного здобування знань, високий рівень пізнавальних здібностей, здатність до пошукової та дослідницької діяльності; **особистісна**, яка включає бажання й уміння виявляти самостійність, ініціативу, волю, організувати свою діяльність, володіти правилами співробітництва; можливість самостійного, усвідомленого вибору майбутнього профілю; **комунікативна**, яка включає здатність використовувати засоби мови й мовлення для одержання та передачі інформації, уміння брати участь у навчальному діалозі, будувати монологічні висловлювання різного типу; **рефлексивна**, яка включає здатність здійснювати самоконтроль і

самооцінку своєї діяльності, знаходити та усувати причину труднощів, що виникають; усвідомлення власної гідності, уміння об'єктивно оцінювати навчальні досягнення, прагнути до самовдосконалення; **діяльнісна**, яка включає здатність конструювати свою діяльність від постановки мети до одержання результату, переносити сформовані уміння й навички на незнайомі навчальні ситуації, здатність до усвідомленого вибору, прагнути до вироблення індивідуального стилю діяльності; **креативна**, яка включає розвиток мотиваційної сфери, чутливість до нових ідей, здатність творчо підходити до розв'язання будь-якого навчального завдання, бажання та вміння відмовитися від зрачка, домагатися оригінальності та новизни в кожній навчальній ситуації; **емоційна**, яка включає емоційну реакцію на різноманітні навчальні ситуації, уміння набувати чуттєвий досвід.

Як бачимо, всі ці компоненти можуть бути сформовані на будь-якому навчальному матеріалі, зокрема літературному. Це означає, що передовсім треба визначити внесок, який може зробити зміст навчального матеріалу (програмового чи позапрограмового – факультативу, спецкурсу) в досягнення досвітньої мети на допрофільному етапі. Курси за вибором дозволять учням не лише освоїти технологію їх вибору для навчання, але й апробувати різний зміст із метою самовизначення, формування ціннісних орієнтацій. Останнє особливо важливе у виборі філологічного профілю. У нормативному типі орієнтацій за останні роки виявився дефіцит емоційного залучення у світ художньої цінностей, у ситуативному типі – дефіцит знань, художньої ерудиції. У виявленні інтересу до літературних творів чітко проглядається вікова диференціація, статтєва різниця, а також жанрова, тематична та стилістична різноманітність. Рівень літературних преференцій школярів із віком помітно знижується. Дослідження показують, що молодші школярі в більшості вибирають книги високого художнього ґатунку, проте з віком здатність вибирати високохудожні літературні твори починає знижуватися. Це частково пояснюється тим, що старші підлітки виявляють вищий ступінь самостійності й незалежності від шкільної програми та нормативу урочних занять, а відтак спостерігається нездатність зрілого підходу до оцінки літературного твору в ситуації самостійного вибору. Це саме стосується й інших видів мистецтва. Відомо, що гуманітарний (філологічний) профіль навчання передовсім передбачає високий рівень розвитку художніх цінностей у цілому. Б.Юсов убачає в структурі сприймання мистецтва в широкому сенсі слова три компоненти: ерудицію (пізнавальний аспект), чутливість (сенсорно-емоційний момент), яка включає чутливість до мови й змісту мистецтва, і співпереживання (морально-вольовий аспект). Співвідношення та взаємодія цих компонентів і складають якісну особливість художніх цінностей. Із цього погляду цікавим є орієнтовний тематичний план факультативного курсу "Образна природа мистецтва". Якщо шкільною програмою з літератури передбачено набуття знань про художній образ у літературному творі, то відомості про художній образ в інших видах мистецтва майже не подаються, а це надзвичайно важливий аспект у допрофільній підготовці учнів.

Знання й уміння, сформовані на факультативних заняттях “Образна природа мистецтва”, безперечно, позначаться на вивченні літератури на допрофільному етапі і вплинуть якщо не на остаточний вибір філологічного профілю, то на розвиток інтересу до літератури як виду мистецтва, розширять кругозір учнів, підвищать рівень загальної культури незалежно від майбутньої професії.

Для успішного розв’язання проблеми допрофільної підготовки учнів, розвитку їхньої здатності до самостійного свідомого самовизначення необхідно створити чітку систему профорієнтаційної

роботи, яка має включати психолого-педагогічну діагностику здібностей, нахилів, задатків учнів до того чи іншого профілю навчання, визначення змісту й навчальних технологій, які сприяють досягненню цієї мети. Одним із шляхів реалізації інтелектуальних можливостей учнів, які виявляють інтерес до літератури, є міні-курси, гуртки, факультативи, збагачені додатковим матеріалом, які спрямовані на поглиблення знань із певних гуманітарних дисциплін, розвиток мислення, самопізнання. Такі програми та курси можуть бути розвивальними, інтегративними.

Література

1. Анісікіна Н. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х.: Основа, 2003. – 170 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К., 2004. – 112 с.
3. Профільне навчання. Теорія і практика. – К.: Педагогічна преса, 2006. – 198 с.
4. Крупник Е. Психологическое воздействие искусства на личность. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 233 с.
5. Селевко Г. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 222 с.
6. Щелбанова Е. Психологическая диагностика одаренности школьников. – Москва; Воронеж, 2004. – 365 с.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF THE PRE CORE PHILOLOGICAL PREPERATION

Z.O.Shevchenko

The article is devoted to the topical problem of the pre core preparation of pupils. The author investigates the principle of revealing abilities, aptitudes and inclinations of pupils with an aim of substantiating their orientation for choosing the humanities core. The ways of effective pre core preparing are indicated. One of them is the introduction of special courses and elective classes.

УДК 82.0(075.8)

ІНТЕРАКТИВНІ СТРАТЕГІЇ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Погребенник В.Ф.

Автор статті пропонує власну версію інтерактивного навчання української літератури школярів і студентів. Він розглядає використання новітніх педагогічних технологій відповідно до специфіки літератури як мистецтва слова.

Автор статьи предлагает собственную версию интерактивного обучения украинской литературы учащихся и студентов. Он рассматривает использование педагогических технологий соответственно к специфике литературы как искусства слова.

Ключові слова: інтерактивне навчання, українська література, школярі, студенти, педагогічні технології.

*Історія – це змагання між освітою
і катастрофою.
Герберт Велс*

Друга частина (в реконструкції Г.Вервеса) незавершеного роману “Не спитавши броду” І.Франка містить концептуально й методично важливий епізод, у якому показано вчительську вмільсть у навчанні літератури “хлопської дитини” з підгірського села Бориса Граба. Оскільки твір не досить відомий, не входить до програм з української літератури й може слугувати мотто не тільки цієї статті, доречно звернутися до нього докладніше.

Франко зобразив у творі, як гімназистом Борис (до певної міри він є alter ego самого автора, твір-бо автобіографічний) легко довчився до третього класу завдяки “величезній пам’яті”, та ще не відчув – як і його товариші – потреби “роботи головою”. І тільки незвичайний учитель Міхонський (реальна особа, персонаж мав свого життєвого прототипа) зумів пробудити його власну думку, дати поштовх розвитку критичного мислення занедбаного хлопчини. Відчувши його потенційні можливості й дочекавшись фізичного зміцнення, Міхонський лише тоді вперше дав йому книжку для позашкільного читання – безсмертну “Одіссею”. Хлопець одним духом проковтнув її і зміг перед учителем відтворити зміст поеми, особливо її “чудесні та фантастичні пригоди”. Тоді вчитель такої відповіді не прийняв та відіслав учня читати ще одну, не помічену Борисом “другу половину” “Одіссеї”. Лише з третьої спроби Граб, уже знаючи зміст поеми, “читав її помалу”.

Результатом цього повільного читання хлопця стало опанування учнем другої стадії трифазної, згідно з Ч.Темплом, Дж.Стіл і К.Мередітом, американськими авторами серії посібників, моделі опти-

мального процесу навчання й мислення, а саме “усвідомлення значення” [1, с. 28]: “Живі битові картини поеми насували йому на пам’ять рівно живі картини того сільського життя... серед якого й сам він відмалку виростав. Чим далі вглиблявся в поему, тим більше блідли в його пам’яті фантастичні пригоди та міфологічні дивогляди, а зате тим яркіше визначувались картини сільського віча, подорожі кіньми, сільського празника, перучих на річці дівчат, гостини, саду, сільських ігрищ, життя пастуха в полі і т.д. Прочитавши другий раз поему з далеко більшим інтересом, як перший раз, і Міхонському сим разом розказав зовсім інший зміст, як першим разом. Живі споминки з власного життя давали йому оповіданням ще більше свіжості, ясності і виразу” [2, с. 43].

Фактично цим епізодом І.Франко обстоює потребу не планіметричного ковання учня в процесі читання фабульною поверхністю твору, засвоєння тільки позверхніх подієвих перипетій, а потреби стереометричного філологічного читання, такого close reading, що апелює до особистого досвіду учня, дозволяє йому побачити й утілити у власному слові універсальні паралелізми буття різних народів у різні часи. На цьому, власне, й засновані деякі сучасні інтерактивні педтехнології чи стратегії читання, що об’єктивно працюють на формування читацьких зацікавлень учнів і поглиблення таких інтересів та вмій студентів-філологів. На жаль, обидві ці численні групи молоді, що навчається, втім, вивчаючи національну і світову літературну класику, стали читати менше й гірше. Не тільки від старшокласників-слухачів підготовчого відділення, а й студентів заочного й навіть денного відділення національного університету можна почути зізнання в нерозумінні цілого ряду прочитаних творів Тараса Шевченка,

“Чорної ради” П.Куліша, писань І.Франка, явищ психологічної малої прози доби модернізму тощо. Проблема заговорюється, з цим слід щось робити.

З іншого боку, в процесі реформування освіти в Україні важко переоцінити роль тих поодиноких із числа сьогоднішніх студентів, які завтра працюватимуть учителями, зокрема словесниками. Вони мають виходити з бакалавратури, на наше переконання, достатньо обізнаними з сучасними інтерактивними інноваційними педтехнологіями, володіння якими може бути апробоване під час педпрактики.

Понижчі міркування і методичні рекомендації щодо творчого застосування філософії й інтерактивних стратегій читання якраз і ґрунтуються на особистому викладацькому досвіді лектора курсу “Історія української літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст.”, викладача спецкурсу для студентів стаціонару і заочного відділення (V курс) Інституту української філології НПУ імені М.П.Драгоманова, володаря двох американських посвідчень – тренера і сертифікатора вчителів інтерактивних технологій освіти, викладача вищої школи з чималим досвідом навчання вчителів ряду регіонів України цим педагогічним стратегіям.

Як літературознавець і дослідник українського письменства ХІХ–ХХ ст. наважуся ствердити: художні твори вітчизняної літературної класики, в т.ч. презентовані в чинних шкільних й університетських програмах, дають широкі можливості творчого софістикованого впровадження інтерактивних стратегій для розвитку критичного мислення з метою більш успішного навчання і вивчення, наприклад, україноцентричного первня літературної класики ХІ–ХХ ст., художньої парадигматики образу України й українців, національних характерів і менталітету, встановлення спільного/відмінного в історичних долях різних народів, образу Міста Божої Премудрості (Києва) й інших таких образів, синхронізуючого співвіднесення подій у житті різних держав, урешті етичного розмислу реципієнта й одержання ним естетичної насолоди.

Які ж саме педагогічні інтерактивні стратегії оптимізують процес оволодіння надбаннями красного письменства й активізують рефлексії молоді над різномірними літературними творами? Насамперед, на нашу думку, ті, що культивують обговорення читацьких реакцій і міркувань. Наприклад, стратегія під назвою *кероване читання з передбаченням за ключовими виразами*. Для цієї діяльності ми обрали новелу “Метаморфоза” Богдана Лепкого. Текст розбивається на кілька частин, після чого викладач читає їх почергово в класі чи аудиторії для студентів (уже сам такий процедурний факт не може не імпонувати слухачам). Читання кожної з частин супроводжується елементом розмірковування над текстом: а що саме сталося у цій частині? Як події розвиватимуться далі й чому саме так, на думку слухачів? Якими розкрилися персонажі в почутому фрагменті? Відповідаючи на питання, слухачі намагаються розгадати логіку розвитку сюжету і характерів, виступають співтворцями письменника-автора. Б.Лепкий надав можливість й для фахового коментування оцінок філологічних реалій, згаданих у творі. “Метаморфоза” цінна тим, що в тексті є словосполучен-

ня-підказка (“валіза зі свинячої шкіри”), що допомагає спрогнозувати відповідь на останнє – ключове – питання про секрет життєвого успіху колишнього студента-невдахи. Всі відповіді знаходяться в останньому стислому абзаці твору, виділеному в ході розбивки як фінальний інтригуючий “шлюсакорд”. На завершення читацько-слухацько-інтерпретативної діяльності, що захоплювала аудиторію, можна запропонувати написати десятихвилинне есе (вільне письмо), в якому кожен висловив би свою думку: хто виграв, а хто програв від такої метаморфози героя (виграло а чи, навпаки, втратило суспільство)?

Результативною в процесі формування читацьких інтересів студентів виявилася й методика “*Щоденник подвійних нотаток*”. У ньому після читання твору сторінка ділиться навпіл. У лівій колонці записується місце тексту, що чимось вразило чи заінтригувало, а справа – свій коментар до нього. Таке читання з паралельним нотуванням дозволяє пов’язати прочитане з особистим життєвим досвідом читача, спостерегти індивідуальні, часом навіть діаметрально протилежні коментарі до того самого місця твору. Матеріалом для цієї стратегії, наприклад, були романи у віршах Ліни Костенко, вірші Василя Стуса тощо. Заповнення щоденника може перерости в обговорення, модератором якого буде викладач. Він може поставити аудиторії питання про головну думку твору або й про те, що у ньому залишилося без відповіді. Студентів-філологів важливо при цьому запитати: як “зроблено” текст як літературний твір, у чому конкретно виявилася майстерність автора тощо, причому відповідь має апелювати до текстового матеріалу.

Задля глибшого опанування сенсової палітри того чи того літературного твору, визначеного програмою для обов’язкового прочитання, доцільно використовувати в школі (у ВНЗ – її елементи) методику *взаємних запитань*. Вона полягає у почерговому читанні двома учнями твору й формулюванні кожним із них запитань до іншого після прочитаного абзацу. Пріоритетними тут є питання зі сфери глибшого змісту, скажімо, яке значення можуть мати деякі моменти дії чи риси вдачі персонажів у подальшому розвитку подій і повнішому розумінні тексту (останній рівень вищий – метакогнітивний). У ролі партнера може виступити учитель, і він теж відповідатиме на питання, які текст згенерував у свідомості учня. Така робота може вестися синхронно в парах, практикуватися у формі запитань викладача до всієї аудиторії.

Споріднена з попередньою методика *взаємного навчання*. Вона передбачає можливість учневі/студентові побути у ролі викладача. Поділені на групи студенти мають однакові примірники певного тексту й після мовчазного його прочитання всіма “викладач” підсумовує й пояснює прочитану частину твору, формулює запитання до неї та передбачає розвиток подій у наступній. А стратегія “*збережи останнє слово за мною*” корисна остільки, оскільки дозволяє стимулювати участь в обміні думками про художній твір малоактивної, маломовної частини аудиторії. Педтехнологія передбачає такі “кроки”: після читання фрагмента тексту всі вибирають одну чи кілька цитат, особливо, на їх думку, вартих уваги

та коментаря, виписують їх на картку з бібліографічним посиланням. На звороті картки занотовуються власні міркування з цього приводу. На наступному занятті відбувається читання й обговорення коментарів. Підсумовує роботу не викладач, а той його вихованець, хто розпочав дискусію своїм коментарем.

На початковій стадії – перед читанням – актуалізації знань (шкільних – в університеті – чи вивченого у попередніх класах – у школі), а отже, й для поглиблення інтересу до потім прочитаного, кращого його розуміння сприяють технологія “*впізнай автора*” і методичний формат *мозкової атаки*. Перша зі стратегій заснована на ознайомленні з новим текстом шляхом роздумування над рядом позицій, непрямо заявлених у тексті. Так, на початку вивчення творчого доробку нового програмового письменника можна зорієнтувати аудиторію на пошук у тексті відповідей на ряд запитань. Коли учні чи студенти мовчки прочитають, наприклад, мініатюру “Цвіт щастя” Б.Лепкого без зазначення особи автора, перед ними ставиться завдання з’ясувати, хто, на їх думку, написав цей твір – чоловік чи жінка, приблизно якого віку; зі східної чи західної частини України походить цей автор і так далі – аж до можливого розкриття авторства.

Друга педтехнологія, застосовувана досить широко в різних галузях, у вивченні літератури може працювати так. Скажімо, на початку першого заняття з курсу українського нового письменства студенти пригадують реалії доби та життєтворчості Котляревського, складаючи їх список у зошитах. Далі знання формалізуються на дошці в формі відповідей на питання апробованої схеми:

Прізвище автора (псевдонім)	Роки життя	Походження	“Мала батьківщина”	Освіта	Темати творів	Жанри	Домінантний стиль	Внесок у літературу	“Суперцітата”
-----------------------------	------------	------------	--------------------	--------	---------------	-------	-------------------	---------------------	---------------

У міру оволодіння цим видом діяльності поза аудиторією виконється вже не тільки останній пункт (“суперцитата” означає влучну і стислу оцінку творчості, дану авторитетними дослідниками), а й кілька попередніх. Із обговорення відповідей на них починається перша фаза наступної лекції про заздалегідь прочитану “Енеїду”. На завершення вивчення творчості того чи того автора залюбки пишуться *сенкани* – неримовані п’ятивірші з компонентом власного поцінування твору чи його автора – або лист до письменника (методика “*процедура R.A.F.T.*”) з міркуваннями про художній світ його творчості, стилізований під усталену манеру цього літератора. Не все зразу вдавалося студентам, але інтерес до навчання й самих текстів української красної словесності з упровадженням сучасних інтерактивних педагогічних технологій помітно зріс.

Лекція у формі так званої “*підсиленої*” лекції з теми “Творчість Володимира Винниченка”, для прикладу, розпочалася підготовкою списку його людських характеристик, детермінованих добою, місцем народження, суспільно-становою належністю і характером діяльності. Потім цей куций список суттєво збагатився після ознайомлення з джерелами та вивчення на практичному занятті зразків прози цьо-

го літератора. Вдома студенти шукали, згідно з завданням, “сліди” особистої й степової української вдачі письменника в його засвоєних творах. Із презентації знайденого починалося наступне заняття. Завершувалося ж воно підготовкою (спочатку в парах студентів) таблиці з двох колонок. У лівій під назвою “Традиційне” записувалися риси й ознаки художнього образу України й українців, які Винниченко успадкував від письменників-попередників XIX ст. У правій – “Нове” – ті риси, якими він збагатив модерну прозу початку XX ст. В іншому варіанті перед лекцією на дошці писалися ключові терміни, а студенти роздумували, як вони пов’язані між собою та як “грають” у прочитаних писаннях або ж творили свій власний науковий текст-пояснення. Ось, наприклад, терміни з цієї частини відповідної лекції: *Інноваційне образотворення української людини. “Пекельні кухні” України. Колізія двох національних ментальностей. Соціальна конфліктність персонажів, усвідомлених як суспільні типи*. В подальшому викладі лектора студенти “виловлювали” ці науково-термінологічні словосполучення вже не художнього, а наукового тексту й узгоджували запропоноване їм пояснення із власним розумінням, попередньо виробленим у процесі читання. Так відбувався перехід до усвідомлення актуалізованого змісту та власного міркування з цього приводу. Щоразу студенти визнавали перевагу підсиленої перед звичайною лекцією, оскільки перша активізує мисленнєву діяльність, зримо показує рівень їхньої обізнаності та стимулює бажання читати, краще розуміти творчість і вміти її посутньо інтерпретувати.

Більше можливостей, ніж лекційні, давали практичні заняття. Ми намагалися кожне провести інакше, збагатити третьокурсників перед активною педагогічною практикою новими методичними стратегіями, перспективними для прищеплення школярам навичок критичного мислення. Так, оповідання “Парасочка” Марка Черемшини на практичному занятті вивчалася в аналітичній техніці рольової діяльності “*мозаїка*”: зібраним у фахові групи студентам пропонувалося подивитися на прочитаний при підготовці до заняття текст очима історика, художника, композитора, етнолога, фольклориста. По тому – повернення в “домашні” групи з наступним взаємонавчанням за принципом “кожен вчить товаришів по черзі своїм здобутим “фаховим” знанням”, інтегративно-українознавчим ізведенням цих знань “докупи” з наступним обговоренням результатів вистудювання.

Аналіз року роботи в інтерактивній методичній системі на основі читання й інших видів діяльності засвідчив вищу стійкість знань третьокурсників, отже, й кращу якість освіти. Їм самим заімпував вільніший вислів власної думки. Вони визнали найціннішим (далі цитується анонімний, згідно з рішенням студентів, моніторинг) “активізацію читання й інтересу до нього завдяки різноманітним прийомам”, “пробудження інтересу до тих творів і авторів, які мені раніше не подобалися”. На питання, що змінилося в їхньому розумінні літератури, студенти дали такі відповіді: “Я вчилася мислити, розуміти і відчувати Україну й українців та їх історію в літературі, саме мистецтво слова, пізнавати авторську май-

стерність”; “Змінилося чимало попередніх поглядів на літературу. Українська література не тільки про страждання бідняків, а дуже багатогранна, яскрава. В школі у мене такої думки не було”; “Зацікавили твори, яких раніше взагалі не сприймала”; “Література стала, на мій погляд, для мене невід’ємною рисою життя, а часом сховищем від життєвих проблем” [3, с. 14–18].

Крім регулярного вищезгаданого історико-літературного курсу з українознавчим осердям та із застосуванням елементів стратегій читання і письма для критичного розвитку, ми прочитали для четвертокурсників спеціальний 22-годинний курс, обраний ними, до речі, на конкурсній засаді серед інших. Назва спецкурсу – “Інтерактивні стратегії читання і письма у процесі вивчення української літератури”. На інтерактивних заняттях було відпрацьовано більшість стратегій за принципом “знайомство, випробування на практиці” – “обговорення методичної структури” – “добір самостійно знайдених текстів” – “апробування на цьому матеріалі інтерактивних методик викладання і навчання в університетській, а далі й шкільній практиці”. Студенти зверталися до творів своїх улюблених авторів, творчо виконували завдання, хай не завжди бездоганно, осмислювали перспективність стратегій і можливості їхнього втілення на практиці.

Студенти після читання писали сенкани про свої рідні місця, Київ, про улюблених письменників і літературних героїв. Згодом завдання ускладнювалося – послугуватися білим ямбом, дібрати рими, зробити поетичний колаж з образів уподобаного лірика. Успішно випробовувалися й інші стратегії, широким було коло власних пропозицій студентів. Лейтмотивом моніторингу стала думка: за результатом читання “найціннішим було спілкування на рівні високої культури інтелектуального і творчого мислення”. Як бачимо, мають повну рацію ті автори новоствореного міжнародного журналу (російськомовна версія його названа “Перемена”), хто, як Евалдас Баконіс із Литви чи Арміне Саргісян із Вірменії, писали про найважливішу цінність інтерактивних стратегій читання і письма – право висловитися і бути зрозумілим, атмосферу вільного думання. Гадаємо, що українцям опісля століть тоталітарних спотворень та вилучень невігідної чужим режимам правди про те, хто вони і чії діти, звідки почалась Україна, така атмосфера просто необхідна. Хто пізнав її, той ширитиме цю атмосферу навколо себе.

У зв’язку з недостатньою кількістю годин курсу “Історія української літератури XIX – початку XX століття” на заочному відділенні замість колоквиуму, на якому можна було б встановити рівень обізнаності з програмовими художніми текстами, практикувалася стратегія “*порушена послідовність*”, що не забирала багато часу й була цікавою для аудиторії. Полягала вона в тім, що на окремих аркушиках паперу викладач заздалегідь виписував сім-вісім сюжетних перипетій прочитаного програмового твору і змішував папірці. Серед них міг бути і “фальшивий слід” – колізія з якогось іншого однотемного твору. Студенти мали встановити справжню послідовність подій у творі, знайшовши відповідне місце кожному аркушикові.

Популярним, хоч і непростим для заочників, виявився такий вид діяльності, як “*літературне коло*”. Йому відповідають художні твори з незначним обсягом і філософським сенсом – скажімо, новели Михайла Коцюбинського, Ольги Кобилянської, “молодомузців” чи оповідання Григорія Косинки, Валер’яна Підмогильного, Миколи Хвильового тощо. Спочатку студенти мали завершити письменникову афористичну думку з твору, пояснити заголовний образ-символ, а при наступній апробації методики запропонувати власний варіант художнього викладу з цим образом (думкою). Далі аудиторія ділилася на вузькофахові тимчасові дослідницькі колективи з чотирьох-п’яти осіб. Кожна з таких груп мала спільне завдання – наприклад, визначити і пояснити причини і наслідки пересувань персонажів у просторі; їхні зміни з плином часу; пояснити характери в їхньому вияві в тексті; розкрити взаємини персонажів з іншими; порівняти алегорії й символи з суголосними в інших творах тощо. Після цього етапу тривало взаємонавчання в групах, утворених наново з представників різних попередніх груп, із наступною презентацією набутих знань у різних формах, у тому числі письмового есе. Результатом одного з таких занять стало, скажімо, винесене студентами переконання в історичній автентичності й “черкаській” колоритності літературної “казки” “Запорожці” І.Нечуя-Левицького.

Спецкурс для магістрантів “Ідейно-естетична співдія літератури і фольклору як вияв спілкування суміжних художніх систем” також містив компонент інтерактивних педагогічних технологій. Благодатним виявився матеріал рідної красної словесності для активізації критичного мислення магістрантів після читання масиву творів. Контroversійні можливості, скажімо, збірки “Хуторна поезія” П.Куліша, романів “Гетьман Іван Виговський” і “Хмари” І.Нечуя-Левицького, віршів В.Стуса про “ідіотизм” радянської дійсності реалізувалися за сприяння стратегії “*кутки*” – такого виду групової активності, що сприяє виникненню дебатів. Упродовж цієї діяльності аудиторія мала випрацювати власну, аргументовану текстально позицію з приводу того, чи мав хоч якусь рацію Пантелеймон Куліш у критиці рідного народу (чи гетьман Іван Виговський, намагаючись Гадяцькими угодами неначе повернути колесо історії в зворотньому напрямку). Прибічники однієї точки зору пересідали в один ряд, іншої – в другий, а ті, хто вагався, – в третій, формулювали кілька своїх найсильніших аргументів і “озвучували” їх. Опісля те саме робили опоненти. Коли ж хтось змінював думку під впливом почутих аргументів, то таке група не висміювала (хоча спершу й таке відбувалося). Толерантність до думки іншого з приводу прочитаного, вміння прислухатися до аргументів протилежної сторони були втрачені за часів “демократії покори і свободи німувань”, й тут можуть придатися “Кутки”.

Схарактеризовані основні апробовані педтехнології бачаться формою результативного впливу на формування і зростання інтересів реципієнта щодо вивчення рідної літератури в Україні. Залучення інтерактивних методик до перспективних форм навчання у кредитно-модульній системі, наукової творчості студентської молоді та до системи

шкільних педпрактик зміцнюватиме зв'язки "університет – школа", може послужити важливою підмогою розвитку фахових умінь і навичок студіюючої

молоді, вищої якості знань, формуванню особистостей, що мислять критично, та демократизації освітнього процесу.

Література

1. Стіл Джін, Мередіт Курт, Темпл Чарлз. Методична структура навчального курсу "Критичне мислення": У 8 ч. – Посібник І. – К.: Відродження, 1999. – 83 с.
2. Франко І. Не спитавши броду: Повість. – К.: Наук. думка, 1966. – 242 с.
3. Моніторинг курсу / Особистий архів автора. – 27 арк.

INTERACTIVE STRATEGIES IN LEARNING UKRAINIAN LITERATURE

V.F. Pogrebennyk

The author of the article presents his own version of interactive teaching pupils and students Ukrainian literature. He considers usage of innovative pedagogical technologies in compliance with specificity of literature as an art of word.

УДК 82.0(075.8)

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ УЧНІВ ПРАЦЮВАТИ З ХУДОЖНЬОЮ ДЕТАЛЛЮ В ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Паламар С.П.

У статті розглядається актуальна проблема методики вивчення української літератури в середній загальноосвітній школі, а саме: формування вмінь учнів працювати з художньою деталлю в процесі аналізу художнього твору. На матеріалі літературних творів 5–7-х класів простежується оволодіння учнями навичками знаходити та визначати роль і функції художньої деталі в тексті, що впливає на глибше розуміння літературного твору в єдності змісту і форми.

В статье рассматривается актуальная проблема методики изучения украинской литературы в средней общеобразовательной школе, а именно: формирование в учащихся умений работать с художественной деталью в процессе анализа художественного произведения. На материале литературных произведений для 5–7-классов прослеживается овладение учащимися навыками находить и определять роль и функции художественной детали в тексте, что влияет на более глубокое понимание литературного произведения в единстве содержания и формы.

Ключові слова: методика, українська література, деталі тексту літературного твору, зміст і форма літературного твору, формування вмінь.

Формування у школярів компетенцій культурного читача й поціновувача літературних та мистецьких явищ – чи не найголовніше завдання сучасного вчителя-словесника. Відтак у навчально-виховному процесі зростає роль теоретико-літературних знань, які б вели учнів від пізнання специфічних властивостей художньої літератури до осмислення законів мистецтва в цілому. Звідси – необхідність посилення в шкільному вивченні літератури уваги “до тих моментів, що розкривають і характеризують загальні риси літератури й інших видів мистецтва, загальні закони розвитку мистецтва, не послаблюючи уваги до специфіки літератури” [1, с. 6].

Однією з таких загальних, характерних особливостей літератури й мистецтва є художня деталь, яка посилює ідейно-емоційний вплив образів, загострює увагу на суттєвому, значущому в тому чи іншому мистецькому витворі.

Акцентування на художній деталі у процесі аналізу літературного твору з учнями 5–7-х класів ефективно за умов відбору оптимальних для розв’язання порушеної проблеми художніх творів; створення у роботі вчителя певної системи, яка б передбачала практичне застосування молодшими підлітками знань про художню деталь, її особливості і роль у літературному творі.

У зв’язку з цим виникає потреба осмислення функціональної заданості художньої деталі, певного

розмежування між деталлю-штрихом і деталлю-мікрообразом.

Визначення деталі як характерного образного штриха подають автори шкільного словника-довідника з літератури: “Деталь художня – один із засобів створення художнього образу, який допомагає уявити зображену автором картину, предмет чи характер в неповторній індивідуальності. Вона може відтворювати риси зовнішності, одягу, обстановки, переживання чи вчинку” [2, с. 44–45]. Проте не кожна вказівка на риси людини, на її поведінку може бути художньою деталлю, а лише така, що характеризує типові для певного образу ознаки [3]. “У структурі твору художня деталь – то прикметний мікрообраз, що може вирізнитися через свою значимість, вагу і шляхом авторського акценту на ньому” [4, с. 731–732].

Деталь-штрих у нашому розумінні – яскрава дрібниця у портреті людини, характері, манері розмовляти, жестикулювати, сміятись і т.д., у пейзажі, інтер’єрі – є важливим засобом індивідуалізації і разом із тим типізації образу. Завдяки деталі образ стає неповторним, добре запам’ятовується. Деталь-мікрообраз – це домінанта цілого твору, яка, набуваючи алегоричного значення, посилює його композиційну цілісність і комунікативність. Вважаємо, що є сенс у розмежуванні дефініцій “портретна” (“пейзажна”, “інтер’єрна”) “деталь” і “художня деталь”, оскільки не кожна

деталь, як зазначалося вище, набуває домінантного значення у тому чи іншому описі.

Зауважимо ще один, не менш важливий момент: художня деталь, як відомо, в тексті може бути виражена “яскравим точним словом, епітетом, порівнянням та іншими виражальними засобами” [5, с. 44]. При цьому існує відмінність деталі від інших художніх засобів: вона набуває свого істинного значення і ціни тільки в сюжеті твору, в закінченому образі, тобто функціонує тільки в тексті, тоді як художність метафори, порівняння, епітетів, метонімії і т.ін. до певної міри зберігається і поза текстом [6, с. 107–117]. Якщо ця – суттєва! – відмінність не враховується під час шкільного аналізу літературного твору, то для художньої деталі виникає “загроза” загубитися серед інших засобів виразності.

У процесі аналізу художньої деталі літературного твору вчитель має прекрасні можливості розвивати у школярів не лише творчу уяву, а й образне мислення, особливістю якого є здатність іти до широкого узагальнення через конкретно-чуттєвий образ. І хоча здебільшого ми маємо справу з дітьми, у яких яскраво виражений один із двох типів мислення: логіко-аналітичний (понятійний) чи образний (художній), “...потрібно розвивати в дітей, – як зазначає В.Сухомлинський, – обидві розумові сфери: і образну, і логіко-аналітичну, не допускаючи односторонності, але разом з тим і вмільо спрямовувати розумовий розвиток кожної дитини в русло, яке найбільше відповідає її природним нахилам” [7, с. 514].

Аналізуючи особливості сприйняття художнього твору учнями середнього віку, Є.Пасічник зазначав, що для них характерні посилені емоційність і безпосередність, наочно-образна форма мислення. Це найсприятливіший період для розвитку усного і писемного мовлення учнів 5–7-х класів, коли особливо загострюється чутливість до художнього слова, його смислових та інтонаційних відтінків. Діти здатні помітити в тексті такі художні деталі, які випадають з поля зору дорослих. Дослідження автора показують, що старші учні менше акцентують увагу на окремих деталях твору. Переказуючи після ознайомлення з ним один і той самий уривок, учні 5-х класів назвали набагато більшу кількість деталей, ніж учні 7-х класів. Це констатує той факт, що з віком увага дітей до деталей поступово зменшується. Але цей процес проходить менш інтенсивно, якщо вчитель постійно розвиває відтворювальну уяву дітей.

Як зауважує Пасічник, увага молодших підлітків до деталей, зовсім не означає осмислення їх у контексті цілого. Для них характерна фрагментарність, інформативний рівень сприймання літератури. “Учні середнього віку не бачать нерозривного взаємозв’язку всіх компонентів художнього твору як цілісної художньої структури, не розуміють художньої майстерності письменника у широкому розумінні слова, проте вони здатні зрозуміти багато художніх прийомів, якщо на останніх акцентуватиме увагу вчитель” [8, с. 30–33].

У процесі аналізу творів з учнями 5–7-х класів важливим для нас є відпрацювання вміння знаходити в літературному тексті художні деталі і визначати їх

роль у контексті. З організаційного боку така робота має кілька етапів. Спочатку учні йдуть “услід за вчителем”, який демонструє зразок навчальної діяльності, – сам аналізує значення тієї чи іншої деталі. Колективно, під керівництвом учителя учні накопичують необхідні спостереження над художнім текстом, які згодом стають матеріалом для формування теоретико-літературних понять “портретна (пейзажна, інтер’єрна) деталь”, “одиночна деталь”, “наскрізна деталь”, “художня деталь”. Під час роботи безпосередньо над самим поняттям учитель спирається на учнівські спостереження, узагальнює їх, відзначає основні ознаки поняття, пояснює його художню роль у тексті твору. На наступному етапі учні тренуються самостійно знаходити деталі художнього тексту. Завданням учителя на цьому етапі – навчити учнів бачити сенс тієї чи іншої деталі, те, що вона допомагає зрозуміти, відчутти, уявити. Лише постійне звернення учнів до знайомого вже поняття, кожного разу все більш самостійне осмислення його значення в певному контексті сприяє успішному формуванню цих умінь. Допомога вчителя поступово зменшується. Проте його коментар необхідний у складних ситуаціях або у разі відсутності у школярів достатнього власного досвіду й естетичних уявлень. Уміння можна вважати сформованими, коли учні виконуватимуть цю роботу самостійно й легко користуватимуться одержаними знаннями в процесі читання будь-якого нового художнього твору.

У цілому робота над уміннями знаходити художню деталь у тексті й пояснювати її значення включає низку послідовних операцій:

1. Помітити в тексті художню деталь (деталі).
2. З допомогою цієї деталі (деталей) уявити картину природи, змальовану автором, зовнішній вигляд героя, його стан, настрої тощо.
3. Поміркувати, нащо хотів звернути автор увагу читача, з’ясувати ставлення автора до зображуваного.
4. Сформулювати на основі попереднього аналізу висновок про художню роль деталі (деталей) в даному контексті.

Формування умінь знаходити деталь у художньому тексті і коментувати її значення в контексті привчає школярів уважно вчитуватися в текст, не лише яскравіше уявляти за допомогою художніх деталей пейзаж або портрет, але й бачити позицію автора, внутрішній стан героїв, їхні стосунки тощо. Увага до художнього слова, вміння бачити його роль у тексті – одне з найважливіших умінь, оскільки в літературі першоосновою всього є слово, і ми вчимо школярів правильно сприймати його, бачити за словом художній образ.

Іншим важливим для нас умінням, яке починає формуватися уже в початковій школі, є вміння, пов’язане з розумінням будови твору і з його сюжетом, – вміння виділяти епізод. Працюючи над його формуванням, привчаємо дітей з’ясовувати місце і роль даного епізоду в розвитку сюжету, в характеристиці героїв, оцінювати позицію автора в ньому.

Дидактично обумовлений вибір фрагмента художнього твору є найважливішою умовою проведення роботи з аналізу тексту. Класична

методика висуває три вимоги до цього вибору. По-перше, фрагменти мають найбільш повно відображати ідейно-художню своєрідність твору, бути найбільш характерними, показовими для нього, містити важливі для аналізу художні деталі й водночас бути достатньо зрозумілими для тлумачення учнями їхнього змісту з точки зору авторської позиції, реалізованого у творі письменницького задуму. По-друге, виходячи з виховних завдань, важливо, щоб пропонувані для аналізу сцени й епізоди, розкриваючи ідейно-моральні, загальнолюдські проблеми, спонукали учнів разом з автором і героями шукати їх розв'язання, вибирати й усвідомлювати власну позицію. Цьому сприяє відкрита проблемність тексту, конфліктність його змісту. Третьою важливою вимогою до вибору текстового фрагмента для аналізу є врахування самостійності учня в роботі і, отже, новизни тексту, який йому буде запропоновано. Відносна новизна тексту створює для учнів нову пізнавальну ситуацію, потребує актуалізації і застосування набутих знань і вмінь. У нашому дослідженні запропоновано варіанти виконання цієї умови залежно від рівнів сформованості учнів аналізувати художню деталь літературного твору. На перших етапах експери-

менту для самостійної роботи учням пропонуються завдання за текстом, який колективно аналізувався в класі під керівництвом учителя. У цьому разі учні певною мірою володіють уміннями його аналізу, ознайомлені з характером його ідейного тлумачення, хоча, як свідчать спостереження, вони мають простір для самостійної роботи: необхідно узагальнити, зібрати до купи свої й колективні спостереження, усвідомити власну позицію, знайти шлях для пояснення ідейного змісту уривка в єдності з художньою формою.

По-друге, учням може бути запропоновано уривок із вивченого твору, якого безпосередньо не торкався класний аналіз і для самостійної роботи з яким необхідно застосувати засвоєні вміння й методи ідейного тлумачення. У цьому разі застосування знань і вмінь має більш творчий характер.

Нарешті, учням можна запропонувати текст самостійно прочитаного твору, за своєю ідейно-тематичною основою, пафосом, стилістичними особливостями близький до вивченого. У цьому разі вони мають продемонструвати, наскільки глибоко, гнучко і вільно володіють уміннями аналізу тексту через його художні деталі в процесі самостійного читання.

Література

1. Беленький Г.И., Снежная М.А. Изучение теории литературы в средней школе. – М.: Просвещение, 1983.
2. Тураев С.В., Тимофеев Л.И., Вишневский К.Д. и др. Литература. Справочные материалы. – М., 1988.
3. Святовец В.Ф. Художня деталь і подробиця у творчому процесі: Навч. посібник. – К., 1997.
4. Літературознавчий словник-довідник. – К.: Академія, 1997.
5. Симакова Л.А. Самостоятельная работа учащихся в процессе анализа художественного произведения в 4–7-х классах: Пос. для учителя. – К.: Рад. школа, 1987. – 107 с.
6. Цапенко І. Художня деталь у літературному творі // Жовтень. – 1953. – №6.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976.
8. Пасічник Є.А. Вікові особливості учнів і проблеми аналізу твору // Українська мова і література в школі. – 1993. – №4.

FORMATION OF STUDENTS SKILLS TO WORK WITH ARTISTIC DETAIL IN THE PROCESS OF ANALYSING FICTION WORK

S.P.Palamar

The article deals with the topical problem of Ukrainian literature teaching methods in general secondary school, namely, formation of pupils' abilities to work with artistic detail when analyzing a literary work. On the basis of literary works for the 5th–7th forms the author investigates pupils' mastery of ability to find and to determine the role and functions of artistic detail in a text. This brings about deeper understanding of a literary work in the entity of its content and form.

УДК 821.161.2:373.6

“ЗЛИТТЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА...” У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Жила С.О.

У статті розглядаються методичні засади вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв; пропонується модель комплексної взаємодії мистецтв у процесі роботи над романом Марії Матиос “Майже ніколи не навпаки”.

В статье рассматриваются методические основы изучения украинской литературы у взаимосвязи с различными видами искусств; предлагается модель комплексного взаимодействия искусств в процессе работы над романом Марии Матиос “Майже ніколи не навпаки”.

Ключові слова: українська література, мистецтво, роман Марії Матиос “Майже ніколи не навпаки” міжпредметні зв'язки.

Тетяна і Федір Бугайки радили словесникам вивчати українську літературу у взаємозв'язках із суміжними мистецтвами. Методисти закликали до злиття різних видів мистецтва на занятті, яке стало виконувати роль знамена і зразка для наслідування. Ця ідея виявилася продуктивною і залучила до себе велику кількість прихильників.

У сучасній літературній компаративістиці виділилась окрема гілка, царина – вивчення літератури в системі мистецтв та інших видів духовно-творчої діяльності у їхній взаємопов'язаності і взаємодії. Образно кажучи, якщо уявити літературну коамапативістику у вигляді дерева, то міцними галузками на ньому будуть вивчення української літератури у взаємозв'язках з іншими літературами, вивчення літератури у взаємозв'язках з фольклором, вивчення літератури у взаємозв'язках з різними мистецтвами: образотворчим, музикою, театром, кіно.

Як відомо, мистецтво є спеціалізованою формою культури, воно допомагає врівноважувати чуттєву і раціональну сфери свідомості людини. Мистецтво діє на почуття, через них – на інтелект, а в підсумку – на соціальну практику. На думку сучасних філософів, твори мистецтва дають людині більш багатий за своїм змістом життєвий досвід, ніж це роблять наукові системи чи теорії. Сприймаючи художні тексти (під текстом розуміємо різні образотворчості), вона пізнає духовні цінності суспільства, які стають надбанням її власного досвіду. Тим самим мистецтво залучає суб'єкта сприйняття до світу художньої реальності. Причетність до загальнолюдського досвіду допомагає кожній особистості виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством в цілому. У процесі

сприймання мистецьких одиниць художня культура стає внутрішнім змістом реципієнта, його естетичним світом, індивідуальний досвід художнього бачення розширюється і збагачується.

Твори суміжних мистецтв на заняття літератури треба добирати так, щоб учні й студенти відчували культурно-мистецькі генетичні зв'язки, “побачили” їх у літературному тексті, достеменно знаючи, що у сучасне розуміння філології закладено глибокий культурологічний зміст. Літературу ми розглядаємо сьогодні як філософську антропологію, а її тексти – як тексти-монади, що подають певну модель світу, відтворюють і втягують у себе багато текстів, які уже існували, всю культуру в її буттєвому смислі.

Словеснику необхідно виявити можливості комплексного використання суміжних мистецтв у процесі вивчення літератури. Для цього треба проаналізувати літературні твори, які вивчаються за програмою, і визначити різні види внутрішньо-текстових інтегративних зв'язків словесності з живописом, графікою, скульптурою, архітектурою, музикою, театром, що дозволить активізувати зображально-виразовий потенціал тексту на уроці і сильніше впливати на учня, розширювати його уявлення про художній твір як культурний універсум.

Адже відомо, що багато письменників для створення авторської концепції моделі світу залучають як знаки тексту і його контекстів різні сюжети, мотиви, образи інших видів мистецтв, які допомагають читачеві розшифрувати літературний твір.

Бажано також віднайти всі “переклади” літературних творів, які вивчаються текстуально, мовами інших мистецтв. По-друге, вибудувати систему комплексного використання мистецтв на заняттях літератури.

Під час здійснення відбору живописних, графічних, скульптурних, фотографічних, театральних, кінематографічних, архітектурних, музичних зразків бажано враховувати такі вимоги: залучені тексти суміжних мистецтв мають вирішувати навчальні, розвивальні і виховні завдання; відповідати рівню художнього розвитку, “глядацького і слухацького” досвіду особистості; бути різними за художніми системами і формами; повинні відзначатися високою художністю, великою силою впливу на глядача, слухача, допомагати глибше засвоювати літературні тексти і біографічні матеріали; сприяти здійсненню безпосереднього зв'язку літературного і мистецтвознавчого матеріалу, формуванню умінь і навичок самостійної роботи з творами мистецтва; залучені твори образотворчого мистецтва мають належати до однієї культури, однієї епохи (твори різних культур і епох зіставляються лише тоді, коли цього вимагає сам текст, тобто коли у ньому є описи якихось шедеврів попередніх часів).

По-третє, дослідним шляхом виявити ефективність системи комплексного використання суміжних мистецтв на заняттях літератури. Залишити тільки ті твори, завдяки яким: а) урок літератури стає змістовнішим, інтелектуальнішим, емоційнішим, цікавішим, динамічнішим; б) особистість легше й швидше входить в акт уявної співтворчості і має ширші можливості для самовираження і самоствердження; в) у процесі художнього сприймання формується творча особистість із внутрішньою потребою мислити, відчувати і “говорити” мовами різних мистецтв. Учителю чи викладачу літератури радимо здійснити перехід від предметоцентричної літературної освіти до культуровідповідної (формування глибоких знань про духовне життя людства та особистості, літературу та культуру світу, а також ціннісних орієнтацій, суджень та уявлень індивідуума). Це можливо за таких умов: 1) належного рівня загальної культури і професійної підготовки словесника; 2) оновлення педагогічної технології вчителя чи викладача з орієнтацією на готовність до ефективного використання різних мистецтв на заняттях; 3) ретельного оптимального відбору одиниць різних мистецтв; 4) врахування специфіки художньої перцепції кожного виду мистецтва; 5) застосування елементів різних образотворчостей у практиці словесника матиме системний характер; літературна інтерпретація базуватиметься на міжмистецьких узагальненнях; 6) забезпечення оптимального добору форм, методів і методичних прийомів літературного розвитку школярів і студентів; готовності словесника до співпраці з учнями і студентами; 7) мистецько-творча діяльність школярів і студентів включатиме накопичення необхідних знань з теорії та історії мистецтва, формування читацької, глядацької, слухацької культури і навичок виконавства.

Під час сприймання мистецтв словесникові бажано знати типи пам'яті, типи мислення, специфіку фантазії школярів і студентів.

Пам'ять кожного учня, студента, характеризується закономірностями розвитку, разом із тим має свої особливості. Психологи виділяють дітей

із наочно-образним, словесно-абстрактним і емоційним типами пам'яті.

Учні і студенти із першим типом пам'яті особливо добре запам'ятовують наочні образи, форму, колір предметів. У психічній діяльності особистості з наочно-образним типом пам'яті дуже часто спостерігається відносна перевага першої сигнальної системи. Школярам і студентам із словесно-абстрактним типом пам'яті краще запам'ятовується словесний, часто абстрактний матеріал; у них переважає друга сигнальна система. Емоційний тип пам'яті означає збереження і відтворення пережитих дітьми і студентами почуттів.

Залежно від змісту матеріалу, що запам'ятовується, від участі тих чи інших аналізаторів у процесі запам'ятовування і відтворення у психологічній літературі розрізняють такі види пам'яті: зорова, слухова, рухома і змішана (зорово-слухова, зорово-рухома, слухо-рухома). Багато дітей і студентів володіють яскравою безпосередньою пам'яттю – зоровою, слуховою, рухомою, але з перевагою в одних слухової, в інших – зорової. Успішний навчальний процес із літератури можливий лише тоді, коли словесник добре знає індивідуальні особливості пам'яті своїх вихованців. Так, особистість з яскраво вираженою слуховою пам'яттю краще запам'ятовує матеріал, який сприймає на слух, згадуючи лекцію, разом з її змістом у пам'яті її звучить голос лектора, його інтонації. Учень і студент із гарною зоровою пам'яттю найлегше запам'ятовує те, що він бачив. Під час відновлення вивченого перед ним вимальовуються зорові образи.

Природно, матеріал, що повинен добре запам'ятатися, першій групі краще подати методом усної розповіді, а другій – у вигляді зорових образів. Але і перша, і друга групи краще запам'ятають ту інформацію, що була запропонована їм відразу через два сенсорні канали: слуховий і зоровий.

Ще К.Д.Ушинський (більше 100 років тому) писав, що чим більше органів нашого чуття беруть участь у сприйманні якого-небудь враження або групи вражень, тим міцніше лягають ці враження в нашу механічну, нервову пам'ять, краще зберігаються нею і легше потім пригадуються.

Доктор медичних наук Й.М.Фейгенберг, який працював на межі фізіології, психології, педагогіки, експериментально перевіряв, наскільки чітко змінюється безпосереднє запам'ятовування словесного матеріалу, якщо до сприймання його на слух одночасно додавати відповідні зорові сприймання.

Результати дослідів підтвердили думку вченого про те, що обсяг безпосередньої пам'яті під час одночасної роботи слухових і зорових сенсорних систем вищий, ніж під час роботи однієї лише слухової системи. Ізольоване вивчення матеріалу через зір також дало гірше запам'ятовування, ніж одночасне подання через зір і слух.

Психологи твердять, що фантазія неможлива без пам'яті. В.А.Роменець зазначає, що чим більше матеріалу дає пам'ять, тим більше можливостей відкривається для комбінаційної роботи фантазії. Фантазія, беручи участь у сприйманні творів літературних і суміжних мистецтв, оживлює зображення і формує його цілісний образ.

Міра осягнення художнього образу детермінована здібністю реципієнта проникати у “підтекст” твору, тобто внутрішні шари, глибинні рівні художнього змісту. Найцікавіше, що глибина прочитання художньої одиниці не завжди залежить від ґрунтовності знань або освіченості людини. Вона не обов’язково корелює з логічним аналізом поверхневої системи значень, а більше залежить від емоційної налаштованості людини (її тонкості), ніж від її формального інтелекту. Ми часто зустрічаємо реципієнтів, які повно й чітко розуміють логічну структуру твору, але не сприймають тих внутрішніх смислів, що стоять за цими значеннями.

Сьогодні, коли вітчизняна мистецька наука й практика відроджуються після уніфікації художніх систем (зведення їхньої множини до кількох вживаних в Україні радянській), постає потреба по-іншому подивитися на такий вагомий компонент художнього сприймання, як співпереживання. Це дослідження ще чекає психологів, мистецтвознавців. Практики ж помітили, що вивчення творів, які належать до модерних і постмодерних художніх систем, змінило характер співпереживання; тут на перший план виступають так звані інтелектуальні емоції, народжені процесом розгадування метафорично-символічних образів.

Співтворчість, на думку багатьох учених, – це лише протилежний шлях власне художній творчості: митець кодує, а реципієнт розкодує, забираючи із образного коду закладену в ньому інформацію.

Проте такий аналіз позбавляє мистецтво його специфіки. Співтворчість – проявниці художніх начал під час сприймання. Читач, слухач, глядач не просто розшифровує зашифроване іншим, але й творчо конструє за допомогою уяви художні образи. Мислення художніми образами – це сама суть створення, виконання і сприйняття творів мистецтва. Реципієнт у процесі розумової дії народжує образи, які не завжди збігаються із авторським баченням твору, одночасно оцінює майстерність митця. Нам імponує думка Д.Кучерюка про те, що реципієнт у процесі сприймання повинен відтворити і завершити цілісність художнього об’єкта за допомогою уяви. Естетик зазначає: “Тут і справді потрібна талановитість, як і при первинному творенні”. І далі уточнює: “Сприйняття мистецтва, наслідуючи процес його творення, потребує виняткової психічної та інтелектуальної мобілізації, зібраності в думках й уяві”. І співпереживання, і співтворчість, безумовно, споріднені із творчістю, їхнє поєднання забезпечує тривале враження.

Покажемо особливості вивчення роману Марії Матіос “Майже ніколи не навпаки” у взаємозв’язках з ілюстраціями Сергія Іванова.

Подаємо орієнтовний план проведення літературно-мистецької вітальні “Кожна любов – інша...” за романом Марії Матіос “Майже ніколи не навпаки”.

План

1. Загальна характеристика творчості Марії Матіос.
2. Роман “Майже ніколи не навпаки” – вершинний здобуток української прози.
3. Художня система твору (трансцендентний реалізм, екзистенціальні, імпресіоністичні, експресивні вкраплення).

4. Жанр твору. Соціально-побутова та історична драма в трьох новелах. Сага. Тема та проблематика роману.

5. Аналіз сюжету твору: а) визначення конфліктів новел; б) “багатоярусний” сюжет (“витіюватий сюжетний пазл, в якому три лінії сплітаються в один вузол”).

6. Композиційна довершеність роману: три новели як три плани змісту, три драматичні сцени: а) трагічний концепт новели “Чотири – як рідні – брати”; б) новела “Будьте здорові, тату” – пік психологічного драматизму; в) новела “Гойданка життя” як колаж попередніх історій.

7. Національна сімейна сага: Кирило – Василина Чев’юки; Павло – Докія Чев’юки; Андрій – Настя Чев’юки; Оксентій – Єлена Чев’юки; Грицько – Теофіла Кейвани; Іван – Петруся Варварчуки.

8. Непередбачувані віражі кохання: Кирило – Маринька; Маринька – Олекса Німий (Говдя); Петруся – Дмитрик.

9. Ілюстрації Сергія Іванова до роману “Майже ніколи не навпаки” як символічний ключ до прочитання літературного тексту.

Як бачимо, за цим планом літературно-мистецька вітальня складається із двох мистецьких блоків – літературного й образотворчого.

Пропонуємо матеріали для літературного й образотворчого спілкування на занятті, осягнення художнього смислу книги “Майже ніколи не навпаки”.

Роман “Майже ніколи не навпаки” – філософія повноти життя й любові.

“Майже ніколи не навпаки” – оригінальне явище в нашому мистецькому житті. Цим твором письменниця ще раз засвідчила, що вона плідно експериментує в царині романної форми. У неї були історичний роман-драма (романна драма) “Солодка Даруся”, роман – психологічна розвідка “Щоденник страченої”, політичний роман “Містер і місіс Ю-Ко в країні укрів”, тепер з’явилася сімейна сага в новелах. Сага – давньоскандинавське слово, що означає “сказання”. Саги були поширені в Ірландії та Ісландії в формі прозових творів з віршованими вставками у VIII–XIII ст. Це історико-біографічні або міфологічні оповіді, які розказували про життя простих людей. Марія Матіос розповідає історії кількох гуцульських родин (Чев’юків, Кейванів, Варварчуків) від часів Австро-Угорської імперії, Першої світової війни до середини ХХ ст.

Справді, письменниця вміє транслювати нам буттєві й метафізичні проблеми української людини. Художня система твору – це трансцендентний (непізнаваний) реалізм з екзистенціальними, імпресіоністичними, експресивними вкрапленнями. Модель людського буття, подана у трьох новелах сімейної саги “Майже ніколи не навпаки”, базується на концепті психологізму (життєпроживання). Життєві шляхи своїх героїв Марія Матіос змальовує як складні, суперечливі психологічні феномени, у яких переплітаються автономні лінії розвитку: фізіологічного, психічного й соціального.

Світ “Майже ніколи не навпаки” дихає складним і невичерпним життям, любов’ю й ненавистю. Письменниця на запитання, про що ця книга, відповіла: “– Мені близька теза Ірини Вільде, яка сказала: “Поки я не впораюся із цим маленьким

світиком – людським серцем, не візьмусь, просто не зможу сягнути до ширших проблем людського життя”. Ця книга – про те, на що здатне людське серце, яке вражене любов’ю, ненавистю, бажанням помсти, заздрістю, і на що воно спроможне у часи випробування радістю і печаллю. Коли мене питали, яка головна думка твору, відповідала і такими ж словами підписувала книжки: “Честь понад усе”. Кожен персонаж доводить своє людське алібі морального плану. Воно може видатися для когось жорсткістю чи злом. Я намагаюся розвернути кожну людину так, як розвертають діамант перед прожектором, і з’ясувати, чому людина вчинила, можливо, жорстоко, але справедливо” [6].

Марія Матіос, застосувавши “багаторусний” сюжет, скеровує наше читання спочатку від першої через другу до третьої новели, а далі передбачає вторинне читання другої – третьої – першої (уже в такому порядку!) частин. Письменниця застосувала технічну винахідливість каруселі, щоб “пустити читача концентричними колами долів кількох буковинських сімей.

Ми повертаємося до роману знову й знову, щоб пізнати загадки героїв, досягнути неповторності кожного персонажа, встановити їхню логіку й не логіку дій. Твір Марії Матіос справді можна перечитувати, починаючи з будь-якої новели; складається таке враження, що під час компонування своєї книги вона одночасно працювала над її частинами і думала про співпрацю з реципієнтами. Пригадується її зізнання (Марії Матіос – С.Ж.): “Поки що я “потрапляла, чи, швидше, читач потрапляв у розставлені мною “сіті” [7, с. 14].

Письменниця, творячи сімейну сагу в новелах, вибухово-експресивною енергією думки довела художню тканину тексту до такої міри, щоб він допрацьовувався читачем: додумувався, довершувався. Акт сприйняття книги Марії Матіос передбачливо перетворила в акт співтворчості.

“Колажна” структура роману сприяє тому, що кожна наступна новела відкриває реципієнтові все нові відомості спроектованої моделі життя. Невеликі за розмірами окремі новели стають багатомірними, поліфонічними.

Текст “Майже ніколи не навпаки” складається з трьох частин: “Чотири – як рідні – брати”, “Будьте здорові, тату”, “Гойданка життя”. Три частини – три новели – три драматичні сцени. У першій новелі розповідається про трагедію родини Чев’юків, яка втратила найменшого Дмитрика – “пішов у глину через молоду свою кров, не маючи й двадцяти років”, потім застрелено на полюванні господаря Кирила, а брати – Павло, Оксентій, Андрій – розсварилися поміж собою за землю. Назва новели “Чотири – як рідні – брати” дезорієнтує читача. Авторка, очевидно, йде за італійським письменником і літературознавцем Умберто Еко, який стверджував: “Назва повинна заплутувати думки, а не дисциплінувати їх” [8, с. 112].

Друга новела увиразнює головні події першої: у ній ідеться про історію одруження Петруні (через неї загинув Дмитрик) з “невдатним до жінки” Іваном Варварчуком, її плекання ганчір’яної дитинки й ненаситних коров’ячих і овечих голів, любов до найменшого чев’юкового сина.

Третя новела семантично прояснює дві попередні: у ній розповідається про любов Мариньки й Кирила, зраду останнього, переживання Олексі Німого, потай закоханого в Мариньку, подружні стосунки Кейванів.

Письменниця змальовує життєві драми родин Чев’юків, Варварчуків, Кейванів, життєві метання Мариньки Богодухої, Олексі Німого, подає суб’єктивно-особистісні сприйняття життєвих реалій різними персонажами, вибудовує об’ємний характер взаємозв’язків між героями, враховує особливості як внутрішніх психологічних процесів у суб’єктивному світі особистості, так і соціально-історичну специфіку зовнішніх умов її буття.

Ярослав Голобородько відзначає: “Марія Матіос від природи є психологом емоцій і прагне зазирнути в безодню людських станів. Наодинці з безоднею людських почуттів її зору відкривається те, що я назвав би віконцем у вічність. Вона проникливо, щемно, глибинно передає психологічні перипетії своїх персонажів, що також має знаки – ознаки безальтернативної традиційності.

Вона цілком традиційно практикує психологічне розроблення фабули, композиції, характеру з тим, щоб довести інтонаційні, настроєві реєстри до максимуму, до найдраматичніших нот напруги. І саме на психологічних говірках, ельбрусах, еверестах тримаються художньо найсильніші, найсокровенніші її тексти...” [9, с. 67].

Своїм романом “Майже ніколи не навпаки” письменниця доводить, що кожна родина і кожна особистість – це ансамбль відносин; авторка досліджує всю різноманітність стосунків, у які вступають її головні персонажі.

Буковинський світ Марії Матіос – це різноманітні форми взаємодії як родичів, так і жителів Тисової Рівні з прилеглими хуторами. Жодну дію особистості письменниця не вилучає з контексту різноманітних взаємовідносин, у яких герої впливають один на одного: “У світі завжди одне й те ж: одні люди вбивають інших людей, а якісь інші люди в цей самий час – люблять іще інших. А ще інші – ненавидять тих, хто любить. І не можуть собі дати ради ні перші, ні другі. Ні з любов’ю. Ні з ненавистю. І майже ніколи не є навпаки” [5, с. 14].

Про любов у романі можна сказати, що вона різна. Марія Матіос тут йде майже за філософом київської школи Миколою Бердяєвим, який твердив, що завжди є невідповідність між жіночим і чоловічим коханням, невідповідність вимог і очікувань. Чоловіче кохання часткове, воно не охоплює все ество. Марія Матіос, як і Микола Бердяєв, переконує, що жіноче кохання більш цілісне, в жіночому кохання є магія. Жіноче кохання в романі письменниці почасти сягає надзвичайної висоти.

З електронних листів до Автора, що є власне преамбулою письменниці до твору, яка налаштовує на сприймання тексту, дізнаємося: “... кожна любов – інша...” І цю тезу авторка намагається довести сторінками роману.

Старші Чев’юки – Кирило й Василина – перебувають у шлюбі, який можна вважати стійким, скріпленим чотирма синами, й щасливим. Принаймні зовні. Олексі Говдя так характеризує

подружнє життя Чев'юків: "В Кирила громада дітей і внуків. Кирило в бік чужої жінки, окрім своєї Василюни, ніколи голови не розвертає..." [5, с. 166–167]. За словами французького філософа Мішеля Монтеня, якщо жінка трохи недобачає, а чоловік трохи недочуває, то такі шлюбні пари є щасливими. Василюна таки добряче недобачала, бо й не відчула, що Кирило любив до одруження Мариньку. Кирило через багатий посаг своєї дружини багато чого недочував. Чи ж люблять вони одне одного? Думаємо, що так. Василюна любить Кирила. І любов ця плотська і меркантильна (є такі види любові). Пригадаймо, як Василюна заохочує чоловіка до полювання: "Інші г'аздиньки відмовляють своїх г'аздів брати до рук рушницю, а вона ні. Навпаки, налюбить – наглядить вночі свого Кирила, аби добре серце мав, коли за плечима зброя, та й випровадить у передранішній холод" [5, с. 37].

У Кирила любов рівновелика Василюниній – корислива й плотська. Одружився він на жінчиних "ґрунтах і полонинах, повних овець", залишивши справжнє кохання [5, с. 134].

Старший Чев'юків син Павло має "тверду, мов камінь, любов до Доці", він "й не дихав би без Доці". Докія любить свого чоловіка безмежно, аж так, що доглядає замість свекрухи його меншого покаліченого брата Дмитрика. Їхню любов сама письменниця трактує як потайну: "Але Павло з Доцькою були якість такі потайні, що мамі залишалася лише глибока лють та безсловесний подив, коли рано-вранці син із невісткою бралися до роботи так гостро, ніби хотіли швидше докотити день до вечора, аби разом ускочити в гарячу нічку" [5, с. 11].

Найменший Чев'юків син Дмитрик карається за любов до заміжньої Петруні і просить Доцьку переказати коханій: "... за другу не вмер би, навіть, якби гриз зубами камінь. А за неї таки... умираю" [5, с. 25].

Любов Петруні до Дмитрика – це радість і буяння молодості. Письменниця кілька разів використовує у тексті слово радість: "радісна, ніби її на сто коней узяли", "захлинаючись від радості" каже: "Лише не віддай мене знов у руки того звіра..." [5, с. 103].

Любов Петруні до Дмитрика – це мука: ось вона "ковтає на горищі сльози", дивлячись на покалічене своє кохання.

Любов Петруні до Дмитрика – це сміливість, це виклик чоловікові-нелюбові.

Любов Петруні до Дмитрика – це пам'ять, це "дитинка", зроблена із біленької Дмитрикової сорочки [5, с. 120].

Маринька – богодуха, Маринька – свята душа, Маринька – черниця наділена живою енергією любові. Марія Матіос змальовує три періоди її кохання. Перша стадія – збудження, запаморочення від любові, коли вона лиш чула "як бухкала кров у скроні та в серце", а останнє "штовхало Мариньку в Кирилові обійми" [5, с. 131]. Авторка показує Мариньку безтямною від кохання з майже абсолютною втратою інтересу до всього, що лежало за межею любові. Цей період – час цілування-обнімання й гойдання Кирилом Мариньки на хітанках – був коротким, але неказанно щасливим.

Друга стадія – безнадія від зради того, кого любила понад усе на світі, бажання померти.

Третя стадія – спокійне кохання, яке прийшло тоді, коли Маринька почувла, як "в ній самій умерло серце", – вона стала чути інших. Частина її всеперемагаючої любові до Кирила перейшла у любов до людей Тисової Рівні: "... вона знала, що чекає будь-яку людину з їхнього села на день наперед. Але ці знання якимсь дивним чином не стосувалися Кирила і його родини" [5, с. 138].

А інша частина лишилася для Кирила і його родини, для найменшого Дмитрика. Здивованій Петруні Маринька каже: "Серце, коли любить, усе знає й чує без чужого розказу. Дмитрик – він як моя рідна дитина. Він Кириловий мизинчик. І я про них усіх усе знаю, але нікому з них не можу допомогти. Серце заважає... Я можу допомогти тобі" [5, с. 108].

Життя для Мариньки – це мистецтво любові, а любов – це мистецтво турботи...

Несамовитою любов'ю наділений Олекса Говдя (Німіий), його кохання зрідні Мариньчиному – магічному. Не випадково авторка наголошує: "Говдя хотів такої самої, як сам, а не Мариньки! Коли б такою була Кирилова Василюна, він, певно, хотів би Василюни. Проте нух тоді вказав йому на Мариньку – і нікого іншого.

Але як він міг хотіти блаженної жінки, коли був Кирилові сином, а Маринька майже могла би йому бути мамою?" [5, с. 167].

Але якщо любов Мариньчина є добротворчою (пригадаймо: жінка щаслива навіть від того, що знайшла кості свого любчика Кирила), то любов Німого є руйнівною. Від ревності він вбиває Кирила: "Тоді, в Іванцевій колибі, чорна ревність і безпам'ятство роздерли Олексу – й спустили курок неначищеної рушниці в білу хмарку (йому ввижалася Маринька – С.Ж.), що обгортала Чев'юка" [5, с. 168].

Від злості він розтрощив гойданку в Мариньчиному саду й призвів до смерті власницю хітанки, бо суттю існування жінки було внесення смислу в життя інших людей за допомогою любові. Якщо Маринька жила за законами любові, то Олекса Говдя нищив ці закони.

Код загадки: ілюстрації Сергія Іванова до роману Марії Матіос "Майже ніколи не навпаки".

"Мене цікавить, перш за все, дух роботи, бо твір не розрахований на миттєвість. Я хоч, щоб мої твори штовхали на роздуми, щоб до них хотілося повертатися ще" (Сергій Іванов).

"Процес творення завжди загадковий, а його результат – концентрована форма реальності, реальності Духа" (Сергій Іванов).

Ілюстрації художника до роману Марії Матіос "Майже ніколи не навпаки" промовляють самі за себе, притягуючи серця й душі читачів. У книзі сконденсована воістину могутня енергія двох творців: письменниці Марії Матіос і художника Сергія Іванова. У художньому слові й ілюстраціях із дивовижною силою й красою подаються картини світу гуцулів – відрізки української історії, оповіді душі народу – характери, в яких глибина й вишуканість. Книга-загадка, книга-таїнство: буття гуцулів розкривається читачеві й глядачеві у архетипах слова, рисунку, кольору. Сюжетні композиції етноміфологічного характеру є символічними ключами до прочитання літе-

ратурного тексту; вражають силою образного вислову. Художник відтворює той спосіб світосприйняття, який був витоком, матеріалом міфу, звертається до животворного джерела народного образотворчого мистецтва. З його левкасів (левкас – це особливий ґрунт, який привозять із Голландії: такою технікою користуються іконописці) промовляють тисячоліття: давня міфологія, гармонія людини й природи, перемога мудрості й краси над силами темряви й зла. Сергій Іванов скаже: “Світла, розумна, гармонійна Гуцульщина приголомшила мене первісною красою, зачарувала природним розумом, філософією. Її міфологія перегукується з легендами стародавньої Греції, кельтів, скандинавів... Гуцулія подарувала мені надзвичайно потужний заряд творчого шалу, натхнення. Працював майже без упину. Здається, то були найщасливіші місяці” [10].

Важливою рисою левкасів є виразна образна концепція, яку її автор подає в образній гіперболізації героїв, колоритних національних картинах буття гуцулів. Художник із високими духовними інспіраціями (навіюваннями, натхненням) та багатством образного вислову вміє виразно передати національний колорит тексту Марії Матіос, створити буйний, барвистий, особливий світ гуцулів.

Левкаси до роману “Майже ніколи не навпаки” – глибокі роздуми, художник звертається до внутрішнього світу людини, до її буття. Ілюстрації сповнені музики, у них звучать трагедійні і грайливі ноти, пов’язані з жіночими долями. Більшість персонажів характеризуються трагічністю переживання свого буття. Життя гуцулів художник передає через такий прийом, як колаж – фрагментарне сприйняття світу. Хаос культурного побуту гуцулів переростає в ілюстраціях в образотворчу поліфونیю. Тут є рівність і ієрархія образів. Скажімо, на суперобкладинці до роману врівноважується все: і трагічне, і кумедне, високе й низьке – відбувається визнання плюралістичної природи світу.

Вражає своєрідна художня мова левкасів, у якій бачимо ознаки просторового, пластичного, кольорового мислення митця. Тут і випрацьована самобутня манера пластичного вислову, і експериментування з формою, і образна значущість колориту. Його левкаси найбільше приваблюють соковитими фарбами, де колір зберігає свої просторові, предметні, фактурні якості. Художник любить і розуміє душу фарби, її багатозначність. Насичені червоні, ясні, білі, вміло поєднані між собою барви створюють справжню кольорову вітаетичну симфонію про людину, природу, гуцулів і речі, що оточують їх. Колористичне багатство зображень допомагає відтворити поетичний світ гуцульського краю. Художній космос ілюстрацій в Іванова заселений людьми, міфічними істотами, кіньми, уряснений музиками й музичними інструментами, уквітчаний квітами – великими білими ліліями, жовтими соняхами, увиразнений червоними, жовтими й зеленими яблуками, розписаними яйцями, келишками.

Його роботам притаманна велика кількість художніх деталей, що дозволяє вибудовувати з них чітку вертикаль сприйняття художнього образу.

У левкасах, присвячених жінкам, панує білий колір: білі вишиті й мережані сорочки, білі намиста, білий весільний віночок...

Художник бачить Петруню, Мариньку Богодуху так, як і письменниця. Пригадаймо, як описує, наприклад, Марія Матіос Гаврилову доньку – наречену Івана Варварчука: “А онде в дверях стоїть його котятко, мицька його маленька – дитина його єдина. Біла, як туман після дощу над їхнім хутором. Та невинна, як цвіт яблуневий у травні” [5, с. 82].

Петрунька – світла, “запашна квітка” й у Марії Матіос, і в Сергія Іванова.

Молоду Мариньку Марія Матіос вдягає в сорочку, мережану білими ружами по білому полотні.

Художник заявить мистецтвознавцям про те, що, побачивши гуцульську вишивку білим по білому, поспілкувавшись із гуцулами, він у своїх роботах показав перемогу світла. Мистецтвознавці відзначають, що в його ілюстраціях їм подобається розлите сяйво доброти і надзвичайна легкість.

Світлі барви посилюють це відчуття. Жінки на ілюстраціях до роману “Майже ніколи не навпаки” невагомі, не тілесні, а якісь повітряні, летючі.

Приголомшливі левкаси Сергія Іванова до роману “Майже ніколи не навпаки” є вікнами у поетичний світ гуцулів. Це свято для очей кожного, хто тримає цю книгу. Це не звичайні ілюстрації, це відчуття злиття з гуцульським краєм, з чарівною безпосередністю його людей. Художникові вдається передати справжню красу гуцулів та їхніх костюмів, живу їхню душу й живу енергію любові.

Підсумкова бесіда літературно-мистецької вітальні:

1. Поміркуймо над заголовками роману і трьох його частин. Як відомо, заголовки – це ключ до інтерпретації тексту. Назва роману “Майже ніколи не навпаки” скеровує на здатність тексту народжувати різні прочитання, не вичерпуючись до дна. Доведіть цю думку, підтверджуючи фрагментами твору.

2. Прокоментуйте думку Дроздовського Дмитра: “Сама назва роману теж незвичайна. Назва – не предмет, не вербальний образ, у якому є семантична номінативна домінанта. Тут навіть пропущено дієслово-зв’язку. Перед нами констатація, витвір більше емоційного, душевного, внутрішнього, ніж суто вербального світу. Просто й афористично – “Майже ніколи не навпаки”. Назва як метафора – символ, як констатація і надія. Стверджувальне “ніколи” групується з обнадійливим “майже”, “навпаки” (перевернутість світу) – з “не”. Мовні структури граються з читачем, але це не просто гра. Це – розуміння в кінці логічного словесного лабіринту страшно істини. А акцент кожний читач поставив свій” [11].

3. Заголовок першої новели “Чотири – як рідні – брати” дезорієнтує читача. З якою метою, на Вашу думку, використовується такий заголовок? Прокоментуйте думку Умберто Еко: “Назва повинна заплутувати думки, а не дисциплінувати їх” [8, с. 112].

4. Запропонуйте заголовки до ілюстрацій Сергія Іванова (“Майже ніколи не навпаки”).

5. Прокоментуйте думку Ролана Барта, одного з найвпливовіших літературних критиків Франції, посилаючись на роман Марії Матіос “Майже ніколи

не навпаки” й ілюстрації Сергія Іванова до нього: “... Текст відкритий до нескінченності, і жодний читач, жодний суб’єкт, жодна наука не можуть ув’язнити текст...” [12, с. 498].

“... Ми ніколи не повинні притлумлювати в собі жадобу тексту; текст повинен приносити задоволення – це наш закон, про який не варто забувати ні за яких обставин” [12, с. 499–500].

“... аналіз – це прогулянка текстом...” [12, с. 500].

Літературно-мистецька вітальня “... Кожна любов – інша” за романом Марії Матіос “Майже ніколи не навпаки” як форма позакласного читання буде наповнена почуттєвістю. Поєднання сенсуального тексту й чудових ілюстрацій до нього, майстерно дібраної музики викличе в душах старшокласників естетичні переживання, призведе до естетичних оцінок, допоможе проникнути в художній світ авторів, творчо інтерпретувати образний зміст творів.

Сприймання літературної одиниці в комплексі з суміжними мистецтвами передбачає “уведення” школяра або студента одночасно у різні комунікативні системи, що приводить реципієнта до паралельного розуміння кількох смислових об’єктів, які доповнюють один одного, взаємодіють між собою і мають певну самостійність (кожен вид мистецтва диктує свою волю у тій сфері, яка йому

найбільше підвладна, і підкоряється там, де збагачує свої можливості досвідом іншого). Коли читач-глядач-слухач вступає у контакт з різними комунікаціями, він готується до сприйняття різних знакових систем, використовує різні мислительні прийоми, емоційно налаштовується на складні дії. Під час цього здійснюється акумуляція вербальної і невербальної інформації у своєрідний синтез (текст художнього твору збагачується іншими, а відтак, у свідомості реципієнта виникає нове бачення і розуміння загального смислу). Це допомагає словесникові розвивати повноту людських потенцій, сформувати особистість справді багатогранною, удосконалити багатство її внутрішнього світу.

Ми повинні сьогодні давати можливість майбутнім словесникам і школярам зрозуміти, що літературу неможливо розглядати поза контекстом культурного розвитку, духовного розвитку нації.

За нашою методикою має постати Україна, її мистецький космос, творчий геній народу, а учні й студенти мають відчутти і повірити, що український народ – один із найталановитіших у світі. Ми всі мусимо усвідомити, що прийшов час сильних, визначальних, національно самобутніх культур. Ми – українці – можемо бути цікавими для інших народів лише тоді, коли збережемо неповторність і феноменальність.

Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Рад. школа, 1973. – 175 с.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во АПН, 1950. – Т. 8. – С. 11–879.
3. Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать. – М.: Знание, 1986. – 160 с.
4. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Матіос Марія. Майже ніколи не навпаки. – Львів: ЛА “Піраміда”, 2007. – 176 с.
6. “Люблю негідників, яких вимальовую у своїх книжках” // Молодий буковинець. – Режим доступу: [http:// www.molbuk.com](http://www.molbuk.com) /2007/09/20.
7. Матіос Марія. “У моїй лівій руці зосереджено все моє серце, письменницький досвід і жадоба знань” // Українська культура. – 2006. – №3–4. – С. 14–15.
8. Эко Умберто. Заметки на полях “Имени Розы” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – №5–6. – С. 112–120.
9. Голобородько Я.Ю. Буковинська орнаментика Марії Матіос // Вісник НАН України. – 2008. – №3. – С. 66–73.
10. Мистецькі одкровення Сергія Іванова // Свобода слова. – 2006. – 25 травня. – №20.
11. Дроздовський Дмитро. Загибель українського Мокондо, або “Майже ніколи не навпаки” // Дзеркало тижня. – 2007. – 1–7 грудня. – №46(675).
12. Барт Ролан. Текстуальний аналіз “Вальдемара” Е.По // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття / За ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доповнене. – Львів: Літопис, 2001. – С. 479–521.

THE VARIOUS ARTS FUSION IN THE PROCESS OF UKRAINIAN LITERATURE LEARNING

Svitlana Zhila

This article deals with the methodical principles of Ukrainian literature learning through the various arts interconnections. The author suggests the complex arts interaction model while working at the novel Maria Matios “Majzhe nikoly ne navpaky”.

УДК 82.0(075.8)

ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Братко В.О.

У статті йдеться про ефективність упровадження інтегрованих занять на уроках зарубіжної літератури в основній школі, розкривається їх специфіка та методика проведення. Наукові висновки проілюстровані різними видами роботи у процесі вивчення повісті М.Гоголя "Тарас Бульба", циклу "Кримські сонети" А.Мицкевича в навчальному процесі.

В статье рассматривается эффективность внедрения интегрированных занятий в процессе изучения зарубежной литературы в основной школе, раскрывается их специфика и методика проведения. Научные выводы проиллюстрированы разными видами работы в процессе изучения повести М.Гоголя "Тарас Бульба", цикла "Крымские сонеты" А.Мицкевича в учебном процессе.

Ключові слова: інтегровані заняття, зарубіжна література.

Організація особистісно орієнтованого навчання потребує розробки педагогічних технологій, метою яких є не лише накопичення знань та вмінь, а й постійне збагачення досвідом творчості і формування механізму самоорганізації і самореалізації особистості кожного учня. Виконання цього завдання передбачає моделювання таких видів діяльності, які допомагають виробити в учня активне ставлення до довкілля, що є для нього цілісним і багатогранним.

Перебудова діяльності сучасної загальноосвітньої школи потребує оновлення змісту освіти, пошуку нових форм і методів роботи з удосконалення навчально-виховного процесу. У сучасному українському суспільстві значно зріс інтерес до історії, культури, літератури, мистецтва, духовних цінностей минувшини, виховання полікультурної особистості.

Національною доктриною розвитку освіти України визначено за необхідне "створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина". Особливого значення це набуває під час викладання шкільного курсу "Зарубіжна література".

Ідеї інтеграції все наполегливіше проникають до шкільної практики. Нині вже нікого не дивують уроки, на яких відбувається об'єднання різних шкільних предметів: з'явилися бінарні уроки, котрі разом проводять учителі-предметники. Це ефективна форма реалізації міжпредметних зв'язків під час вивчення теми, яка потребує синтезу знань кількох навчальних предметів. Метою інтегрованих уроків є набуття системи знань і цінностей, "занурення" в певну культурну добу та діалог із нею.

"Інтеграція навчання" у "Педагогічному словнику" тлумачиться як "відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей" [3, с. 16].

Для нас також важлива думка С.У.Гончаренка і Ю.І.Мальованого про те, що інтеграція нині – це одна з найважливіших тенденцій та особливостей розвитку науки. Зрушення, які відбуваються у процесі розвитку науки, не поглиблюють взаємної розрізненості наукових дисциплін, а створюють можливість для системного розвитку.

Останніми роками з'явилася ціла низка досліджень, які стосуються проблеми інтеграції змісту і форм навчання (А.Я.Данилюк, С.Н.Єрьомін, Л.Я.Зорина, В.С.Ільїн, В.Н.Максимова, А.М.Саранов, В.В.Серіков, Ф.Т.Фоменко, О.Мариновська, М.Г.Іванчук, М.Сова та ін.).

Інтеграція направлена передусім на забезпечення цілісності освітнього процесу – його здатності до реалізації особистісно розвивальних функцій, узгодженості всіх основних елементів змісту освіти – предметного, активного (діяльнісного), творчого й особистісного досвіду. Цілісність освіти є, по суті, критерієм її ефективності й переконаності, відповідності соціальним запитам. У цілісній освітній системі завдяки відповідній структурній організації ефективно реалізуються всі функції освітнього процесу.

В умовах швидкого зростання об'єму інформації можливість її сприймання й осмислення різко

зменшується. Вихід вбачаємо у засвоєнні структурованих знань, що є певним комплексом, системою. Майбутнє загальноосвітньої школи пов'язане з синтезом різних навчальних предметів, зокрема предметів гуманітарного циклу, в парадигмі культури, розробкою інтегрованих курсів, взаємозв'язком і взаємопроникненням усіх шкільних дисциплін.

Ідея інтеграції освітніх галузей і форм їх вивчення зазнала певної еволюції. Вона пройшла шлях розвитку від утвердження необхідності звертатися на уроках до знань учнів, які вони отримали на суміжних дисциплінах або самостійно, до ідеї міжпредметних зв'язків (від їх "помірного" використання як одного з методичних прийомів до абсолютизації у формі "блочної" системи уроків) і, нарешті, до ідеї інтегрованих уроків, які мають забезпечити засвоєння нового змісту.

У 90-х роках минулого століття утвердився термін "*інтегрований урок*", почалася активна розробка його змісту та засобів організації. У теорії інтеграції виокремлюють чотири рівні: створення абсолютно нових предметів (курсів); нові спецкурси, які поновлюють зміст одного чи кількох суміжних предметів; створення циклів (блоків) уроків, які об'єднують матеріал кількох предметів; разові інтегровані уроки різного характеру.

У діючих програмах загальноосвітньої школи передбачається вивчення на уроках зарубіжної літератури в основній школі художніх творів з історичною тематикою: повісті М.Гоголя "Тарас Бульба", оповідання М.Рільке "Пісня про правду", поеми Байрона "Мазепа" тощо. Історичні повісті, оповідання, поеми сприяють не лише розвитку естетичної культури школярів, а й розширенню їх кругозору, емпатії, рефлексії, креативності.

Художні твори про Україну та її історію були і залишаються складовою частиною змісту освітнього стандарту шкільного курсу зарубіжної літератури в основній школі. Інтегрований урок зарубіжної літератури з вивчення цих художніх творів передбачає залучення знань з української літератури, історії України, образотворчого мистецтва, які доповнюють і пояснюють основну тему. Такий урок поглиблює відомості про життя і творчість митця, знання про історію рідного краю; розвиває естетичні смаки, почуття прекрасного, образне мислення; формує в учнів гуманітарну компетентність, усвідомлення явищ, що вплинули на авторський задум.

Інтеграція на уроках зарубіжної літератури в основній школі матеріалів з української літератури, історії України, образотворчого мистецтва є однією з умов, що підвищують ефективність викладання кожної з цих навчальних дисциплін. Ознайомлення з художньою літературою, історію України залучає учнів основної ланки до духовних цінностей рідної, української і світової культури, сприяє формуванню світогляду, моральних якостей, розширенню кругозору, духовно збагачує їх.

Досвід вітчизняних і зарубіжних методистів допомагає визначити головні принципи системи проведення інтегрованих уроків:

I. Підготовчий етап:

1) вибір способу інтегрування;

2) встановлення послідовності, черговості використання різних видів мистецтва;

3) точність під час відбору матеріалу: літературних, історичних, документальних джерел, репродукцій тощо.

II. Види учнівської діяльності:

1) відбір матеріалу з історії України до уроків зарубіжної літератури;

2) відбір фольклорних джерел (думи, пісні тощо); художніх творів українських письменників;

3) добір ілюстрацій: репродукцій, альбомів, листівок.

У цілому інтегрований підхід значно заощаджує час уроку завдяки усуненню взаємного дублювання, дозволяє подолати міжпредметну відокремленість, ізолюваність у викладанні, створює реальну основу для цілісного педагогічного процесу на єдиній світоглядно-методичній основі, долає межі, що у свідомості учня відокремлюють один предмет від іншого, про що йдеться в анкетах учнів і вчителів.

Основними методами навчання та формами організації уроку в основній школі є: бесіда за змістом художнього твору; бесіда про письменника з елементами лекції; бесіда з елементами диспуту; художня розповідь; заочна подорож; конкурс знавців історичних місць рідного краю; інсценізація тощо.

Залежно від цілей, завдань уроку, особливостей і жанру художнього твору, обраного словесником методу проведення навчального інтегрованого заняття можна використати такі прийоми роботи: повідомлення про історичні місця (історичний коментар), виразне читання уривків із художніх творів про Україну та її історію на уроках і в позаурочний час, підготовку й обговорення відгуків; дослідно-пошукову роботу, підготовку виставки літературних і мистецьких творів. Необхідною умовою для розвитку творчих здібностей є створення нормальної, невимушеної атмосфери і організації навчання. Саме цим вимогам відповідає інтегроване навчання.

Так, під час вивчення повісті М.Гоголя "Тарас Бульба" неможливо обійтися без історичного коментаря про козацьку добу в історії України, розповіді про Запорозьку Січ. Аналіз поеми Байрона "Мазепа" теж потребує звернення до постаті гетьмана Івана Мазепи, його значення в історії України.

Пошук ефективних форм проведення інтегрованих занять пов'язаний із пошуком оптимальних прийомів навчальної діяльності. Ми пропонуємо кілька прийомів, якими можна скористатися на уроках зарубіжної літератури в загальноосвітній школі.

I. Підготовка історико-культурного коментаря. Знання учнів з історії України закріплюються у процесі самостійної роботи з коментарем до літературного твору. Здійсненню зв'язків між літературним твором та історією України сприяє робота над "словником доби": його укладання, засвоєння й практичне використання під час вивчення оглядових і монографічних тем; залучення документальних матеріалів історичного значення на уроках зарубіжної літератури.

II. Прийом зіставлення. В умовах сучасної української школи необхідно враховувати те, що учень вступає в діалог з явищами нової для нього культури і прагне знайти адекватне відображення в рідній культурі. Створення необхідних умов для такого діалогу – головне завдання вчителя під час

проведення інтегрованого заняття. Для цього використовуємо систему запитань і завдань, спрямовану на проведення зіставлення, паралелей, з'ясування відмінностей. Окрім згаданих прийомів, можна використовувати й інші: робота з опорними положеннями, вибір із запропонованих варіантів, дискусія тощо.

До уроку, на якому вивчається цикл "Кримські сонети" (9 клас), учні читають сонети А.Міцкевича, знаходять та готують виразне читання "кримських" поезії українських письменників (за власним вибором), самостійно здійснюють пошук біографічних, літературознавчих, історичних, краєзнавчих, мистецькознавчих матеріалів, зокрема картин художника Вілентія Ваньковича, для повідомлень про письменників і Крим на уроці; працюють із різними джерелами в бібліотеці та в системі Інтернет.

Урок можна розпочати з історичного коментаря про Крим, розповіді про А.Міцкевича і перебування його на Україні та в Криму, з характеристики теми, яка вивчається на уроці, з теорії літератури, зокрема історії жанру сонета.

Повість М.Гоголя "Тарас Бульба", що вивчається в 7 класі загальноосвітньої школи, як і решта ранніх його творів, заснована на яскравому українському фольклорі та народній мудрості. Письменник свідомо вживав українські слова і прислів'я з різних джерел. Можна припустити, що на ранню творчість митця вплинули твори І.Котляревського, Г.Квітки-Основ'яненка, Гулака-Артемівського і, безперечно, творчість його батька Василя Гоголя.

Повість "Тарас Бульба" розглядають на уроках зарубіжної літератури переважно ізольовано від

джерел усної народної творчості. Однак, аналізуючи художні твори М.Гоголя, важливо з'ясувати українське коріння його творчого доробку: фольклорну основу, народний характер, тематику, образи й картини, – дійти висновку, що письменник продовжує і розвиває традиції українського фольклору.

У книзі "Неймовірні оповідання" П.Загребельний так писав про Миколу Гоголя: "За ним стояли цілі віки історії й незвичайної талановитості, велика душа народу рідного, його неповторне барвисте, вільне, широке, доброзичливе бачення й сприйняття світу, стояв народ, що віки цілі промовляв до світу своїми піснями і думами, плачем і сміхом..." [2, с. 252].

Під час написання повісті "Тарас Бульба" М.Гоголю слугували такі фольклорні джерела: "Українські народні пісні" М.Максимовича, "Запорозька старовина" І.Срезневського, "Малоросійські і червоноруські народні думи" П.Лукашевича, історичні пісні і думи, які посідають чільне місце в усній народній творчості України. Саме у фольклорі письменник шукав вираження богатирського і яскравого народного характеру, розгадку історичної долі народу.

Отже, сама специфіка гуманітарної освіти, на думку дослідників, вимагає інтеграції гуманітарних дисциплін. У процес викладання словесності обов'язково включаються елементи історії, культурології, мистецтвознавства, лінгвістики. При цьому жоден з уведених компонентів не повинен порушувати цілісність і самобутність іншого. Усвідомлення цілісності художнього твору, ідей і проблем, які у ньому закладені, неможливе без ознайомлення з історико-культурним контекстом доби, про яку йдеться, та часу написання тексту.

Література

1. Гончаренко С.У. І все-таки гуманітаризація // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 12–18.
2. Загребельний П.А. Неймовірні оповідання // Три долі. Гоголь, Шевченко, Чехов. – К.: Рад. письменник, 1987. – 367 с.
3. Короткий термінологічний словник з педагогіки // Укл. С.Г.Мельничук. – Кіровоград, 2004.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
5. Народні пісні в записках Миколи Гоголя. – К., 1985. – 207 с.

EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING INTEGRATED TEACHING AT THE LESSONS OF FOREIGN LITERATURE IN BASIC SCHOOL

V.O.Bratko

The article deals with effectiveness of implementing integrated studies at the lessons of foreign literature in basic school. The author divulges their specific features and methods of conducting. Research conclusions are illustrated with various kinds of work when studying the narrative "Taras Bulba" by M.Gogol and the cycle "The Crimea sonnets" by A.Mitskevich in the process of education.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.382:94

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

Коваленко Є.І., Россошенко Н.А.

Автори статті аналізують дидактичну гру: її структуру, головні риси, функції, види дидактичних ігор; подають методичні поради щодо використання ігрових технологій у процесі вивчення історії.

В статтє раскрыто значение и базовые позиции игровой технологии: сущность, признаки, функции, принципы организации дидактической игры, их виды, методику проведения, а также представлено некоторые примеры использования игры на уроках истории.

Ключові слова: ігрові технології, функції дидактичної гри, принципи організації дидактичної гри, уроки історії.

На сучасному етапі значно зростає роль людського капіталу в тенденціях економічного та науково-технічного розвитку. Освіта у зв'язку з цим стає головною рушійною силою розвитку суспільства, оскільки освіта – це виробництво активних знань, що забезпечують прискорення суспільного розвитку у всіх його напрямках і тенденціях; освіта – це гармонізація і гуманізація суспільного життя, це рух до справжньої свободи людини, здатної до повної самореалізації своїх сил і потенцій. Школа, як провідний інститут здійснення освітньої програми, повинна стати не лише храмом науки, а й джерелом прилучення кожного учня до високих моральних цінностей – доброти, щирості, відповідальності, патріотизму тощо. Саме тому в останні роки вченими активно досліджуються нові освітні технології, які б забезпечили досягнення цих цілей. Серед них значна роль відводиться ігровим технологіям.

Плідні думки про гру як метод навчання і виховання учнів різних вікових категорій знаходимо у спадщині видатних педагогів, які працювали в історично та соціально різних умовах – К.Д.Ушинського, П.Ф.Каптерева, П.П.Блонського, Н.К.Крупської, В.К.Сороки-Росинського, М.І.Демкова, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та ін. Вони дійшли висновку, про виняткову її цінність для дитини і необхідність цілеспрямованого використання у школі. Вчені наголошували, що у грі розвиваються фізичні сили дитини, твердішою стає рука, гнучкішим тіло, гострішим око, розвивається кмітливість, винахідливість, ініціативність. У грі виробляються у дітей організаційні навички, розвивається витримка, уміння зважувати обставини та ін. Сучасні дослідження, пов'язані з розробкою і впровадженням нових технологій також підтверджують наявність в іграх значних можливостей щодо підвищення ефектив-

ності навчання і виховання учнівської молоді, що значення гри неможливо вичерпати та оцінити. Її феномен полягає в тому, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна переростати в навчання, в творчість, в терапію, в модель типу людських відношень та проявів у праці. У процесі ігрової діяльності створюється такий морально-психологічний клімат, при якому формуються колективні зв'язки, залежності, спільна відповідальність і командна думка.

Метою нашого дослідження є узагальнення теоретичних підходів до дидактичної гри та шляхів використання ігрових технологій на уроках історії.

У сучасній дидактиці склалося кілька підходів щодо сутності дидактичних ігор. Один, більш широкий, виводить поняття «дидактична гра» від «гра» загалом, вважаючи за таку будь-яку цікаву для суб'єкта діяльність в умовних ситуаціях.

С.О.Шмаров вважає, що більшості ігор властиві чотири головні риси: 1) вільна розвивальна діяльність, що застосовується лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не лише від результату (*процедурне задоволення*); 2) творчий, в значній мірі імпровізований, дуже активний характер цієї діяльності («*поле творчості*»); 3) емоційне піднесення діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція, атракція та ін. (чуттєва природа гри, «*емоційна напруга*»); 4) наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну та тимчасову послідовність її розвитку [1, с.12].

Аналіз наукової літератури дає підстави розглядати гру як діяльність, до якої органічно входить цілепокладання, планування, реалізація мети, а також аналіз результатів, у яких особа повністю реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями

вибору та елементами змагальності, задоволенням потреби в самоствердженні, самореалізації.

В структуру гри як процесу входять: а) сюжет (зміст) – область дійсності, що умовно відтворюється у грі; б) ролі, взяті на себе учасниками гри згідно сюжету; в) ігрові рольові дії як засіб реалізації цього сюжету; г) ігрове застосування предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними; д) реальні стосунки між учасниками гри.

Отже, для дидактичної гри є характерними такі ознаки: чітко поставлена мета навчання; залучення всіх учнів до ігрової діяльності; керування вчителем ходом гри; підбиття підсумків та оцінювання; підвищення пізнавальної мотивації учнів.

Місце і роль ігрової технології в навчальному процесі, сполучення елементів гри та навчання багато в чому залежать від розуміння вчителем функцій педагогічних ігор. У науковій літературі функції дидактичної гри проаналізовано М.В.Коротковою. Дослідниця виділяє такі функції гри: соціокультурну, комунікації, міжнаціональної комунікації, самореалізації, діагностичну, корекційну та розважальну.

Соціокультурне призначення гри полягає в тому, що гра – найсильніший засіб соціалізації дитини, оскільки вона включає в себе як соціально контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на становлення особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм, властивих суспільству чи групі однолітків, так і спонтанні процеси, що впливають на формування людини.

Функція міжнаціональної комунікації реалізується шляхом моделювання в ігрових ситуаціях інтернаціональних, міжнаціональних, загальнолюдських відносин. Ігри дають можливість моделювати різні ситуації життя, шукати вихід з конфліктів, не вдаючись до агресивності, учать розмаїтості емоцій у сприйнятті всього існуючого в житті.

Функція самореалізації людини у грі є однією з основних функцій гри. Для людини гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Саме в цьому плані для неї є важливим сам процес гри, а не її результат, конкуренція між учасниками гри чи досягнення якоїсь мети. Процес гри – це простір для самореалізації. Людська практика постійно вводиться в ігрову ситуацію, щоб розкрити наявні чи можливі потенції людини.

Гра – діяльність комунікативна, хоча за чисто ігровими правилами і конкретна. Вона вводить учня в реальний контекст складних людських відносин. Будь-яке ігрове суспільство – колектив, що виступає стосовно кожного гравця як організація й комунікативний початок, що має безліч комунікативних зв'язків. Гра є формою спілкування людей. Прийнята роль змушує виконувати певні дії і будувати відповідні відносини між учасниками гри згідно прийнятої ролі, водночас між учасниками гри існують і реальні стосунки, які контролюють дії учасників гри (бути чесними, чемними, товариськими, готовими прийти на допомогу тощо).

Дидактична гра не лише форма чи метод навчання і виховання, але й критерій, за яким визначається рівень розвитку учнів, по-перше, тому, що індивід поводить у грі на максимумі проявів сво-

го інтелекту, творчості); по-друге, гра сама по собі – це особливе «поле самовираження».

Психологічна корекція у грі відбувається природно за умов, що всі учні засвоїли правила й сюжет гри, що кожен учасник гри добре знає не тільки свою роль, а й ролі своїх партнерів, що процес і мета гри їх поєднують і вони співпереживають за результат гри. Досвід показує, що ігри здатні надати допомогу учням з адиктивною поведінкою, яка відхиляється від прийнятої норми, допомогти їм упоратися з переживаннями, що перешкоджають їхньому нормальному самопочуттю й спілкуванню з однолітками у групі.

Без сумніву, гра виконує і розважальну функцію. Розважальна функція гри пов'язана зі створенням певного комфорту, сприятливої атмосфери, щиросердечної радості як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості, реалізації рівнів її домагань. Розвага в іграх-пошук. Гра має магію, здатну давати поживу фантазії, що виводить на розважальність [4, с. 32].

Гра на уроці історії – активна форма навчально-го заняття, в ході якого моделюється певна ситуація минулого чи майбутнього, «оживають» і «діють» люди, а це в свою чергу дає змогу вчителю формувати моральне становлення особистості підлітка на сучасному етапі. Важливо створити під час такого заняття в учнів специфічне моральне ставлення до історичної дійсності. Школярі немов «заповнюють» безлюдну історію персонажами, які вони самі і зображають, в іграх різного типу, роблячи при цьому моральний вибір своїх героїв. «Моральне виховання, – наголошує з цього приводу І.Кант, – мусить виходити з максим (законів моралі), а не з дисципліни. Дисципліна запобігає неправильній поведінці, а моральне виховання формує правильний спосіб мислення, необхідний, щоб дитина будувала свою поведінку на основі максим, а не тих чи інших схильностей і пристрастей. Дитині слід свідомо засвоїти такий спосіб дій, який впливає із самостійно вироблених переконань у справедливості його максим» [2, с.201].

Різновидами дидактичних ігор на уроках історії є інтелектуальні ігри, ділові, рольові, ретроспективні, ігри-тренінги та ін.

Інтелектуальні ігри з історії надають можливість оперувати фактами з додаткової літератури, виховують толерантне ставлення до думки опонента, вимагають чіткої і послідовної аргументації власних висновків і суджень, їх логічної доказовості, а також формують вміння оцінювати аргументи протилежної сторони.

Ділова гра моделює ситуацію більш давньої епохи по відношенню до сучасної історичного матеріалу, учень отримує роль нащадка, дослідника історичних подій (археолога, журналіста). При цьому виділяють два підвиди такої гри:

1. Гра – обговорення, – в процесі якої створюється уявна ситуація сучасності з дискусією. Така гра будується на навчальному діалозі, але з досить великою частиною імпровізації учнів.

2. Гра – дослідження – побудована на індивідуальних діях «героя», який пише листа, шкільний підручник, фрагмент книги, газетну статтю, наукову доповідь про ту чи іншу історичну подію.

Ретроспективна гра моделює ситуацію, яка ставить учнів у позицію очевидців і учасників подій минулого, кожен учень отримує роль представника конкретної суспільної групи чи історичної особи. Ретроспективні ігри умовно можна поділити на рольові та не рольові. Рольові ґруновані на розігруванні ролей – учасників історичних подій в умовах уявної ситуації минулого. Вони поділяються на наступні підвиди: театралізована вистава, театралізована гра і проблемно – дискусійна гра.

Театралізована вистава має чіткий сценарій, за яким і розігрується дія. Сенс такої гри для учнів полягає не лише в «оживленні картини» минулих епох, але і в наступному обговоренні цих сцен класом. У театралізованій грі текст учасників складають самі діти. Модернізація минулого не допускається, тому необхідна загальна програма чи сценарій гри, якого дотримуються всі учасники. Даний тип гри відрізняється від театралізованої вистави і великою кількістю учасників.

В основі проблемно-дискусійної гри лежить уявна ситуація, яка відбувалася в минулому, але при цьому дія будується не за сценарієм, а навколо обговорення важливого питання чи проблеми.

Не рольові ігри близькі до ігор із зовнішніми правилами, але вони створюють історичне минуле, а дія гри відбувається в далеку епоху. Інший тип ретроспективної гри: маршрутна гра – це особлива форма уроку, коли діти переносяться у минуле і подорожують у ньому. Учні накреслюють власні маршрути, придумують зупинки, фрагменти бесіди з людьми минулого [4, с. 154].

Інший вид гри: тренінгові. До них належать: настільні ігри (доміно, лото); ігри на основі заданого алгоритму (ребуси, шаради); сюжетні з уявною ситуацією на основі тренінгу (невідправлена депеша).

Тому, готуючись до таких уроків, вчитель має заздалегідь підготувати необхідний матеріал, продумати послідовність ігрових дій, способи контролю, підбиття підсумків і оцінювання.

Надзвичайно відповідальний момент – відбір програмового матеріалу для дидактичної гри, чітке визначення дидактичних завдань на основі комплексного підходу до розвитку особистості учнів. Вчитель заздалегідь визначає місце і роль гри в навчальному процесі, її зв'язок з іншими методами роботи, продумує можливі варіанти ускладнення (чи полегшення) її, органічний зв'язок з іншими типами уроків. При цьому обов'язково виділити ті знання, уміння і навички, які необхідно сформувати у дітей. Тривалість гри може бути різною: від декількох хвилин до двох об'єднаних уроків (урок-театр, урок-вистава, урок-суд, урок-КВК та ін.). Вчитель у процесі гри має проявляти такт, майстерність, уміння залучити всіх учнів, знайти спосіб підбадьорити недостатньо активних, за необхідності допомогти і підтримати інтерес, інтелектуальну напругу навіть взяти на себе одну з вирішальних ролей.

Будь-яка дидактична гра має бути доведена до кінця, мати певний результат. Для вчителя це показник розвитку учнів, рівень засвоєння і практичного використання знань, умінь; для учнів – їх досягнення, які дають не лише задоволення, а й

інтелектуальне переживання успіху, відчуття гордості, гідності, впевненості у своїх силах.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила більш ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання певних вимог.

Основні принципи організації гри: відсутність примусу будь-якої форми при залученні дітей до гри; принцип розвитку ігрової динаміки; принцип підтримування ігрової атмосфери (підтримка реальних почуттів дітей); принцип взаємозв'язку ігрової та неігрової діяльності; принципи переходу від найпростіших ігор до складних ігрових форм з поступовим поглибленням змісту гри.

Організації гри включає:

1) Підготовчий етап, або етап планування: визначення мети діяльності вчителем; встановлення норм та розробка правил; формування колективу гравців; розподіл функцій та обов'язків; вибір журі, консультантів, експертів (при необхідності); затвердження етапів, кінцевого терміну; усвідомлення учнями мети і завдань гри; знайомство з темою та проблемами уроку; затвердження плану діяльності; виготовлення наочного обладнання до гри; збирання та аналіз матеріалу до гри; консультації.

2) Ігровий (оперативний етап): видача конкретних завдань кожному гравцеві; виявлення позицій, дискусія в групі; організація та облік змагання; коригування відносин учнів у групі та між групами; обговорення та оцінювання діяльності кожного учасника гри.

3) Заключний: повідомлення експертної групи; вироблення рішення; підбиття підсумків гри; оцінювання її учасників; вибір найактивніших гравців; відзначення переможців.

Вчителю необхідно відчувати, коли спаде напруга, не потрібно чекати, коли гра набридне. Потрібно вчасно поставити крапку, щоб не лише не зник створений грою піднесений настрій, але і не розсіялась напруга на вивчений матеріал увага.

4) Аналіз результатів гри: кількісні та якісні показники; ступінь активності; рівень діяльності; аналіз діяльності кожного учня; обговорення та спільне підбиття підсумків гри; звіти, виставки, свята; підготовка статті в газету; висновки для майбутньої діяльності, рекомендації щодо вдосконалення гри загалом або окремих її моментів [5, с. 32].

Перед початком ігрового заняття обов'язково слід поставити перед гравцями цілі та завдання: перевірити і узагальнити в ігровій формі набуті знання; розвивати вміння логічно мислити та творчо переосмислювати за допомогою аналізу вивчені історичні факти; навчитися на основі здобутих знань працювати з незнайомим текстом, аналізувати його, визначати часову та географічну залежність; знаходити помилки, яких зумисне припустився вчитель під час підготовки уроку; розвивати вміння аргументувати свої відповіді на запитання, підготовки власних оригінальних завдань; розвивати бійцівські якості в індивідуальному суперництві та почуття колективізму в команді [3, с. 12].

У процесі використання ігрових форм роботи вчитель має чудовою можливістю розбудити цікавість учнів, пропонуючи їм завдання, що відповідають

рівню їхніх знань та вмінь. І якщо він своїми навідними запитаннями і зауваженнями ненав'язливо допомагає учням справлятися із цими завданнями, то зможе прищепити їм смак до самостійного мислення і розвинути необхідні для цього навички і вміння. Для виховання ціннісного ставлення до людей варто добирати такі ігри, які б вчили вихованців прислухатися, відгукватися на проблеми оточуючих, формували б доброзичливість, щирість, співчуття. Правила ігор мають ґрунтуватися на принципах взаєморозуміння, бажання допомогти один одному, емоційної підтримки, створення клімату довіри. Розробка методик гри та в цілому їх широке осмислення педагогами-вихователями вкрай необхідні, оскільки їм евристична та інноваційна роль буде зростати з розвитком складних, організованих і творчих за характером освітніх просторів.

Досвід багатьох вчителів історії, засвідчує, що інтелектуальні ігри, які вони застосовують на уроках і в позакласній роботі з історії, забезпечують гармонійне поєднання безпосередньо навчальної діяльності, в межах якої формуються базові знання, вміння та навички, з ігровою, творчою діяльністю, пов'язаною з розвитком особистісних задатків учнів, їхньої пізнавальної активності, здібності самостійно розв'язувати нестандартні завдання [6, с. 63].

Вчитель, який активно буде використовувати ігрові технології повинен знати, що ігри можуть мати і негативний вплив на її учасників. Тут можна визначити такі головні проблеми:

1. Традиційні негативні виховні заходи (нереалізованість очікувань учасника, придушення, тиск з боку більш сильних і досвідчених гравців, пасивність деяких учасників, незнаходження своєї ролі в грі тощо), які призводять до виникнення особистісних комплексів. Особливо сильно це відображається на розвитку особистості підлітків та загострюється у зв'язку з глибокими емоційними (реальними, а не ігровими) переживаннями, які є каталізатором виявлення різних сторін самосвідомості особистості: самооцінки, самоставлення тощо.

2. "Ігрова наркоманія" ("ігроманія") – достатньо відомий термін. Сутність цього явища полягає в розумінні наркоманії як хворобливої залежності від будь-яких препаратів (наркотиків). У даному випадку чинником наркотику виступає гра. Так само, як і наркотики, гра "у малих дозах" викликає ейфорію. Гра, наче наркотичний сон, надає можливість "відхо-

ду" від проблем реального життя. Світ гри – це світ мрій, світ казки, де без особливих зусиль можна реалізувати свої бажання й мрії.

3. Привласнення негативних (асоціальних) ігрових ролей та перенесення їх у реальне існування. Ця проблема найменш досліджувана в педагогіці, але достатньо значуща та вимагає спеціальної уваги. Оскільки будь-яке виявлення асоціальних форм поведінки (злість, агресія, насилля та ін.), з одного боку, є засобами емоційної розрядки; з іншого – добре зіграна роль у грі робить її носія героєм. Позитивні переживання успішності в негативній ролі можуть закріпитися та стимулювати прагнення особистості до асоціальної поведінки в реальному світі. Особливу увагу слід приділяти підліткам, які найбільш схильні до емоційно-ціннісних впливів.

Грамотна організація гри максимально наближає до реальності, тобто в наборі її ігрових ролей немає абсолютно «добрих» або «поганих» персонажів. Кожен гравець має право обрати свій шлях, прийняти свою роль. І в цьому – позитивна якість гри. Вона примушує самовизначитися в житті (поки що ігровому), обрати свої власні засоби дій, приймати власні рішення, виробляти власні ідеали. Негативні моменти гри потребують особливої уваги, їх не можна ігнорувати, їх слід вивчати та трансформувати таким чином, щоб давати максимальну користь для розвитку особистісних якостей учасників гри [2, с. 176].

Отже, гра відіграє значну роль у житті учнів. Дидактична гра – це приклад універсальної діяльності, оскільки містить у собі багато рис інших видів діяльності. При використанні ігрових технологій на уроках вчителю потрібно брати до уваги й вікові та індивідуальні особливості учнів. У молодшому шкільному віці діти легко залучаються до будь-якої діяльності, особливо до ігрової, самостійно організовуються в групову гру, продовжують ігри з предметами, іграшками. Вчитель залишається головною діючою особою, роль якого балансується між організатором, помічником й співучасником загальної дії. Особливостями гри в старшому шкільному віці є націленість на самоутвердження перед суспільством, гумористичне забарвлення, прагнення до розіграшу, орієнтація на мовну діяльність. І тому вчителю історії необхідно не лише керувати історичними іграми, робити сюжети гри разом з дітьми, допомагати у виборі типу гри, але і грати, бути учасником цих ігор.

Література

1. Баханов К.И. Модель навчання у грі // Історія в школі. – 2000. – №10. – С. 13–17.
2. Борзова Л.П. Игры на уроках истории. – М., 2004. – 234 с.
3. Кожем'яка О. Навчитися і творити граючись // Історія України. – 2002. – №9. – С. 10–15.
4. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 256 с.
5. Салата О.И. Від подиву до мислення // Історія в школах України. – 2004. – №8. – С. 31–33.
6. Яременко Н.К. Проблема організації ігрової діяльності з учнями основної школи у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях ХХ століття // Рідна школа. – 2004. – №6. – С. 61–63.

PLY TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING HISTORY

E.I.Kovalenko, N.A.Rossoshenko

The authors of the article divulge the meaning and basic points of the play technology, its essence, features, principles of organizing didactic plays, their varieties, methods of conducting and present some examples of utilization of the plays at history lessons.

УДК 371.134

НАВЧАЛЬНІ ДИСПУТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПОЛЕМІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ

Загадарчук Г.М.

Автор розкриває доцільність запровадження у ВНЗ курсів “Риторика”, “Ораторське мистецтво”, “Культура усного мовлення”, “Мистецтво полеміки”, які формують у студентів гностичні, перцептивні та соціально-комунікативні здібності, представляє методику організації навчальних диспутів.

Автор раскрывает целесообразность введения в ВУЗах курсов “Риторика”, “Ораторское искусство”, “Культура устной речи”, “Искусство полемики”, которые формируют у студентов гностические, перцептивные и социально-коммуникативные способности, представляет методику организации и проведения учебных диспутов.

Ключові слова: риторика, ораторське мистецтво, мистецтво полеміки, навчальні диспути, здібності.

Питання високоякісної підготовки фахівців соціальної роботи в сучасних умовах є гостро актуальним. Розв'язання завдань докорінної перебудови соціальної сфери тісно пов'язано з удосконаленням системи вищої освіти і професійної підготовки майбутніх спеціалістів, що знайшло конкретне втілення в Законах про мову та освіту України.

Підготовка кадрів відповідно з сучасними потребами суспільства, із зростаючим потоком наукової, технічної, економічної та гуманітарної інформації викликала необхідність оволодіння студентами сучасними методиками активного і самостійного пошуку рішень, аналізу і синтезу соціально-педагогічних та культурних процесів і явищ. Використання активних, нетрадиційних методів навчання, як засвідчує педагогічний досвід, може сприяти активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню мотивації та емоційності їх навчання в умовах вищого навчального закладу, формуванню професійних знань, умінь та навичок, сталою інтересу у студентів до своєї професії – соціального працівника.

Перебудова вищої освіти спричинила оновлення у ВНЗ змісту навчально-виховного процесу, запровадження до навчальних планів нових курсів та дисциплін: “Риторика”, “Ораторське мистецтво”, “Культура усного публічного мовлення”, “Ділове спілкування”, “Мистецтво полеміки” тощо.

Оволодіння цими навчальними курсами передбачає формування у студентів знань, умінь та навичок:

- *гностичних*, тобто умінь знайти потрібну інформацію та надати їй відповідного оформлення і подальшого використання;

- *перцептивних*, тобто знань, умінь та навичок, пов'язаних із розвитком спостережливості, реакції,

гнучкості, вибірковості необхідної інформації, що належить проаналізувати та застосувати в конкретній соціально-педагогічній ситуації;

- *соціально-комунікативних*, тобто вмій встановлювати педагогічні контакти з масовою або груповою аудиторією, планувати процес соціально орієнтованого спілкування при проведенні монологічних, діалогічних та полілогічних форм усного публічного мовлення.

Визначення характеру майбутньої праці соціального працівника та реалізації його професійної моделі вимагають інтенсифікації всієї системи навчальних планів і програм, навчальних дисциплін, спецкурсів, факультативів на основі логічно-дидактичних вимог до змісту, структури та організації навчально-виховного процесу, впровадження активних форм позанавчальної виховної роботи серед студентів.

Сьогодні, як ніколи, соціальним працівникам важливо вміти використовувати у своїй діяльності сучасні дійові форми морального впливу на людей, стверджувати у спілкуванні з людьми відкритий діалог, вміти на професійному рівні проводити в масовій та груповій аудиторії диспути, дискусії, конференції та інші активні форми організованого полемічного спілкування, враховуючи такі основні виховні моменти їх формуючого впливу на учасників полемічного обговорення, а саме:

1) під час проведення диспутів відбувається процес формування громадської думки в результаті зіткнення та співставлення індивідуальних думок учасників обговорення. Цілеспрямований характер обговорення на диспуті сприяє витісненню стихійних елементів впливу на цей процес;

2) масовий характер обговорення актуальної проблеми на диспуті робить істину, що народилася

у полеміці, в присутності всіх учасників, більш переконливою;

3) особливі форми взаємозв'язку учасників диспуту, як взаємовплив одне на одного, наприклад, наслідування, "зараження" активізують мислення учасників полеміки, навіть і тих, хто не виступав, а лише був присутнім на обговоренні і мав можливість прослідкувати процес формування загальних поглядів та думок;

4) велика роль диспутів та дискусій у розвитку мовлення виступаючих, у вдосконаленні умінь логічно мислити та аргументовано відстоювати свою точку зору.

Досвід викладацької роботи у ВНЗ показує, що студенти повинні отримати знання та практичні навички з основ ведення полеміки, ознайомитися з психолого-педагогічними, логічними, лінгвістичними основами ведення полеміки, розвинути в собі почуття невимуженості в умовах ведення публічного обміну думками, навчитися розуміти психологічний стан групи людей або окремої особистості і на цій підставі аргументовано відстоювати свою точку зору та сприяти формуванню громадської думки.

Як підтвердило наше дослідження, формування громадської думки учасників молодіжних диспутів може підлягати управлінню з боку педагогів соціальної роботи, передбачаючи при цьому використання системи засобів і прийомів на кожному етапі підготовки, проведення і аналізу диспуту.

Ефективність формування громадської думки студентів під час підготовки дискусійних заходів залежить від чіткого послідовного ряду педагогічних операцій, а саме:

- уміння організаторів диспуту вивчати потенційну аудиторію майбутнього диспуту для задоволення її духовних запитів і потреб;

- вивчення індивідуальних думок майбутніх диспутів з метою виявлення найбільш типових думок та співставлення їх у процесі полеміки;

- формування за допомогою різних видів реклами "настрою" майбутніх учасників дискусії на сприйняття запропонованої для обговорення інформації;

- ознайомлення студентів із законами логічного доказу та етикою суперечки;

- комплексне використання під час обговорення необхідних методів і прийомів громадської думки;

- вивчення рівня сформованості громадської думки у конкретній студентській аудиторії шляхом аналізу життєвих обставин, навчальної, трудової та громадської діяльності учасників.

Щоб навчальне дискусійне заняття сприяло розвитку у студентів полемічних знань, умінь і навичок, важливо дотримуватися таких вимог:

- чітко визначити мету та завдання його підготовки, проведення та наступний аналіз диспуту самими ж студентами спільно з викладачем;

- розподілити обов'язки серед членів практичної групи з вивчення найтипівіших думок майбутніх учасників диспуту, підготовки його ведучих, підготовки засобів інформації про диспут (афіші, запрошення, бесіди);

- спонукати студентів до пошуку знань, вироблення своєї власної точки зору з проблеми, яка виноситься на обговорення;

- створити на дискусійному навчальному занятті атмосферу наукового пошуку та моральності у сполученні з високою естетичною культурою обговорення;

- сприяти створенню умов для принципової ділової розмови, можливості виступати всім, хто бажає, та висловити свою думку, поставити запитання виступаючим чи ведучому тощо.

Спостереження на диспутах та безпосередня участь у їх підготовці та проведенні свідчать про те, що серед молоді дискусійні заходи порівняно з іншими формами виховного впливу, користуються чи не найбільшою популярністю. Це, гадаємо, пов'язано з тим, що у студентські роки формується свідомість особистості, виникає потреба самостійно розібратися у життєвих явищах. Причому вимогам молоді властивий максималізм, критичне ставлення до себе та інших, пристрасть та романтична піднесеність.

Вивчення запитів, потреб та інтересів студентської молоді засвідчило те, що коло її інтересів не обмежується лише навчальним матеріалом. Ці інтереси виходять за межі громадської діяльності і присвячуються питанням культури, мистецтва, спорту, організації особистого життя. Як приклад, можна навести теми: "Вища освіта: престиж чи необхідність?", "У чому принади професії соціального працівника?", "Що означає бути інтелігентною людиною?", "Ваше уявлення про щастя?", "Роздуми про любов" тощо.

Найкращим і вдалим навчальним заняттям у формі дискусії можна вважати таке, яке побудоване у вигляді послідовно вибудованих запитань, пов'язаних з темою даного обговорення. Причому бажано, щоб кожне наступне запитання випливало з попереднього. І, звичайно, важливо будувати обговорення конкретної теми, йдучи від простого до складного, від відомого до невідомого.

При формуванні питань, пов'язаних з обговоренням конкретної теми, важливо чітко розрізняти особливості їх типів:

- відповідь або її заперечення є елементом структури питання і, як правило, стоїть під знаком питання;

- у запитанні накреслено лише схему відповіді, можливі відповіді не стоять під знаком запитання і нерідко невідомо, скільки їх може бути взагалі.

Варто вчити студентів виділяти залежно від логічної структури види запитань: уточнювальні та доповнювальні.

Уточнювальними (закритими) можна вважати такий вид запитань, який спрямований на висвітлювання істинності або помилковості судження. Відповіді на них формуються у дихотомічній формі ("так" чи "ні").

Доповнювальні (відкриті) запитання пов'язані з виявленням нових знань стосовно подій, явищ, предметів, що цікавлять учасників дискусії. Граматичними їх ознаками виступають запитальні слова: хто? що? коли? як? чому? яким чином? тощо.

За складом запитання можуть бути прості і складні. Складні запитання нерідко викликають труднощі у дискусії, тому бажано вчити студентів користуватися простими запитаннями. Під час диспутів нерідко можна чути запитання нейтральні,

доброзичливі і недоброзичливі, ворожі і провокаційні. Тому треба навчити студентів уміло визначати характер запитання за його формулюванням, тоном та інтонацією голосу. Це дасть можливість виробити правильну тактику поведіння на диспуті, не піддаватися на різноманітні полемічні виверти і провокації.

Кожне питання повинно формуватися ясно, чітко і визначено. При переході до відповідей важливо формулювати їх відповідно до поставленої мети диспуту, дотримуючись правил і вимог логічних законів: не звужувати відповіді, не відходити вбік від поставленого питання, не перекирчувати зміст висловлювань опонента, уточнювати поняття і формулювання думки, не допускати невизначеності, позицій сторін, які беруть участь у полеміці.

Викладачам під час проведення навчального диспуту треба слідкувати за тим, щоб обговорення не перетворилося на самоціль, коли замість пошуку істини учасники дискусії прагнуть будь-що вийти переможцем із суперечки. Тому студентів варто ознайомити із дозволеними і недозволеними прийомами в полеміці.

Відомо, що спроби узагальнити теоретичні і практичні прийоми суперечки в історії ораторського мистецтва здійснювалися неодноразово. Ще Арістотель намагався узагальнити теоретичні основи та практичні прийоми дискусії на основі логіки та діалектики. Артур Шопенгауер, погоджуючись із положеннями Арістотеля, 1820 року написав "Еристику, або мистецтво сперечатися". У ній філософ заперечував досягнення істини як мети дискусії. Він зосередив увагу винятково на хитрощах, полемічних вивертах, використанні яких може сприяти нечесній перемозі над опонентом у дискусії. Серед них, наприклад, рекомендується перенести дискусію на інший предмет розмови, збуджувати гнів опонента придирками та з виглядом ображеного облишити суперечку, використовувати безапеляційний тон, роботи ставку на хибний сором, не погоджуватися навіть з правильним

посиленням опонента, якщо висновок корисний для противника та інші.

Звичайно, такі поради використовувати в чесній і принциповій полеміці не можна, але знати їх потрібно, аби виробити стратегію і тактику у відстоюванні своєї точки зору.

У практиці проведення навчальних диспутів не рідко трапляються прорахунки: неправильне формулювання теми, некомпетентність аудиторії в питаннях, що виносяться на обговорення, низька культура аргументації тощо. Тому в практиці проведення дискусійних заходів можна використати схему аналізу найбільш суттєвих моментів виховного потенціалу цих активних форм. У методику аналізу можна включити основні положення:

I. Аналіз студентської аудиторії:

- загальна кількість присутніх;
- розуміння аудиторією питань по суті;
- емоційний настрій аудиторії;
- відгуки та пропозиції учасників диспуту.

II. Аналіз підготовки диспуту:

- актуальність та дискусійність теми;
- кількість та послідовність питань;
- відповідність розроблених питань темі, що обрана для обговорення;

- ступінь "настрою" аудиторії на майбутню суперечку.

III. Аналіз діяльності ведучого:

- урахування ведучим особливостей аудиторії;
- співвідношення фактичного матеріалу з узагальненнями у виступі ведучого;
- спілкування з присутніми, такт, почуття гумору;
- послідовність у обговоренні питань;
- чіткість у формуванні громадської думки всіх присутніх на диспуті.

Тільки чітке дотримання всіх вимог методики підготовки і проведення навчальних диспутів, постійне вивчення їх ефективності використання в навчальному процесі може допомогти в успішному розвитку знань та навичок полемічного спілкування студентів з масовою та груповою аудиторією.

Література

1. Дзюбенко О.Г., Присяжный Т.В. Культура дискуссий. – К.: Политиздат, 1990.
2. Загадарчук Г.М. Мистецтво полеміки. – К.: Вид. КДІК, 1998.
3. Павлова Л.Г. Спор. Дискуссия. Полемика. – М.: Просвещение, 1999.
4. Поварнин С.И. Спор. О теории и практике спора. – М.: Слово, 2000. – 83 с.

TRAINING DISPUTES AS MEANS OF DEVELOPMENT STUDENTS' POLEMIC MASTERY

G.M.Zagadarchuk

The author shows the expediency of introducing into the curriculums of HEE (Higher Educational Establishment) the courses "Rhetoric", "Oratory", "Speech Culture", "Polemics" which develop Gnostic, perceptive and socio-communicative abilities of students. Methods of organizing training disputes are represented.

УДК 371.134:37.03

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Чередніченко Г.А.

У статті визначено психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності та формуванню творчих здібностей студентів у процесі фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

В статье определены психолого-педагогические условия, способствующие творческой деятельности и формированию творческих способностей студентов в процессе специальной подготовки в высших учебных заведениях.

Ключові слова: творчість, творчі здібності.

Актуальність дослідження. Глобальні зміни соціально-економічного устрою нашого суспільства відбилися у системі освіти, зокрема вищій. Розвиток ринкових відносин і виникнення ринку праці привели до відмови вищих навчальних закладів від практики обов'язкового працевлаштування. З одного боку, найталановитіші випускники, молоді спеціалісти і професіонали одержали можливість вибору місця роботи відповідно до їх професійного запиту. З іншого – це призвело до зростання безробіття серед молоді, оскільки працевлаштування сьогодні за спеціальністю процес важкий, потребує значної витрати часу, а інколи супроводжується розчаруванням, невпевненістю не тільки у своїх силах, а й у професійному і соціальному статусі.

Отже, щоб знайти належне місце у суспільстві, випускник вищої школи, який живе і буде працювати у XXI столітті, повинен:

- гнучко адаптуватися у змінних життєвих ситуаціях, самостійно набувати необхідні знання, вміти застосовувати їх на практиці для розв'язування різних проблем з метою знаходження "свого місця" протягом усього життя;

- самостійно критично мислити, вміти побачити труднощі, які виникають у реальному світі, і відшукати шляхи їх раціонального подолання; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, якими він володіє, можуть бути використані в навколишній дійсності; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (вміти збирати необхідні для дослідження певної задачі факти, аналізувати їх, висувати гіпотези щодо розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані

висновки і на їх основі виявляти і розв'язувати нові проблеми);

- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати спільно у різних галузях, передбачати конфліктні ситуації або уміло виходити з них;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

Вища освіта повинна давати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку та технологію, формувати особистісні якості фахівця як активного учасника й організатора цієї діяльності. Системність підготовки фахівця зумовлюється всім контекстом навчання, коли кожна дисципліна розглядається як засіб формування його фахової компетентності та професійних якостей – основ фахової діяльності.

Нині практичне розв'язання проблеми формування творчих здібностей студентів у вищій школі стикається з серйозними труднощами, до яких, насамперед, відносимо неповне пояснення особливостей розвитку і виховання творчої особистості та недостатню вивченість питання формування творчих здібностей майбутніх фахівців.

Мета статті – визначити психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності та формуванню творчих здібностей студентів.

Основна частина. З метою розвитку творчих здібностей студентів В.Андреев формулює принцип діалектичної єдності та оптимальної взаємодії на усвідомлювані (логічні) і неусвідомлювані (інтуїтивні) процедури навчально-творчої діяльності. Правила реалізації цього принципу знаходять відображення в процесі:

- педагогічного керівництва навчально-творчою діяльністю, яку необхідно періодично стимулювати і впливати як на свідомі, так і на несвідомі процедури психічної діяльності студентів;

- стимулювання інтуїції з використанням евристичних вказівок, прийомів аутотренінга і релаксації, функціональної музики та ін.

- стимулювання логічних процедур діяльності студентів з орієнтацією на використання логічних прийомів аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, опису, визначення, пояснення, доведення та інших [1, с. 125].

Розвиток творчих здібностей проходить як мінімум дві фази (за В.Дружиніним):

1) розвиток первинної "креативності" як загальної творчої здібності, неспеціалізованої щодо певної області людської життєдіяльності. Сензитивний період цього етапу настає в 3–5 років. У цей час наслідування дорослого, як креативного зразку, можливо, і є основою механізму формування творчих здібностей;

2) розвиток загальної "креативності" формується в період підліткового та юнацького віку (від 13 до 20 років). На основі загальної формується "спеціалізована" креативність: здатність до творчості, що пов'язана з певною сферою людської діяльності. На цьому етапі значну роль відіграє професіональний зразок, підтримка сім'ї, однолітків. Але головне, юнак визначає для себе "ідеальний зразок" творця, якого він прагне наслідувати. Друга фаза закінчується тим, що індивід або затримується на фазі наслідування назавжди або ж переходить до оригінальної творчості [2].

Для формування творчих здібностей необхідно забезпечити (за В.Дружиніним): відсутність регламентації предметної активності, точніше, відсутність зразку регламентованої поведінки; наявність позитивного зразку творчої поведінки; умови для наслідування творчої поведінки і блокування проявів агресивної чи деструктивної поведінки; соціальне підкріплення творчої поведінки; вплив через певний комплекс умов мікросередовища.

Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, вирізняється високою ступінню невизначеності та потенційною багатоваріантністю (багатством можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, таке середовище повинно містити зразки креативної поведінки та її результати [2, с. 218–232].

Д.Ельконін, В.Давидов визнають, що успішна навчальна діяльність забезпечується постійною увагою до всіх її компонентів – мотивів, навчальних дій, дій самоконтролю й самооцінки. Проте А.Маркова звертає увагу на той факт, що "психологічні характеристики навчальної діяльності – її будова, вікові особливості, тощо, недостатньо систематизовані, не описані самими психологами і не доведені до такого рівня, щоб бути покладеними в основу практичної роботи вищої школи. Між тим, саме послідовне відпрацювання навчальної діяльності, яке систематично здійснюється викладачами на всіх етапах освіти, допоможе зробити принципово важливий крок до формування мотивів навчання і пізнавальних інтересів як внутрішньої характеристики самої навчальної діяльності" [3, с. 4]. Отже, цілеспрямована

педагогічна діяльність з метою виявлення й розвитку творчих здібностей студентів має засновуватися на формуванні мотиваційної сфери, яка, в цілому, детермінує навчальну поведінку.

Необхідним фактором розвитку творчих здібностей особистості є розвиток творчої уяви, яку можна формувати у процесі навчально-виховної роботи. Л.Замков, М.Данілов, Ю.Самарін вказують, що при відповідних умовах виховання і навчання, при стимулюванні активності студентів можливий повноцінний процес творчості. Творча уява і можливість виникають не відразу, а розвиваються постійно, з більш елементарних форм у більш складні, і мають свої особливості на кожному віковому етапі.

Розвиток творчих здібностей невіддільний також від процесу виховання певних рис характеру. У педагогічній практиці є чимало прикладів, коли особа має великі здібності, але вони лишаються нерозвиненими. Причина цього явища полягає у відсутності або непостійності тих рис характеру, які можуть забезпечити розвиток творчих здібностей, а саме: сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести почату справу до кінця, працелюбність, емоційна активність [4].

Важливу роль у переході навчальної творчості студентів у наукову творчість відіграють досвід виробничої практики, групове обговорення проблемних ситуацій, протиріч і труднощів виробництва з провідними спеціалістами даної галузі, написання статей та захист проектів, курсових робіт, дипломів; чітка й продумана система управління і самоуправління навчання студентів; поєднання індивідуальної і групової, навчальної і творчої діяльності; науково-дослідна робота педагога-керівника в даній галузі; атмосфера співтворчості, співробітництва, комфорту [1, с. 209].

Створення творчої ситуації у навчально-виховному процесі розглядається як одна з найважливіших умов її спрямування на розвиток творчої особистості студента. Досліджуючи проблему активізації мислення і закономірності творчої діяльності особистості, Ю.Самарін пропонує такі етапи формування творчості: вихідні знання, організація соціальної потреби, організація творчої діяльності, вправи на творчість, перенос творчості у позанавчальну роботу [5, с. 45].

У процесі застосування творчих завдань значний ефект дає оптимальне поєднання фронтальних форм роботи з груповими, коли студенти виконують самостійні завдання відповідно власним можливостям. Це приводить до істотного поліпшення успішності навчання і рівня їхнього розумового розвитку. Разом з тим, така організація навчання має свої недоліки саме для формування творчої особистості. Головний недолік полягає в тому, що відкритий поділ за рівнем інтелектуального розвитку негативно відбивається на формуванні адекватної Я-концепції. У сильних студентів може розвинути Я-концепція з підвищеною самооцінкою, зневажливе ставлення до "слабких", у останніх – низька самооцінка, втрата бажання вчитися. Саме тому ефективними для розвитку творчих

здібностей студентів є різні види диференціації навчання, які включають такі основні етапи:

- перший – студентам дають необхідні знання, вміння, навички, після чого ставлять завдання щодо їх застосування. Вони самостійно розв'язують задачу, визначаючи шляхом “спроб” і “помилки” відповідні орієнтири і прийоми діяльності. Це навчання за першим типом орієнтовної основи діяльності (ООД за П.Гальперінім та Н.Талізінюю);

- другий – студентам пропонують орієнтири діяльності у готовому вигляді (наприклад, у вигляді алгоритму дій). Вони виконують всі операції і дії згідно із зазначеними орієнтирами, вказівками і досягають кінцевого результату діяльності. Це навчання за другим типом орієнтовної основи діяльності;

- третій – студентів озброюють загальним методом діяльності, за допомогою якого вони самостійно та усвідомлено визначають послідовність дій, орієнтири для розв'язування завдання. Це навчання за третім типом орієнтовної основи діяльності [6].

У практичній діяльності педагога, як правило, здійснюють навчання за першим і другим типами орієнтовної основи діяльності. Навчання за третім типом орієнтовної основи діяльності, яке найбільш відповідає вимогам розвитку творчих можливостей студентів, сприяє їх підготовці до застосування набутих знань і засобів діяльності у нестандартних навчальних і практичних ситуаціях, практично не реалізується.

В.Андреев зазначає, що розвиток творчих здібностей особистості буде йти ефективніше, якщо систематично через відбір і реалізацію цілей, змісту, методів і форм організації різних видів навчально-творчої діяльності буде здійснюватися періодична релаксація і мобілізація творчих здібностей особистості. Важливо й те, що потрібна не загальна, а періодична мобілізація, і на цій основі – подолання труднощів у різних видах творчої діяльності студентів. Але постійна напруга може і часто приводить до перевантаження, тому необхідна і періодична релаксація в діяльності студента.

Реалізація цього принципу може бути досягнута різними прийомами: варіюванням рівня складності різних етапів вирішення навчально-творчих завдань і задач, регламентуванням часу на виконання окремих етапів завдань, введенням проблемності у діяльність [1, с. 122]. Можливості цього принципу в підвищенні ефективності навчання і виховання отримали теоретичне обґрунтування і експериментальну перевірку в дослідженнях С.Лібих [7], І.Шварца [8], Г.Лозанова [9], Е.Рейдер та ін. [10].

Метою творчої навчальної діяльності студентів повинно бути пробудження активних дослідницьких інтересів. Активність і глибока зацікавленість творчим процесом сприяють розширенню знань, інтересів та форм пізнання, стимулюють до пошуку нових фактів, додаткової інформації.

Аналіз основних закономірностей і етапів творчого процесу дозволив нам зробити висновок, що творчі акти винахідників, вирішення проблем

ученими, творча навчальна діяльність учнів, студентів та навчальна науково-дослідницька діяльність мають однаково психологічну структуру: пошуки і комбінації різних елементів, відбір найбільше значущих варіантів, який має за мету досягнення нової якості. Крім того, слід звернути увагу на те, що базою будь-якої творчості є конкретні знання, вміння і навички. Це положення має суттєве значення у вирішенні проблеми розвитку творчих якостей особистості у навчальному процесі: державний компонент навчального плану повинен якісно виконуватися. Ми вважаємо, що творчу навчальну діяльність треба планувати з урахуванням етапів творчого процесу, оскільки його основним етапам відповідають різні складники кінцевого продукту творчої діяльності студентів, що забезпечує можливість педагогічного управління та самоуправління цим процесом.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження і вивчення творчої діяльності викладачів професійних і загальноосвітніх закладів освіти надав можливість зробити висновок щодо створення сприятливих умов для розвитку творчих здібностей особистості у навчальному процесі. При цьому варто взяти до уваги такі фактори: необхідність оптимального (кількісного і якісного) складу творчих груп; необхідність опосередкованого педагогічного управління творчою діяльністю студентів; шкідливість ранньої спеціалізації; негативний вплив суперництва і конкуренції.

В.Андреев визначає ще принцип педагогічної оцінки і самооцінки творчих здібностей студентів, який передбачає: необхідність здійснення комплексного, системного і цілісного підходів у процесі педагогічного вивчення мотивації, інтелектуальних, організаційних, комунікативних та інших компонентів творчих здібностей студентів; педагогічну оцінку і самооцінку творчих здібностей студентів, які орієнтовані на вияв актуальних і потенційних рівнів розвитку найбільш вагомих компонентів творчих здібностей студентів; необхідність вивчення індивідуальних особливостей розвитку творчих здібностей студентів, внутрішніх протиріч і нерівномірність розвитку окремих компонентів, як джерело їх подальшого розвитку; необхідність використання та поєднання якісних і кількісних, пролонгованих і експрес-методів (тестових методик) у процесі педагогічної оцінки і самооцінки творчих здібностей студентів [1, с. 124].

Висновки. Таким чином, дослідження науковців, наші експериментальні дані дозволяють визначити такі педагогічні умови, які сприяють формуванню творчих здібностей студентів: забезпечення позитивної мотивації студентів до навчальної чи навчально-творчої діяльності; введення і активне використання нових форм і методів, які стимулюють творчі здібності особистості; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; залучення студентів до активної комунікативно-ігрової діяльності.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
2. Дружинин В.М. Психология общих способностей / В.М.Дружинин. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 368 с. (Мастера психологии).
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія / С.О.Сисоева. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
5. Самарин Ю.А. Система и динамика установления деятельности как творчества: Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся / Ю.А.Самарин. – М., 1964. – 45 с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
7. Рейдер Е.Г. Запоминание языков материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки / Е.Г.Рейдер, С.С.Либих // Советская психология. – 1967. – №2.
8. Шварц И.Е. Внушение в системе методов педагогического воздействия // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. – Пермь: Пермский пединститут, 1972. – 152 с.
9. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам. В сб.: "Методы интенсивного обучения иностранным языкам". – М., 1977. – Вып. 3. – С. 7–16.

FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE ABILITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

G.A.Cherednichenko

This article determines psychological and pedagogical conditions which stimulate students' creative activity and forming their creative abilities in the process of professional training in higher educational establishments.

УДК 371.32:821.161.2

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА

Щербакова Н.М.

У статті висвітлюється проблема формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення учнями 7–9 класів української літератури, а саме: змістове наповнення цього процесу відповідно до компонентної структури пізнавальної самостійності.

В статье рассматривается проблема формирования познавательной самостоятельности в процессе изучения учащимися 7–9 классов украинской литературы, а именно: содержательное наполнение этого процесса соответственно к компонентной структуре познавательной самостоятельности.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, українська література, структура пізнавальної самостійності, формування пізнавальної самостійності, експериментальна програма.

Основне завдання, яке вирішує сучасна школа полягає в тому, щоб учні під час навчального процесу не просто накопичували знання, а прагнули самостійно здобувати їх і застосовувати в певних життєвих ситуаціях. Для цього, як розуміє кожен вчитель, важливо, щоб учень не був пасивним об'єктом у навчанні, а став активним учасником пізнавальної діяльності. Тільки в таких умовах у школярів формуватиметься критичність мислення, незалежність думок і вчинків, уміння і прагнення виявляти ініціативу і брати на себе відповідальність за прийняття рішень. Саме ці показники є складовими життєво необхідної якості особистості – пізнавальної самостійності.

Як доводять науковці (Н.Волошина, Н.Дига, О.Ісаєва, Є.Пасічник, Г.Токмань та ін.), одним із засобів формування пізнавальної самостійності учнів є процес вивчення української літератури в школі. Розглядаючи літературу як шкільний предмет, учені відмічають, що вона є єдиним навчальним предметом, який дає знання дитині про суспільне буття і водночас сприяє її духовному розвитку, оскільки, в ній відображені загальнолюдські цінності, і вона завжди звернена до людини. Читання художніх творів сприяє інтелектуальному розвитку, а також спрямовує учнів на емоційні переживання, на розуміння добра і зла, сенсу людського життя, щастя, воно допомагає зрозуміти школяреві, яке місце людини в суспільстві, що таке активна життєва позиція, людська совість, обов'язок, честь та ін. Саме художня література допомагає учням усвідомити своє місце в суспільстві і розібратися в складних життєвих ситуаціях.

Для забезпечення достатнього розвитку пізнавальної самостійності школярів у процесі вивчення української літератури потрібно було

розробити певну систему роботи учнів (на уроках, в позаурочний час та вдома), яка б сприяла формуванню цієї якості. Ми розуміли, що підвищити рівень пізнавальної самостійності можливо за умови нових підходів до теоретичного і практичного засвоєння школярами літературних знань, та збагачення досвіду учнів самостійно й цілеспрямовано здобувати знання і вміння, відстоювати й аргументувати свою позицію.

Метою даної статті є презентація експериментальної програми, в якій одночасно з вивченням української літератури в комплексі вирішуються завдання, пов'язані з формуванням пізнавальної самостійності відповідно до її компонентної структури.

Розробляючи концепцію, ми виходили з того, що основним механізмом і першим стимулом до розвитку пізнавальної самостійності учнів є формування в них інтересу до вивчення української літератури, здатність до самостійного виконання пізнавальних дій, бажання постійно накопичувати літературний досвід. Саме ці показники характеризують внутрішню позицію учня, його ставлення до навчання, його мотивацію. У психолого-педагогічній науці визначаються різні шляхи формування мотивації (Крутецький, Є.Пасічник, О.Савченко, Б.Степанишин та ін.). Перш за все, може бути поелементне і цілісне її формування. У першому випадку, вчитель вибірково і послідовно актуалізує, зміцнює окремі мотиваційні стани. Це частіше буває тоді, коли необхідно коректувати розвиток мотиваційної сфери. В іншому випадку, цілеспрямована дія впливає на особистість дитини в цілому. У навчанні, як правило, використовуються обидва шляхи формування мотивації.

Важливим для нашого дослідження було і формування змістового компонента пізнавальної

самостійності. Це забезпечувало учнів знаннями, розвиток у них широкого літературного кругозору. Значну увагу ми приділяли також формуванню процесуально-вольового компонента, тобто умінням уявляти, спостерігати, відкривати невідомі сторони об'єктів. Важливе значення мали уміння учнів ефективно застосовувати знання в інших умовах.

Вирішення цих завдань залежить від умов, які забезпечують формування пізнавальної самостійності. В першу чергу, – це організація самостійної пошукової діяльності на кожному уроці з української літератури. Занурення у таку діяльність співвідносилось із індивідуальними особливостями учнів. Важливою умовою було встановлення у навчальному процесі міжпредметних зв'язків, використання інтерактивних методів, індивідуально-диференційоване навчання.

Концепція формувального експерименту подана у моделі.

Для реалізації цієї моделі було розроблено експериментальну програму з формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення української літератури учнями 7–9 класів. Під час створення програми наша увага зосереджувалася на удосконаленні тільки технологічного аспекту процесу навчання. Щоб не допустити перевантаження учнів у процесі навчання, обсяг літературного змісту не змінювався, а його засвоєння спиралося на вирішення завдань, які відповідали сутності нашого дослідження.

Оскільки об'єктом дослідження є формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення української літератури, експериментальна програма розроблялася відповідно до цього навчального предмета і в ній поєднувалися три взаємопов'язані компоненти: емоційно-мотиваційний, змістовно-когнітивний і процесуально-вольовий. Особливо важливим для нас було вивчення та теоретичне обґрунтування зв'язків між цими компонентами, на



основі розуміння яких стало можливим розробити вимоги до викладання й вивчення української літератури. В експериментальній роботі для удосконалення навчання та з метою формування пізнавальної самостійності під час вивчення української літератури, використовувалися різні форми організації занять: уроки з формування нових знань, заняття семінарського типу, робота у групах ("рівний рівному"), захист навчально-дослідницьких проєктів, методика виконання колективних завдань, конкурси віршів, літературні вітальні та вікторини тощо.

Прогнозуючи реалізацію експериментальної програми, ми виходили з цих оптимальних педагогічних умов, які, на нашу думку, забезпечуватимуть формування пізнавальної самостійності достатнього рівня. В експериментальній програмі особливе місце відводилося співвідношенню літературознавчого, змістового та розвивального матеріалу.

Нижче подаються фрагменти програм (за вересень місяць) для учнів 7–9 класів. Так, на прикладі 4 уроків розглянемо шлях формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення української літератури учнями 7 класу.

Тема уроку. Художній твір як явище мистецтва, новий ірреальний світ, створений письменником. Його особливість і значення. Функції мистецтва.

Завдання з формування пізнавальної самостійності учнів відповідно до її компонентної структури.

Емоційно-мотиваційний. Організувати пізнавальну діяльність учнів, підтримувати та розвивати інтерес до літератури як мистецтва.

Змістовно-когнітивний. Ознайомити з художнім твором як явищем мистецтва, з новим ірреальним світом, створеним письменником. Пригадати, які твори вивчали в 6 класі; порівняти за змістом теми. Вчити відтворити те, що найбільше запам'яталося; знати і називати функції мистецтва; розуміти функції літератури як мистецтва слова.

Процесуально-вольовий. Уміти слухати, розуміти інформацію, яка надається, доводити, що література – це особливий вид мистецтва; висловлювати міркування щодо функцій мистецтва, їх місця в житті людини.

Тема уроку. Жанрово-тематичне розмаїття пісень. **Суспільно-побутові пісні.** "Ой на горі та женці жнуть", "Стоїть явір над водою", "Гомін, гомін по діброві". Висловлювання відомих людей про українські народні пісні.

Завдання з формування пізнавальної самостійності учнів відповідно до її компонентної структури.

Емоційно-мотиваційний. Створювати умови для самоорганізації учнів у процесі сприйняття інформації, формувати позитивне ставлення учнів до народної творчості, розвивати інтерес до пісенної спадщини українського народу.

Змістовно-когнітивний. Ознайомити учнів з жанрово-тематичним розмаїттям пісень (козацькі, чумацькі, кріпацькі, солдатські, бурлацькі, заробітчанські). Розуміти стилістичні особливості народних пісень. Розуміти зміст пісень. "Ой на горі та женці жнуть", "Стоїть явір над водою", "Гомін, гомін по діброві". Осмислювати значення пісенної

спадщини українців, розуміти оригінальність народних пісень. Вивчити напам'ять і вміти виразно читати 2 пісні.

Процесуально-вольовий. Добирати висловлювання відомих людей про українські народні пісні, уміти коментувати їх. Виразно і вдумливо читати тексти українських народних пісень. Уміти аналізувати їх зміст, образи, настрої, з'ясовуючи художні засоби, специфічні ознаки народної пісні.

Тема уроку. Чумацькі пісні, їх ідейно-художнє багатство, трагічний і героїчний пафос. "Ой у степу криниченька".

Завдання з формування пізнавальної самостійності учнів відповідно до її компонентної структури

Емоційно-мотиваційний. Забезпечувати емоційне сприйняття українських народних пісень. Розвивати в учнів художній смак та розуміння пафосу чумацьких пісень. Формувати готовність самостійно висловлювати власне розуміння текстів пісень, бажання відроджувати й вивчати оригінальну творчість народу.

Змістовно-когнітивний. Розуміти зміст та настрій народних пісень, зокрема чумацьких. Осмислювати значення пісенної спадщини українців. Знати і вміти порівнювати особливості історичних та чумацьких пісень, їх ідейно-художні особливості. Знати про життя чумаків та про створення українських чумацьких пісень.

Процесуально-вольовий. Виразно і вдумливо читати тексти українських народних пісень. Уміти аналізувати їх зміст, образи, настрої, з'ясовуючи художні засоби, специфічні ознаки народних чумацьких пісень. Добирати ілюстрації до вивчених фольклорних творів.

Тема уроку. Коломийки. Особливість жанру та його життєвість. Побудова, ритм коломийок. Життєстверджувальний гумористичний пафос.

Завдання з формування пізнавальної самостійності учнів відповідно до її компонентної структури.

Емоційно-мотиваційний. Створювати позитивну емоційну атмосферу на уроці. Формувати зацікавленість учнів коломийками, розуміння учнями власного емоційного стану в процесі ознайомлення з народними піснями.

Змістовно-когнітивний. Розуміти пафос народних пісень, зокрема коломийок. Порівнювати жанр частівок й коломийок. Досліджувати ритмічну будову творів; визначити ознаки жанру. Осмислювати значення пісенної спадщини українців, вивчати оригінальну творчість народу.

Процесуально-вольовий. Виразно і вдумливо читати тексти українських народних пісень; уміти аналізувати їх зміст, образи, настрої. Вміти з'ясовувати художні, специфічні ознаки коломийок, знати напам'ять декілька коломийок. Висловлювати самостійні міркування та власне розуміння коломийок.

Отже, поряд із накопиченням літературних знань та вмінь самостійно працювати з художніми творами, значна увага приділялася мотивації навчання учнів. На нашу думку, перш за все потрібно було сформувати в учнів особистісний сенс навчання, наявність дівості мотиву, самостійності виникнення та прояву інтересу до української художньої літератури. Упродовж усього навчального року, використовуючи різні види уроків та самостійної

роботи учнів, в експериментальній програмі передбачалося забезпечення достатнього рівня розумового розвитку, особистого ставлення до навчання, прагнення опанувати різні способи пізнання, докладати зусилля з метою подолання труднощів.

Експериментальна програма з української літератури для учнів 8 класу за змістом також спиралася на чинну програму [1] і в ній увага акцентувалася на виділенні в структурі кожного уроку завдань, вирішення яких забезпечувало б формування пізнавальної самостійності учнів. Важливим було досягнення обов'язкових результатів навчання кожним учнем на кожному уроці.

Так, на уроці з теми "Художня література як одна з форм духовної діяльності людини" завдання емоційно-мотиваційного компонента були такими: виховувати в учні пізнавальний інтерес та любов до художньої української літератури; спонукати до самостійного створення художніх образів, викликати бажання логічно та образно висловлюватися. Блок змістовно-когнітивного компонента мав на меті сформувати в учнів розуміння багатозначності художнього образу, його різновидів, дати учням уявлення про значення літератури в духовному житті суспільства, а також поглибити знання учнів про функції художньої літератури. Спираючись на ці завдання, у блоці процесуально-вольового компонента, ми прагнули сформувати у школярів уміння називати і розрізняти різні типи образів; за допомогою образного слова вміти самостійно створювати елементи художнього образу, також прагнули розвивати пам'ять та усне мовлення учнів.

Вивчення усної народної творчості, зокрема історичних пісень, відповідно до програми, проходило у 8 класі на 3 уроках. Так, на першому уроці, вивчаючи пісні про боротьбу козаків з турецько-татарськими нападниками "Зажирилась Україна", "Та, ой, як крикнув же козак Сірко" виділялись такі завдання емоційно-мотиваційного компонента: зацікавити учнів українськими історичними піснями, виховувати пошану до народної творчості, історичного минулого нашого народу та плекати в учнів почуття патріотизму. Змістовно-когнітивний компонент мав завдання поглибити знання, накопичені в попередніх класах про жанри фольклору; дати уявлення про українські історичні пісні, розмаїття їхньої тематики, патріотичний дух; дати учням знання про історичний час та про історичні постаті, зображені в піснях; усвідомлювати значення лицарства, сміливості, фізичної, духовної сили наших героїчних предків і утвердження цих якостей у наш час, доводити необхідність самовиховання таких якостей у особистому житті. Було важливо на кожному уроці розширювати кругозір учнів; вчити висловлювати власні судження щодо подій та постатей, зображених у піснях. Серед завдань процесуально-вольового компонента були такі: формувати вміння аналізувати історичні пісні, зокрема пісні про звитяжну боротьбу козаків з турецько-татарськими нападниками; розвивати в учнів допитливість, творчу уяву, уміння співставляти історичні факти з їх відображенням у фольклорних творах; самостійно характеризувати історичних осіб, лицарів-оборонців

рідної землі; виробляти навички виразно і вдумливо читати історичні пісні.

Вивчаючи пісні про боротьбу проти соціального та національного гніту "Ой Морозе, Морозенку", "Максим козак Залізняк", у блоці емоційно-мотиваційного компонента головними завданнями були: залучити учнів до вивчення через художнє слово героїчної історії України; засобами літератури виховувати мужність, сміливість, патріотизм. Змістовно-когнітивний компонент мав такі завдання: розуміти історичні умови, за яких створювались пісні про боротьбу проти соціального та національного гніту; розвивати в учнів допитливість, уміння співставляти історичні факти з їх відображенням у фольклорних творах; розширювати кругозір учнів, розвивати творчу уяву. А в блоці процесуально-вольового компонента ми прагнули вдосконалювати вміння самостійно аналізувати фольклорні твори й характеризувати історичних осіб; формувати уміння самостійно добирати матеріал, який зможе розширити знання про постаті, зображені в історичних піснях; уміти створювати уявні словесні картини. Вдосконалювати вміння аналізувати та порівнювати історичні пісні.

На уроці з вивчення історичних пісень "Чи не той то Хміль", "За Сибіром сонце сходить" у блоці емоційно-мотиваційного компонента вирішувалися такі завдання: формувати позитивне ставлення до історичних пісень, бажання самостійно вивчати їх та розширювати свої знання, використовуючи додаткову художню та історичну літературу. Відповідно до завдань змістовно-когнітивного компонента, учні повинні були знати зміст пісень "Чи не той то Хміль", "За Сибіром сонце сходить", уміти співставляти образи історичних осіб у піснях та в літературних творах, логічно та образно характеризувати постаті, зображені в піснях, аналізувати художні засоби їх творення. Відповідно до показників процесуально-вольового блоку, учні повинні були навчитися аналізувати історичні пісні, самостійно визначати їх ідейно-художні особливості, вдумливо та виразно читати пісні; самостійно ставити запитання, з'ясувати незрозуміле; логічно й толерантно висловлювати власні судження про те, за що народ увіковічнив імена своїх героїв.

Таким чином, завдання для учнів 8 класу дещо складніші, особливо це стосується процесуально-вольового компонента. Тому одночасно з накопиченням знань та формуванням позитивного ставлення до них увага акцентувалася на формуванні уміння порівнювати різні жанри літератури, розвивати навички аналізу художнього образу, вміння коментувати проблему, дискутувати, виділяти специфічні ознаки твору тощо.

Можливості учнів 9 класу дозволяли ставити та вирішувати завдання, які спрямовують їх мислення на самостійний аналіз та самостійні думки. Вони, виконуючи завдання, вчилися пояснювати ідейно-художні особливості літературних творів, коментувати зміст тексту твору, висловлювати власне ставлення до нього. Нижче подано фрагмент програми з української літератури для учнів 9 класу.

Завдання емоційно-мотиваційного компонента під час вивчення теми "Вступ. Роль і місце літератури в житті нації. Розвиток літератури. Творча

індивідуальність митця. Художній твір – нова естетична дійсність, що “вбирає” свій час і є носієм загальнолюдських вартостей. Аналіз твору в історичному та естетичному контекстах були спрямовані на формування зацікавленості учнями художніми творами як новою естетичною дійсністю, бажання самостійно зміцнювати свої знання, знаходити нову інформацію та аналізувати її. Відповідно до змістовно-когнітивного компонента, увага вчителя зосереджувалася на тому, щоб ознайомити учнів зі становленням і розвитком української літератури; розкрити значення літератури для нації, допомогти зрозуміти, на які основні етапи поділяємо розвиток української літератури; поглибити вивчене про літературу як вид мистецтва і про літературний процес взагалі; усвідомити національне і вселюдське значення мистецтва. Процесуально-вольовий компонент в основному містив розвивальні завдання: вміти пояснювати відмінність усної словесності від “книжної” літератури (повторення вивченого); розвивати логічне мислення учнів в історичному контексті, розвивати навички самостійної роботи в досягненні знань.

Вивчаючи українські народні пісні “Місяць на небі, зіроньки сяють”, “Цвіте терен, цвіте терен”, “Сонце низенько, вечір близенько”, “В кінці греблі шумлять верби”, “За городом качки пливуть”, “Світи, світи, місяченьку”, “Лугом іду, коня веду”, вирішувалися такі завдання, відповідно до емоційно-мотиваційного компонента: спонукати до власних міркувань, щодо місця і ролі фольклорних творів у житті українського народу, формувати позитивне

ставлення до розв’язання літературних проблем. До змістовно-когнітивного компонента входили завдання, вирішення яких сприяло поглибленню знань учнів про види й жанри фольклору, про роль фольклору в житті українського народу, його місце в розвитку літератури; розширенню уявлення про родинно-побутові пісні та їх види тощо. До завдань процесуально-вольового компонента належали такі: вміти розрізняти види і жанри усної народної творчості; аналізувати родинно-побутові пісні; вміти визначати мотиви, тематику, художньо-поетичні засоби, зокрема образи-символи у родинних піснях.

Отже, в даній програмі ми прагнули до того, щоб учні, під час ознайомлення із творами української літератури, могли б накопичувати літературні знання і вміння, і водночас у них формувалися б мотиви до самостійного пошуку додаткової літератури, до розширення власного кругозору. Саме з учнями 9 класу є можливість працювати на більш високому рівні самостійності. Так, їх навчали виділяти основні види та мотиви творів, аналізувати тексти за змістом і стильовими особливостями, проводити паралелі проблем, порушених у творах із сьогоденням, уміння висловлюватися, вести бесіду про людське буття, ставити запитання, формулювати відповіді на них тощо.

Таким чином, експериментальна програма дозволяла реалізувати зміст типових програм, рекомендованих МОН для вивчення української літератури у 7–9 класах. Мета та завдання кожного уроку спрямовувалися на поетапне формування в учнів пізнавальної самостійності, а для цього було створено відповідні педагогічні умови.

Література

1. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література 5–12 класи / За ред. Р.В.Мовчан. – К., 2005. – 201 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з української і російською мовами навчання. Українська література 5–11 класи / За ред. О.Бандури, Н.Волошина. – К.: Шкільний світ, 2001. – 157 с.
3. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
4. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середній навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

FORMATION OF CREATIVE INDEPENDENCE OF PUPILS: EXPERIMENTAL PROGRAM

N.M.Scherbakova

The article elucidates the problem of forming creative independence in the process of learning Ukrainian literature by the pupils of the 7th-9th forms, namely, content filling of the process according to the component structure of creative independence.

УДК 796.42:796.015.62-053.6

ОЦІНКА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ЮНИХ ЛЕГКОАТЛЕТІВ У СИСТЕМІ СПОРТИВНОГО ВІДБОРУ

Красновид М.М.

У результаті експериментальної роботи визначена послідовність пріоритетних напрямків розвитку рухових якостей підлітків.

В результате экспериментальной работы определена последовательность пріоритетных направлений развития двигательных качеств подростков.

Ключові слова: фізичне виховання, легка атлетика, рухові якості підлітків, розвиток, спортивний резерв, показники спортивного відбору.

Легка атлетика є одним із пріоритетних напрямків у фізичному вихованні та спорті нашої молоді. Суттєве місце в системі підготовки спортивних резервів займають спеціальні класи загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів, ДЮСШ і СДЮШОР, де проходять тренування юні спортсмени.

Проблемні аспекти спортивного відбору дітей до занять з легкої атлетики на сучасному етапі є актуальними і потребують додаткового вивчення. Як відомо, сучасна легка атлетика проявляє високі вимоги до функціональної діяльності організму, фізичної та технічної підготовки спортсменів. Легка атлетика пов'язана з максимальним проявом швидкості, спритності, стрибучості та інших якостей.

Окремо діагностуються морфологічні, функціональні, педагогічні, психологічні та інші показники спортивного відбору. Тільки на основі комплексної методики виявлення спортивної спрямованості, генетичних задатків, які необхідні для оволодіння висотами спортивної майстерності, можливо об'єктивно та ефективно виконати відбір дітей для занять певним видом спорту [6].

У практиці спортивного тренування легкоатлетів існує значна кількість методик, методичних прийомів, шляхів використання фізичних вправ, які спрямовані на розвиток рухових якостей та формування спеціальних умінь та навичок [4; 6]. Проте проблема об'єктивного оцінювання прояву рухових якостей спортсменів потребує подальшого вивчення.

Аналіз спеціальної літератури [1–7], узагальнення передового досвіду практичної роботи провідних спеціалістів дали змогу зробити висновок про те, що виконання програм рухового тренування в педагогічному процесі спортивного відбору юних легкоатлетів повинні відповідати специфічним, вибірково-диференційним особливостям цього виду спорту, а оцінка стану їх фізичної підготовленості обґрунтована метрологічними вимогами, сучасними методами дослідження.

Метою дослідження є обґрунтування шляхів підвищення ефективності спортивного відбору юних

легкоатлетів 10–12 років на основі математичного моделювання та рейтингової системи оцінки рівнів їх фізичної підготовленості в умовах навчально-тренувального процесу спортивної школи.

Для досягнення поставленої мети було проведено початкове, етапне та підсумкове тестування прояву рухових якостей протягом двох років (чотири етапи педагогічного контролю – початок і кінець навчального року). В експерименті приймали участь юні легкоатлети початкових груп навчання дитячо-юнацької спортивної школи міста Ніжина, – відділення легкої атлетики.

Рухове тестування проводилося згідно програм та умов виконання тестів і нормативів оцінювання юних легкоатлетів при початковому відборі. Тестування проводилося у формі змагань з метою визначення рівня прояву рухових якостей у такій послідовності:

- 1) швидкість (біг 30 м з високого старту, біг на місці і у щонайсильнішому темпі за 10 с);
- 2) швидкісно-силові якості (стрибок у довжину з місця, стрибок у висоту з місця, кидок набивного м'яча вагою 2 кг уперед із-за голови);
- 3) сила (підтягування у висі);
- 4) швидкісна витривалість (безперервний біг протягом 5 хв);
- 5) спритність (човниковий біг 3x9 м).

У результаті досліджень було визначено середньостатистичні показники, які характеризували динаміку та вірогідність змін кожного етапу контролю (табл. 1).

Розподіл показників рухового тестування юних легкоатлетів 10 років у загальному стані фізичної підготовленості:

- I–II місце зайняли показники швидкості та спритності (біг 30 м і човниковий біг 3x9 м) по 19,0%;
- III–IV місце зайняли показники силових і швидкісно-силових якостей (кидок набивного м'яча і підтягування у висі) по 14,3%;

V–VII місце посіли показники витривалості і швидкісно-силових якостей (біг 5 хв., стрибки в довжину і угору з місця) по 9,5%;

Середньостатистичні показники фізичної підготовленості юних легкоатлетів

№ з/п	Назва тесту	Од. вим.	Вік			Значущість змін		
			10 років	11 років	12 років	10–11 років	10–12 років	11–12 років
			$x \pm Sx$	$x \pm Sx$	$x \pm Sx$	P_1	P_2	P_3
1.	Біг 30 м	с	5,82 + 0,37	5,42 ± 0,25	5,27 ± 0,25	0,004	0,001	0,003
2.	Човниковий біг 3х9 м	с	52,3 + 3,7	62,5 + 4,6	63,3 ± 4,63	0,003	0,001	0,001
3.	Біг на місці 10 с	к-ть крок.	12,4 + 2,9	16,5 + 3,95	16,5 + 3,95	0,001	0,001	0,002
4.	Біг 5 хв.	м	924 ± 123	1130 + 86,7	1180 + 86,0	0,001	0,001	0,018
5.	Стрибок у довжину з місця	см	171 + 8,75	182 + 9,4	188 + 12,3	0,004	0,001	0,002
6.	Стрибок угору з місця	см	34,6 + 4,98	39,8 + 3,74	44,6 + 3,96	0,007	0,001	0,025
7.	Кидок набивного м'яча	см	290 + 46,6	352 + 43,7	372 + 42,6	0,003	0,003	0,544
8.	Підтягування у висі	разів	3,17 + 2,92	4,25 ± 2,77	4,92 ± 2,43	0,636	0,121	0,544

VIII місце – показник, який характеризував швидкісні якості – біг на місці за 10 с – 4,7% (Рис. 1).

У результаті рухового тестування юних легкоатлетів 11 років послідовність внеску окремих показників у загальну фізичну підготовленість стала такою:

- 1) човниковий біг 3х9 м – 17, 2%;
- 2) біг 30 м – 16,2%;
- 3) кидок набивного м'яча – 15,4%;
- 4–5) стрибок у довжину і вгору з місця по 10,6%;
- 6) біг 5 хв. – 10,5%;
- 7) підтягування у висі – 10%;
- 8) біг на місці 10 с. – 9,5%.

Після рухового тестування юних легкоатлетів 12 років спостерігався такий розподіл показників у загальному стані фізичної підготовленості:

I–II місце зайняли показники спритності та швидкісно-силових якостей (човниковий біг 3х9 м і кидок набивного м'яча) по 16,3%;

III–IV місце зайняли показники швидкісних якостей і прояву витривалості (біг на місці 10 с і біг 5 хв.) по 13,9%;

V–VI місце посіли показники швидкості (біг 30 м) і прояву швидкісно-силових якостей (стрибок у гору з місця) по 11,6%;

VII місце – показник, який характеризував також швидкісно-силові якості (стрибок у довжину з місця) – 9,3%;

VIII місце – силові якості (підтягування у висі) – 6,9%.

Для визначення моделей стану фізичної підготовленості використовувався метод множинної лінійної регресії.

Після статистичної обробки результатів тестування були визначені моделі фізичної підготовленості юних легкоатлетів 10(1), 11(2), 12(3) років, які становили базові дані для побудови пропорційних шкал оцінки прояву якостей юних легкоатлетів.

$$V = 55,7 - 5,18_{x1} - 2,04_{x2} + 0,08_{x3} - 0,002_{x4} + 0,029_{x5} + 0,206_{x6} + 0,004_{x7} + 0,287_{x8} \quad (I)$$

де V – сума балів, x_1 – біг 30 м, x_2 – човниковий біг 3х9 м, x_3 – біг на місці 10 с, x_4 – біг 5 хв, x_5 – стрибок у довжину з місця, x_6 – стрибок у гору з місця, x_7 – кидок набивного м'яча із-за голови, x_8 – підтягування у висі.

$$V = 32,5 - 3,23_{x1} - 2,98_{x2} - 0,029_{x3} + 0,014_{x4} + 0,012_{x5} + 0,480_{x6} + 0,022_{x7} + 0,234_{x8} \quad (II)$$

$$V = 20,7 - 2,65_{x1} - 1,15_{x2} - 0,290_{x3} + 0,019_{x4} - 0,062_{x5} + 0,405_{x6} + 0,035_{x7} + 0,795_{x8} \quad (III)$$

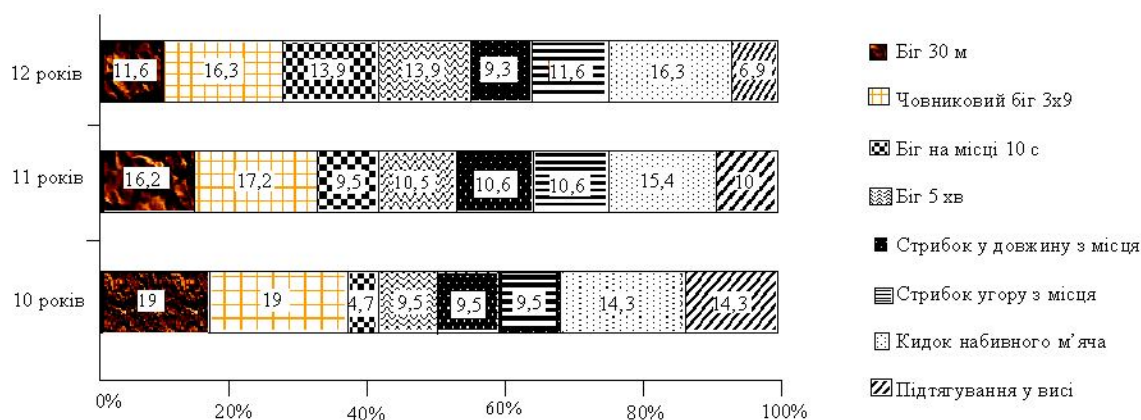


Рис. 1. Процентний внесок рухових якостей юних легкоатлетів 10–12 років в загальну фізичну підготовленість

Результати дослідження дозволили сформулювати наступні висновки:

1. Методика контролю рухових можливостей юних легкоатлетів повинна базуватися на інформативних показниках прояву їх рухової функції. Основними вимогами, які ставляться до результатів рухового тестування є комплексний підхід до визнання їх рухових якостей. Рухові тести при відборі у легкій атлетиці повинні відображати специфічні особливості цього виду спорту і бути достатньо простими для виконання.

2. Рейтингова оцінка рівнів фізичної підготовленості повинна базуватися на метрологічних вимогах теорії оцінок, результатах математичного моделювання, що є гарантом об'єктивності тестування.

3. Розвиток рухових якостей юних легкоатлетів, які спрямовані на підвищення рівня їх фізичної

підготовленості, повинні реалізуватися після визначення діагностичного статусу фізичних, анатомічно-фізіологічних, психологічних, соціальних детермінантів їх розвитку.

4. Постановка завдань розвитку рухових якостей повинна відповідати руховим можливостям, віковим, статевим особливостям дітей підліткового віку. Пріоритетними напрямками розвитку рухових якостей дітей даного віку повинні бути комплекси вправ, які спрямовані на підвищення рівня фізичної підготовленості. Напрямки розвитку рухових якостей підлітків повинні йти в такій послідовності:

- 1) швидкість;
- 2) спритність;
- 3) гнучкість;
- 4) витривалість та її види;
- 5) сила та її різновиди.

Література

1. Волков В.М., Ромашов А.В. Лонгитудинальные исследования скоростносиловых показателей школьников 11–14 лет // Теория и практика физической культуры. – 1998 – №7. – С. 5–6.
2. Волков Л.В. Основы спортивной подготовки детей и подростков – Київ: Вища школа, 1993. – С. 140–151.
3. Годик М.А. Спортивная метрология: Учебник для институтов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 176 с.
4. Козьмин Р.К., Левицкий Н.Г., Лимар П.Л. Первые шаги в легкой атлетике. – М.: Физкультура и спорт, 1965. – 221 с.
5. Легкая атлетика: Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. – К., 1993. – 173 с.
6. Платонов В.Н., Сахновский К.П. Подготовка юного спортсмена. – К.: Рад. школа, 1988. – 288 с.
7. Шпян Б.М. Теория і методика фізичного виховання школярів. – Ч.1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 248 с.

THE ESTIMATION OF PHYSICAL PREPAREDNESS OF YOUNG ATHLETES IN THE SYSTEM OF SPORTING SELECTION

M.M.Krasnovid

As a result of experimental work the sequence of priority directions of development of motive qualities of teenagers is determined.

УДК 378.147:792.8

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ХОРЕОГРАФІЇ

Кирилюк В.М.

Дана стаття знайомить з особливостями навчально-виховної роботи педагога-хореографа у дитячому колективі. Автор розкриває базові принципи, умови, вимоги щодо хореографічного навчання і виховання учнів, та причини зниження інтересу до хореографічного заняття.

Данная статья знакомит с особенностями учебно-воспитательной работы педагога-хореографа в детском коллективе. Автор раскрывает базовые принципы, условия, требования к хореографическому обучению и воспитанию учащихся, причины снижения интереса к хореографическим занятиям.

Ключові слова: навчально-виховний процес, дитячий колектив, педагог-хореограф, принципи, умови, вимоги до хореографічного навчання.

Головна мета сучасної школи полягає в тому, щоб створити таку систему навчання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного учня відповідно до його здібностей, інтересів та можливостей. Нині в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на вихід у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу.

Сучасні освітні технології розглядаються в працях Г.Селевко, В.Беспалько, В.Шепеля, В.Монахова, М.Капустіна, І.Прокопенка, В.І.Євдокимова, О.М.Пехоти та інших.

Найчастіше педагогів хвилює питання як зробити урок цікавим, змістовним та ефективним. Існує багато різних методик активізації дітей, подачі нового матеріалу, перевірки їхніх знань і вмінь. Проте необхідно визначити ті, що найкраще б підійшли для даного колективу.

Єдиного рецепту “найкращого уроку” не існує. Вже багато століть шукають його педагоги, та безуспішно. Використовуючи різні прийоми та форми роботи на хореографічних заняттях, педагоги-хореографи створюють свої системи роботи з дітьми. Та все ж є універсальні прийоми, які дозволяють зробити будь-який урок несхожим на інші, підтримувати в дітей інтерес до танців, досягати гарних результатів у навчально-виховній роботі.

Кожен педагог-хореограф, виходячи зі свого досвіду, з роками формує свою систему навчання і виховання дітей. Базових принципів навчання всього п'ять. Але кожен із них реалізується за допомогою великої кількості конкретних прийомів [8, с. 11].

1. Принцип вільного вибору. Діти не люблять дії з примусу, чужі рішення, відсутність вибору.

Формула. В будь-якій навчальній чи керуючій дії, де тільки можливо, надавати учневі право вибору. З однією важливою умовою – право вибору завжди врівноважується усвідомленою відповідальністю за свій вибір.

Приклад

а) вчитель пропонує дітям вибрати, які хореографічні рухи чи комбінації вони хотіли б відпрацювати на занятті;

б) вчитель пропонує дітям хореографічні рухи скласти з них комбінації;

в) вчитель пропонує тему заняття, а діти самі визначають, над чим хотіли б працювати.

2. Принцип відкритості. Головним надбанням дітей є не сума знань отриманих на занятті, а жага до пізнання і саморозвитку, бо освіта не може досягти точки насичення.

Формула 1. Не лише давати знання – а ще й показувати їх межі. Ставити перед дітьми проблеми, вирішення яких лежить за межами заняття.

Формула 2. Використовувати в навчанні відкриті задачі.

Діти мають навчитися вирішувати завдання не “закритого” (ті, що мають точну умову і передбачають єдино правильну відповідь), а “відкриті” завдання, ті, що ставитиме перед ними життя (як зацікавити глядача, як відтворити хореографічний образ тощо). Школа вчить виконувати закриті завдання.

Формула закритого завдання:

чітка умова + затверджений спосіб виконання = єдино правильне виконання.

Крок ліворуч, крок праворуч від затвердженого способу виконання – зниження оцінки.

Психологи розрізняють два типи мислення: конвергентне (закрите, нетворче) і дивергентне (відкрите, творче). Тип особистості з переважанням

конвергентного мислення називають “інтелектуальним”, дивергентного – “креативним”. Інтелектуал готовий розв’язувати задачі дуже складні, але вже кимось до нього поставленої й маючи відомі способи розв’язання – ті ж самі “закриті” задачі. Креатив може сам бачити й ставити задачі, намагається вийти за межі вузько поставленої умови... Безумовно, кожна людина має як інтелектуальні, так і креативні здібності, але в різному ступені. Чим дорослішою стає людина – креативне мислення “згасає” [10, с. 19].

Переважає кількість дітей середнього і старшого шкільного віку, бояться самостійності, тяжіють не до оригінальної думки, а до розжованої, розкладеної “по полицях” інформації. Невизначеність умови й варіативність розв’язання творчої проблеми їх лякають.

Формула відкритого завдання:

умова (проблемний виклад) + різні підходи до виконання + різний ступінь заглиблення в суть проблеми = різні варіанти відповідей.

Вимоги до умови відкритого навчального завдання:

- достатність умови;
- коректність питання;
- наявність протиріччя.

Приклади відкритих задач

“Перспектива в балеті”

Під час постановки балету режисер вирішив домогтися зорового ефекту зменшення фігур мисливців, які заглиблювалися в ліс – так, як відбувається в реальності. Але розміри сцени невеликі, і зріст артистів зовсім не зменшується. Як бути?

(Відповідь: “Я розбив усіх артистів на шість груп, відповідно до їхнього зросту. Мисливці найвищі на зріст проходили найближчою до глядачів доріжкою, на наступній їх змінювали мисливці другої групи, ще менші проходили по третій доріжці тощо, поки хід не завершувався вже на мості найнижчими мисливцями, яких зображували діти. Люзія була такою сильною, що публіка гадала, начебто всі одні й ті самі шість чоловік ідуть різними стежками лісу. Така ж градація зберігалася і в музиці, яка ставала тихішою й завмирала... Поступово змінювався й колір костюмів артистів”).

“Танцюючий Пігмаліон”

У п’єси Бернарда Шоу “Пігмаліон” уся дія побудована на тому, що професор лінгвістики Хіггінс навчає простолюдинку Елізу розмовляти, як аристократка. З цим пов’язані й сюжетні, й образні елементи п’єси. У жанрі фільму – балету зберігаються усі специфічні особливості балетного мистецтва, насамперед те, що в балеті не можна розмовляти. Уявіть собі, що ви хочете поставити фільм-балет за п’єсою “Пігмаліон”. Як учинити? На чому побудувати сюжет? Адже Хіггінс не може робити свою справу, яка й лежить в основі усієї п’єси. Що можна змінити у діях Хіггінса та Елізи?

(Відповідь: на початку фільму простолюдинка Еліза пересувається по сцені вельми потворно, носками ступні усередину (антививоротна позиція ніг). У процесі навчання виправляється постава й ніжки стають правильно, як і заведено у балеті, – перед нами аристократка).

3. Принцип діяльності. “Учень, який напханий знаннями, але не вміє їх використовувати, нагадує фаршировану рибу, яка нездатна плавати” (академік О.Л.Мінц). “Єдиний шлях, який веде до знань, – це діяльність” (Б.Шоу).

Формула. Організувати засвоєння учнями знань, умінь, навичок переважно у формі діяльності.

Працювати зі знаннями означає застосовувати їх, шукати умови і межі застосування, перетворювати, поширювати і доповнювати, знаходити нові зв’язки, розглядати в різних комбінаціях [6, с. 28].

4. Принцип зворотного зв’язку. Чим більше розвинений хореографічний колектив, тим більше в ньому механізмів зворотного зв’язку. Учитель відстежує настрої учнів, ступінь їх зацікавленості, рівень розуміння. У нього є свій набір прийомів, які дозволяють чітко зорієнтуватися в обставинах.

Формула. Регулярно контролювати процес навчання за допомогою розвинутої системи прийомів зворотного зв’язку.

5. Принцип ідеальності (високого ККД). Будь-яка наша дія характеризується не тільки користю, яку ми одержуємо від неї, але й витратами – витратами сили, нервів, часу тощо. Ідеальність дії тим вища, чим більша користь і менше витрат. Стосовно педагогічної техніки це значить, що деякі прийоми та технології були відкинута, незважаючи на їх корисність. Відкинута через низьку ідеальність – вони вимагали для свого втілення або занадто багато сил учителя, або виняткових його якостей. Ідеальним є те, щоб учитель не перевтомлювався, не випрацювався при найвищій ефективності своєї праці. Можливо, цей ідеал і недосяжний, але прагнути до нього корисно.

Формула. Максимально використовувати можливості, знання, захоплення самих учнів з метою підвищення результативності та зменшення витрат у процесі навчання.

Чим більша активність, самоорганізація учнів, тим вища ідеальність навчальної або керуючої дії. Принцип ідеальності припускає активне залучення учнів до керування своїм колективом, і тоді вони самі навчають одне одного.

Якщо узгодити зміст та форми навчання з захопленням дітей, то самі діти будуть прагнути дізнатися: а що ж там далі? Узгодити необхідно темп, ритм, складність навчання з можливостями учнів – тоді вони відчують свою успішність і самі захочуть закріпити її.

Урок і позаурочна діяльність підпорядковані триєдиній меті: навчання, розвиток, виховання. Перші дві можна визначити, запланувати, запрограмувати, методично забезпечити, складніша справа – третя мета.

Як правило, виховання має латентний характер, і буває складно визначити, який момент, яка дія або система дій так вплинули на дитину, що вона почала змінюватися на краще.

І вже зовсім точно відомо, що три речі завжди заперечуються вихованнями: насильницьке виховання (вам добра бажають, а ви...), вербальне виховання (коли вчитель бере на себе окаянство впливати на учнів словом, не знаючи, а чи люблять його учні, і чи є він для них авторитетом, чи буде за словом справа) і виховання криком (на жаль, ніхто з

психологів не досліджував природу “педагогічного” крику, адже у ньому можна знайти й фрейдистські начала, і почуття вини, викликане професійним убозтвом, і ступінь душевної і соціально-економічної втоми, і відсутність культури, і негативність до уроку, і невміння, а іноді й небажання зрозуміти учнів, і хвороба, і розпуста, і нетерплячість, і невміння поважати, співчувати і терпимо ставитися до іншої людини, і ще багато чого...) [2, с. 26].

Темп уроку, фізичне навантаження, одноманітність тренінгу хореографічних вправ, завжди однорівневе пояснення нового матеріалу (одним доступно й зрозуміло, іншим – ні), складність проблем сприймаються учнями по-різному. Одні внаслідок своєї генетичної схильності, попереднього соціального досвіду, готовності й зацікавленості, психологічного темпераменту, напрацьованої навички до навчальної праці, здібності все легко засвоювати, встигають отримати на уроці необхідне; інші – і, як правило, не вони в тому винні – неспроможні цього зробити і з кожним днем, з кожним уроком, кожним разом все поступаються, відсторонюються від учителя, танців, товаришів [5, с. 7].

Хореографічне навчання і виховання дітей вимагає:

- точного усвідомлення й розуміння педагогом тих вимог, які він хотів би висунути до учня;

- апріорної поваги до особистості учня;

- не каторжної і мученицької терплячості, а мудрої толерантності, коли педагог та всі дорослі створюють для дітей режим найбільшого сприяння та високий рівень психологічного комфорту, коли родина та школа домовляються між собою про спільні принципи та правила відмови від обвинувачень, образ, докорів;

- здатності відчувати учня, співчувати йому, співпереживати, виявляючи чудеса тактовності та поваги до відчуттів, думок і переживань маленької людини;

- уміння, здібностей і бажань педагога занурювати учнів у різнобічно цікаві види діяльності, завжди стараючись, щоб учень міг знайти собі місце та інтерес у запропонованій справі;

- не висміювати, а по-доброму жартувати, не підлещуватися й догоджати, а жити інтересами та життям вихованців;

- уміння довго уважно спостерігати й чекати, коли кількість впливів переросте в якість цінностей і вчинків.

При однаковому душевному ставленні до дітей справжня педагогічність полягає в різній за часом і складністю швидкості, що пропонується дітям для вивчення хореографічних рухів. Навчальне відставання майже завжди пов'язане з якимись внутрішніми проблемами, складностями, які часто мають стосунковий характер, і важливо в організації роботи колективу спиратися на добре виховане й прийняте дітьми бажання спільно, шляхом гри, роботи, пошуку, самодіяльно, через пізнавальне спілкування прямувати до мети. Добре, якщо діти шепочуться, підморгують, таємничо збираються й готують відстаючого так, щоб ніхто з дорослих не

знав про це, до першої навчальної перемоги, якщо вони спільно працюють над танцем, готуються до участі в конкурсах, якщо вдалося піднести пізнавальну потребу в класному колективі до високого рівня [3, с. 37].

Під практичним навчанням педагоги, зазвичай, розуміють розвиток хореографічних умінь та відпрацювання хореографічної техніки, а під практико-орієнтованим підходом до занять хореографією розуміють “таке використання й добування знань, яке допоможе учневі робити щось успішно в реальному житті” [4, с. 12].

Практико-орієнтований підхід до навчання хореографії сприяє розвитку:

- досконалого володіння своїм тілом;

- артистичності;

- ритмічності і музичності;

- умінь наполегливо відпрацювати танцювальні рухи, комбінації;

- умінь створювати хореографічні комбінації;

- умінь створювати сюжетні танці і ставити концертні номери;

- умінь створювати сценарії мюзиклів і концертів;

- умінь вільно аналізувати хореографічні постановки, виконавську майстерність;

- володіння внутрішньою і зовнішньою хореографічною технікою;

- гарного уявлення і фантазії;

- ерудованості.

Якщо вчитель справді вважає, що хореографія, яку він викладає, дуже вагома для життя дитини, то він має рацію. Правий він у тому, що хореографія в культурологічному сенсі сприяє розвитку учня, розвиває його вміння, фізичні здібності, його пам'ять, розуміння картини світу.

Головне, що дитина має перебувати на уроках танців у стані щастя, а це значить у стані дії, подолання, творчості, відчутті того, що її люблять, їй бажають добра. Кожна дитина потребує того, щоб учителі вилучили зі свого арсеналу зброю залякування, агресивного вимагання, погрози роздавити росток оцінкою.

Наприклад, якщо учню не вдається виконати хореографічну композицію, то вчитель вибирає із класу того (одного–двох учнів), хто може допомогти учню. Вони відходять у кінець залу, де протягом 15 хвилин триває підготовка, після чого учень здає учителю в присутності своїх тренерів вивчений матеріал. Якщо учень впорався із завданням, він отримує якісну оцінку в балах і словесне заохочення, оцінюється також праця тренерів. Якщо спроба не вдалася, незадовільна оцінка не виставляється, а вчитель міркує над іншими способами та завданнями, за допомогою яких учень може досягти успіху. Це є бригадним методом навчання. Із знеособленого та авторитарно-відчуженого методу він стає особистісно орієнтованим, солідарним і таким, що сприяє успішності, відчуттю комфортності учнів на уроці.

У навчанні та вихованні незаперечною є теза про те, що кожна дитина, поки її не зламали грубим педагогічним втручанням, має привабливі достоїнства. Справою педагогів є клопітливо культивувати, вирощувати успіх кожної дитини. Тому так важливо

створити необхідні умови для виявлення достоїнств, які має лише певна людина [9, с. 14].

Головною умовою успішного навчання є здатність учителя підтримувати дисципліну на уроці, у протилежному випадку не спрацюють жодні методичні прийоми та хитрощі. Дисципліна значно залежить від розумності та обов'язковості педагогічних вимог, що проводяться в життя вчителем, від ступеню насиченості уроку, від правильного поєднання гумористичного та напружено-серйозного стану, від уміння вчителя переключати фази уроку, від його спроможності задавати мотивацію та стимулювання учнівських успіхів, від уміння тримати педагогічну дистанцію, від ступеня напруженості уроку, ступеня готовності вчителя до уроку, від уміння використовувати в педагогіці активні методи навчання, від уміння переключати види діяльності, від глибокого знання інтересів і особливостей учнів, від індивідуального підходу до них [1, с. 33].

Умови успішного виховного процесу:

- залучення й зацікавлена участь батьків у виховному процесі;

- створення або наявність позитивного психолого-педагогічного клімату;

- всебічне піклування адміністрації про вчителя (програма соціально-економічної, медичної, психолого-педагогічної підтримки);

- добре поставлена система підвищення кваліфікації педагогів;

- використання талантів і особистих достоїнств у виховному процесі.

Управління успіхом і організація успіху в хореографічному навчанні та вихованні передбачає формування знань і вмінь учня, розуміння та ставлення до нього з повагою, а також ведення його індивідуальною траєкторією успіху.

Пояснення нового матеріалу може викликати інтерес не в усього класу, а тільки в частини зацікавлених, та й ненадовго, оскільки концен-

тровану увагу може тримати досить довго лише мала кількість учнів.

Причини зниження інтересу до хореографічного заняття:

- монотонність мовлення вчителя;

- металевий, різкий, крикливий спосіб передачі інформації;

- одноманітність прийомів, відсутність художніх оборотів у мовленні, мовних прийомів;

- покрики та докори: "Стійте рівенько", "Мовчати", "Не крутіться, дивіться на мене і уважно слухайте" тощо;

- пасивна позиція учнів, коли у ході пояснення не використовуються елементи активної участі учнів у процесі засвоєння нового матеріалу;

- відсутність зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим;

- констатуючий характер пояснення без показу хореографічної лексики;

- байдужість учителя, відсутність позитивного емоційного забарвлення;

- об'єктивістський підхід, при якому вчитель не дає ціннісної, оральної оцінки, не привчає дітей до захвату досягненнями людини, її відкриттями і величчю людського духу.

За результатами дослідження американського соціолога Коумена Джеймса, виявилися, що на успішність учнів впливає: і кваліфікація учителя, і обладнання класу... Але найбільше – клас! Розвиток товаришів, їх успішність та життєві плани, власне кажучи, важливіше, ніж витрати коштів на одного учня, число учнів у класі і навіть кваліфікація учителя [7, с. 52].

У колективі, який уміло організований, кожен працює на кожного. На долю учителя припадає – допомогти класу вдало організуватися на своїх уроках. Мабуть, у цьому і прихована таємниця кращих учителів, які вміють створити хореографічний колектив. Вже знайомі нам гами педагогічної партитури звучать інакше при переході від соло до ансамблю.

Література

1. Андреев В.А. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.
2. Березова Г. Классичний танець у дитячих хореографічних колективах. – К.: Музична думка, 1990.
3. Безпалько О., Савич Ж. Спілкуємось та діємо: Навч.-метод. посіб. – К.: Навч. книга, 2002.
4. Бондаренко Л. Методика хореографічної роботи в школі і позашкільних закладах. – К.: Музична Україна, 1985.
5. Головина С.Н. Уроки классического танца. – М.: Искусство, 1989.
6. Игры – обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрушинского. – М., 1994.
7. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. – М.: Просвещение, 1986.
8. Корнеев В.П. Дидактичні ігри як засіб навчального процесу на уроках. – К.: Рад. школа, 1992.
9. Осіпова І.Л. Музично-ритмічне виховання молоді з елементами хореографії. – Суми: СумДПУ, 2004.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

SPECIFICITY OF TEACHING CHILDREN CHOREOGRAPHY

V.M.Kyryluk

The article is devoted to the peculiarities of a choreography teacher educational work with children. The author reveals basic principles, conditions and requirement of choreography education of pupils and the reasons of the interest decline for choreography class.

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІ КОНКУРСИ ЯК ЧИННИК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Ревенчук В.В.

У статті розглядається історія та творчі аспекти функціонування Міжнародного конкурсу юних піаністів пам'яті Володимира Горовиця. Проводяться паралелі з музично-концертним життям Ніжина.

В статье рассматривается история и творческие аспекты функционирования Международного конкурса юных пианистов памяти Владимира Горовицы. Проведены паралели с музыкально-концертной жизнью Нежина.

Ключові слова: Міжнародний конкурс юних піаністів, Володимир Горовиця, музично-концертне життя Ніжина.

Культурно-мистецьке життя України завжди було об'єктом наукових досліджень у галузі музикознавства, теорії та історії культури, музичної педагогіки. Означеній проблемі присвячено чимало теоретичних та практичних розробок, у яких розкриваються наукові уявлення про шляхи подальшого розвитку музичної культури, мистецької освіти, подолання існуючих проблем.

Дослідження проблеми системно-комплексного осмислення мистецької спадщини українського суспільства, шляхів адекватного пізнання й стимулювання розвитку музичної культури нашої держави є завданням музичної україністики, яка покликана в різних аспектах вивчати українську культуру, відобразити діяльність митців, що спрямована на складання, виконання, дослідження та впровадження в культурне середовище творів української професійної та народної музики як засобу діалогу всіх етнографічних і соціальних груп населення [7, с. 11].

В цьому сенсі, на нашу думку, важливим є вивчення досвіду організації мистецьких акцій різних рівнів. Переосмислення підходу до української культури в цілому зумовило радикальні зміни в сучасному музично-концертному житті. Фестивальна палітра країни останніх років репрезентує світову панораму сучасної музики, її широку географію. Новаторські підходи до організації фестивалів, конкурсів розширюють слухацьку аудиторію, заохочують до сприйняття академічного музичного мистецтва, збільшують кількість прихильників національного музичного виконавства. Конкурсна та концертна діяльність відкриває молоді таланти, сприяє підвищенню культурного рівня країни, популяризації української музики, надає можливість у майбутньому зайняти гідне місце у загальноосвітньому культурно-освітньому процесі.

В Україні проводяться різні міжнародні музичні акції, фестивалі. Зробивши перелік усіх, все ж

вказемо, що тільки серед піаністів організовані такі свята музики, як Міжнародний конкурс імені Миколи Лисенка, започаткований понад тридцять років тому, проводиться раз на чотири роки; Міжнародний конкурс молодих піаністів пам'яті Володимира Горовиця, що проводиться з 1995 року раз у два роки; Міжнародний музичний фестиваль "Володимир Крайнев запрошує...", що веде свою діяльність з 1996 року тощо.

Метою нашої статті є аналіз творчих аспектів функціонування Міжнародного конкурсу молодих піаністів пам'яті Володимира Горовиця та його впливу на музично-мистецьке життя різних регіонів України. Робота з архівними матеріалами Оргкомітету та Благодійного фонду конкурсу пам'яті В.Горовиця сприяли розумінню його внутрішньої структури та різносторонньої діяльності.

Міжнародний конкурс молодих піаністів пам'яті Володимира Горовиця є однією з найбільш успішних і відомих як в Україні, так і за її межами вітчизняних мистецьких акцій сьогодення. На думку Народного артиста України композитора Мирослава Скорика, він є дуже авторитетним – входить до Всесвітньої федерації міжнародних музичних конкурсів та відповідає всім найвищим вимогам. На жаль, в Україні це єдиний конкурс такого високого рівня [2].

Ідея такого мистецького заходу змогла втілитися тільки в той історичний період, коли Україна перетворилася на самостійну державу – до того часу всі існуючі міжнародні акції (в тому числі й музичні) проводилися в Москві – столиці Радянського Союзу. Ставши молодю самостійною державою, Україна мала потребу привернути увагу світової громадськості до всіх духовних цінностей, якими завжди була багата, до великої кількості талановитої молоді.

Головним завданням новоствореного конкурсу було покращення становища української культури в цілому та виведення її на світовий рівень. За

словами першого голови журі конкурсу композитора Івана Карабиця, "...головне – це можливість показати себе в контексті світової культури. Стати, так би мовити, в ряд культурних процесів, які відбуваються у світі. Конкурс – це путівка в життя талановитим дітям. Ще одна мета конкурсу – повернення імені Володимира Горовиця..." [1]. Доповненням цієї думки можуть слугувати слова Генерального директора конкурсу Юрія Зільбермана: "Перш за все, ми хотіли вшанувати пам'ять великого піаніста й залучити до конкурсу талановиту молодь. Крім того, продовжуємо розвивати культурні контакти України з іншими країнами, пропагуємо українську й світову фортепіанну музику" [6].

З самого початку існування конкурсу Директорат запрошував до участі в журі таких відомих музикантів, як Іван Карабиць, Роман Кофман, Мирослав Скорик. Як значна культурна акція, МКЮП ім. В.Горовиця має постійних прихильників і друзів. У журі конкурсу працювали шановані в усьому світі музиканти – Надя Штернберг, Діна Іоффе, Іреней Жук, Уорен Томсон, Микола Сук.

Вагомим вкладом у розвиток знання про Міжнародний конкурс юних піаністів пам'яті Володимира Горовиця (окрім великої кількості газетних та журнальних публікацій, які постійно освітлюють його події) є праця *Маргарити Ільницької "На хвилях музики в минулу далечінь круїз"*, яка стала своєрідною хронологією конкурсів, проведених в Україні, та включає статті-рецензії на конкурсні змагання, опубліковані в журналі "Музика" в 1993–2003 роках.

Власне, історія конкурсу розпочалася з 1995 року, коли за ініціативою викладачів Київського державного музичного училища ім. Р.М.Глієра.

23 квітня – 3 травня було проведене **Перше** конкурсне змагання за участю 102 юних музикантів з 13 країн світу. М.Ільницька називає його своєрідною "пробою пера", яка мала засвідчити любов і шану співвітчизників до неперевершеного Майстра піаністичного мистецтва, який через певні обставини провів 60 років поза межами батьківщини [4, с. 114].

З того часу вже відбулося 7 конкурсних змагань, у яких брали участь близько 800 молодих піаністів з багатьох країн світу¹. З кожним наступним конкурсом загальний рівень вимог до учасників зростає. Починаючи з Першого конкурсу, його переможці нагороджувалися грошовими преміями. Сума винагород стрімко збільшувалась, що свідчить про значне підвищення загального статусу МКЮП пам'яті Володимира Горовиця².

Аналізуючи **Другий** міжнародний конкурс юних піаністів (1997 рік), музикознавець називає його тим "магнітом", що притягував киян та гостей столиці з усіх куточків нашої планети. Це був не просто конкурс талановитих юних музикантів. Це було свято музики,

що виявило стан виконавського піаністичного мистецтва не лише нашої, а й багатьох країн світу, таких як США, Японія, Росія, Казахстан, Корея, Німеччина, Молдова, Беларусь, Польща, Китай та інші.

Однак, даючи високу оцінку організації конкурсу, Маргарита Ільницька спонукає до аналізу музичних подій конкурсного марафону, а відтак формулює актуальні *проблеми* музичного виховання підрастаючого покоління України. Зокрема, аналізуючи невисокі досягнення української піаністичної школи (II, III премії), музикознавець називає однією з причин загалом незадовільний стан музичного інструментарію в українських музичних навчальних закладах та назрілу необхідність його поновлення. Обов'язкове виконання описів українських композиторів за умовами конкурсу сприяло популяризації української музики. Однак М.Ільницька підкреслює недостатню активність вітчизняних педагогів щодо популяризації маловідомих і рідко виконуваних композицій наших сучасних авторів [4, с. 114–120].

Як кожна визначна мистецька акція, МКЮП пам'яті В.Горовиця постійно перебуває в пошуку *нових форм* свого функціонування. Так, головною ознакою Другого конкурсу (в цьому його унікальність) стало те, що у процесі його проведення розширилися вікові межі учасників, а відтак чітко виокремилися три вікові категорії: I група – молодша (9–14 років), II група – середня (14–19 років), III група – старша (19–24 роки). Це дало можливість брати участь у ньому не лише учням музичних шкіл та училищ, але й студентам консерваторій. Таке зіставлення трьох вікових груп теж спонукало до певних висновків.

За М.Ільницькою, головною ознакою **Третього** міжнародного змагання (1999 р.) став надзвичайно високий виконавський рівень юних музикантів – їх професійна майстерність дала змогу ніби зазирнути за межу другого тисячоліття й спрогнозувати розвиток піанізму в майбутньому. По-перше, оптимізму сприяли унікальні природні виконавські можливості конкурсантів, по-друге, відкриттям стало несподіване розкриття юніорами глибинної суті "справжнього" С.Прокоф'єва, музика якого спрямована в майбутнє, по-третє, на межі тисячоліть визначилася ще одна ознака – нівелювання поняття "національна піаністична школа", розпочався процес взаємозбагачення та переосмислення окремих педагогічних систем, що склалися в тій чи іншій країні впродовж десятиліть. Так, в Японію запрошують працювати Віру Горностаєву (Росія) та Діну Іоффе (вихованку Московської консерваторії, яка живе в Ізраїлі), у Китаї працюють професор Одеської консерваторії О.Бугаєвський, Г.Попова (Україна), а китайські учні вчать в Одесі тощо.

Під час проведення конкурсних змагань крім прослуховувань молодих піаністів стали проводитися цікаві *творчі зустрічі*. Зокрема, найяскравішими

¹ Австралія, Білорусь, Велика Британія, Вірменія, Грузія, Ізраїль, Казахстан, Канада, Китай, Латвія, Литва, Македонія, Молдова, Німеччина, Південна Корея, Польща, Росія, Сербія, Словаччина, США, Туреччина, Угорщина, Узбекистан, Україна, Франція, Японія.

² Як свідчать дані з Інтернету (www.horowitzv.org), на VIII Міжнародному конкурсі молодих піаністів пам'яті Володимира Горовиця, який буде проводитись з жовтня 2008 до квітня 2009 рр., сума винагород за I премію становитиме від 2000 доларів США у молодшій групі до 10000 доларів США у старшій групі.

подіями цього свята музики став приїзд з Англії та виступ з концертом двоюрідної племінниці Володимира Горовиця Євгенії Чудинович, американського піаніста Джерома Ловенталю, вечір “Тихон Хренников презентує”. А 7 травня 1999 року на будинку №12 по вулиці Коцюбинського, де в ранньому дитинстві жив В.Горовиць, була відкрита меморіальна дошка з його іменем [4, с. 128–135].

На **Четвертому** конкурсі (2001 р.) діапазон творчих подій був значно розширений. Його взагалі можна назвати “експериментальним”. *Першим експериментальним моментом* було розділення конкурсу на два етапи: молодша група змагалася у листопаді, а середня і старша – навесні, в звичайний термін проведення конкурсу (кінець квітня – початок травня). *Другим експериментом* стала організація під керівництвом Директорату конкурсу пам’яті Володимира Горовиця ще одного конкурсу – “Горовиць-дебют” (це міжнародна музична акція з менш жорсткими репертуарними вимогами для учасників, що вперше брали участь у конкурсних змаганнях).

Як справедливо зазначає М.Ільницька, завдання конкурсу не вичерпуються розподілом нагород та призів серед найталановитіших та найобдарованіших. У першу чергу – це привід до спілкування творчих особистостей на найвищому професійному рівні, це справжня школа як для учасників, так і для їхніх учителів. За час конкурсу на сцені Київської філармонії з концертами виступили такі відомі в світі музиканти, як лауреат одного з перших Міжнародних конкурсів імені П.Чайковського *Даніель Поллак* з США; блискучий віртуоз сучасності, учень Альфреда Корто – *Джером Ловенталь*; професор Московської консерваторії, лауреат конкурсів Маргарити Лонг та Жака Тібо в Парижі, імені Вена Клайберна у Форт-Уорді *Володимир Віардо*, що проводив майстер-класи в різних країнах світу. Його ім’я внесено до переліку найвидатніших професорів фортепіано США.

Значущою подією цього свята музики стала зустріч з одним із найавторитетніших музикознавців США, членом журі цьогорічного конкурсу *Давідом Дюбальем*³, який добре знав Володимира Горовиця та часто спілкувався з ним. Він привіз до Києва унікальні аудіо- та відеоматеріали про творчі досягнення великого маестро в зрілому віці, які були продемонстровані на вечорі в Київській філармонії. Член журі з Італії *Хуберт Ступпнер* постав перед слухачами не лише як композитор і диригент, але й як дослідник конкурсної справи. Жвавий інтерес серед слухачів викликала його лекція “Виховання виконавця у системі міжнародних конкурсів” за книгою “Мефісто-вальс, або танець на клавирі”.

П’ятий міжнародний конкурс (2003 р.) молодих піаністів пам’яті видатного земляка Володимира Горовиця, незважаючи на зовнішні несприятливі

обставини (війна в Іраку, загадкова пневмонія) та внутрішні негаразди в нашій країні, не втратив свого святкового звучання.

Як зауважує М.Ільницька, те, що розвиток культури і мистецтва знаходиться в прямій залежності від стану справ у будь-якій державі, особливо відчулося, коли на музичні конкурси почали приїздити представники Китаю, Японії, Кореї. Тривалий час своєрідна культура згаданих країн була для європейців свого роду terra incognita. Та раптом з’ясувалося, що вони прекрасно володіють найсучаснішим європейським інструментом – фортепіано, і вже почали здобувати першість на таких престижних конкурсах, як П.Чайковського, Ф.Шопена, А.Рубінштейна тощо.

Так, переможниця конкурсу в молодшій групі одинадцятирічна Чун Вай Чін Речел (Гонконг) запитання кореспондента “Як ти готуєшся до своїх виступів” відповіла: “Я тяжко працюю. Я граю з ранку до півночі”. Надзвичайна працездатність, фанатична відданість улюбленій справі – головні риси, що забезпечують останнім часом колосальний успіх юним музикантам далекосхідних країн. Складається враження, що вони поставили перед собою мету будь-що розширити нашу уяву про межі можливостей володіння інструментом фортепіано.

У зв’язку з ювілеєм великого музиканта відбулася низка заходів щодо вшанування його пам’яті. Серед них дуже актуальною стала науково-теоретична міжнародна конференція “Володимир Горовиць і проблеми виконавства ХХ століття”, а вже П’ятий міжнародний конкурс поставив ряд конкретних питань, що стосуються стильових особливостей виконавської інтерпретації музичних творів різних епох на сучасному етапі розвитку світового піанізму [4, с. 151–157].

1 жовтня 2003 року виповнилося 100 років від дня народження Володимира Горовиця. Те, що Кабінет Міністрів прийняв постанову про відзначення цієї дати, засвідчило, що ім’я геніального піаніста ХХ століття займає одне з найпочесніших місць серед славних імен видатних діячів науки, культури і мистецтв нашої держави.

Аналізуючи творчі аспекти функціонування Міжнародного конкурсу молодих піаністів пам’яті Володимира Горовиця, слід підкреслити такий важливий напрямок його діяльності, як *після-конкурсна робота з лауреатами*. Ця частина діяльності конкурсу значно відрізняє його від інших міжнародних акцій. Це особлива, винайдена організаторами, система творчих відносин з обдарованими дітьми, за яких вони постійно знаходяться під опікою конкурсу. При підтримці Київської державної адміністрації Дирекція конкурсу успішно проводить організацію гастролей лауреатів як в Україні, так і за її межами⁴.

³ Давід Дюбаль – педагог Джуліардської музичної школи, один з біографів В.Горовиця; автор книг “Вечори з Горовицем”, “Відоображення клавіатури”, “Мистецтво фортепіано”, компакт-диску “Спогади про Горовиця” та фільму “Золота епоха фортепіано”.

⁴ За даними статистики, наведеної організаторами конкурсу, за період 1995–2005 років проведено понад 250 виступів лауреатів та дипломантів конкурсу у 26 країнах світу. Юні таланти мали, зокрема, гастрольні поїздки по багатьох містах України (19 міст), Росії (4 міста), США (8 міст), Ізраїлю (6 міст), Угорщини (3 міста), Австралії (1 місто), Румунії (3 міста), Німеччини (1 місто), Хорватії (7 міст), Чехії (2 міста), Греції (2 міста), Південної Кореї (1 місто), Швейцарії (1 місто), Малайзії (1 місто), Великої Британії (1 місто), Франції (2 міста), Туреччини (3 міста).

Крім організації гастрольної діяльності, в процес функціонування МКЮ пам'яті Володимира Горовиця включається і педагогічний аспект. Так, у 1998 році конкурс уперше проводив акцію “Школа виконавської майстерності”, яка перетворилася у 2000 році в “Літню музичну академію”. За цей період свою виконавську майстерність на базі Академії вдосконалював 191 музикант з України, Росії, Казахстану, Південної Кореї, Японії, Великої Британії, Франції, Нідерландів, США, Туреччини.

У програму “Літньої музичної академії” включений комплекс предметів, які складають основу практичної діяльності виконавця. Вона передбачає вісім пунктів навчального процесу: сольне виконавство (фортепіано, скрипка); клас камерного ансамблю; клас фортепіанного ансамблю; концертмейстерський клас; гра з оркестром; музично-теоретичний комплекс дисциплін: лекції з проблем виконавської майстерності та теорії музики (курс сольфеджіо та гармонії); історія та культурні традиції Києва (екскурсійне обслуговування); концертні виступи.

Окрасою концертів були виступи слухачів Літньої музичної академії з концертмейстерського класу. Творче спілкування та виступи зі співаками-солістами Національної опери України, Національної філармонії України, Оперного театру м.Анкари (Туреччина) значно збагатили професійний рівень молодих виконавців. Ще одна подія в житті конкурсу, яка мала важливе загально-мистецьке значення не тільки для музикантів, а й для великої кількості киян, – це відродження давньої традиції літніх концертів на відкритій сцені Київського парку культури та відпочинку на схилах Дніпра.

Конкурс має чіткі репертуарні вимоги до учасників усіх вікових груп, у яких визначене конкурсне коло композиторів, чия музика має звучати (іноді вказуються навіть опуси і назви конкретних творів). З першого конкурсу обов'язковою умовою стало виконання одного твору українського композитора. Пізніше був введений у якості обов'язкового один твір сучасного композитора, що репрезентує країну учасника конкурсу. Система репертуарних вимог, яка була остаточно винайдена на другому конкурсі, існує й до тепер. Репертуар надається окремо для кожної вікової групи, на кожен тур.

Важливою подією в історії Міжнародного конкурсу молодих піаністів було створення у 1995 році Міжнародного благодійного фонду конкурсу Володимира Горовиця. Його головною метою стало сприяння розвитку музичного мистецтва, підтримка творчої молоді України, ознайомлення широкого кола музикантів-педагогів, імпресаріо різних країн світу з талантами нашої країни, проведення концертів та гастрольних поїздок, конференцій, майстер-класів, видання науково-методичних досліджень з музикознавчих та музично-педагогічних проблем.

Так, спільно з Київським державним вищим музичним училищем ім. Р.Глієра Фонд проводить шефську роботу серед дітей з вродженими вадами розвитку. Спільні концертні виступи відбуваються в

дитячих будинках, лікарнях, школах-інтернатах (у середньому близько 40 концертів за рік).

Важливе місце в діяльності Фонду займає книговидавництво. Йдеться не тільки про поліграфічну продукцію, що прямо пов'язана з проведенням конкурсів, фестивалів, концертів тощо [6], а й про видання збірань історичних документів, фундаментальних музикознавчих досліджень, довідників, збірників наукових праць. Окрема сторінка діяльності Фонду – випуск численних CD-альбомів із записами виступів лауреатів та дипломантів конкурсу, а також унікальний диск до 100-ліття В.Горовиця “Гортаючи сторінки Міжнародного конкурсу молодих піаністів пам'яті Володимира Горовиця”, на якому представлені документи, фото та 550 хвилин музики⁵.

22 жовтня 2006 року розпочав роботу *Сьомий* МКЮП пам'яті В.Горовиця. Складався він з двох груп: “Горовиць-дебют”, у якій взяло участь 47 учасників з України, Росії, Чехії, Канади, Польщі та Беларусі, та “Молодша група”, в якій змагалось 15 осіб з України, Японії, Китаю, Росії та США. Конкурсні змагання відбувалися у чотирьох номінаціях: “А”, “В”, “С”, “D”, залежно від складності програми. Як зазначала преса, найбільший ажіотаж серед публіки викликав виступ тринадцятирічного китайця Хуана Нансона, який на другому турі виконував суперскладні твори Лешетицького, Лігетті, Дебюссі, Ліста.

Незабаром розпочне свою роботу VIII Міжнародний конкурс молодих піаністів пам'яті Володимира Горовиця: 24–31 жовтня 2008 року змагатиметься група “Горовиць-дебют” та молодша група, а 11–25 квітня 2009 року – середня та старша групи.

Існування акції такого високого рівня, безумовно, є результатом подвижницької діяльності колективів НМАУ ім. П.Чайковського та Вищого музичного училища ім. Р.Глієра, на базі яких і був заснований МКЮП пам'яті В.Горовиця. Окрім цього, на нашу думку, її успішність сприяла пошвавленню фестивально-конкурсної палітри України, що виявилось в організації цілої низки інструментально-виконавських конкурсів. Зокрема, в Дрогобичі цього року стартує міжнародний конкурс юних піаністів ім. В.Барвінського. У Сімферополі – Євпаторії – Алушті – Ялті проводиться музичний конкурс “Синій птах”, в Ужгороді – “Срібний дзвін”, у Києві – дитячий музичний фестиваль “Золоті зернята України”. Їх особливістю є те, що свою виконавську майстерність мають можливість показати не лише солісти, але й інструментальні, камерні ансамблі (крім фортепіанного дуету).

Хвиля виконавських конкурсів не могла не торкнутися й Ніжина, де вже три роки в межах Всеукраїнського юніорського конкурсу вокальної, диригентської та інструментально-виконавської майстерності⁶ змагаються юні інструменталісти. Новостворений конкурс ставить перед собою серйозні завдання – сприяння піднесенню рівня професійної музичної підготовки студентів, а відтак відбір найбільш талановитої молоді для подальшого продовження навчання у спеціальних вищих навчальних закладах країни. Реалізація означених

⁵ Дані взяті з сайту Міжнародного фонду конкурсу: <http://www.horowitzv.org>.

⁶ До 2005 року – Всеукраїнський юніорський конкурс вокальної та диригентської майстерності.

завдань є вагомим внеском у розбудову національної музичної школи, яка має давні традиції. Ще М.Грушевський підкреслював, що "...серед усіх потреб нашого національного життя потреба рідної школи найголовніша, бо народ, який не має своєї школи, ...ніколи не виб'ється на самостійну дорогу існування" [3, с. 13].

До участі у змаганнях допускаються конкурсант з музичних училищ (категорія "А"), студенти педагогічних коледжів, музично-педагогічних училищ (категорія "Б"), учні училищ культури, випускники дитячих музичних шкіл, Академії мистецтв, шкіл мистецтв (категорія "С").

Не маючи змоги в одній статті охопити всі номінації, зупинимось на секції інструментального виконавства. За три роки (2006–2008 рр.) у конкурсних турах брали участь понад 200 інструменталістів. Географія конкурсу досить широка: Київ, Донецьк, Харків, Одеса, Вінниця, Кам'янець-Подільський, Черкаси, Чернігів, Артемівськ, Горлівка, Ніжин, Бровари, Прилуки, Бердичів, Богуслав, Канів, Конотоп, Бахмач, Путивль, Пирятин, Умань та інші.

Однак по закінченні конкурсу настає час роздумів, реальної оцінки не лише організаційних, але й, насамперед, музичних подій концертного марафону, що спонукає до певних висновків.

З одного боку, участь у конкурсах різних рівнів є дієвим методом виховання юних музикантів-конкурсантів, розвитку їх виконавських можливостей, творчих задатків та мотивації до виконавської діяльності. При цьому необхідно вберегти юного конкурсанта від хвороби "лауреатства", заради якого можна знехтувати творчими принципами, художніми нахилами, індивідуальними уподобаннями й особливостями. З іншого боку, конкурси стимулюють інтерес масового слухача до музично-виконавського мистецтва, тому відкритість, загальнодоступність змагань молодих музикантів є необхідною умовою їх проведення.

Однак постає питання: чи повністю ми реалізуємо ті можливості, які надаються самою природою конкурсних змагань? Йдеться про варіативний підхід до їх змісту й тематики. Оскільки конкурс є дієвим стимулом та засобом творчої пропаганди вітчизняного мистецтва, то чи не буде доцільним урізноманітнення репертуарних вимог до учасників шляхом пропонування збірок музичних творів певних композиторів (на вибір!). Відтак ознайомлення як конкурсантів, так і слухачів зі зразками сучасної української музики стане важливим засобом формування їх національно-художньої самосвідомості, більш широкого уявлення про творчість того чи іншого митця.

Щоразу конкурсні виступи молодих інструменталістів виявляють реальний стан інструментально-виконавської підготовки юніорів. З одного боку, це завжди свято музики, яке викликає великий інтерес у професіоналів. Зокрема, вразила слухачів чудова культура звуку Куліш Марії з Донецька при виконанні Романсу f-moll П.Чайковського, інтерпретація сонати Й.Гайдна у виконанні Макей Ірини з Чернігова, блискуча техніка гри на балалайці Шумського Сергія з Кам'янець-Подільського. На цьогорічному конкурсі приголомшливий успіх мали переможці-

акордеоністи з Остра – Скидан Дарина, Конопаський Максим, Красна Тетяна (учні В.В.Вербової), юні скрипалі з Києва – Єльников Ігор, Суглобіна Катерина. Однак, з іншого боку, не надто переповнені зали на відбіркових етапах свідчать, можливо, про недостатню інформованість широких кіл слухачів про таку значну подію в культурному житті вузу та міста.

Крім цього, одночасне проведення конкурсних змагань з різних номінацій не дає можливості студентам, любителям музики відвідати концертні виступи інших учасників, що дещо обмежує можливість збагачення їхнього слухачького досвіду. Адже, маючи метою підвищення загально-естетичного та музичного кругозору молоді, надто важливо добитися, щоб кожен студент залучався до пізнавально-мистецької діяльності, випробовував у ній свої пізнавальні можливості, переживав радість самостійного естетичного відкриття.

Однією з вимог будь-якого конкурсу інструменталістів є виконання музичного твору віртуозного характеру. Проте слід пам'ятати, що віртуозність, техніка (навіть блискуча) є лише засобом передачі художнього образу. Тут доречно було б згадати про експресивне трактування техніки видатним музикантом, піаністом-віртуозом ХХ століття Володимиром Горовицем, який віддавав перевагу "співу", а не механічній монотонності. "Техніка – це *темперамент і спритність*. Техніка – це значить мати зовсім ясну уяву про те, що ви хочете, і володіти повною спроможністю для досконалого виконання цього завдання" [4, с. 118].

Однак, як показав аналіз концертних виступів, конкурсант не завжди демонструють усвідомлене проникнення в образно-емоційну сферу музичних творів, які ними виконуються. Натомість спостерігається не зовсім виправдане бажання вразити своєю технікою за рахунок розкриття глибинного змісту музичного твору, продемонструвати ефектні рухи. Чи не виникає пріоритетність технічного розвитку конкурсанта як результат унеможливлення інших аспектів інструментально-виконавського мистецтва?

На нашу думку, однією з причин цього явища є не лише недостатність уваги вчителів до означеної проблеми. Викликає тривогу загалом *незадовільний стан музичного інструментарію* українських музичних навчальних закладах. Відомо, що музично-виконавський слух виховується у процесі роботи на фортепіано. Щоб набути арсеналом звукових, колористичних виразових засобів, а відтак завоювати серця слухачів розумінням виконуваного твору, учням необхідно займатися на інструментах з відповідним реєстрово-тембровим забарвленням. Тільки тоді можна говорити про розвиток тембрального слуху як такого, а відтак використання виконавцем темброво-акустичних особливостей фортепіано для передачі художнього образу музичного твору.

Маючи за мету формування цілісного уявлення про інструментально-виконавське мистецтво, вчитель повинен виховувати в учня культуру звуку не лише шляхом показу на інструменті (для цього теж потрібен відповідний інструментарій), прослуховування музичних творів у виконанні

видатних музикантів (в електронних носіях, платівках). Великий інтерес у цьому сенсі становить знайомство з особистістю композитора, музиканта-виконавця – окремими цікавими (!) біографічними відомостями, його педагогічними настановами тощо. Це не лише поглиблює інтелектуальний розвиток вихованця, розширює його мистецький світогляд, але й сприяє формуванню у нього інтерпретаційно-виконавських умінь.

Так, за даними одного з найавторитетніших музикознавців США Давіда Дюбала, для В.Горовиця найголовнішим у процесі гри було забарвлення і наспівність. “Якщо у вас немає відтінків, то у вас немає нічого... Кожен твір потребує особливого дотику” [8]. Він підкреслював необхідність поглиблення музично-інтелектуального розвитку виконавців: “Щоб зіграти навіть невеликий твір відомого композитора, ви повинні знати всю його творчість, симфонії, камерну та вокальну музику... Піаніст повинен бути ознайомлений з усіма творами композитора, зокрема з тими, що написані для інших інструментів і голосу...” [4, с. 119].

Г.Коган у своїх мемуарах про Володимира Горовиця вказував, що справжній артист характеризується не тільки і навіть не стільки подоланням труднощів, скільки сміливістю, з якою він їх атакує, захопленням, яке він вкладає у виконання, здатністю полум'яніти самому й запалювати слухачів. У справжній віртуозності є щось лицарське, романтичне; вона немислима без блискучих технічних досягнень. Але все це втрачає будь-яке

значення перед обличчям такого явища природи, як могутня індивідуальність [5, с. 75–77].

Відтак основне завдання педагога у процесі навчання гри на музичному інструменті полягає у вихованні індивідуальності юного музиканта, розвитку його індивідуально-виконавських можливостей, а не лише пріоритетності його технічного розвитку, на що вказували видатні педагоги – Г.Нейгауз, Л.Ніколаєв, Л.Баренбойм, С.Фейгін. Зацікавленість учителя в розвитку творчої індивідуальності учня зумовлюватиме пошук відповідних методів і прийомів його виховання засобами музичного мистецтва, педагогічного впливу на нього залежно від мети їх навчальної взаємодії, учбової ситуації.

Отже, інструментально-виконавські конкурси підпорядковані головним завданням – пошуку, допомозі та творчій підтримці молодих талантів. Широка географія, зростання кількісного та якісного складу учасників є підтвердженням їх значущості в мистецько-освітньому просторі.

Здійснений аналіз доводить до висновку, що проведення конкурсних змагань спонукає, з одного боку, до перегляду існуючих проблем музичного виховання молодих музикантів, а з іншого – до певних висновків щодо перспектив подальшого розвитку вітчизняної інструментально-виконавської школи. Втілення таких проектів дарує щасливі миті спілкування з високим мистецтвом тисячам прихильників музичної класики, сприяє збагаченню їх музичного кругозору, а відтак виступає важливим чинником мистецької освіти.

Література

1. Афонина А. Конкурс памяти великого киевлянина В.Горовица // Киевский вестник. – 1995. – 22 апреля.
2. “Горовиць-дебют” // Музыка. – 2007. – №1 – С.7. – Конкурс “Горовиць-дебют” у рамках сьомого Міжнародного конкурсу молодих піаністів пам’яті В.Горовиця.
3. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. – К., 1917. – 61 с.
4. Ільницька М. На хвилях музики в минулу далечінь круїз. – К.: Вид. комп. “КИТ”, 2006. – 157 с.
5. Коган Г. Портреты пианистов. О Владимире Горовице / Коган Г. Избранные статьи. – Вып. 3. – М.: Советский композитор, 1985. – С. 75–77.
6. Міжнародний конкурс молодих піаністів пам’яті Володимира Горовиця: 1995–2005. Дайджест. – К.: Міжнародний благодійний фонд конкурсу Володимира Горовиця, 2005. – 168 с.
7. Шульгіна В.Д. Музична україніка: Монографія. – К.: НМАУ, 2000. – 213 с.
8. Dubal David. Evening with Horowitz. A personal portrait. – A Birch Lane Press Book, 1991.

INSTRUMENTAL PERFORMANCE CONTESTS AS A FACTOR OF ARTISTIC EDUCATION

V.V.Revenchyk

The article deals with the history and artistic aspects of functioning of the International contest of young pianists in memory of Volodymyr Gorovytzia. Parallels are run with musical concert life in Nizhyn.

УДК 376.5/371.398

ПРИСКОРЕНЕ Й ЗБАГАЧЕНЕ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Рудик Я.М.

Стаття містить огляд форм прискореного і збагаченого навчання, які практикуються вітчизняними вищими навчальними закладами.

Стаття содержит обзор форм ускоренного и обогащенного обучения студентов в высших отечественных учебных заведениях.

Ключові слова: вищі навчальні заклади України, обдарована студентська молодь, форми прискореного і збагаченого навчання.

На початку 90-х рр. XX ст. навчальний процес у ВНЗ України ще мав знаннево-просвітницький характер. Значний відтинок часу він був орієнтований не на розвиток студента як суб'єкта навчання, а на досягнення лише певного стандарту, який відповідав би еталону фахівця. В умовах незалежної держави все більш актуальною стає проблема формування інтелектуально розвинутої особистості, яка змогла б у майбутньому реалізувати свій потенціал і посісти гідне місце серед інтелектуальної еліти нації. Тому перехід до нового бачення особистості студента поєднує в собі знаннево-стандартизований і особистісно-варіативні складові освіти. Останні поєднують у собі фундаментальність, цілісність та спрямованість на задоволення потреб обдарованої особистості.

Протягом останніх років у обдарованої молоді з'являється все більше варіантів для вибору шляхів здобуття освіти з урахуванням власних здібностей, інтересів, прагнень. Через неможливість держави задовольнити потреби населення в одержанні вищої освіти у зв'язку із недостатнім бюджетним фінансуванням, освітні послуги стають товаром, який має свою вартість. ВНЗ розпочинають надавати додаткові освітні послуги обдарованим студентам. Найпоширеніші організаційні форми надання таких послуг використовують прискорену та збагачену стратегії навчання.

До форм прискореного навчання, які можна зустріти у навчальному процесі ВНЗ України, відносяться індивідуальні заняття під керівництвом науково-педагогічних працівників, екстернатне та дистанційне навчання. Екстернатна форма одночасно використовує обидві стратегії навчання –

прискорення й збагачення. Але завдяки особливостям її організації в конкретному ВНЗ іноді можна використовувати лише стратегію прискореного навчання. Щодо індивідуальних занять, можна відмітити, що ця форма у закладах України використовується, коли студенту необхідно в індивідуальному порядку підготуватися та скласти заліки чи іспити з однієї чи ряду дисциплін, щоб виконати умови для переведення на наступний курс навчання. Види індивідуальних навчальних занять, їх обсяг, форми та методи поточного й підсумкового контролю якості знань, крім державної атестації, визначаються індивідуальним навчальним планом студента. Заняття, організовані за індивідуальним графіком, можуть охоплювати як частину, так і повний обсяг занять з однієї чи ряду навчальних дисциплін [1].

Як і дві попередні форми, дистанційна освіта в останній час теж набула широкого поширення та впровадження. Її розвиток стримується недостатнім забезпеченням населення комп'ютерною технікою, відсутністю навчальних посібників та матеріалів, неякісним телефонним зв'язком та рядом інших факторів. Технології навчання, які використовуються в дистанційній освіті, поділяють на три категорії:

– кейс-технологія, при якій навчально-методичні матеріали розподілені згідно з індивідуальним планом та утворюють "кейс"¹. Студенти аналізують ситуації, розбираються в суті проблем, пропонують можливі вирішення й обирають кращі з них. У разі необхідності вони звертаються за допомогою до викладачів-наставників, які закріплені за кожним із них. Кейс-технологія розроблена в 20-х рр. XX ст. у Гарварді. На відміну від європейських, американські

¹ Кейс – від англ. case – "випадок". Під випадком (кейсом) мають на увазі письмовий опис певної конкретної реальної ситуації на виробництві.

кейси дещо більші за обсягом (20–25 сторінок тексту). Європейські кейси в 1,5–2 рази менші і, як правило, не містять єдиного вірного вирішення, тобто багатоваріантні. Розрізняють “польові” (ті, що ґрунтуються на реальному фактичному матеріалі) і “крісельні” (вигадані) кейси;

– *TV-технологія*, яка відома ще з останніх років радянської школи, коли під час занять на одному з центральних телеканалів транслювалися освітні програми, що за своєю тематикою відповідали навчальним планам. На сьогодні студенти можуть отримати увесь курс певної дисципліни на медіа-носіях, самостійно з ним ознайомитися, а потім звернутися до викладача за консультацією чи одразу скласти іспити;

– *мережева технологія*, яка передбачає широке використання мережі Internet під час пошуку, аналізу та передачі інформації. Будучи порівняно недешевою, вона дозволяє обдарованим студентам одночасно в режимі online знайомитися з навчальним матеріалом і отримувати необхідні пояснення від викладачів-наставників [2].

Усі зазначені форми прискореного навчання дають можливість вивільнити час на відвідування лекцій за рахунок самостійного опанування навчального матеріалу під керівництвом досвідченого наставника. Таким чином, у обдарованого студента з'являється більше вільного часу, який варто спрямувати на поглиблене вивчення наукових питань, що цікавлять найбільше, на набуття та засвоєння практичних навичок у роботі з навчально-методичними посібниками й лабораторним устаткуванням, а також на оформлення звітного матеріалу у відповідній формі (реферат, тези, доповіді тощо).

Для поглиблення знань та розвитку навчально-пізнавальних здібностей обдаровані студенти можуть вибрати одну або декілька форм збагаченого навчання, які досить широко представлені у вітчизняних ВНЗ. Найпоширеніші з них наведені нижче.

Починаючи з 1967 року, в навчальні заклади України як форму диференційованого навчання було впроваджено *факультативи*. Для їх організації розроблені численні програми різних курсів, випущено навчально-методичну літературу, для проведення занять залучалися вчителі, діячі науки та спеціалісти з різних галузей виробництва.

Розмаїттям як за направленістю, так і за змістом, методом, часом роботи характеризуються *наукові гуртки* на базі кафедр. Вони створюють сприятливі умови для розвитку інтересів та здібностей обдарованих студентів, сприяють розвитку позитивного ставлення до навчання, допомагають зробити правильний вибір майбутньої професії, активізують міжпредметні зв'язки та підвищують якість навчання.

До форм збагаченого навчання можна також віднести *екскурсії*. Навчальні екскурсії плануються як з окремих дисциплін, так і для активізації зв'язків між спорідненими дисциплінами. Для успішного досягнення мети екскурсії викладач повинен ґрунтовно ознайомитися з об'єктом та маршрутом,

розробити детальний план, урахувавши пройдений студентами навчальний матеріал.

Консультацію або *навчальну бесіду* також можна вважати формою збагаченого навчання. У процесі такої бесіди викладач спрямовує навчально-пізнавальну діяльність студента на те, щоб він самостійно підійшов до вірного розуміння питання, яке виникло під час самостійної роботи над певним навчальним матеріалом чи завданням. Консультація також дає можливість викладачу виявити прогалини у знаннях студента, скоригувати його самостійну роботу з навчально-методичною літературою тощо.

Ще одну форму збагаченого навчання можна було зустріти у практиці радянських ВНЗ, особливо політехнічних та аграрних, де досить широко були розповсюджені *студентські конструкторські бюро* (СКБ). Відомо, що ще в 1918 р. у Москві під керівництвом А.П.Модестова було організовано Асоціацію натуралістів (Аснат), яка підтримувала таланти з народу – винахідників-самоучок. Таких винахідників налічувалося понад 3 тисячі осіб. Багато з висунутих ідей знайшли матеріально-технічну та інженерно-методичну підтримку з боку державних установ [3]. На сьогодні така форма збагаченого навчання відроджується у ВНЗ України. У таких бюро обдаровані студенти можуть творчо підійти до вирішення поставленої проблеми, а найцікавіші розробки потім упроваджуються у серійне виробництво на підприємствах-партнерах ВНЗ. Викладачі мають змогу виявити сильні і слабкі місця у знаннях студента та звернути його увагу на недоліки в конструкторській розробці.

Існує ще ряд форм збагаченого навчання, які призабуті або тільки з'являються у вітчизняних ВНЗ. До них відносяться: підготовка та участь в олімпіадах, конкурсах з певних дисциплін, підготовка та виступи на наукових студентських конференціях, семінарах, перебування в літніх таборах (навчально-дослідних підрозділах ВНЗ) для поглибленого вивчення певного циклу дисциплін та участі в практичних дослідженнях, стажування в закордонних ВНЗ та навчально-виробничих установах, підготовка та публікації результатів студентських наукових досліджень у наукових виданнях. Всі зазначені форми збагаченого навчання позитивно впливають на розвиток інтелектуальних здібностей обдарованих студентів, але участь у них потребує значної кількості вільного часу, який можна вивільнити за рахунок навчання за прискореною програмою. Логічним розв'язанням ситуації є поєднання обдарованими студентами у навчально-виховному процесі різних форм і методів прискорено-збагаченого навчання.

Згідно з законом України “Про вищу освіту”, однією з форм прискорено-збагаченого навчання, за якою студент здобуває освіту, є екстернат. Екстернат – це особлива форма навчання осіб (екстернів), що мають відповідний освітній, освітньо-кваліфікаційний рівень та здобувають ще певний рівень вищої освіти через самостійне вивчення навчальних дисциплін і складання у ВНЗ заліків, екзаменів та проходження інших форм підсумкового контролю якості знань, передбачених

навчальним планом [4]. Студент-екстерн за бажанням відвідує лише лабораторно-практичні та семінарські заняття, а теоретичний матеріал опановує самостійно, іноді вдаючись до консультацій з викладачами. Ідея екстернату не є новою, раніше екстерном навчали робітничу молодь через брак часу на фундаментальну освіту, а також дітей зі слабким здоров'ям – через часті пропуски занять. При такій організації навчання студент-екстерн, маючи більш глибокі знання, одночасно зі студентами денної форми навчання закінчує ВНЗ. Навчання екстерном здійснюється на основі договорів між ВНЗ та підприємствами, установами, організаціями, громадянами. Тому стає зрозуміло, які студенти матимуть змогу навчатися на екстернаті. Це або досить заможні студенти, або такі, які у свій вільний час займаються не навчальною діяльністю (працюють, щоб оплатити за навчання, займаються у спортивних секціях та клубах тощо). Таким чином, постає питання про законодавчу підтримку обдарованих студентів, надання пільг на отримання додаткових освітніх послуг. У цій ситуації держава повинна піти назустріч обдарованим студентам, а ВНЗ – внести свій доробок у розробку методики діагностики ефективності навчання даної категорії молоді.

Розробка методики діагностики ефективності навчання за прискорено-збагаченою програмою є проблемою, яка чекає свого вирішення. Одним із важелів впливу на ефективність засвоєння знань, а відтак і на ефективність навчання взагалі, є процес оцінювання знань обдарованих студентів. Пропонуючи певний механізм оцінювання ефективності навчання, слід виходити з суті самої оцінки, її компонентів. В оцінці ефективності навчання обдарованих студентів можна виділити три компоненти.

Стимулююча компонента відповідає за витрачені студентом зусилля на вивчення матеріалу навчальної дисципліни. Вона відображає якість презентації вивченого матеріалу або результати контролю якості знань після вивчення кожної теми навчальної дисципліни.

Компонента зацікавлення в систематичній самостійній роботі відображає активність студента на заняттях, його участь в обговоренні проблем, участь у дискусіях, "круглих столах", конференціях та семінарах тощо.

Підсумкова компонента (компонента прояву знань) оцінює виявлені знання станом на кінець вивчення певної навчальної дисципліни. Процедуру визначення підсумкової компоненти доцільно організувати у вигляді комп'ютерних

тестових завдань, які повинні містити питання з кожної теми навчальної дисципліни.

Питому долю кожної компоненти у загальній оцінці обдарованих студентів зображено на рис. 1.1.

Слід відзначити, що процес оцінювання має бути максимально прозорим і зрозумілим для студента. Перед початком вивчення певної навчальної дисципліни студент ознайомлюється з умовами оцінювання. У деяких випадках залучають самих студентів для оцінки знань своїх колег, особливо рівня виконання домашніх завдань. У такий спосіб намагаються звести до мінімуму суб'єктивний фактор викладача при виставленні оцінки. В описаній моделі викладач виставляє бали лише за активність студента, що складає тільки 25% від загальної оцінки. Студенти, оцінюючи підсумки самостійної роботи, додають ще 15%. Решту балів обдарований студент отримує за підсумками комп'ютерного тестування.

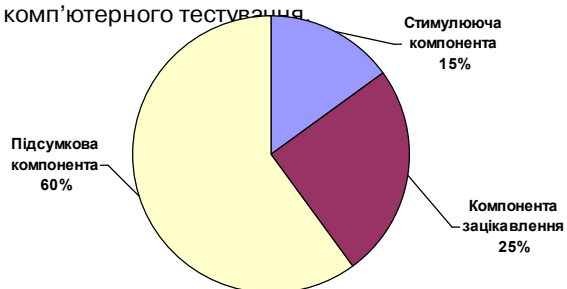


Рис. 1.1. Структура загальної оцінки знань студентів

Описана модель оцінювання знань, але дещо модифікована, є однією з діючих на стаціонарній формі навчання у Львівському регіональному інституті державного управління УАДУ [5]. Вона стимулює студентів до систематичної роботи з навчальним матеріалом, активізує їх працю, досить об'єктивно оцінює знання, вміння використати їх на практиці.

Висновки. Підсумовуючи наведену вище інформацію, можна впевнено сказати, що удосконалення системи підготовки фахівців із числа обдарованих студентів, які навчаються за прискорено-збагаченими формами навчання, на сучасному етапі можливе лише при комплексному рішенні питань, що пов'язані із законодавчою підтримкою, інформаційним забезпеченням та розробкою моделей діагностики й контролю ефективності навчання. Також варто приділити

увагу наданню пільг на навчання молоді з сільської місцевості та незаможних сімей.

Література

1. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К.: ЕксОб, 2003. – С. 282.
2. Огієнко О.І. Порівняльно-педагогічний аналіз демократичних перетворень в освіті за роки незалежності України // Демократична освіта: Матеріали другої наукової конференції (24–26 травня 2002 р.). – Одеса, 2003. – С. 56–65.
3. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка / Пер. з рос. – К.: Віпол, 1993. – 75 с.

4. Положення про організацію екстернату у вищих навчальних закладах України від 8 грудня 1995 року № 340. (10 грудня 1995) [WWW документ]. – Режим доступу: URL <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0001-96> (28 листопада 2003).

5. Дробот І. Дистанційне навчання у формуванні моделі професійно-компетентного працівника органів державного управління // Управління сучасним містом. – 2002. – №7–9 (7). – С. 146–151.

**ACCELERATED AND IMPROVED TRAINING OF GIFTED STUDENTS
AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE**

J.M.Rudyk

The article contains a review of the forms of accelerated and improved training implemented at home Higher Education institution

УДК 37.013.42:06.011:061.213

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОСИЛЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

Романовська Л.І.

У статті викладено основні результати дослідження проблеми соціального виховання у діяльності дитячих громадських об'єднань.

В статье изложены основные исследования проблемы социального воспитания в деятельности детских общественных объединений.

Ключові слова: соціальне виховання, дитячі громадські об'єднання, стратометрична концепція, соціально-психологічні умови згуртованості колективу дитячого об'єднання.

До важливих проблем, які перебувають в епіцентрі нашого дослідження, необхідно віднести проблему визначення умов посилення ефективності соціального виховання членів сучасних дитячих громадських об'єднань.

Прагнучи підвести під вивчення цієї проблеми теоретичну базу, ми звернулися до тих праць соціальних психологів, у яких вони досліджують взаємозв'язок міжособистісних відносин з груповою ефективністю. Так, зокрема, Л.Бондаренко, Ю.Ковальов і Т.Корнев вважають, що порушення емоційно-міжособистісних контактів у групі веде до зниження позитивного рівня її функціонування. Згадувані автори стверджують наступне: якщо міжособистісні відносини опосередковані цінним (соціально значущим) змістом діяльності, то тісні емоційно-міжособистісні зв'язки починають діяти як вагомий позитивний чинник групової ефективності [5, с. 93–94].

Використання наукових підходів, зазначених вчених при вивченні проблеми залежності ефективності процесу соціального виховання у дитячому громадському об'єднанні від функціонуючих у ньому міжособистісних відносин, дозволило виявити, за яких умов емоційно-безпосередні стосунки можуть перетворитися на значущі для зазначеного процесу. Разом з тим вони не зачепили питання про власну роль відносин, які відображають специфіку (лице) кожної організованої соціальної групи й опосередковані змістом її діяльності. Логіка розвитку досліджень, що будуються на теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин, привела нас до необхідності проведення серії експериментів, спрямованих на виявлення прямого впливу взаємовідносин, опосередкованих змістом соціально значущої і суспільно корисної роботи дитячої організації, на ефективність процесу виховання.

У ролі центральної ланки при розв'язанні поставленої проблеми ми визначили **вплив згуртованості** членів дитячого громадського об'єднання на сутність процесу соціального виховання, що інакше розуміємо як ціннісно-орієнтаційну єдність (ЦОЄ) членів даного формування. При цьому за основу були взяті такі положення стратометричної концепції:

- дитяче громадське об'єднання – колектив найвищого соціально-психологічного рівня розвитку. Це означає, що дитяча спілка виступає не тільки як внутрішньо ефективна спільнота, що спроможна до формування колективістських взаємовідносин, а й як соціальна група, що може якнайкраще реалізувати закладений у ній соціально-педагогічний потенціал;

- основними соціально-психологічними феноменами колективу є взаємовідносини другого шару інтрагрупової активності. Отже, відносини, опосередковані змістом діяльності, виступають як важливі соціально-психологічні чинники успішності її виховного впливу;

- оскільки в розвинутому колективі другий шар відносин домінує над третім, його провідна роль має впливати на успішність всієї виховної діяльності колективу [6, с. 156].

На підставі зазначених положень була висунута така гіпотеза – між *згуртованістю та успішністю діяльності як основного механізму соціального виховання членів дитячого громадського об'єднання має існувати пряма залежність.*

До експерименту були залучені 23 всеукраїнських, регіональних і обласних дитячих організацій. У якості відносин, опосередкованих змістом діяльності, було взято дві форми згуртованості: *цільова єдність дитячої спілки (ЦЄДС)* і *мотиваційна єдність дитячої спілки (МЄДС)*. Референтом відносин у цьому експерименті були міжособистісні зв'язки,

зафіксовані за допомогою традиційної соціометричної методики і з використанням загального критерію соціометричних виборів.

Побудова соціометричної анкети і проведення опитування членів дитячих громадських об'єднань мали звичайний для такого роду досліджень вигляд. Респонденти склали ранжирований за певним порядком ряд, тобто вказували на тих своїх товаришів по дитячій організації, з якими вони хотіли б, у першу чергу, спільно брати участь у тих чи інших акціях і заходах. В результаті опрацювання їхніх відповідей було визначено **показник згуртованості** членів дитячої спілки (соціометричний показник). Проте необхідно зазначити таку обставину. У силу того, що традиційний індекс соціометричної згуртованості не завжди дає правильну картину взаємовідносин, що склались у соціальній групі (у дитячій спілці), було введено ще один показник згуртованості. Він базується на відомій статистиці М.Кендалла – коефіцієнті конкордації.

Визначення показників ЦЄДС і МЄДС полягало в підрахунку частоти віддання переваги членом дитячої організації тій чи іншій цілі з наступним її ранжуванням за показником частоти. Використовуючи формулу М.Кендалла ми отримали індекси цільової і мотиваційної єдності кожного із залучених до експерименту члена дитячого громадського об'єднання. Емпірична процедура дослідження ЦЄДС базувалася на методі парних порівнянь. Попередньо засобом конвент-аналізу було відібрано 10 найтипівіших цілей соціально-педагогічної діяльності організації. З них було складено 45 парних цільових варіантів. Працюючи з цими варіантами, представники активу дитячої спілки обирали в кожній парі одну з тих цілей, яку вони вважали найважливішою в соціальній і виховній роботі спілки. Вивчення МЄДС здійснювалося за аналогічним зразком, тільки замість цілей соціально-педагогічної діяльності, в якості дихотомічних пар для вибору використовувалися варіанти можливих мотивів участі у діяльності спілки.

Фактичні результати виховної роботи дитячих громадських об'єднань (її ефективність) оцінювалася нами за 9 показниками. Отримані результати дозволяють дійти висновку, що близько 50–55% досліджених нами дитячих організацій є всі підстави вважати сформованими соціально-педагогічними системами. Про це, зокрема, свідчать їхні досить високі показники мотиваційної і цільової єдності. Разом з тим значна варіативність показників по окремих об'єднаннях говорить про те, що підготовленість лідерів цих формувань до організації ефективної виховної роботи зазначених об'єднань має значні відмінності. У зв'язку з чим ми вважаємо, що рівень ефективності процесу соціального виховання у дитячих спілках прямо залежить від стадії сформованості колективу дитячого громадського об'єднання, а також від рівня організованості соціально-педагогічної діяльності.

Аналізуючи процес становлення і розвитку сучасної дитячої громадської організації як колективу, ми виділили три етапи. На першому етапі спостерігаємо першопочаткове згуртування, коли

в процесі спільної діяльності і спілкування між членами організації зав'язуються міжособистісні відносини і колективні зв'язки, у них формується почуття приналежності до дитячого товариства.

Друга стадія характеризується тим, що в об'єднанні формується єдина громадська думка з найбільш важливих питань.

На третій стадії формування колективу дитячої організації її члени займають у ній найбільш сприятливу, з огляду їхніх індивідуально-психологічних особливостей, позицію. Саме на цій стадії дитяче громадське об'єднання трансформується в інструмент саморозвитку, самореалізації, самовиховання кожного його члена, тобто в соціально-педагогічну систему, створює передумови для становлення і розвитку суспільно необхідних і соціально значущих властивостей та якостей особистості кожної дитини.

Прагнучи виявити соціально-психологічні умови посилення ефективності процесу соціального виховання у дитячих громадських об'єднаннях, ми опиралися на положення дисертаційного дослідження І.П.Волкова [7, с. 271, с. 285, с. 310–311] і, відповідно, дійшли висновку, що структура об'єднань складається із системи певних відносин, які поділяються на:

- цільові відносини обопільної залежності, контролю, відповідальності, що виникають між членами дитячого громадського об'єднання в процесі спільної діяльності;

- неофіційні міжособистісні відносини обопільної зацікавленості, допомоги, співробітництва;

- міжособистісні відносини вибіркового характеру, які складаються на основі взаємних симпатій, спільних інтересів.

Саме від колективних міжособистісних відносин, що виникли в процесі спільної роботи, вирішальною мірою залежить рівень ефективності процесу соціального виховання членів об'єднань. Вважаємо, що процес соціального виховання і соціально-психологічний клімат у дитячих громадських об'єднаннях є взаємопов'язаними поняттями. Підтвердження цього ми отримали у спільній праці В.В.Бойка, А.Г.Ковальова і В.М.Панфьорова [4, с. 124–125].

Опрацьовуючи результати проведених досліджень, ми дійшли висновку, що основним чинником, який визначає соціально-психологічні умови ефективності процесу соціального виховання у дитячому громадському об'єднанні, є рівень його розвитку як соціально-педагогічної системи. Якщо порівнювати дитячу спілку як організовану спільноту, як соціально-педагогічну систему з іншими суб'єктами виховних впливів, а також різні дитячі організації, то виникає можливість співвіднесення рівня виховного впливу дитячої спілки, з її здатністю вирішувати різноманітні соціальні і виховні завдання, із якістю виховного впливу всіх інших інститутів виховання. Загальний принцип такого співвіднесення можна сформулювати так: дитячі громадські об'єднання, що знаходяться на різних стадіях розвитку, володіють і різною потенційною соціально-педагогічною ефективністю, максимум якої досягається в умовах виявленої нашим дослідженням певної системи

комунікацій. Отже, між рівнем розвитку дитячої організації як соціально-педагогічної системи та її можливостями у вирішенні виховних завдань різного ступеня складності існує безпосередній зв'язок.

Дуже важливою є і схожість чи несхожість індивідуально-психологічних особливостей дітей і підлітків, об'єднаних у спілку. Ініціаторам створення дитячого громадського об'єднання не слід ігнорувати цю, як на нашу думку, значущу соціально-психологічну умову. Адже індивідуально-психологічні особливості дітей і підлітків можуть створити ситуацію, коли спільні дії будуть або неможливими, або малоефективними. Але що ж все-таки робити, коли в дитячо-підлітковому формуванні є значна кількість осіб із значними відмінностями в індивідуально-психологічних особливостях і ціннісно-орієнтаційних установках? На нашу думку відповідь варто пошукати у досягненнях соціальної психології. Справі зближення, уніфікації вказаних особливостей і установок може допомогти застосування повної системи комунікацій, що допускає вільне спілкування, обмін інформацією, ідеями, який не обмежується жодними офіційними (статутними) рамками.

Результати проведеного нами дослідження дають підстави вважати, що розвинутий колектив дитячого громадського об'єднання характеризується насамперед високим рівнем організації процесу соціального виховання, що поєднується з високим рівнем системи специфічних міжособистісних відносин. Саме він у змозі успішно вирішувати комплекс соціально-педагогічних завдань. Можна припустити, що максимум ефективності виховного впливу розвинутого колективу членів дитячої організації випадає на такі завдання, які поряд з певним особистісним сенсом для даної категорії дітей і підлітків, мають і досить значущу соціально-педагогічну спрямованість.

Для сформованих дитячих товариств тип комунікацій може й не мати суттєвого значення, тому що, будучи самоорганізованим об'єднанням дитяча спілка в змозі пристосуватись і успішно працювати за різних систем комунікацій.

У практиці виховної роботи дитячого громадського об'єднання є досить проблем (завдань), вирішення яких передбачає насамперед розгорнуту дискусію навколо шляхів і можливостей їхнього вирішення. Відповідно розглянемо деякі соціально-психологічні умови ефективного вирішення таких завдань. Насамперед завдання варто розділити на такі, які поділяються на окремі складові елементи (фрагменти), і на неподільні.

Перші (подільні) – це такі завдання, які кожен із членів дитячої спілки може вирішувати цілком самостійно, без безпосередньої взаємодії зі своїми товаришами і без контролю з боку керівного активу.

Неподільні – це завдання, що не піддаються розкладанню на окремі частини і вирішуються лише в процесі скоординованої спільної праці членів дитячого формування.

Отже, подільні завдання можуть цілком успішно вирішуватись і незалежно від взаємовідносин та каналів комунікацій між членами дитячих органі-

зацій. За нашими спостереженнями, їх виконання цілком залежить від рівня індивідуальних здібностей і особливостей членів організації, від їхньої старанності, відповідальності та ініціативності.

Виконання неподільних завдань передбачає координацію, кооперацію та інтенсивне спілкування між собою членів дитячого громадського об'єднання, найбільш ефективно вони можуть бути реалізовані в умовах регламентованих систем комунікацій, що, на нашу думку, найповніше відповідають сутності соціально-педагогічного впливу дитячої спілки на її членів. Разом з тим треба мати на увазі, що завдання неподільного типу і повна система комунікацій самі по собі здатні прискорити перетворення новоствореної дитячої організації в колектив, його самоорганізацію і згуртування, тому на початковій стадії існування дитячої спілки необхідно більш інтенсивно, ніж у подальшому, проводити акції і заходи соціальної і виховної спрямованості. Отже, підвищена інтенсивність виховної роботи новоствореної дитячої організації, за нашими спостереженнями, спроможна сама по собі сприяти прискоренню перетворення її на згуртовану, спроможну організувати виховний процес дитячо-підліткову спільноту. Тому ми рекомендуємо лідерам новостворених дитячих громадських об'єднань використати цей шлях для прискореного розвитку і становлення своїх об'єднань.

Важливою соціально-психологічною умовою підвищення ефективності соціального виховання є **композиція** або **індивідуально-психологічний склад** сучасного дитячого громадського об'єднання. Вплив композиції, як і вплив об'єму і завдань роботи, що ставить перед собою дитяча спілка, реалізується в її діяльності не прямо, а опосередковано, через систему міжособистісних відносин, які в цілому характеризують рівень соціально-психологічної зрілості дитячого формування як соціально-педагогічної системи. Цей вплив також залежить від стилю керівництва та інших структурно-формальних і соціально-психологічних особливостей спілкування та відносин членів дитячої спілки. На нашу думку, за однієї й тієї ж композиції дитячі організації можуть бути сумісними і несумісними, працездатними і непрацездатними, згуртованими і дещо аморфними.

Високо розвинуті сучасні дитячі організації з неоднорідною композицією (значними індивідуально-психологічними відмінностями його членів), як правило, швидше, ніж однорідні (які складаються з особистостей з приблизно однаковою системою якостей і властивостей), справляються з різними проблемами і поставленими перед собою завданнями.

Завдяки відмінностям у досвіді, в підходах до вирішення проблеми організації різноманітних соціальних і виховних акцій та заходів, у стилі мислення, сприйняття та інших індивідуально-психологічних особливостей їх учасники з різною мотивацією підходять до участі у діяльності дитячої спілки. Як результат, у спілці зростає загальна кількість ідей, альтернативних варіантів і, відповідно, ефективність її виховної роботи.

Разом з тим неоднозначна композиція дитячого громадського об'єднання може ускладнювати

взаєморозуміння, вироблення спільної позиції. В умовах недостатньої розвинутої дитячої спілки як соціально-педагогічної системи, ці труднощі призводять до виникнення конфліктів і протиріч у сфері особистісних взаємовідносин, які, в свою чергу, перешкоджають оформленню дитячої організації в ефективно діючу соціально-педагогічну систему, можуть позбавити її тих переваг, що породжуються неоднорідністю композиції.

До соціально-психологічних умов посилення ефективності процесу соціального виховання у дитячих громадських об'єднаннях можна віднести і стиль керівництва, тобто **сукупність прийомів і методів, що застосовуються для організації діяльності дитячої спілки і здійснення нею впливу на окремих її членів.**

У процесі проведеного нами дослідження було встановлено, що ефективність функціонування дитячого громадського об'єднання як соціально-педагогічної системи знаходиться в прямій залежності від стилю керівництва з боку лідерів об'єднання, який, у свою чергу, залежить від рівня його інтелектуального розвитку, наявності знань, умінь і навичок педагогічного характеру та психологічних особливостей. Відповідно, було виявлено, що для певної кількості дитячих організацій (близько 40%) характерним є "вождистський" тип керівництва (тобто не демократичний). І лідерам, і членам таких дитячих спілок ми рекомендуємо його переглянути. Зазначена рекомендація базується на тому, що, за нашими спостереженнями, тривале перебування дітей і підлітків у "полі" впливу такого керівництва і взаємовідносин (тобто в антидемократичному соціально-психологічному мікросередовищі) вступає в конфлікт із притаманною сучасній цивілізації тенденції до демократизації всього суспільного життя, а отже і процесу соціалізації та соціального виховання молодого покоління. Це може сприяти прищепленню членам таких формувань тоталітаристської соціально-психологічної установки з відповідними наслідками для суспільства.

Ще однією із соціально-психологічних умов є **функціонуючі у спілці емоційно-міжособистісні взаємовідносини**, тобто обопільні симпатії і антипатії, частота міжособистісних контактів, інтенсивність і характер спілкування та інші зовнішні, відносно до змісту спільної діяльності, форми взаємовідносин і взаємодій. Емоційно-міжособистісні взаємовідносини характеризують третій, поверховий шар інтрагрупової активності в колективі дитячого громадського об'єднання, по-різному впливають на ефективність його роботи залежно від рівня соціально-психологічної зрілості колективу (тобто розвинутої систем взаємовідносин першого і другого шарів інтрагрупової

активності). Дружньо-доброзичливі емоційно-міжособистісні взаємовідносини між членами дитячої спілки загалом сприяють успішності її функціонування. Проте існують відмінності в ступені та якості їх впливу на ефективність соціального виховання у дитячих громадських об'єднаннях різного рівня соціально-психологічної зрілості. За нашими спостереженнями, при організації порівняно нескладних акцій, звичних для її учасників і які не вимагають від них значних спільних зусиль, а також не породжують підвищеної емоційної напруженості, емоційно-міжособистісні взаємовідносини не повинні істотно впливати на успішність виховної роботи у дитячій спілці. При організації і реалізації складних у соціально-педагогічному відношенні акцій і заходів, незвичних за своєю складністю для членів спілки і які вимагають скоординованих спільних зусиль, що, в свою чергу, породжує відповідну підвищену емоційну напруженість, краще працюють більш розвинуті в соціально-психологічному відношенні дитячі формування. У процесі проведеного дослідження було встановлено, що чим більше виражені елементи та атрибути соціально-педагогічної діяльності у загальній масі роботи дитячої спілки, тим ефективнішим є її соціалізаційний і виховний вплив на членів зазначеного формування.

До соціально-психологічних умов посилення ефективності процесу соціального виховання у дитячих громадських об'єднаннях варто віднести і **феномени, які визначають рівень соціально-психологічного розвитку спілки**, а саме:

- ціннісно-орієнтаційну єдність (згуртованість колективу дитячої організації);
- внутрішньоспілкову ідентифікацію (прийняття членом спілки цілей і завдань, цінностей і норм, які несе в собі виконувана діяльність, у якості провідних мотивів власної поведінки);
- внутрішньоспілкове самовизначення, що розуміється нами як уміння відрізнити позитивні цілі соціального виховання від антисоціальних і антипедагогічних, як механізм прийняття перших і відкидання других;
- внутрішньоспілкову емоційну згуртованість, що трактується нами як виявлення обопільної турботи, уваги, чуйного ставлення членів спілки один до одного;
- референтність, яка інтерпретується як вагомість, значущість і авторитетність лідерів дитячих громадських об'єднань.

Завершуючи розгляд соціально-психологічних умов посилення ефективності процесу соціального виховання у дитячих громадських об'єднаннях, необхідно зауважити, що зазначені умови ми розглядаємо як вихідні положення, як початок того складного шляху, по якому необхідно пройти дитячому руху, щоб стати ефективно діючим

соціальним інститутом соціалізації і соціального виховання підростаючого покоління.

Література

1. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – 365 с.

2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр консорциума “Социальное здоровье России”, 1994. – 217 с.
 3. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис. ... д. псих. н.: 19.00.01. – К., 1992. – 320 с.
 4. Бойко В.В., Ковалёв А.Г., Панфёров В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Педагогика, 1983. – С. 124–125.
 5. Бондаренко Л., Ковалёв Ю. Корнев Т. Исследование взаимоотношений в малых группах в процессе совместной деятельности. – В кн.: Материалы IV всесоюзного съезда психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 93–94.
 6. Вайсман Р.С., Янотовская Ю.В. Методика изучения ценностно-ориентационного единства группы по значимым качествам личности. – В кн.: Вопросы психологии личности. – Ульяновск, 1977. – С. 156.
 7. Волков И.П. Социальная психология малых групп и коллективов: Дисс. ... д. псих. н.: 19.00.07. – Л., 1979. – 379 с.
 8. Карпенко О.Г. Соціальне становлення особистості підлітка в тимчасових об'єднаннях за інтересами: Дис. ... к. пед. н.: 13.00.05. – К., 1999. – 191 с.
 9. Кодатенко О.М. Педагогическая поддержка социализации личности подростка: Дисс. ... к. пед. н.: 13.00.01. – Саратов, 1998. – 226 с.
-

SOCIAL PSYCHOLOGICAL CONOLITIONS OF EFFECTIVE RISING OF SOCIAL UPBRINGING PROCES IN CHILDREN' COMMYNITY UNIONS

L.I.Romanovska

En this article it has been unallied the problem of social upbringing of members of modern children communiely unions, and especially, social psychological conditions of effective rising of social upbringing process.

УДК 811.111:371.26

ПІДГОТОВКА УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО МОВНОГО ТЕСТУ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Майстренко О.М.

У статті розглядаються основні компоненти підготовки учнів старших класів до мовного тесту з англійської мови, згідно з програмою зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов.

В статье рассматриваются основные компоненты подготовки учащихся старших классов к речевому тексту по английскому языку согласно с программой внешнего независимого оценивания по иностранному языку.

Ключові слова: англійська мова, незалежне оцінювання, мовні тексти, моніторинг якості знань, навчальні досягнення учнів.

Процеси інтеграції в сучасному світі охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Останнім часом країни Європи докладають максимум зусиль для ліквідації освітніх бар'єрів та формування загальноєвропейського освітнього простору, що сприятиме посиленню співробітництва суб'єктів освіти. Освіта України не може стояти осторонь поза межами європейської інтеграції. З метою подальшого розвитку освіти в Україні, її інтеграції в європейський простір у країні впроваджується система зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) випускників загальноосвітніх шкіл. Її завдання можна поділити на три складові частини:

- об'єктивне вимірювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів;
- оптимізація відбору абітурієнтів до ВНЗ на основі ефективних, демократичних і прозорих процедур;
- моніторинг якості освіти на національному рівні.

Таким чином, розробляється єдиний підхід до оцінювання умінь випускників, створюються умови для рівного доступу до вищої освіти.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України №804 від 03. 09. 2008 року про ЗНО навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до ВНЗ України у 2009 році, у 2009 році повинно бути проведене ЗНО випускників загальноосвітніх шкіл з однієї з іноземних мов (за вибором) [1].

Отже, з впровадженням ЗНО зростає актуальність використання тестових завдань як ефективною та економічною форми контролю, за допомогою якої можна об'єктивно перевірити рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) випускників.

У методичній літературі є ряд статей, присвячених вивченню проблеми мовного тесту. Так, О.П.Петрашук досліджує основні наукові підходи до розробки тестів з іноземної мови, що описані в сучасній теорії тестування [2], а також надає практичні поради, як розробити тест з іноземної мови [3]. В іншій роботі Р.П.Мільруд, А.В.Матієнко, І.Р.Максимова розглядають зарубіжний досвід мовного тестування та оцінки якості навчання іноземних мов [4].

Однак мало авторів намагаються у своїх публікаціях проаналізувати основні компоненти підготовки учнів старших класів до написання мовного тесту, тому метою статті є спроба проаналізувати ці компоненти та можливості впровадження європейських стандартів тестування у практику навчання та оцінювання учнів.

Національний "Державний стандарт базової і повної середньої освіти з іноземних мов", який базується на засадах "Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання", окреслює загальні цілі навчання мов, окреслює тематику і подає шкалу мовних умінь, які свідчать про розвинені навички основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письма). Програма ЗНО з іноземних мов відповідає вимогам чинних навчальних програм та критеріям оцінювання навчальних досягнень учнів. Її побудовано з урахуванням міжнародного досвіду у вивченні і викладанні іноземних мов.

Оскільки ЗНО повинно бути комплексним, воно повинно включати контроль рівня сформованості усіх видів мовленнєвої діяльності. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні, коли суспільство тільки підходить до впровадження ЗНО, пропонується обмежити контроль та оцінювання тільки

вимірюванням рівня сформованості навичок аудіювання, читання і письма.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, рівень сформованості комунікативної компетенції може бути визначений як початковий (A1), середній (A2), достатній (B1) та високий (B2) [5]. Підхід українських методистів до розробки шкали мовних умінь майже повністю відповідає європейським стандартам. Лише слід відмітити відсутність початкового рівня (A1) в програмі ЗНО. Це обумовлено тим, що мета цього рівня – визначити лише початковий рівень сформованості в учнів навичок та вмінь.

На відміну від попереднього формату іспиту, майбутнє тестування буде спрямоване на оцінювання комунікативної компетенції та здатності учнів використовувати мову для спілкування, знаходження необхідної інформації. Він не перевірятиме вміння переказувати слово в слово текст або розповісти завчену тему. Основна його відмінність у тому, що він вимірюватиме рівень володіння учнем іноземною мовою в різних ситуаціях [6]. Завдання тесту побудовано з урахуванням принципу комунікативної спрямованості, вони пов'язані з конкретними життєвими реаліями і охоплюють такі сфери життєдіяльності, як особа та її характеристика, будинок, житло, довкілля, повсякденне життя, відпочинок та розваги, подорожі та поїздки, сфера послуг, відносини з іншими, місцевість, мова та література. Учні повинні вміти розуміти на слух основний зміст автентичних текстів, читати та розуміти автентичні тексти різних жанрів та видів, передавати письмово необхідну інформацію. Отже, безперечним є те, що комунікативна спрямованість викладання і навчання є обов'язковим компонентом підготовки учнів до тестування. Кожного разу вчитель повинен поставити перед учнями задачу, яка стосується змісту їхньої діяльності: дізнатися про щось нове, висловити до цього своє ставлення. Принципом комунікативної спрямованості навчання варто керуватись і в навчанні аудіювання, і читання, і письма.

Учні повинні вміти виконувати тестові завдання таких форм:

- завдання з вибором однієї правильної відповіді;
- завдання на встановлення відповідності;
- завдання на визначення правильності/неправильності твердження;
- завдання на заповнення пропусків у тексті;
- завдання з розгорнутою відповіддю.

Завдання вчителя – не лише ознайомити учнів з видами тестових завдань, які будуть використовуватися під час ЗНО, а й пояснити їх особливості та стратегії їх виконання. Важливо навчити учнів розуміти інструкції, що надаються перед кожним тестом, і уважно читати приклад, адже від чіткості розуміння інструкції залежить правильність виконання завдання. Необхідно навчити учнів розуміти типові для інструкцій вирази, такі як *the appropriate letter, an extra word/sentence/heading, to complete the sentence, an odd word, in bold, in italics, the correct definition, the missing words* тощо, а також звертати увагу на заперечну частку *ne* в інструкціях. У завданнях до текстів на множинний

вибір варто мати на увазі, що кількість відповідей, заголовків тощо завжди перебільшує кількість абзаців чи частин тексту. Крім цього, треба вчити учнів правильно розподіляти час на виконання тестових завдань, а саме: не витратити надто багато часу на виконання одного завдання, позначити проблемні питання, до яких потрібно повернутися, якщо залишиться час, але в той же час не поспішати, дочитувати речення чи уривок до кінця, а вже потім вставляти в нього нові слова або позначити правильну відповідь. Варто використовувати зайвий час на перевірку. Учням необхідно пояснити, що важливо намагатися відповісти на всі питання, навіть на ті, де у них немає чіткої відповіді. В цьому випадку треба спробувати визначити відповідь логічним шляхом, відкинувши всі варіанти, які є, безперечно, неправильними, і зробити найкращий вибір з тих, що залишилися. У завданнях на пошук значення слова або визначення терміну потрібно користуватися контекстом як підказкою. Роз'яснення таких "технічних" моментів є невід'ємним компонентом підготовки учнів до мовного тесту. Але при цьому не варто випускати з поля зору практичну мету навчання – формувати в учнів певний рівень комунікативної компетенції, яка реалізується за допомогою розвинених мовленнєвих умінь [7, с. 40], що і є основним компонентом підготовки учнів до ЗНО.

Для того, щоб виміряти певні вміння, необхідно не лише розуміти, які саме вміння свідчать про розвинені навички аудіювання, читання, письма, а й знати, за допомогою якої системи вправ і завдань, на якому матеріалі ці вміння можна розвивати.

Державний стандарт визначає рівень володіння іноземною мовою на кінець дванадцятого класу відповідно до рівня B1+ [8]. Розглянемо кожну складову тесту окремо. Вимоги до високого рівня володіння аудіюванням є такі: уміння виокремлювати основну інформацію, що знаходиться у ситуаціях повсякденного спілкування; розуміти прості висловлювання, що пов'язані зі знайомими темами в повідомленнях, оголошеннях, розмовах і спілкуванні по телефону, та визначити тему розмови; знаходити інформацію відповідно до завдання. Це досягається шляхом слухання аудіо матеріалів з метою одержання інформації. Це можуть бути міні-діалоги, що відображають прохання пояснити що-небудь та пояснення, оголошення, повідомлення або інструкції з відповідями; телефонні дзвінки, запит інформації з відповіддю на нього і т.д., а також складні розмови на конкретні або абстрактні теми, що зустрічаються в особистому чи суспільному житті. Мова може мати елементи розмовного стилю. Щодо наступної складової тесту, читання, учні-випускники повинні вміти переглядати текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації; розуміти автентичні художні, науково-популярні, публіцистичні тексти (статті з періодичних видань, листи, проспекти, оголошення, меню, доповіді і т.д.); систематизувати одержану інформацію; узагальнювати зміст прочитаного. При формуванні навичок читання необхідно навчити учнів прогнозувати зміст тексту за заголовком; здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою контексту; ігнорувати окремі слова, які не перешкоджають розумінню основного змісту;

розпізнавати зв'язки між частинами тексту. При цьому слід використовувати різні види читання: ознайомлювальне (з розумінням основного змісту прочитаного), вивчаюче (з повним розумінням тексту), вибіркоче (з метою пошуку необхідної інформації). Необхідно підбирати автентичні тексти для читання, побудовані на матеріалах, що відображають реалії життя у країнах, мова яких вивчається.

Для контролю розуміння аудіо текстів та текстів для читання можна використовувати завдання на визначення правильності/неправильності тверджень, завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів та інші.

Частина тесту "Письмо" перевіряє рівень сформованості навичок та вмінь писемного мовлення для вирішення практичних цілей. Учні повинні вміти правильно оформити і написати особистого листа, вітальну листівку, оголошення, повідомлення, а на високому рівні – висловлювати власну точку зору та аргументувати її; передавати інформацію про перебіг подій, що відбувалися в минулому; складати опис, деталізоване порівняння;

розповідати про історичну подію; давати детальне пояснення явища або процесу. Отже, учні повинні вирішувати на письмі комунікативні завдання, що пов'язані із повсякденним життям. Для цього варто формувати вміння правильно і відповідно до ситуації використовувати певні лексичні одиниці, включаючи ряд розмовних фраз, фразеологічних зворотів та ідіоматичних виразів; відповідних граматичних форм (часові форми дієслова, допоміжні, модальні дієслова та дієслова-зв'язки, іменники, прикметники, прислівники, неособові форми дієслова та ін.).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що введення нової системи оцінювання вимагає нового підходу до всього процесу викладання і навчання. Необхідно підтримувати курс на комунікативну спрямованість навчання, щоб учень міг впоратися з будь-яким завданням, наближеним до ситуації з реального життя, та добре орієнтуватися в іншомовному інформаційному просторі. При цьому важливо пам'ятати, що метою навчання є не саме виконання тестів, а формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, розвиток мовленнєвих умінь. Саме на це і повинні бути

Література

1. <http://www.testportal.gov.ua>
2. Петрашук О.П. Тест і контекст // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №3. – С.176–180.
3. Петрашук О.П. Як розробити тест з іноземної мови: практичні поради // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №4. – С. 44–47.
4. Мильруд Р.П., Матиенко А.В., Максимова И.Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2005. – №7. – С. 32–41.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання д. пед. н., проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Тарасова О. Передумови успіху // English language and culture. – 2007. – №5. – С. 4–6.
7. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // <http://www.mon.gov.ua>

PREPARATION OF SENIOR PUPILS FOR LANGUAGE TESTING IN CONTEXT OF INDEPENDENT ASSESSMENT INTRODUCTION

O.M.Maystrenko

The author analyses the major components of preparation of senior pupils for English language testing according to the program of Foreign Languages Independent Assessment.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У КУРСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Грона Н.

У статті автор аналізує науково-дослідну діяльність студентів під час вивчення теми “Навчання грамоти” у курсі викладання методики української мови в початковій школі. Доводить думку, що завдяки скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки майбутнього вчителя можна глибоко дослідити будь-яку проблему, зокрема, шляхи реалізації змістових ліній навчання грамоти згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти у сучасному Букварі, авторами якого є М.С.Вашуленко та Н.Ф.Скрипченко.

В статье автор анализирует научно-исследовательскую деятельность студентов во время изучения темы “Обучение грамоте” в курсе преподавания методики украинского языка в начальной школе. Доводить мысль, что благодаря скоординированности всех компонентов системы профессиональной подготовки будущего учителя можно глубоко исследовать любую проблему, в частности пути реализации содержательных линий обучения грамоте согласно с Государственным стандартом начального общего образования в современном Букваре, авторами которого являются Н.С.Вашуленко и Н.Ф.Скрипченко.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність студентів, методика української мови в початковій школі навчання грамоти.

Аналіз сучасної парадигми освіти свідчить, що ефективність навчального процесу студентів, який спрямований на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, цілком залежить від участі студента у різних напрямках навчальної діяльності, зокрема у науково-дослідній роботі, яка створює необхідні умови для прояву і розвитку його (студента) пізнавальної і творчої активності. Отже, науково-дослідна робота студентів виступає ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців в умовах сучасності; є одним із засобів розвитку пізнавальної активності студента та вироблення у нього дослідницької поведінки. Виконання науково-навчальної роботи у процесі навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільної творчої діяльності. Особливо важливо, коли майбутній учитель через практичну діяльність усвідомлює зміст навчального процесу у школі. Таким чином, система професійної підготовки повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника нового типу мислення, якому притаманний високий динамізм, для якого головним є культ пошуку пізнання, а не лише культ знань.

У єдиній системі навчання і виховання, що склалася у нашій країні, важливе місце належить

початковій ланці загальноосвітньої школи. Адже все, що закладається у цей період навчання, визначає в подальшому успішність формування особистості, її світогляду і загального розвитку.

Серед предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні і розвитку особистості належить рідній мові. Адже саме від умінь і навичок з рідної мови (читати, запитувати і відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово) залежатимуть успіхи школяра в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання його загального розвитку, підвищення культурного рівня, розширення кругозору. Таким чином, за висловленням відомого російського психолога Миколи Жинкіна, мова є “каналом розвитку інтелекту”. Підвалини всього цього закладаються у першому класі під час “першого періоду науки” (К.Д.Ушинський) – навчання грамоти.

У час, коли паралельно зі школами державного типу з’явилася значна кількість приватних, авторських. Державний стандарт визначає необхідність засвоєння обов’язкового мінімуму змісту програми з навчального предмета. Наявність освітнього стандарту дає змогу створити на його основі ряд навчальних програм, які повинні обов’язково забезпечити досягнення кожним учнем того навчального змісту з предмета, який зазначений в освітньому стандарті. Процес навчання

грамоти відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти має будуватися за визначеними в ньому основними змістовими лініями: лінгвістичною, комунікативною, соціокультурною (етнокультурологічною), діяльнісною. **Мета статті** – показати, що ефективність науково-дослідної діяльності залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки студента, а це, в свою чергу, дозволяє глибоко дослідити будь-яку проблему, зокрема, шляхи реалізації вказаних вище змістових ліній у сучасному Букварі, авторами якого є М.С.Вашуленко та Н.Ф.Скрипченко.

Лінгвістична (мовно-теоретична) змістова лінія спрямована на засвоєння школярами елементарних, але при цьому науково правильних знань про мову, про елементи її системи, набуття на основі цих знань практичних умінь, які на наступних етапах мовної освіти не повинні вступати в суперечність з новими, ширшими і глибшими, відомостями про мову. Мовні знання і вміння повинні бути підпорядковані основній, комунікативно-мовленнєвій лінії – розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних і правописних умінь, що виявлятимуться в процесі говоріння, читання й письма. Сама природа опанування грамоти пов'язана насамперед з такими розділами науки про мову, як фонетика і графіка. Усвідомлене засвоєння учнями фонетичної і графічної мовної системи у їх взаємозв'язку є науковою, лінгвістичною основою цього процесу. Паралельно учні здобувають елементарні відомості і практичні вміння, пов'язані зі словом і реченням – наступними рівневими одиницями мови.

Комунікативна лінія, яка є основою в шкільній мовній освіті, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу. З цієї метою уроки навчання грамоти слід підпорядковувати розвитку й удосконаленню у школярів насамперед усних видів мовленнєвої діяльності, якими вони вже частково оволоділи в дошкільному віці, а саме: слухання і розуміння почутого, діалогічного і монологічного мовлення. Паралельно першокласники набувають початкових умінь, пов'язаних з усним і писемним мовленням, – читанням уголос і мовчки та письмом – початковими графічними навичками письма.

Лінгвоукраїнознавча змістова лінія передбачає формування і розширення уявлень учнів про культуру українського народу, її особливості в різних регіонах України. Ця робота ґрунтується на відповідно підібраних текстах, малих фольклорних жанрах (приказках, прислів'ях, загадках, дитячих потішках, коліскових, промовлянках, закличанках, скоромовках тощо), на спеціально підібраних групах слів, стійких виразах, притаманних українській мові, які використовуються насамперед у побутовому народному мовленні, пов'язаному зі спілкуванням з дітьми. Варто узяти до уваги, що потрібно приділити особливу увагу саме мовним аспектам проблеми, а не суто етнологічним. Йдеться про тлумачення значень слів і окремих стійких сполучень (фразеологізмів), поданих у букварі та навчальних посібниках з грамоти, доречне і

використання їх дітьми в мовленні, у спілкуванні, в іграх та інших формах дитячої життєдіяльності.

Як уже зазначалося, діяльнісна лінія має пронизувати всі три попередні змістові лінії. На доступному першокласникам мовному (фонетичному, графічному, лексичному, граматичному, словотвірному) матеріалі у процесі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності в учнів формуються й удосконалюються такі важливі розумові дії, як аналіз і синтез, порівняння (зіставлення схожих і відмінних мовних одиниць, предметів і явищ навколишньої дійсності), класифікація, групування, формулювання посильних висновків тощо. Свої дослідження студенти представили у вигляді презентацій, які відображали реалізацію основних змістових ліній Державного стандарту початкової загальної освіти. Студенти дослідили, де найбільш яскраво вони виражені у добукарний, букварний, післябукварний період навчання грамоти. Проілюструємо деякі з них.

Лінгвістична змістова лінія (букварний період навчання грамоти)

ЗВУК + БУКВА

Починаючи з першого класу, дітям треба вивчати, як складаються слова. На цьому етапі важливо знати, з яких звукобуквених складів складаються слова.

1. Знайти в слові склади.
2. Визначити, який звук, який букву в складі, який склади складає.
3. Визначити, який звук, який букву в складі, який склади складає.
4. Складовий звук може складати склад тільки в складі, який складає, тільки в складі, який складає, тільки в складі, який складає.
5. Визначити, який звук, який букву в складі, який склади складає.
6. Визначити, який звук, який букву в складі, який склади складає.

ЛЕКСИКА

Першокласники дізнаються про слова, про те, як вони використовуються в мові (без жвавлених слів: "літописець")

вспів – малі
вспів – сумні
теплі – холодні (с.63)

Учні також займаються із багатозначними словами:
квас (дичина) – квас (наварда пращі) (с.46)

Формування практичних умінь про частини мови

У букварі перші 5 слів на кожній сторінці: **В**, **В**, **В**, **В**, **В**. Це означає, що дітям треба вивчати, як складаються слова, з яких звукобуквених складів складаються слова.

Першокласники займаються із реченнями, рівними за ініціалами чи за метою висловлювання:

У кого це квітка?

От мати прийшла до берега та й квітка - Іванку-Іванку, прийшла до берега! Дім і той ісконний, висконний-висконний - Чую, чую, млішко, чуюсь перу. Чувши повертаючі, воду горну! Тут і ось, тут! (с.15)

Комунікативна змістова лінія

Добукарний період

Основне вміння – розуміти, слухати казки на оповідання, давати відповіді на поставлені запитання.

Охайні пташки

Сидить Гафілка біля віконця, відсунула фіранку і випустила каліночку. Але ось "бур-бур" – зграйка синюрів налетіла. Посиділи на каліні і ласують синюрими відданими. А ще їм відбувають каліновим соком, то почули собі на грудях червоні фартушки. Охайні пташки!

Підготовчі освітні завдання

- 1) оволодіння дитиною елементарним звуковим аналізом.
дим [д, и, м]
дім [д, і, м]
ося [о, с, я]
люсь [л, о, с]
- 2) при - згадані "Добри слова, які починаються звуком..."
- 3) розвиток діалогічного мовлення.
Теми "Літні розваги", "Свійські тварини", "У лісі".

Букварний період

включає:

тексти діалогічної побудови

"Котик і Півник"
"Парк на пустирі"
"Весела гра"
"Голуби"
"Пасіка"
"Зайчику, зайчику!"

Формування навчальних висловлювань

тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-міркування

- за прочитаним - предметні малюнки - опрацювання текстом: у "Букварі".

- за сюжетною ілюстрацією.

- за аналогією до прочитаного;

- у формі продовження у "Букварі" фрагмента добре відомої казки.

Основні завдання:

- 1) вступати в діалог на доступні для першокласників теми, зв'язно висловлюватися.
- 2) опанування розповідного, питального і спонукального інтонаційного речень, вимову їх з емоційними відтінками, експресією.

Післябукварний період

Основне завдання - удосконалення вищезазначених навичок і вмінь.

Прочитай із тексту "Ми живемо в Україні" виділене слово. Назви в ньому звуки і букви. Розкажи, що ти знаєш про це місто. (С.11)

Реалізується лінгвістична змістова лінія, зокрема, орфографічний аспект слова і під час засвоєння списку слів, вимову і написання яких школярі відповідно до програмних вимог, повинні запам'ятати. Написання таких слів переважно не можна пояснити правилами сучасного правопису, оскільки воно

склалося історично. Вправи і завдання мають носити різносторонній характер і звертається увага передусім до лексичного значення слова. Якщо учень зустрічає слово вперше, не знає його значення, не вміє його правильно вимовляти, то і на письмі не передасть його правильно. Тому в основі роботи над правописом таких слів, крім традиційних вправ, належне місце повинні займати вправи творчого характеру, які б активізували роботу учнів на уроці. Основою вивчення таких слів є запам'ятовування, тому необхідно розвивати в учнів всі види пам'яті: слухову, зорову, емоційну, тактильну. Разом з цими актуальними залишається завдання, як зробити цей процес цікавим, пізнавальним. Кожен студент працював над створенням "енциклопедії" словникового слова, зокрема, тлумачив лексичне значення слова, звертався до джерел походження слова; його поєднання з іншими словами; підбирав спільнокореневі слова; синоніми, антоніми, омоніми; відшукував речення, тексти, фразеологізми, прислів'я, приказки, скоромовки, у яких зустрічалося слово, а значення деяких слів пояснювали застосовуючи технологію ейдетики. Ейдетика – наука, яка вчить запам'ятовувати інформацію через світ образів. Учні завдяки своїй яскравій дитячій уяві можуть швидко і надовго запам'ятовувати потрібну інформацію. А головне – таке навчання, яке ґрунтується на грі та фантазії, зовсім не обтяжує дитину, навпаки – переключає її на діяльність іншої півкулі, а отже – дитина відпочиває. Пропонуємо ейдетичні образи словникових слів, які створили студенти.



ВОРОТА



Розв'язання методичних задач у малих групах розвивало здібність до практичного аналізу, надавало навичок аргументації своєї точки зору. Наприклад:

1) Учитель на початку уроку навчання грамоти (читання) повідомив першокласникам, що вони

сьогодні познайомляться з новою буквою "пе" і показав її. Як би ви організували початок уроку?

2) На уроці вивчення букви "ем" (Мм) учитель використав для ознайомлення з її звуковим значенням слово "мама". Як ви оцінюєте добір учителем мовного матеріалу? Відповідь обґрунтуйте. Наведіть приклади слів для виділення звука [м].

3) Працюючи за букварем, першокласники часто змішують звуки й букви. На уроках можна почути такі висловлювання дітей: "Надрукую звук [т]. У слові чую букву "ес". "Зе" – це дзвінка приголосна буква та ін. Яку роботу необхідно проводити вчителю, щоб з самого початку навчання грамоти попередити змішування учнями понять "звук" і "буква"?

4) При виконанні звуко-буквеного аналізу слова "маяк" учень висловив таку думку: "Буква я дає 2 звуки [й] і [а]. Звук [й] м'який, тому що ... і зупинився. Продовжіть міркування учня.

5) При поясненні звукового значення букви ю учитель спочатку пояснив, у якій позиції буква ю дає один звук, а потім два. Чи в правильному порядку пояснив учитель звукове значення букви ю?

6) При виконанні звуко-буквеного аналізу слова «віз» учень висловив таку думку: «Буква в дає звук [в2], він м'який». Учитель виправляє: «Цей звук пом'якшений». Чи доречно виправлення вчителя?

7) Які з наведених нижче слів можуть бути запропоновані для звуко-буквеного розбору в кінці 1 класу, а які - ні? Чому? Пальто, пальці, виходити, прийшла, життя, колосся, квітець, зайчик, буря, в'юн, ягода.

Освітні технології, запроваджені у процесі викладання методики української мови у початковій школі, повинні забезпечувати не лише отримання майбутніми вчителями початкових класів повноцінної якісної освіти, але й професійної компетентності в галузі філології, методики, оволодіння культурою мислення, потребу в постійному оволодінні новими знаннями, використовуючи бібліотечні фонди, комп'ютерну й аудіовізуальну техніку. Майбутній учитель повинен вміти озброїти учнів системно ґрунтовних знань. Бо ще К. Д. Ушинський застерігав, що робота вчителя полягає у тому, щоб запобігати помилкам, а не виправляти їх.

Література

1. Вашуленко М.С. Підручник для 1 класу / М.С.Вашуленко, Н.Ф.Скрипченко. – К.: Освіта, 2007 – 143 с.
2. Вашуленко М.С. Післябукварик: Навчальний посібник з рідної мови для 1 кл. / М.С.Вашуленко, В.О.Науменко, М.Д.Захарійчук. – К.: Літера ЛТД, 2006. – 112 с.
3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / Вашуленко М.С. – Київ: Освіта, 2006 – С. 45-95.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28–41.

STUDENTS RESEARCH WORK IN THE COURSE OF TEACHING METHODOLOGY OF UKRAINIAN LANGUAGE

N.Grona

In the article the author analyzed the scientific- researching activity of the students during learning of the theme "Learning of reading and writing" in the course of teaching of Ukrainian language in elementary school. She proves the thought that it is possible to make a deep research of any problem thanks to coordination of all elements in the system of the professional preparation of a future teacher, namely, the ways of realization of the content lines of teaching reading and writing according to the state standard of the elementary general education in the modern Bukvar, the authors of which are M.S.Vashulenko and N.F.Skrupchenko.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 387.141/.141.5=371.21/215(083.13)

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

Толочко С.В.

Зроблено аналіз напрямів покращання практичної підготовки студентів вищого аграрного навчального закладу, детально розглянуто методики формування професійно-практичних знань, забезпечення професійної спрямованості лабораторно-практичних і лекційних занять із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки.

Сделано анализ направлений улучшения практической подготовки студентов высшего аграрного учебного заведения, детально рассмотрены методы формирования профессионально-практических знаний, обеспечения профессиональной направленности лабораторно-практических и лекционных занятий по дисциплинам гуманитарной, социально-экономической, естественно-научной, профессиональной и практической подготовки.

Ключові слова: аграрний навчальний заклад, професійна спрямованість занять.

Вища освіта ХХІ століття все більше акцентує увагу на універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти в забезпеченні сталого людського розвитку, що узгоджується з цілями Болонського процесу.

Конкурентоздатність національної системи вищої освіти у відкритому європейському та світовому просторі повинна забезпечуватися високим професійним кваліфікаційним рівнем майбутніх фахівців, реалізацією умов гнучкості, динамічності навчального процесу, мобільності та активності позиції студента у процесі оволодіння обраним фахом.

До основних напрямів покращання практичної підготовки студентів вищих аграрних навчальних закладів потрібно віднести забезпечення професійної спрямованості лабораторно-практичних і лекційних занять із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки. Широке застосування комплексного реального курсового й дипломного проектування, залучення студентів до роботи в студентському конструкторському бюро, навчальних виробничих фермах, дослідних полях, організації спільних із підприємствами баз практики у вигляді навчально-практичних центрів, науково-дослідних лабораторій, навчально-науково-практичних центрів.

Мета роботи – висвітлити питання методики формування професійно-практичних знань, забезпечення професійної спрямованості лабораторно-практичних і лекційних занять з дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки.

В аграрному навчальному закладі зростає роль викладача, який є центральною фігурою навчально-виховного процесу. Від сформованості його педагогічних якостей, умінь і навичок, володіння навчальною дисципліною, рівня розвитку найважливіших психологічних особливостей (педагогічна ідея, педагогічна рефлексія, педагогічне мислення тощо), фахової й методичної компетентності залежать професійна підготовка студентів-аграріїв, стан розвитку аграрного сектора нашої держави.

Не випадково програмні документи Міністерства аграрної політики щодо забезпеченості кадрами містять положення про необхідність реалізації сучасних принципів організації навчального процесу, удосконалення змісту та структури, форм та методів підготовки фахівців шляхом упровадження нових технологій навчання.

“Ефективність формування практичних знань, умінь та навичок багато в чому залежить, як виявили результати педагогічного дослідження, від створення у студентів мотивації до професійної діяльності. Забезпечення професійної спрямованості, а разом з цим і розвиток мотивації у студентів до професійної діяльності, не тільки складний, але й тривалий

процес, у якому передбачається реалізація комплексу виявлених і апробованих у дослідно-експериментальній роботі факторів та умов у навчально-виховному процесі вищих аграрних навчальних закладів. Комплекс цих факторів та умов полягає в такому:

- проведення цілеспрямованої, системної профорієнтаційної роботи з молоддю протягом усього терміну навчання;
- оптимізація методів і форм організації навчання на засадах реалізації діяльнісного підходу;
- орієнтування змісту навчального матеріалу від циклів дисциплін на майбутню професійну діяльність фахівця, на розвиток професійної мотивації;
- забезпечення тісного зв'язку теоретичної і практичної підготовки студентів;
- індивідуалізація та диференціація завдань для розвитку у студентів пізнавальної самостійності;
- постійне формування мотиваційних установок щодо самостійної роботи в оволодінні студентами майбутнім фахом" [5].

Вивчення досвіду роботи викладачів дозволило зробити деякі узагальнення щодо методики формування професійно-практичних знань, забезпечення професійної спрямованості лабораторно-практичних і лекційних занять із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки та розробити ряд вимог до планування типології занять та підбору методів та прийомів роботи науково-педагогічних працівників.

Для цілеспрямованого формування професійної спрямованості під час викладу й узагальнення навчального матеріалу з окремих тем суспільних і загальноосвітніх дисциплін: історії, української мови за професійним спрямуванням, економічної географії, соціології, філософії, іноземної мови – викладачам необхідно звернути належну увагу на виховання умінь аналізувати й помічати, бачити діловий бік виробництва, давати техніко-економічну характеристику окремим виробничим підрозділам, цікавитися рентабельністю виробництва, науковою організацією праці тощо.

З метою об'єднання навчального матеріалу з практикою, із життям, а також для вивчення різних соціально-економічних процесів у сільськогосподарському виробництві важливо викладачам загальноекономічних дисциплін давати студентам завдання, що вимагають творчої практичної роботи.

При вивченні основ наук є як загальні, так і специфічні, властиві тільки окремим предметам форми й методи виховання позитивних рис особистості, формування професійно-практичних знань. Так, у ході вивчення дисциплін природничо-математичного циклу для створення проблемних ситуацій на заняттях необхідно частіше використовувати матеріал, пов'язаний із конкретним видом сільськогосподарського виробництва. Це створює великі можливості для розвитку самостійного мислення студентів, підводить їх до бажання застосувати одержані знання на практиці, формує в них уміння самостійно думати, шукати, діяти.

Зокрема, при підготовці бакалаврів-механіків, вивчаючи тему "Скалярний добуток векторів",

викладачам доцільно підібрати для розв'язування задачі на обчислення роботи, яку виконує сила, якщо її точка прикладання переміщується, рухаючись прямолінійно. При вивченні теми "Векторний добуток векторів" необхідно звернути увагу студентів на задачу обчислення моменту сили, прикладеної до деякої точки простору відносно даної точки. У власній професійній діяльності майбутній інженер може зустрітися із задачею обчислення кутової швидкості диска у рідині, яку доцільно розв'язати при вивченні теми "Диференціальні рівняння I-го порядку з відокремлюваними змінними". Обов'язковими для розгляду під час вивчення теми "Визначений інтеграл та його застосування" є традиційні прикладні задачі на обчислення площ і об'ємів геометричних фігур, на знаходження шляху, пройденого тілом за певний проміжок часу, обчислення роботи деякої суміші при виштовхуванні поршня або при викачуванні рідини із резервуару заданої форми.

При підготовці бакалаврів із напрямку "Економіка і підприємництво" важливим є застосування науково-педагогічним працівником загально-прийнятих теоретичних понять вищої математики для аналізу й формалізації економічних явищ і процесів. Зокрема, при вивченні розділу "Елементи лінійної та векторної алгебри" доцільно розглянути спрощене рівняння співвідношення міжгалузевого балансу $X = A \cdot X + Y$ економічної моделі В.Леонтьєва. Основне завдання міжгалузевого балансу полягає у відшуванні такого вектора валового випуску X , який при відомій матриці прямих витрат A забезпечує заданий вектор кінцевого продукту Y . Це матричне рівняння має розв'язок $X = (E - A)^{-1} \cdot Y$, який застосовують при розв'язуванні наступних задач.

Задача. Для виробництва продукції створено три агрофірми, кожна з яких випускає один вид продукції. У таблиці:

Фірми	Прямі витрати a_{jk}			Кінцевий продукт, y_i
	Перша	Друга	Третя	
Перша	0,2	0,5	0,0	17
Друга	0,3	0,2	0,1	10
Третя	0,2	0,0	0,0	12

задано:

– коефіцієнти прямих витрат a_{jk} , тобто кількість одиниць продукції j – фірми, яка використовується як проміжний продукт для випуску одиниці продукції k – фірми;

– кількість одиниць y_i продукції i фірми, розрахованих на реалізацію (кінцевий продукт).

Визначити:

а) коефіцієнти повних витрат;

б) валовий випуск (план) для кожної фірми;

в) коефіцієнти непрямих витрат.

Обов'язковим є розгляд *технологічних* матриць, за допомогою яких можна чисельно описувати виробничі процеси.

"Формування у студентів аграрних ВНЗ професійної спрямованості на заняттях із фізики досягається як у процесі викладання теоретичних

знань у тісному зв'язку з практикою, так і при виконанні лабораторних робіт із використанням виробничих технічних об'єктів і прийомів дослідження, які використовуються в сільсько-господарському виробництві. Викладачам фізики важливо також ознайомити студентів з окремими положеннями НОП (наукової організації праці) у процесі викладання програмного матеріалу, оскільки це має пряме відношення до формування окремих професійно-ділових якостей особистості" [4].

Для розв'язування студентам варто пропонувати задачі, пов'язані із сільськогосподарським виробництвом, які б відображали практичне застосування законів фізики в сучасному сільськогосподарському виробництві, забезпечували міжпредметні зв'язки з такими спеціальними дисциплінами, як "Трактори і автомобілі", "Сільськогосподарські машини", "Електрообладнання", "Основи агрономії" і т.д.

У ході вивчення розділу "Фізичні основи механіки" студентам для розв'язування можна запропонувати такі задачі:

1. Трактор типу Т-150 має тягову потужність (потужність на гаку) 72 кВт. З якою швидкістю може тягнути цей трактор причіп масою 5 т на підйом 0,2, якщо коефіцієнт тертя становить 0,4?

2. Електрик виміряв силу струму в електричному колі $I=3$ А амперметром із класом точності 0,5. Визначте абсолютну і відносну похибки його вимірювань.

Таким чином, цілеспрямоване вивчення курсу фізики сприяє виробленню в студентів самостійності в думках, наполегливості й послідовності у вирішенні питань, прояву умінь доводити до кінця розпочату справу, брати на себе відповідальність за доручену справу, формує системність знань і науковість підходу до вирішення економічних питань.

У процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін виклад матеріалу доцільно вести так, щоб, з одного боку, його зміст базувався на знаннях основ наук загальноосвітніх дисциплін, а з іншого – давалися необхідні для оволодіння спеціальних дисциплін положення. Для цього викладачам необхідно використовувати різні форми, методи й прийоми навчання: спеціальні пояснення, опору на придбані знання та вміння студентів, їх особистий трудовий досвід, виконання різних творчих робіт (як індивідуальних, так і колективних), вирішення завдань і вправ виробничого змісту тощо.

Наприклад, у курсі "Матеріалознавство і ТКМ" спочатку передбачається вивчення структури, властивостей матеріалів, а потім технології їх обробки. Для формування професійно-ділових якостей із певної дисципліни викладач повинен зосередитися на поясненні студентам не тільки того, як влаштований і діє той або інший технічний об'єкт або як відбувається технологічний процес, але й чому саме так влаштований і діє технічний об'єкт, саме так відбувається. Надзвичайно важливим є оволодіння термінологією з фаху, оскільки "почуте слово-термін має викликати в їх мислительній діяльності відповідні образи й поняття" [2]. Повідомлення студентам нових відомостей проводиться з опорою на знання, одержані ними на заняттях із математики, фізики, хімії, біології. Завдяки цьому в майбутніх фахівців формується система знань

із загальних основ виробництва, у результаті чого студенти одержують цілісне уявлення про технологію та технологічні операції з моменту конструкторської розробки та втілення в технологічній документації до самого процесу виробництва, обробки й технічного контролю.

На заняттях нарисної геометрії та комп'ютерної графіки науково-педагогічному працівникові "бажано включити, з одного боку, широке коло відомостей з інженерної геометрії з використанням тем з вищої математики, наприклад, прямих й площини в просторі, з іншого боку, розгляд видів і способів побудови креслень необхідно вести з використанням знань деталей машин, механізмів і т.п., отриманих студентами під час вивчення інших загальнотехнічних дисциплін і поєднанням їх у технологічній послідовності" [3]. Такий підхід сприяє не тільки розвитку в студентів технічного й образного мислення, просторових уявлень, але й певному формуванню професійно-ділових якостей.

"Використання самостійних вправ із застосуванням технічної літератури, роздаткового матеріалу для виконання завдань виробничого змісту тощо при проведенні лабораторно-практичних і навчально-виробничих робіт закладає в студентах уміння й навички поведінки з найбільш поширеними в сільськогосподарському виробництві знаряддями праці.

Для проведення самостійної роботи використовуються "тест-картки" з переліком питань і завдань для оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками з експлуатації, обслуговування та ремонту автомобілів"[1].

У ході підготовки фахівців зі спеціальності "Енергетика сільськогосподарського виробництва" навчальна дисципліна "КВП з основами метрології", по суті, є наскрізним курсом, де закладено теоретичні основи практичного використання вимірювальних приладів у різних галузях народного господарства.

Вивчення даної дисципліни базується на знаннях, отриманих з курсів фізики, теоретичних основ електротехніки, електроніки, математики. У свою чергу, вивчення даного курсу допомагає закріпленню знань студентів із загальноосвітніх і професійно орієнтованих дисциплін, доповнює та поглиблює їх у розділі практичного застосування вивчених законів і явищ.

Зміст дисципліни створює теоретичну базу для осмисленого оволодіння технологією виробництва апаратури, а також виробничими вміннями й навичками, тобто формує професійні знання. Тому основне завдання викладача – ознайомлення з низкою термінів, що є загальними для всіх вимірювань, із класифікацією засобів вимірювальної техніки, із сенсом умовних позначень на шкалах електронно-вимірювальних приладів, будовою та принципом дії сучасних електровимірювальних приладів і перетворювачів для підготовки фахівців енергогосподарств промислових підприємств з обслуговування систем автоматики й засобів вимірювання.

"Електротехніка і електроніка" є дисципліною фундаментальної підготовки інженерів, вивчення якої передбачає певний запас необхідних знань, котрі студенти отримують, вивчаючи курси вищої математики та фізики. Це дає змогу при вивченні дисципліни вилучити дублювання та побічні виклад-

ки та зробити акценти на фізичній сутності процесів в електричних і магнітних колах, електричних машинах і напівпровідникових приладах.

При підготовці фахівців з економічних спеціальностей першочергово ці завдання вирішуються при вивченні теоретичних курсів спеціальних економічних дисциплін та формуванні їх умінь і навичок на практичних заняттях із цих дисциплін. Наприклад, при вивченні теми "Економічна діяльність та її результати" у курсі "Політична економія" вивчається зміст понять "продуктивність праці", "заробітна плата", "дохід", "економічна ефективність", що забезпечує формування вмінь прикладного характеру з дисципліни "Економіка підприємства" при вивченні теми "Трудові ресурси, продуктивність праці та її оплата". Закріплені вміння є основою для розрахункових операцій з нарахування оплати праці, визначення собівартості сільськогосподарської продукції в бухгалтерському обліку.

Таким чином, формування професійної спрямованості в процесі викладання суспільних, загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін досягається:

- цілеспрямованим вивченням суспільних, загальноосвітніх, загальнотехнічних дисциплін з урахуванням підготовки за фахом;

- добором навчального матеріалу для оволодіння спеціальними знаннями, які мають практичну спрямованість, пов'язану з життєвим і трудовим досвідом студентів;

- упровадженням інноваційних форм, методів і прийомів роботи, які активізують пізнавальну діяльність студентів і сприяють прояву загальнотрудових, загальновиробничих і економічних умінь;

- спрямованістю процесу навчання на виховання етично-вольових якостей (уваги, спостережливості, зосередженості, ретельності, ініціативності, самостійності, креативності, цілеспрямованості).

Отже, методика формування професійно-практичних знань студентів передбачає обов'язкову наявність у науково-педагогічних працівників вищих аграрних навчальних закладів спеціальних методичних знань, відповідних умінь, навичок та професійно важливих якостей особистості, які дозволяють ефективно проводити навчальні заняття, визначати не вирішені актуальні педагогічні завдання, виявляти нові, нестандартні способи вирішення навчальних проблем, удосконалювати стиль, методи і прийоми своєї педагогічної діяльності, узагальнювати кращий педагогічний досвід і творчо використовувати його на практиці.

Література

1. Борсук В.О., Понятишин В.В. Індивідуально-диференційовані форми організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення сільськогосподарських дисциплін // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка / За ред. В.В.Грубінка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2005. – Ч. 3. – С. 139–142.
2. Дьомін А.І. Розвиток пізнавальної діяльності учнів. – К.: Вища шк., 1976. – 90 с.
3. Колосок І.О. Методика практичної підготовки майбутніх агрономів з механізації сільськогосподарського виробництва в умовах вищого навчального закладу: Дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – К., 2004. – 291 с.
4. Лукач В.С. Формирование профессионально-деловых качеств у учащихся техникумов: Дисс. ... к. пед. н.: 13.00.01. – К., 1990. – 125 с.
5. Хоменко М.П. Організаційно-методичне забезпечення практичної підготовки студентів техніко-технологічних спеціальностей у вищих аграрних навчальних закладах: Дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – К., 2005. – 242 с.

TEACHER'S ROLE IN FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL PRACTICAL KNOWLEDGE

C.V.Tolochko

The author analyzes the ways of improving practical training of Higher Education agrarian institution students and minutely describes methods of formation professional practical knowledge, insuring professional bias of laboratory practical classes and lectures in all subjects.

УДК 378.14+371.134

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Гуцан Т.Г.

У статті здійснено аналіз наукових підходів до проблеми формування готовності майбутнього вчителя економіки в умовах профільного навчання. Особливу увагу приділено діяльнісному, акмеологічному, синергетичному, компетентнісному, особистісно орієнтованому підходам досліджуваної проблеми, розкрито зв'язок між професійною готовністю та компетентністю.

В статье проведен анализ научных подходов к проблеме формирования готовности будущего учителя экономики в условиях профильного обучения. Особенное внимание обращено на деятельностный, акмеологический, синергетический, компетентностный, личностно-ориентированный подходы к исследуемой проблеме, раскрыто связь между профессиональной подготовкой и компетентностью.

Ключові слова: учитель економіки, профільне навчання. Професійна підготовка, компетентності.

Запровадження профільної економічної освіти у старшій школі висуває сьогодні високі вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя економіки, серед яких – викладання на високому рівні економічних дисциплін, як того вимагає профіль, постійне оновлення та безперервне удосконалення своїх професійних можливостей, володіння та застосовування в навчальному процесі сучасних педагогічних технологій тощо. У такій ситуації однією з найважливіших задач вищої педагогічної освіти є не тільки засвоєння фахових знань, а й формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників.

Проблема готовності широко висвітлюється у працях вітчизняних та зарубіжних вчених у психологічній (Б.Ананьев, С.Леонтьев, Г.Костюк, О.Леонтьев, С.Л. Рубінштейн та ін.) та педагогічній (А.Капська, Л.Кондрашова, С.Ніколенко, І.Пастир, О.Ярошенко та ін.) площинах. Але проблема формування готовності вчителя економіки до профільного навчання старшокласників досліджена недостатньо. Тому метою статті є висвітлення наукових підходів до проблеми формування готовності майбутнього вчителя економіки до професійної діяльності в умовах профільного навчання. Завданнями статті є: 1) аналіз існуючих наукових підходів до проблеми формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників; 2) визначення спільного та

відмінного в поняттях “готовність до професійної діяльності” та “компетенція”.

Розглядаючи досліджувану проблему на теоретико-методологічному рівні, виділяємо кілька **наукових підходів**, які вповні представляють аналіз готовності майбутніх учителів економіки до профільного навчання, а саме: діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний (системний), компетентнісний, акмеологічний.

Діяльнісний підхід до проблеми формування готовності майбутніх учителів має виходити з головного постулату: формування готовності майбутніх учителів економіки *є діяльністю*. Цей науковий підхід досить добре представлений у науковій літературі насамперед працями з вивчення людської діяльності (К. Абульханова-Славська, М.Каган та ін.), психологічної теорії діяльності (Б.Ананьев, М.Басов, С.Леонтьев, В.М'ясищев, Г.Костюк, О.Леонтьев, Б.Ломов, С.Рубінштейн, Г.Суходольська та ін.). Професійну педагогічну діяльність ми розглядаємо як різновид діяльності особистості з позицій теорії діяльності. Як зазначає Г.Костюк, діяльність є формою активного ставлення особистості до оточуючої дійсності [5]. С.Рубінштейн визначав діяльність як процес, у якому можна реалізувати ставлення людини до оточуючого світу, різних ситуацій, інших людей [11]. Отже, в науковому доробку цього вченого діяльність є трикомпонентним феноменом (рис. 1.)

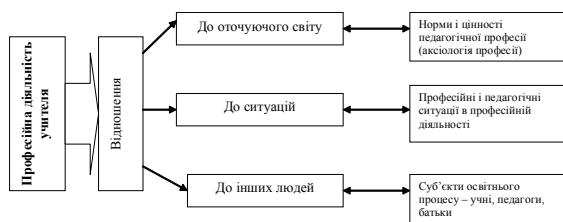


Рис. 1. Структура професійної діяльності вчителя у площині діяльнісного підходу (за С.Рубінштейном)

Як бачимо з рис. 1, зміст педагогічної професії у контексті діяльнісного підходу полягає в цілеспрямованому й доцільному перетворенні оточуючої дійсності; цей процес перетворення вміщує низку ситуацій і впливає на трансформацію ставлення до інших людей (що цілком відповідає діяльнісному підходу). С.Рубінштейн пов'язує поняття діяльності (як широкосмислове й не повністю визначене) з матеріальними, інтелектуальними, духовними операціями; зовнішніми й внутрішніми процесами; роботою думки спільно з роботою тіла; процесом пізнання і водночас поведінковим процесом [11].

Важливим у контексті проблеми формування готовності вчителя до діяльності в умовах профільного навчання вважаємо висновок О.Леонтьєва щодо того, що внутрішня психічна структура певного явища детермінується особливостями будови зовнішньої практичної (у нашому випадку – професійно-педагогічної) діяльності, а зовнішня практична діяльність інтеріоризується у внутрішню (психічну) діяльність особистості [9]. Виходячи зі специфіки діяльнісного підходу, ми виділяємо, таким чином, інтеріоризаційні та екстеріоризаційні процеси, що супроводжують професійну діяльність учителя та формування готовності до її здійснення. О.Леонтьєв та С.Рубінштейн приблизно однаково тлумачать структуру людської діяльності як реалізацію ланцюжка процесів потреба – мотив – діяльність [9, с. 184; 11]. О.Леонтьєв зазначає, що діяльність є процесом, у межах якого здійснюються три її головні вияви: діяльність сприйняття (тобто процес чуттєвого відображення об'єктивної реальності); внутрішня предметна діяльність (переробка інформації та мотивація до такої переробки); практична предметна діяльність (комунікативні й матеріалізовані дії з предметами об'єктивної реальності) [7, с. 81].

З огляду на проблему нашого дослідження у межах діяльнісного підходу формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності буде визначатися: сформованою потребою у педагогічній професії та її реалізації в інноваційних умовах профільного навчання; сформованою мотивацією до засвоєння суми знань, умінь та навичок професійної діяльності в умовах профільного навчання; апробованою діяльністю в профільних класах та школах під час педагогічних практик. Зауважимо, що вказані положення можуть стати основою перспективного формування в перспективі педагогічних умов, за яких формування готовності до професійної діяльності буде оптимально ефективним.

Існує достатньо багато класифікацій діяльності, в тому числі й професійної; так, соціологи виділяють трудову, громадсько-політичну, художньо-творчу, наукову та інші види професійної діяльності; педагогічні науки насамперед окреслюють діяльність на трудову, навчальну, ігрову; у психології діяльність визначається сутністю головних психічних процесів (мислительна, мнемічна, сенсорна тощо) [14]. Є.Ісаєв та В.Слободчиков виділяють у площині професійної діяльності внутрішній (діяльність з образами, уявленнями про предмети) та зовнішній (чуттєво-предметна та матеріальна діяльність) аспекти [13].

На процесуальному рівні формування готовності до здійснення педагогічної діяльності вчителів економіки є структурним комплексом, який вміщує: 1) мету – формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів економіки в умовах профільного навчання на достатньому й високому рівні; 2) умови – комплекс педагогічних умов, які забезпечать ефективний процес формування професійної готовності як діяльності; 3) дії й операції – комплекс навчально-виховних дій педагогічного колективу ВНЗ щодо успішного засвоєння майбутніми педагогами знань, умінь і навичок професійної діяльності в умовах профільного вивчення учнями економічних дисциплін.

Отже, в межах діяльнісного підходу формування готовності майбутніх учителів економіки до здійснення професійної діяльності в умовах профільного навчання визначається нами як вид професійно орієнтованої діяльності, що передбачає засвоєння знань, умінь і навичок діяльності в умовах профільного навчання в площині реалізації потреб, мотивів і власне діяльності майбутнього вчителя економіки.

З діяльнісним тісно пов'язаний **акмеологічний підхід** до проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів, представлений насамперед у працях Н.Кузьміної, А.Деркача, О.Дубасенюк, Л.Дубровіної, В.Зазикіна, Л.Рибалко, В.Смирнова та ін. Так, професійна діяльність є формою буття й способом існування людини незалежно від її віку, професійного й особистісного статусу; за її допомогою відбувається самореалізація особистості, досягнення особистісних цілей, успіху в професійній діяльності. Таким чином, формування готовності майбутнього педагога до здійснення професійної діяльності можна вважати процесом, що веде до досягнення акме – вершини професійної майстерності, яка приходить, починаючи із засвоєння базових знань, умінь і навичок під час навчання у ВНЗ [14, с. 199].

Акмеологічний підхід до формування готовності до професійної діяльності можна розглядати з двох точок зору. З одного боку, процес формування готовності може відбуватися на засадах формування ситуацій успіху в майбутніх учителів економіки, виходячи з їх мотивації; для цього необхідно так побудувати процес засвоєння професійних знань, умінь і навичок, щоб достатній і високий рівень сформованості готовності і став своєрідним акме. З іншого боку, виявляючи певний рівень сформованості професійних компетенцій у здійсненні майбутньої професійної діяльності в

умовах профільного навчання, майбутні учителі демонструють уже досягнутий рівень акме під час навчання у педагогічному ВНЗ. Тому розробка в сучасній педагогічній науці акмеологічного підходу до професійної підготовки спеціалістів не є випадковою, оскільки забезпечує сформованість професійної компетентності й готовності до здійснення професійної діяльності в інноваційних умовах, якими є умови профільного навчання в сучасній школі [2, с. 88–236].

Предметна площина педагогічної акмеології передбачає вивчення різних аспектів професіоналізму майбутнього педагога, серед яких: закономірності й механізми досягнення вершин не лише індивідуальної, але й колективної діяльності, пов'язаної з вирішенням педагогічних задач в умовах профільного навчання; поетапне становлення вчителя-акмеолога (у нашому випадку – в ході формування готовності до професійної діяльності); мотиви професійних досягнень майбутнього педагога; траєкторії досягнення професіоналізму. Особливо важливим вважаємо висновок педагогічної акмеології щодо її змістового наповнення, яке визначається своєрідністю поєднання об'єкта, умов, способів, технологій діяльності, оскільки формування професійної готовності, власне, й залежить від комплексу педагогічних умов та створення специфічної технології формування вказаної готовності до діяльності в умовах профільного навчання економічним дисциплінам у ВНЗ. Застосування технології формування професійної готовності майбутнього вчителя економіки на засадах акмеологічного підходу дає змогу майбутньому педагогу: сформувати впевненість у собі; позбавитися страху перед професійною діяльністю в нових умовах профільного навчання; підвищити стресостійкість та працездатність. У певному контексті “акме” можна вважати результатом професійної підготовки вчителя економіки для роботи в умовах профільного навчання.

Особистісно орієнтований підхід до процесу формування готовності майбутніх учителів економіки до здійснення професійної діяльності в умовах профільного навчання визначається, на нашу думку, необхідністю побудови так організованого навчального процесу у ВНЗ, який би враховував індивідуальні здібності й інтереси майбутніх педагогів; особистісними психологічними характеристиками майбутніх педагогів, що здійснюють вплив на засвоєння ними професійних знань, умінь і навичок діяльності в умовах профільного навчання. Як доводить аналіз наукових праць у галузі особистісно орієнтованої педагогіки (О.Белухін, Л.Божович, Є.Бондаревська, І.Якиманська, С.Яценко та ін.), організаційний аспект процесу формування професійної готовності майбутнього педагога пов'язаний із принципами особистісно орієнтованого підходу: встановлення оптимального психологічного клімату на заняттях у ВНЗ, вміння організувати оптимальне особистісно орієнтоване педагогічне спілкування викладача і студентів, налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчальному процесі педагогічного навчального закладу тощо [4; 8].

У межах особистісно орієнтованого підходу йдеться про готовність як якість особистості та її стійку характеристику (С.Вітвицька, О.Дубасенюк, Н.Кузьміна, В.Сластьонін та ін.); як цілісний прояв особистості, до якого входять знання свого предмета, методів його викладання, педагогічна майстерність, комплекс професійних умінь (проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські); інтегральні характеристики динамічної структури взаємозв'язку особистісних компонентів, професійна спрямованість, здатність до самооцінки своєї праці, потреба у професійному самовихованні.

М.Савченко, визначаючи особистісно орієнтовані характеристики професійного становлення особистості, включає в їх склад: цінності-цілі, цінності-засоби, внутрішні індивідуально значущі мотиви вибору професії, розвинену самоповагу; активне позитивне прагнення до професійної діяльності; сформованість уявлень про предметну галузь майбутньої діяльності; самоорганізацію пізнавальної діяльності особистості [12]. І.Калініна серед особистісних характеристик професійної підготовки вчителя виділяє: відображення ставлення до самого себе, до оточуючих; усвідомлення особистісних якостей, необхідних для професійної діяльності і спрямованих на стосунки з оточуючою дійсністю, вираженою в професії та її здійсненні [3]. Особистісно орієнтований підхід до професійного становлення педагога дозволяє окреслювати його як єдність мотиваційно-потребнісної й операційної сфер, відображених в індивідуальній свідомості майбутнього педагога в умовах професійної підготовки, а також в умовах власне педагогічної діяльності [15, с. 204].

Зауважимо, що особистісно орієнтований підхід стосується не лише процесу формування готовності майбутніх учителів економіки до роботи в умовах профільного навчання, а й самого профільного навчання, що пов'язано з необхідністю розробки індивідуальних освітніх траєкторій, заснованих на вивченні індивідуальних характеристик особистості учня. Крім того, вибір учнями курсів для поглибленого вивчення в межах відповідного профілю також відбувається за принципом особистісної зорієнтованості. Результати наукових досліджень свідчать, що вибір учнями того чи іншого навчального предмета для профільного вивчення або й усього профілю зумовлений насамперед зацікавленістю в певній галузі знання (66%), бажанням розширити своє коло знань із даного предмета (48%), відповідністю даного навчального предмета профілю навчання (41%) тощо [6].

Синергетичний підхід до проблеми формування готовності майбутнього вчителя економіки до діяльності в умовах профільного навчання дає нам змогу підійти до окреслення дослідницьких питань з двох сторін. З одного боку, процес професійної підготовки майбутнього педагога може бути окреслений нами як система, здатна до самоорганізації внаслідок її особистісно-діяльнісних характеристик. З іншого боку, в загальноосвітніх навчальних закладах поступово створюється система профільного навчання, яка є об'єктом і площиною професійної діяльності вчителя

економіки. Така подвійна системність, проте, не має внутрішньої суперечливості, оскільки системно підготовлений педагог буде досить комфортно почуватися й активно діяти в умовах профільного навчання, яке як синергетичний феномен здатне до самоорганізації в постійно змінних умовах соціального замовлення на певні кваліфікаційні характеристики випускників шкіл, по-перше, і на системно підготовленого педагога – по-друге.

Синергетика як сучасна галузь гуманітарного знання представлена в педагогічній науці працями А.Євдотюк, В.Беспалька, В.Бочелюк, В.Гальперіна, Г.Селевко та ін. Науковці відстоюють думку про системність процесів навчання, виховання, розвитку особистості. Тому синергетичний підхід із притаманними йому акцентами на проблемах самоорганізації, накопичення ознак системності в педагогічних процесах є близьким до нашої проблеми дослідження, оскільки ми тлумачимо формування професійної готовності до педагогічної діяльності як системно організований процес накопичення знань, умінь і навичок майбутньої професійної діяльності в умовах профільного навчання, що призводить до формування певного рівня компетентності майбутнього вчителя економіки.

Оскільки професійна готовність до здійснення педагогічної діяльності вчителем економіки пов'язується нами з професійною компетентністю, ще одним науковим підходом до проблеми дослідження ми визначили **компетентнісний**. Цей науковий підхід є значущим для реалізації завдань нашого дослідження, якщо окреслювати готовність до здійснення професійної діяльності як показник сформованості компетентності в педагогічній діяльності. Компетентність як об'єкт наукового аналізу представлена у науковому доробку Л.Анциферової, С.Батишева, С.Бондар, Н.Ничкало, М.Рижаківа, А.Хуторського та ін. При цьому вчені розглядають проблему формування компетентності майбутнього педагога як: структурний компонент формування особистості спеціаліста-професіонала загалом; частину проблеми формування ціннісно-світоглядної спрямованості особистості фахівця; процес формування комплексу професійних компетенцій, що дозволяють виконувати професійні функції на достатньому й високому рівні [10, с. 10]. Загалом розробка проблеми професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється на сьогодні за кількома головними напрямками: 1) розробка кваліфікаційних характеристик, які вміщують змістові аспекти професійної компетентності (А.Піскунов, М.Розов, В.Сластьонін, І.Шарпов та ін.); 2) вивчення структури педагогічної діяльності й виокремлення системи педагогічних умінь і навичок (Б.Ананьєв, В.Калінін); 3) вивчення проблеми компетентності в площині педагогічної творчості (С.Сисоєва, Н.Ничкало, О.Дубасенюк); 4) розробка змісту, форм і методів формування професійної компетентності майбутнього педагога (С.Вітвицька, О.Дубасенюк, А.Іванченко, В.Калінін, С.Бондар та ін.); 5) вивчення різних видів і типів професійних компетенцій як складових професійної компетентності.

Таким чином, сформована професійна компетентність може бути визначена як складова

готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності поряд із психологічною готовністю; з іншого боку, готовність до здійснення професійної діяльності виражає рівень сформованості базових професійних компетенцій як складових професійної компетентності майбутнього вчителя економіки в умовах профільності навчального закладу. Як бачимо, у цьому визначенні готовність і компетентність пов'язані причинно-наслідковими зв'язками. Професійна компетентність передбачає при цьому: глибоке розуміння сутності завдань і проблем, які доводиться вирішувати в процесі професійної діяльності (у нашому випадку – в умовах профільного навчання); накопичення досвіду у своїй професії; вміння обирати доцільні засоби й способи професійної педагогічної діяльності в умовах профільного навчання економіки; відповідальність за досягнуті результати в педагогічній діяльності; здатність вчитися на помилках і своєчасно вносити поправки в хід професійної діяльності (педагогічна рефлексія). Роль і значення професійної компетентності майбутнього педагога як показника його готовності до здійснення професійної діяльності корелює не лише з професійною сферою вчителя економіки, але й з вимогами соціальної ситуації в галузі освіти, детермінованої соціальним замовленням на введення профільності в навчальний процес загальноосвітньої школи. У європейській практиці професійної підготовки фахівців компетентність традиційно визначають як: 1) комплекс відносин, цінностей, знань і навичок, які дають змогу сприймати й відповідати на індивідуальні й соціальні потреби (мотиваційно-потребнісний аспект); 2) здатність успішно задовольняти соціальні й індивідуальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання, що ґрунтується на комплексі пізнавальних і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових установок, знань, умінь (діяльнісний аспект) [1]. Крім поняття компетентності, в межах компетентнісного підходу розглядають також компетенції як структурні компоненти компетентності. Поява цієї категорії пов'язана з відносністю поняття компетентності: так, педагог, компетентний у своїй професійній площині, може виявитися некомпетентним в іншій галузі знань чи практичної діяльності. Тому рівень компетентності і його змістове наповнення виражаються через набір ключових компетенцій, які свідчитимуть на користь сформованості чи несформованості готовності фахівця до здійснення професійної діяльності.

Підсумовуючи розгляд головних наукових підходів до проблеми формування готовності майбутнього вчителя економіки до здійснення професійної діяльності в умовах профільного навчання, стверджуємо: 1) головними науковими підходами до наукового аналізу досліджуваної проблеми є діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований; 2) кожен із вказаних наукових підходів несе певне смислове навантаження щодо розкриття проблеми формування професійної готовності, але не вичерпує цієї проблеми повністю; 3) поняття "готовність до професійної діяльності" є ширшим за поняття "професійна компетенція": професійна компетентність, з одного боку, є складовою

готовності з іншого – є показником сформованості базових професійних компетенцій як складових професійної компетентності майбутнього вчителя економіки в умовах профільного навчання.

Перспективами подальших наукових досліджень з цієї проблеми є визначення низки педагогічних умов, які дадуть змогу ефективно побудувати процес формування вказаної готовності.

Література

1. Бондар С. Термінологічний аналіз понять “компетенція” і “компетентність” у педагогіці: сутність та структура // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10, №2. – С. 82–90.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 236 с.
3. Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения (на примере экономического вуза) // Автореф. дисс. ... к. психол. н.: 19.00.07 – Педагогическая психология. – Москва, 2007. – 24 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Кужина С.В. Удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей старшеклассников в условиях обучения по индивидуальным учебным планам / С.В.Кужина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dep.edu.yar.ru:8101/exp/predprofil/2007/s_111207.shtml.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1979. – 347 с.
10. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: РАО ИОВ, 1995. – 234 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.
12. Савченко М.Ю. Формирование личностной готовности учащихся девятого класса к профессиональному самоопределению // Автореф. дисс. ... к. пед. н.: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Тамбов, 2006. – 24 с.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.Н. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М.: Наука, 1995. – 132 с.
14. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
15. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник, 1981. – М.: Наука, 1981. – С. 193–227.

MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO FORMATION THE READINESS OF PROSPECTIVE ECONOMY TEACHER FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF PROFILE EDUCATION

T.G.Gutsan

The analysis of scientific approaches to the problem of formation of readiness of a future economy teacher in the conditions of profile studies is conducted in the article walk-through. The special attention is given to the activity, acmeological, synergetic, competence and personality oriented approaches of the investigated problem, the difference and connection between professional readiness and professional competence is exposed.

УДК:378.14

ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Коваль Т.І., Каменєва Т.М.

У статті розглядаються форми самостійної позааудиторної роботи майбутніх менеджерів під час оволодіння вміннями писемного спілкування з використанням електронного підручника ділової англійської мови, наголошується на його провідних дидактичних функціях.

В статье рассматриваются формы самостоятельной внеаудиторной работы будущих менеджеров во время овладения умениями письменного общения с использованием электронного учебника делового английского языка, акцентируется на его ведущих дидактических функциях.

Ключові слова: майбутні менеджери, самостійна позааудиторна робота, уміння писемного спілкування, електронний підручник, ділова англійська мова.

Підвищене значення електронного листування у сфері менеджменту для встановлення міжнародних контактів та регулювання відносин співпраці між партнерами вимагає пошуку перспективних підходів до методики навчання ділового писемного спілкування та розробки сучасних засобів навчання.

Відповідно до вимог суспільства на підготовку активної мовної та соціокультурної особистості майбутнього менеджера, здатного виконувати свої професійні, суспільні і життєві обов'язки, особистісно орієнтований підхід набуває пріоритетного значення в сучасній педагогіці та методиці навчання іноземних мов. Реалізація цього підходу до навчання ділової англійської мови неминуче призводить до перегляду чинних організаційних форм навчання у вищому навчальному закладі, збільшення обсягу *самостійної позааудиторної роботи* студентів.

Самостійна позааудиторна робота може розглядатися як вищий рівень самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів, оскільки його організація вимагає великої мотивації, організованості, спрямованості та врахування їх здібностей, можливостей і подолання численних труднощів. Н.Ф.Коряковцева наголошує на важливості не ототожнювати поняття "самостійна робота" та "самостійна пізнавальна діяльність". Вона визначає самостійну пізнавальну діяльність як вид навчальної діяльності, що керується самим студентом – суб'єктом цієї діяльності, а самостійну роботу – як форму, в якій ця діяльність відбувається, причому без безпосереднього керівництва викладача [6, с. 14].

Важливим фактором організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх менеджерів із вивчення ділової англійської мови стало впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в контексті реалізації принципів Болонської декларації, зменшення занять із викладачем і перенесення основного навантаження на самостійну роботу студента, яка здійснюється за принципом автономії навчання [4, с. 27; 7].

Позааудиторна робота менш регламентована, ніж аудиторна, унаслідок чого одним із головних чинників, які впливають на ефективність її організації у процесі навчання ділового писемного спілкування англійською мовою, розглядається певний *рівень автономії студента*, вибір якого, за твердженням Т.М.Гусак, залежить від того, як вирішується "суперечність між внутрішньою незалежністю студента і одночасною його зовнішньою залежністю від викладача" [3, с. 64]. Інші дослідники підходять до градації автономії з позиції організаційних форм навчальної діяльності. Так, О.Б.Тарнопольський і С.П.Кожушко виділяють три рівні автономії навчальної діяльності "рівень нульової автономії (аудиторна робота під керівництвом викладача), рівень групової автономії (аудиторна робота в групах без викладача), рівень індивідуальної/групової автономії (аудиторна групова або позааудиторна індивідуальна робота без викладача). На кожному з цих рівнів, відповідно, студенти опановують навчальний матеріал у такій послідовності: 1) етап накопичення потрібного мовного і мовленнєвого матеріалу та його опрацювання; 2) етап самостійного прийняття рішень з вибору мовних та мовленнєвих засобів, хоча напрямок

діяльності визначається викладачем/завданнями підручника; 3) етап реалізації повної автономії студентів у напряму самонавчання, яке знаходить прояв у виборі часткових цілей, завдань, змісту та методу [10, с. 96].

Спираючись на розглянуті вище зауваження вчених з проблем автономного навчання, можна зробити висновок, що ефективність самостійної позааудиторної роботи майбутніх менеджерів у процесі оволодіння вміннями ділового писемного спілкування англійською мовою залежить від таких методичних умов:

1) відтворення в навчальній діяльності умов ділових відносин і ділової активності майбутніх менеджерів, які потребують реальних мовленнєвих дій англійською мовою;

2) моделювання особистісно значущого для майбутнього менеджера контексту навчальної діяльності, що потребує самостійного оволодіння ним аспектами мови і культурою для професійної діяльності;

3) формування у студентів індивідуальних стратегій, способів і прийомів самонавчання, які сприятимуть як особистісному зростанню, так і професійному їх становленню;

4) посилення внутрішньої процесуальної мотивації завдяки діяльнісній основі навчання, тобто практиці писемного мовлення в ситуаціях, максимально приближених до професійної діяльності менеджерів;

б) орієнтація на модель педагогічної взаємодії: “студент → засоби навчання → викладач”, яка поступово спрямовує студентів на підвищення автономії їх навчання.

Концепція розвитку активної мовної та соціокультурної особистості майбутнього менеджера потребує розгляду проблеми створення і впровадження засобів організації самостійної позааудиторної роботи з вивчення ділової англійської мови, які були б, за визначенням Н.Ф.Коряковцевої, “принципово зорієнтовані на розвиток продуктивності та творчості студента в процесі вивчення мови та культури [6, с. 7]”.

Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів створило об’єктивні передумови для розвитку принципово нового виду самостійної позааудиторної роботи студентів із вивчення ділової англійської мови – самостійної пізнавальної діяльності в комп’ютерному навчальному середовищі. В Україні на сьогоднішній день набуто значний досвід використання комп’ютерних засобів навчання з оволодіння іноземними мовами, який висвітлено в роботах Н.І.Муліної, Г.С.Чекаль, О.А.Палія, С.Радецької, В.П.Свирідок, О.М.Середі, Б.Я.Сліпака, О.С.Сороки, С.А.Шевченко та ін. Їх дослідження доводять, що комп’ютерні засоби навчання сприяють формуванню вміння “самонавчатися”, яке вкрай важливе для розвитку активної мовної і соціокультурної особистості майбутнього менеджера.

Із появою комп’ютерних засобів навчання самостійна позааудиторна робота студентів модифікується, стає не лише процесом самонавчання, а й індивідуально-груповою діяльністю з

можливістю організації як дистанційного керування нею викладачем, так і безпосереднього керування з боку комп’ютерної програми, що дає змогу кожному студенту навчатися за індивідуальною траєкторією учіння з метою досягнення певної мети навчання, поставленої викладачем або ним самим [5, с. 157–158].

Ураховуючи це, у своєму дослідженні ми поставили за мету розглянути форми організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх менеджерів із використанням електронного підручника ділової англійської мови у жанрі “діловий електронний лист”.

Електронний підручник ділової англійської мови розглядається в нашому дослідженні як спеціальний комп’ютерний засіб, що забезпечує студентам за допомогою інформаційних технологій подання навчального, методичного та інформаційно-довідкового матеріалів відповідно до цільових завдань Типової програми з англійської мови для професійного спілкування у вищих навчальних закладах, а також створює умови для навчання, самоконтролю та самокорекції навчальних досягнень за індивідуальною траєкторією формування вмінь писемного спілкування.

Як уже згадувалося вище, принцип автономії навчання виступає одним з основних принципів організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням електронного підручника, зокрема з вивчення ділової англійської мови. Під автономним навчанням ділового писемного спілкування англійською мовою ми розуміємо самостійну навчально-мовленнєву діяльність, яку здійснює студент у комп’ютерному середовищі наодинці або разом з іншими студентами, маючи можливість одержання консультативної допомоги з боку викладача.

На основі проведеного аналізу дидактичних можливостей інформаційних технологій, визначено, що особливості організації самостійної позааудиторної роботи під час навчання майбутніх менеджерів писемного спілкування діловою англійською мовою з використанням електронного підручника зумовлені його провідними дидактичними функціями, а саме: комунікативною, інформаційно-пізнавальною, організаційно-управлінською, розвивальною і виховною, а також функцією контролю та корекції навчальних досягнень.

Комунікативна функція електронного підручника передбачає організацію змісту навчання як процесу застосування ділової англомовної писемної компетенції в реальній професійній діяльності. У цьому аспекті важливе значення має відбір тематики з англійської мови для ділового спілкування, який можна здійснити лише на основі аналізу професійних потреб фахівців. Комунікативна функція електронного підручника, полягає в сприянні успішного досягнення майбутніми менеджерами ділової писемної комунікації на рівні, який дозволяє їм виконувати свої професійні, суспільні і життєві обов’язки. Досягнення цього рівня комунікативної компетенції передбачає опанування майбутніми менеджерами основними компонентами англо-мовної ділової писемної компетенції, які визначено

О.Б.Тарнопольським і С.П.Кожушко, а саме: 1) лінгвістичною; 2) предметно-проблемною; 3) діловою лінгвосоціокультурною; 4) формально-логічною; 5) паралінгвістичною [10, с. 37]. Формування та розвиток умінь, за допомогою яких реалізуються означені вище компетенції, ставить завдання моделювання в підручнику *реального англомовного навчального середовища*, яке відтворює “позамовну дійсність” ділової активності та потребує реальних мовленнєвих дій англійською мовою [10, с. 83–84]. За допомогою письмового діалогу, який здійснюється у процесі синхронної та асинхронної комунікації, можлива організація роботи студентів у парах чи малих групах під час виконання проектних робіт, які реалізують принцип навчального співробітництва.

Інформаційно-пізнавальна функція електронного підручника ділової англійської мови полягає в його призначенні як джерела пізнавальної, методичної, професійної та соціокультурної інформації. При цьому особливого значення набуває візуалізація лінгвосоціокультурної та паралінгвістичної інформації зі сфери ділової писемної комунікації, що виступає у формі природних та штучних опор з мультимедійними елементами. У сфері електронного листування це можуть бути: зразки електронних листів на екрані монітора; піктограми електронної поштової скриньки; зразки засобів компенсації інтонації (символів емотикону, приклади різних шрифтів, курсиву, підкреслень тощо); банківські рахунки; фінансові документи; бланки замовлень товарів, оголошення; анкети й опитувальні листи; інструкції із застосування товарів; технічні специфікації продукції тощо. Таке подання навчального матеріалу, по-перше, є основним шляхом формування у студентів лінгвосоціокультурної компетенції, яка зводиться до навчання нормативній мовленнєвій поведінці, що характерна для носіїв мови, яка вивчається [9, с. 30–31; 12, 78]; по-друге, позамова інформація, що закладена в підручнику невербальними засобами, забезпечує ефект залучення до реального англомовного середовища [10, с. 72].

Реалізації інформаційно-пізнавальної функції електронного підручника допомагають мультимедійні елементи, такі як графіка, звук і відеозображення. Наявність цих елементів включає образну й емоційну пам'ять і, таким чином, підвищує ефективність сприйняття та запам'ятовування [2, с. 8; 14, с. 56–69]. Для студента електронний підручник є засобом, який допомагає йому самостійно організувати кілька видів діяльності, а саме: навчальну, пізнавальну, мовленнєву, інформаційно-пошукову, дослідницьку. Результативність цих видів діяльності зумовлена тим, які можливості передбачені в ньому для здійснення організаційно-управлінської функції.

Організаційно-управлінську функцію електронного підручника ділової англійської мови забезпечує гіпертекстовий формат подання навчального матеріалу. Використання гіпертекстового формату робить можливим багатосаровий, багаторівневий розподіл навчального матеріалу, за якого на верхньому рівні знаходиться найважливіша інформація, а доступ до більш низького рівня надається за запитом студента. Врешті, здійснюється

навчання студента за *індивідуальною траєкторією* учіння залежно від результату виконання ним завдань. Завдяки можливості вибору студентом навчання за індивідуальною траєкторією вивчення навчального матеріалу в комп'ютерному середовищі може відбуватися з послідовним зростанням рівня його автономії. Гнучкість структури цього засобу відображає чітко подання змісту підручника у вигляді меню з переліком тем, ситуацій, завдань, засобів контролю тощо.

Виховна і розвивальна функції електронного підручника ділової англійської мови реалізуються, як уже зазначалося вище, якщо мовленнєва діяльність і процес оволодіння мовою набувають особистісної значущості з погляду реальних інтересів і потреб того, хто вивчає та користується іноземною мовою [1, с. 4; 6, с. 17; 10, с. 66; 8, с. 51]. У цьому зв'язку мотиваційна цінність виховної і розвивальної функції електронного підручника зумовлюється орієнтацією на процес самостійного набуття знань. Формування навичок і умінь самонавчання є однією з найважливіших передумов не лише успішного оволодіння діловим писемним спілкуванням англійською мовою, але й (у ширшому контексті) формування самостійності як якості особистості, яка здатна самостійно розв'язувати проблему, брати на себе відповідальність, знаходити конструктивні рішення та вихід із критичних ситуацій тощо [1, с. 14–15; 10, с. 90].

Функція контролю і корекції результатів навчальних досягнень реалізується в електронному підручнику за допомогою зворотного зв'язку “між комп'ютерним засобом навчання і суб'єктом учіння, який забезпечує формування, контроль, оцінку, корекцію мовних навичок і мовленнєвих умінь того, хто навчається, а також здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю [13, с. 29]”.

Самостійна робота майбутніх менеджерів з електронним підручником охоплює такі форми самостійної позааудиторної навчальної діяльності: індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації часткової автономії з внутрішнім самоконтролем; індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації часткової автономії із зовнішнім автоматизованим контролем із боку комп'ютерної програми; індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації обмеженої автономії із зовнішнім контролем із боку викладача; індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації обмеженої автономії із зовнішнім контролем із боку партнера; парна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації повної автономії в режимі асинхронної комунікації; парна чи групова форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації повної автономії в режимі синхронної комунікації.

Індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації часткової автономії із внутрішнім самоконтролем доцільна для здійснення рецептивної діяльності з оволодіння функціонального типу. Ця форма самостійної позааудиторної навчальної діяльності студентів передбачає педагогічну

взаємодію типу “студент → навчальний текст”. Основними видами навчальної діяльності є читання текстів-пояснень; читання текстів-зразків і аналіз їх структурно-композиційної побудови; аналіз комунікативної мети адресата і ситуації ділового спілкування; розпізнавання окремих структурних компонентів текстів-зразків, мовних і позамовних засобів їх вираження. Тексти-зразки є об’єктивними природними графічними опорами і можуть бути представлені в текстовому, графічному та схематичному вигляді з використанням гіпертекстової та мультимедійної технологій. Тексти-пояснення слугують засобом активізації фонових знань і джерелом нової лінгвосоціокультурної інформації щодо особливостей спілкування в обраному жанрі “діловий електронний лист”; засобом розвитку вмінь інформативного читання та джерелом необхідного мовного та мовленнєвого матеріалу. Читання цих текстів супроводжується завданнями на розпізнавання окремих структурних компонентів тексту електронного листа та комунікативної мети адресанта.

Вибір мовного та мовленнєвого матеріалу повністю детермінованим, обмеженим зовні за обсягом та мовленнєвими засобами, що їх можуть використовувати студенти. Темп і послідовність засвоєння навчального матеріалу студент вибирає самостійно з урахуванням своїх можливостей, здібностей та існуючих фонових знань. Таким чином, реалізується автономія часткового рівня.

Індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації часткової автономії із зовнішнім контролем із боку комп’ютерної програми передбачає поточне оцінювання навчальної діяльності студента, реалізацію оперативного зворотного зв’язку у процесі виконання вправ для розвитку позамовних і мовленнєвих навичок створення тексту. Ця форма самостійної роботи студентів з електронним підручником може використовуватися на етапі рецептивно-репродуктивної діяльності, яка передбачає інтерпретацію та трансформацію інформації, що надається в текстах-зразках електронних листів.

Важливою перевагою автоматизованого контролю з боку комп’ютерної програми є здійснення управління та корекції під час роботи студента з електронними навчальними матеріалами. Автоматизований контроль навчальних досягнень студентів, що реалізовано в електронному підручнику, передбачає такі засоби допомоги студенту: повідомляє про правильність чи неправильність виконання завдання; надає графічне зображення процентного співвідношення правильних та неправильних відповідей; вказує кількість правильних та неправильних відповідей; подає підказки у вигляді вказівок на типові помилки; повідомляє правильну відповідь; надає переклад рідною мовою.

Індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації обмеженої автономії із зовнішнім контролем із боку передбачає педагогічну взаємодію типу “студент–викладач”. Ця форма самостійної роботи студентів з електронним підручником потрібна на етапі розвитку мовленнєвих умінь писемного спілкування, а саме на продуктивній його фазі. Студенти вчать продукувати окремі елементи тексту за логічним планом, а також оперувати схеми інтерактивних обмінів. Означені види навчальної

діяльності потребують перевірки, оцінювання та корекції зовні. Традиційно ці функції виконує викладач. Проте фізична відстань, яка розділяє викладача і студентів під час їх самостійної позааудиторної роботи з електронним підручником, потребує застосування засобів асинхронної комунікації. Отже, вправи для розвитку мовленнєвих умінь писемного спілкування запропоновано виконувати індивідуально в комп’ютерному класі або вдома з персональним комп’ютером і надсилати на адресу викладача з метою отримання індивідуальних рекомендацій студентам, консультацій та допомоги.

Індивідуальна форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації обмеженої автономії із зовнішнім контролем із боку партнера передбачає педагогічну взаємодію типу “студент → студент”. Ця форма самостійної роботи студентів з електронним підручником може бути використана на продуктивній фазі етапу розвитку мовленнєвих умінь писемного спілкування, а саме для реалізації комунікативного наміру в межах тексту електронного листа. У цьому режимі студенти виконують групу вправ з ігровим рольовим компонентом, що також потребують зовнішнього контролю. Проте функції перевірки, оцінювання та корекції навчальної діяльності студента виконує не викладач, а інший студент.

Парна чи групова форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації повної автономії в режимі асинхронної комунікації має на меті вирішення деяких проблемних завдань професійної діяльності, виходячи з мети спілкування, ситуації, обставин комунікації, взаємовідносин між комунікантами та ролей, які вони виконують. Ця форма самостійної роботи студентів з електронним підручником доцільна на етапі вдосконалення мовленнєвих умінь ділового електронного листування у двосторонній взаємодії певного функціонального типу. На цьому етапі здійснюється продуктивна діяльність, яка характеризується практичним застосуванням здобутих позамовних навичок і мовленнєвих умінь писемного спілкування, а саме: вмінь адекватного структурно-композиційного, лінгвістичного та стилістичного оформлення тексту електронного листа; вмінь соціально-етикетної поведінки для встановлення, регулювання та коригування ділових відносин. У парях з умовним діловим партнером студенти розвивають функціональні вміння реальної електронної комунікації, а саме: складати, форматувати, редагувати тексти електронних листів; користуватися інтерфейсом пакету e-mail; сортувати види електронних листів за характером інформації та розподіляти їх за папками за певними ознаками (адресант, тема тощо); автоматично приєднувати заздалегідь створені варіанти підпису електронного листа (офіційного та неофіційного) тощо. На цьому етапі студенти також розвивають рефлексивні та когнітивні вміння, тому вони практикуються в редагуванні текстів, які створені іншими студентами.

Ефективність роботи студента з електронним підручником у цьому режимі контролюється та оцінюється самими студентами, хоча викладач має можливість втручатися з використанням письмових протоколів електронного листування. При цьому роль викладача змінюється від передавача знань до консультанта, координатора і співрозмовника.

Парна чи групова форма роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації повної автономії в режимі синхронної комунікації має на меті практичне застосування набутих умінь у ситуаціях, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Для реалізації цієї мети найефективнішим методом навчання методисти вважають ділову гру [11, с. 11–14; 15, с. 64–66].

Найважливішими методичними принципами організації та проведення ділових ігор, на думку О.Б.Тарнопольського, є такі: імітація ситуації професійної діяльності та її умов; наявність конфлікту або проблеми професійного характеру; спільна діяльність учасників; ділові взаємовідносини учасників; діалогічний режим проведення (у парах або групах); соціально-комунікативні ролі; навчальне співробітництво; детальні інструкції та жорстка система правил, за якими проводиться гра [11, с. 12–13]. Реалізація всіх зазначених вище принципів із використанням електронного підручника можлива завдяки засобам синхронної комунікації.

Парну чи групову форму роботи студентів у навчально-комунікативній ситуації повної автономії в режимі синхронної комунікації з використанням ділових ігор доцільно здійснювати в інтернет-класі, який обладнано для реального спілкування учасників навчальної групи співробітництва за участю викладача.

Реалізація методу ділової гри має певні переваги щодо активізації процесу вдосконалення мовленнєвих умінь писемного спілкування. По-перше, у процесі ділової гри здійснюється вдосконалення мовленнєвих умінь писемного

спілкування у процесі професійно спрямованої діяльності. По-друге, студенти виконують певні соціально-комунікативні ролі в контрактно-договірній сфері спілкування і здійснюють типову для цих ролей діяльність, що сприяє професійному розвитку особистості майбутнього менеджера. Проте організація такої роботи має й певні труднощі для викладача, а саме: визначення конфліктних ситуацій та формування проблемних завдань; визначення сценарію гри (у загальних рисах); розподіл ролей та функцій, ділових взаємовідносин гравців; розробка детальних інструкцій що слугують підготовкою до спільної діяльності в комп'ютерному навчальному середовищі [11, с. 13–14].

Результати дослідження дозволили сформулювати низку висновків.

По-перше, ефективність навчання майбутніх менеджерів із використанням електронного підручника зумовлена його провідними функціями, а саме: комунікативною, інформаційно-пізнавальною, організаційно-управлінською, розвивальною і виховною, а також функцією контролю та корекції навчальних досягнень студентів.

По-друге, використання електронного підручника як засобу розвитку вмінь писемного спілкування англійською мовою потребує врахування всіх форм самостійної позааудиторної навчальної діяльності.

По-третє, ефективність самостійної навчальної діяльності можна підвищити за умов послідовного зростання ступеня самостійності студентів у комп'ютерному навчальному середовищі електронного підручника від рівня часткової автономії через рівень обмеженої автономії до рівня повної автономії.

Література

1. Бухлова Н.В. Організація самостійної діяльності учнів. – Х.: Основа, 2003. – 64 с.
2. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.09 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2002. – 20 с.
3. Гусак Т.М., Малінко О.Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2000. – №4. – С. 61–69.
4. Зборовский Г., Шукшина Е. Самообразование – парадигма XXI века // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С. 25–32.
5. Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Монографія. – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с. Бібліогр.: с. 202–232.
6. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
7. Матеріали Міністерства науки і освіти щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації. – К., 2003. – 16 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
9. Тарнопольский О.Б., Димова С. Обучение этикету иноязычного повседневного, педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию // Иноземні мови. – 1999. – №1. – С. 29–31.
10. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учеб. пособие. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.
11. Тарнопольский О.Б. Методика проведения ролевых та ділових ігор у навчанні іноземних мов: Конспект лекцій. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2003. – 28 с.
12. Тарнопольський О.Б., Склярєнко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США: Посібник для студентів старших курсів, які вивчають англійську мову як спеціальність. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 175 с.
13. Чекаль Г.С., Коваль Т.І. Зворотний зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов // Іноземні мови. – 2005. – №3. – С. 28–32.

14. Fenrich P. Practical Guidelines for Creating Instructional Multimedia Applications. – British Columbia Institute of Technology, USA. – 1997. – 327 p.
15. Pratique de la simulation globale // Le Francaise dans le Monde. – 1992. – 248 p.

**FORMS OF SELF-INSTRUCTION OUT OF LECTURE ROOM WORK OF PROSPECTIVE MANAGERS USING
THE ELECTRONIC MANUAL OF BUSINESS ENGLISH**

T.I.Koval, T.M.Kameneva

The forms of future managers-economists self-teaching in writing communication with the implementation of electronic manual are discussed in the article. The main didactic functions of the manual are also stressed in the article.

УДК 377.35:687

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ

Гриценко І.А.

Розглянуто особливості організації професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі; функції регіональних Асоціацій з питань професійного навчання кадрів на виробництві як осередків надання інформаційної, консультативної та методологічної підтримки; визначено й обґрунтовано основні етапи розробки методів і процедур для здійснення аналізу потреб роботодавців у професійному навчанні їхнього персоналу.

Рассмотрено особенности организации профессиональной подготовки производственного персонала предприятий швейной отрасли; функции региональных Ассоциаций по вопросам профессионального обучения кадров на производстве как очагов получения информационной, консультативной и методологической поддержки; определены и обоснованы этапы разработки методов и процедур для осуществления анализа потребностей работодателей в профессиональном обучении их персонала.

Ключові слова: швейна галузь виробництва, Асоціація з питань професійного навчання кадрів на виробництві.

Економічний розвиток країни потребує підвищення якості трудового потенціалу суспільства (робочої сили), його професійного і кваліфікаційного рівнів, збереження та примноження людського капіталу кожної особистості. Це вимагає переорієнтації всієї системи професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі, пристосування її до сучасних потреб економіки. Особливо актуальним нині є вдосконалення управління системою професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі як частини навчання впродовж життя, підвищення зацікавленості роботодавців і найманих працівників у професійному (особистісному) розвитку персоналу підприємств [3, с. 37].

Ключові ідеї освіти впродовж усього життя, викладені в матеріалах Другого Міжнародного Конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти "Освіта і підготовка впродовж усього життя: лист у майбутнє", підтверджують важливе значення кожного з компонентів системи освіти для розв'язання проблем професійного навчання на виробництві. Особливо прогностичне значення має один із висновків Конгресу: "Сила уряду полягає в його здатності розвивати політику і регулювальні рамки для системи навчання. Компонентами цієї системи, необхідними для співпраці приватного і державного секторів, є:

- забезпечення інформації щодо вимог ринку праці на основі індикаторів та оцінювання потреб у навчанні на національному та у галузевих рівнях;

- обґрунтування, визначення політики і створення законодавчих засад для системи навчання;

- розробка стандартів якості, включаючи оцінювання і сертифікацію для забезпечення послідовності і наступності;

- розробка інституційної структури та операціональних механізмів;

- мобілізація зацікавлених сторін на досягнення максимальної участі у впровадженні системи через відповідні стратегії, заходи і стимули;

- планування організації навчання;

- вдосконалення навчальних планів і програм, навчання викладачів і керівників;

- забезпечення фінансування системи навчання;

- забезпечення професійної інформації, орієнтації і консультування;

- оцінювання загального функціонування системи;

- забезпечення практичної підготовки на робочому місці в різних формах;

- забезпечення рівних прав у доступі до навчання" [1, с. 45].

Нині в Україні практично відсутня безперервна освіта дорослого населення. Професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації виробничого персоналу підприємств швейної галузі потребують вироблення нової стратегії розвитку системи професійної освіти (модернізації системи професійного навчання кадрів на виробництві та

нормативно-правової бази; створення регіональних Асоціацій з питань професійного навчання кадрів на виробництві як осередків надання інформаційної, консультативної та методологічної підтримки; розробки методів і процедур для здійснення аналізу потреб роботодавців у професійному навчанні їхнього персоналу), котра б забезпечила високу якість підготовки робочої сили та відповідає сучасним економічним і науково-технічним вимогам, сприяла формуванню в Україні інноваційно-інвестиційної моделі розвитку економіки. У зв'язку з цим основними завданнями професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі стають:

- забезпечення потреб підприємств швейної галузі у конкурентоспроможних працівниках шляхом професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників;

- формування оптимального балансу між потребами особистості у неперервному професійному розвитку та потребами роботодавця у працівниках, які володіють ключовими компетенціями – знаннями, уміннями, практичним досвідом та нормами поведінки, що відповідають вимогам конкретного робочого місця і формуються відповідно до корпоративних цілей;

- переорієнтація працівників на опанування іншими та суміжними професіями, а також цільове підвищення кваліфікації з питань освоєння нових технік і технологій, раціональних прийомів організації робочого місця тощо;

- забезпечення зв'язку професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі з системою неперервної професійної освіти.

Провідною концептуальною ідеєю нашого дослідження є досягнення такого рівня професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі, який забезпечить їм набуття якісно нового практичного досвіду на основі зростання кваліфікації, соціально-професійну мобільність, успішну професійну самореалізацію на конкретному робочому місці, створення сприятливих умов для кар'єрного росту через задоволення індивідуальних освітніх потреб. Провідними принципами при цьому є: доступність, неперервність та соціально-економічна спрямованість навчання; орієнтація змісту навчання на удосконалення професійної та соціальної компетентності виробничого персоналу підприємств швейної галузі, відповідність процесам ринкових перетворень; актуалізація результатів навчання; випереджувальний, особистісно-розвивальний, андрагогічний та індивідуальний підходи в організації професійної підготовки.

Професійна підготовка виробничого персоналу підприємств швейної галузі спрямована на підвищення якості професійного складу працівників підприємств різної форми власності та підпорядкування, формування у них високого професіоналізму, майстерності, сучасного економічного мислення, вміння працювати в нових економічних умовах та забезпечення на цій основі високої продуктивної праці і ефективного зайнятості.

Професійна підготовка виробничого персоналу підприємств швейної галузі здійснюється відповідно до нормативно-правових актів у галузі освіти, праці

та інших, що регулюють суспільні відносини у сфері забезпечення підприємств кваліфікованими і конкурентоспроможними на ринку праці кадрами. Концептуальні положення щодо організації професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі знайшли відображення у Законах України "Про освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про зайнятість населення", "Про охорону праці", Указах Президента України "Про основні напрями розвитку трудового потенціалу в Україні на період до 2010 року", розпорядженнях Кабінету Міністрів України "Про заходи щодо сприяння підприємствам в організації професійного навчання кадрів на виробництві", Національній доктрині розвитку освіти, Концепції професійної освіти України, Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, Концепції розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року, Положенні про навчально-курсний комбінат (центр, пункт) професійного навчання робітників, положенні про професійне навчання кадрів на виробництві. Водночас динамічна професійна діяльність виробничого персоналу підприємств швейної галузі потребує підвищення рівня їх конкурентоспроможності й мобільності на ринку праці, а отже, інноваційних підходів до організації професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві.

Основними проблемами, які на сьогодні ускладнюють організацію та здійснення професійного навчання кадрів на виробництві, є:

- відсутність відповідних підрозділів у галузевих міністерствах, які займалися б координацією цієї роботи та надавали необхідну організаційно-методичну допомогу підприємствам;

- відсутність відповідних структурних підрозділів (штатних посад) безпосередньо на підприємствах;

- недостатній рівень володіння фахівців, які залучаються як викладачі до професійного навчання кадрів на виробництві, новими сучасними технологіями та методами навчання;

- відсутність типових навчальних планів та програм для навчання кадрів на виробництві, що відповідали б сучасним вимогам розвитку економіки [2, с. 207].

Організація навчання персоналу підприємства включає в себе такі етапи:

- 1) визначення потреби в професійному навчанні персоналу підприємства;

- 2) визначення видів та форм професійного навчання персоналу підприємства;

- 3) визначення місця професійного навчання персоналу підприємства;

- 4) вибір навчального закладу;

- 5) розробка плану-графіку професійного навчання персоналу підприємства;

- 6) планування обсягів, фінансування професійного навчання персоналу підприємства;

- 7) організація навчання кадрів безпосередньо на підприємстві;

- 8) організація навчання кадрів на договірних умовах поза межами підприємства.

Визначення потреби у професійному навчанні формується на основі перспективи розвитку персоналу підприємства, а також необхідності

виконання працівниками своїх виробничих обов'язків і відбувається шляхом проведення опитування керівників, фахівців, робітників, аналізу результатів роботи підприємства та плану його розвитку, тестування працівників. У першу чергу, береться до уваги перспектива реструктуризації, технічного переоснащення підприємства, впровадження нових технологій тощо.

Під час вибору видів та форм організації професійного навчання персоналу підприємства необхідно виходити із цілей та завдань навчання, а також категорії працівників, яким необхідно підвищити професійний рівень.

У разі професійного навчання робітників можна застосовувати підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації.

Якщо є необхідність здійснити навчання за новою професією, то можуть застосовуватися такі його види:

- *підготовка*, якщо робітник не мав раніше професії і здобуває її вперше. У цьому разі робітник зараховується на підприємство як учень;

- *перепідготовка*, якщо робітник здобуває іншу професію у зв'язку з реконструкцією, перепрофілюванням підприємства, з метою розширення профілю своєї професійної діяльності, відсутністю роботи, що відповідає його професії, або у разі втраті здатності виконувати роботу за попередньою професією;

- *підвищення кваліфікації* застосовується, якщо необхідно підвищити професійний рівень робітника за наявною професією. Найбільш поширеними формами підвищення кваліфікації робітників є виробничо-технічні курси та курси цільового призначення. Виробничо-технічні курси застосовуються, якщо необхідно підвищити кваліфікаційний рівень робітника. Для вивчення робітниками нового обладнання, виробів, засобів механізації й автоматизації, що використовуються на виробництві, правил і вимог їх безпечної експлуатації, технічної документації, ефективних методів організації праці, питань економіки, законодавчих та нормативно-правових актів застосовуються курси цільового призначення [2, с. 208–210].

Навчання працівників підприємства може здійснюватися безпосередньо на підприємстві або за його межами (в навчальних закладах, інших підприємствах, установах, організаціях). Вибір місця проведення навчання залежить від наявності та стану навчальної бази на даному підприємстві, можливостей навчальних закладів регіону, виду та форми навчання.

Для організації навчання персоналу підприємства поза його межами необхідно визначити навчальні заклади, установи, організації, підприємства, на базі яких воно буде здійснюватися.

На підставі визначення потреби в професійному навчанні та навчальної бази розробляється план-графік професійного навчання персоналу підприємства на рік.

Планування обсягів фінансування професійного навчання персоналу підприємства здійснюється на основі плану-графіку навчання з розрахунку середніх розмірів вартості навчання одного учня за

певними професіями, спеціальностями, видами та формами навчання, що склалися на час планування, та певного збільшення з урахуванням прогнозних показників інфляції.

Підготовка навчально-матеріальної бази залежить від форми навчання. У разі здійснення навчання кадрів за курсовою формою необхідно підготувати навчальний клас, площа якого повинна визначатися з розрахунку 4 м² на одного учня (слухача) та навчальні кабінети. Клас та кабінети мають бути оснащені необхідним обладнанням, навчально-методичними матеріалами, наочними посібниками, зразками, муляжами, тренажерами тощо. Для проходження виробничої практики необхідно підготувати відповідну кількість робочих місць, обладнаних відповідно до вимог технології виробництва та техніки безпеки [2, с. 210–212].

Для здійснення навчання за індивідуальною формою необхідно обладнати навчальний клас для проведення індивідуальних консультацій та робоче місце для кожного учня (слухача).

При цьому навчальні плани та програми мають періодично переглядатись, оновлюватись, доповнюватись даними про нову техніку, технологію, сировину, матеріали, нове законодавство тощо.

На основі навчально-програмної документації розробляється графік навчального процесу, в якому відображаються теоретичне та виробниче навчання, екзамени, тижневе навантаження. Важливе місце має підбір педагогічних кадрів для професійного навчання персоналу підприємства.

Потрібно зазначити, що чинна загальна структура змісту професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі не повністю відображає зростаючі якісні зміни у праці фахівців швейного профілю. До виробничого персоналу висуваються вимоги, які враховують не лише стан науки та виробництва сьогодення, а й перспективи його розвитку в майбутньому.

Результати теоретичного аналізу й узагальнення практичного досвіду дозволяють виявити низку суперечностей, які об'єктивно існують у професійній підготовці виробничого персоналу підприємств швейної галузі, зокрема:

- між збільшенням обсягу та складності змісту знань у чинній професійній підготовці виробничого персоналу підприємств швейної галузі у ПТНЗ;

- між недостатнім теоретичним обґрунтування змісту, форм і методів професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі у ПТНЗ;

- між складним інтегрованим характером професійної діяльності висококваліфікованих фахівців швейного профілю і традиційними формами професійної підготовки.

У проектуванні змісту професійної підготовки необхідно враховувати динамічні зміни, що відбуваються в швейній галузі, де діють планові, технологічні і якісні показники, економічні і фінансові критерії.

Професійна підготовка виробничого персоналу підприємств швейної галузі у ПТНЗ набуває ефективності за умов: постійного оновлення її змісту, спрямування на оволодіння професійно важливими і особистісними якостями, профе-

сійними компетенціями фахівця відповідно до вимог професії; організації занять із використанням сучасних форм, методів і засобів навчання, методики оцінювання професійних досягнень виробничого персоналу.

Зростання ролі розвитку персоналу в забезпеченні конкурентоспроможності підприємства на ринку зумовлює те, що навчально-курсіві комбінати (центри, пункти) професійного навчання робітників та ПТНЗ беруть безпосередньо на себе функції щодо професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації виробничого персоналу підприємств швейної галузі, його виробничої адаптації, професійно-кваліфікаційного просування, планування трудової кар'єри робітників і фахівців, підготовки резерву.

Упровадження досягнень науково-технічного прогресу і посилення конкурентної боротьби між підприємствами на ринку значно прискорює процес старіння професійних знань, умінь та навичок робочої сили. Тому доцільним для фахівців із вищою освітою і робітників є періодичне проходження підвищення кваліфікації чи перепідготовки. У провідних навчально-курсіві комбінатах професійного навчання робітників та ПТНЗ цей процес набуває неперервного характеру.

Для забезпечення розвитку та удосконалення системи професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі рекомендується створювати регіональні Асоціації з питань професійного навчання кадрів на виробництві.

Основною метою діяльності Асоціації є сприяння підприємствам у запровадженні заходів щодо забезпечення необхідного професійного рівня їх працівників.

До завдань, що ставить перед собою Асоціація, віднесено:

- об'єднання зусиль роботодавців для удосконалення системи професійного навчання кадрів на виробництві;

- налагодження зв'язків із міністерствами, відомствами, організаціями, навчальними закладами, науковими організаціями, підприємствами різних форм власності з проблем професійного навчання кадрів на виробництві;

- участь у розробці пропозицій щодо розробки та вдосконалення законодавчо-нормативних актів, що стосуються професійного навчання кадрів на виробництві;

- організація розробки та видання програмно-методичної документації з питань професійного навчання кадрів на виробництві;

- проведення семінарів, конференцій, зустрічей з метою обміну досвідом роботи;

- формування громадської думки щодо підвищення престижу професійного навчання кадрів на виробництві.

Членство в асоціації може бути колективним і індивідуальним та відбувається на добровільних засадах. Колективні члени асоціації – трудові колективи підприємств незалежно від форм власності.

Індивідуальними членами асоціації можуть бути громадяни України, які визнають статут Асоціації. Прийом в індивідуальні члени асоціації рекомен-

дується проводити на підставі заяви громадянина [2, с. 83–84]

Підвищення ефективності та якості первинної професійної підготовки робітників, їх перепідготовки і підвищення кваліфікації значною мірою залежить від рівня педагогічних знань працівників, які залучаються до професійного навчання робітників. Однак багатьом фахівцям, які займаються організацією професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі, бракує знань у галузі законодавчих та нормативно-правових актів, вимог навчально-методичної документації з професійно-технічного навчання, у тому числі за модульною системою [3, с. 42].

Переважає більшість викладацьких кадрів, які залучаються до професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі у ПТНЗ, за останні 8 років не підвищувала свою кваліфікацію. Керівники курсіві комбінатів та ПТНЗ, посилюючись на економічні проблеми та реструктуризацію, фактично не виділяють у належних обсягах кошти на підвищення рівня кваліфікації фахівців, які займаються організацією професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації виробничого персоналу підприємств швейної галузі, розширення та вдосконалення матеріально-технічної бази і навчально-методичного забезпечення своїх навчальних закладів.

Концептуальними засадами організації професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі є:

- підвищення якості професійного складу працівників, формування у них високого професіоналізму, майстерності, сучасного економічного мислення, вміння працювати в нових економічних умовах та забезпечення на цій основі високої продуктивної праці і ефективної зайнятості;

- має здійснюватися відповідно до нормативно-правових актів у галузі освіти, праці та інших, що регулюють суспільні відносини у сфері забезпечення підприємств кваліфікованими і конкурентоспроможними на ринку праці кадрами;

- у разі професійного навчання робітників можна застосовувати підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації;

- організація навчання персоналу підприємства включає в себе: визначення потреби в професійному навчанні, видів та форм, місця навчання; вибір навчального закладу; розробку плану; планування обсягів фінансування професійного навчання персоналу підприємств тощо;

- безперервний характер професійного зростання протягом їх трудової діяльності з метою поступового розширення та поглиблення їх знань, умінь та навичок відповідно до вимог виробництва.

Отже, правильна організація та проведення професійної підготовки виробничого персоналу підприємств швейної галузі забезпечить її високу ефективність та результативність, а відповідно, сприятиме досягненню високого професійного рівня робочої сили (розвиток трудового потенціалу) та належної якості і конкурентоспроможності продукції підприємства (стабільне економічне зростання).

Подальші розробки спрямовані на пошук шляхів удосконалення системи неперервного професійного навчання кадрів на виробництві як частини навчання впродовж життя.

Література

1. Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию "Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее". г.Сеул, Республика Корея, 26–30 апреля 1999 г. – Астана, 1999. – С. 34–72.
 2. Професійне навчання персоналу підприємств: Зб. нормативно-правових актів і методичних матеріалів України. – К.: ТОВ "Геопринт", 2006. – 594 с.
 3. Савченко В. Проблеми професійного навчання персоналу на виробництві в умовах ринку праці // Професійне навчання на виробництві: Зб. наук. пр. / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – К., 2006. – Вип. II. – С. 37–48.
-

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL PREPARATION OF MANUFACTURING STAFF OF ENTERPRISES OF SEWING INDUSTRY

I.A.Hrytsenok

The features of organization of professional preparation of manufacturing staff of enterprises of sewing industry are considered; functions of regional Associations for the vocational training of the staff at production as the sources of granting informative, consultative and methodological support are defined. The main stages of developing methods and procedures necessary for determining by the employers the requirements in professional training of their staff are shown and substantiated.

УДК 378.1:37.05.3

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ “ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ”

Киричок І.І.

Стаття актуалізує проблему емпатії як розвивального способу взаємодії в міжособистісних стосунках вчителя й учнів. Автор аналізує готовність майбутніх учителів до використання емпатійного впливу на учнів. Велика увага приділена вихованню емпатійності як умови професійної придатності вчителя.

Статья актуализирует проблему эмпатии как развивающего способа взаимодействия в межличностных отношениях учителя и учащихся. Автор анализирует готовность будущих учителей к использованию эмпатийного влияния на учащихся. Большое внимание уделено воспитанию эмпатийности как условия профессиональной пригодности учителя

Ключові слова: емпатія, міжособові стосунки, професійна придатність вчителя.

Актуальність проблеми. Суб'єкт-суб'єктна парадигма освіти вимагає від педагога гуманістичної установки, проникнення вчителя у світ переживань та почуттів дитини, готовності приймати співрозмовника, взаємодіяти з ним. “Національна доктрина розвитку освіти”, Державна програма “Вчитель” визначають важливість підготовки педагога, здатного формувати життєві компетентності учнів, культуру життєвого самовизначення. А чи здатний учитель до виконання цієї функції в школі, якщо у нього недостатньо розвинені педагогічна культура, перцептивні здібності, низький рівень емпатії?

Емпатія визначається однією з центральних якостей особистісно орієнтованого вчителя. Емпатія пов'язана з альтруїстичними установками особистості, це когнітивний процес, який включає співпереживання, співчуття, внутрішню допомогу (прийняття рішення в уявному плані). Робота педагога не буде ефективною без наявності сформованого вміння розуміти внутрішній світ іншої людини, відгукуватися на її глибинні переживання, без здатності проникнутися її труднощами, особистісними проблемами. Завдяки емпатії забезпечується можливість пізнання не тільки іншої людини, багатогранності її суті, а й чуттєвого збагачення стану, пізнання самого себе, своїх власних потенційних можливостей.

Стан наукової розробки проблеми. Деякі автори інтерпретують емпатію як пасивне співчуття (А.Валлон, Г.Грей, Т.Ліппс, Т.Саллівен, П.Фресс). Арлоу, Бірес, Р.Даймонд, С.Маркус та ін. тлумачать емпатію як ідентифікацію з іншими. Ю.Б.Гіппенрейтер, Т.Д.Корягіна, Є.Д.Макарова вводять термін “конгруентна емпатія”, що дає можливість зрозуміти

всю глибину цього складного психічного процесу як вияву розуміння іншої людини, переключення від стану емпатійного розуміння іншого до щирого вираження почуттів, збереження позитивного ставлення до іншого. Психологами розроблено методи емпатійного слухання (К.Роджерс), створено спеціальні програми навчання навичок емпатії психотерапевтів, учителів (А.Голдстейн, Т.Гордон), програми соціально-психологічного тренінгу емпатії для молодших школярів та підлітків (М.Удовенко), тренінгова програма для практичних психологів (М.Барна). Однак їх аналіз показує, що питання готовності майбутніх учителів до використання емпатії як умови розвивального впливу вивчено ще недостатньо.

Метою нашого дослідження є виявлення рівня емпатії, готовності майбутніх учителів-філологів до використання емпатії як важливої умови розвивального впливу в міжособистісних стосунках з учнями.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці часто змішуються поняття “емпатія” та “ідентифікація”. К.Роджерс та його послідовники розглядають емпатію як умову збереження власної об'єктивності, яка дозволяє вчителю увійти у внутрішній світ дитини зі збереженням “якби”, тобто на місце цієї дитини. За умови втрати цієї якості, суб'єкт переживає стан ідентифікації з об'єктом. Емпатія характеризується не тільки наявністю симпатії, але й співпереживанням, збереженням власної позиції суб'єкта. Відмінність емпатії від ідентифікації тлумачиться не тільки як ототожнення себе з учнями, але й як прагнення вчителя, який став на позицію школяра, надати йому дієву допомогу. Тобто емпатійний вплив

здійснюється за допомогою цілого комплексу функціональних механізмів, який включає в себе ідентифікацію, інтроєкцію, децентрацію, рефлексію, проекцію, егоцентрацію.

Ідентифікація на відміну від емпатії передбачає неминучу відмову від власного "Я", від позиції суб'єкта, від власних емоційних переживань, відмінних від переживань об'єкта. Для емпатії характерними є дотримання умови "якби", збереження об'єктивності й психологічного дистанціювання суб'єкта, наявності його власних позицій. У процесі емпатії можливе створення передумов для здійснення допомоги об'єкту емпатії. При цьому для створення ситуації дієвої допомоги необхідне особливе ставлення до дитини, яке досягається поєднанням ідентифікації й емпатії і тлумачиться К.Роджерсом як емпатійне слухання.

Гіпотеза дослідження: виховання емпатійності буде ефективним за умови, якщо емпатія буде розглядатися як один з аспектів гуманізації навчально-виховного процесу, за умови його поетапності, якщо в діяльність майбутніх учителів будуть включені ситуації виявлення емпатійності.

У курсі "Основи педагогічної майстерності" на вивчення теми "Емпатія як умова розвивального впливу в міжособистісних стосунках" відводиться 2 години. Студенти поглиблюють свої знання щодо емпатії як механізму здійснення гуманістичних аспектів педагогічного спілкування, вчать розрізняти емпатію, децентрацію, інтроєкцію, ідентифікацію, проекцію. Під час тренінгу в майбутніх учителів формуються навички використання емпатійних технік, емпатійного слухання. Окрім цього, навички емпатійного слухання формуються під час занять з тем "Активне педагогічне слухання та розуміння партнера", "Майстерність учителя у використанні індивідуальної педагогічної бесіди", "Педагогічне спілкування як різновид професійного", "Структура педагогічного спілкування. Майстерність "комунікативної атаки", "Педагогічний такт як стратегія поведінки в спілкуванні".

Виконання вправ на розвиток емпатійності, введення елементів психодрами, соціодрами дали змогу багатьом студентам навчитися краще вербалізувати свої почуття, інтерпретувати почуття іншої людини.

Для вирішення цього ефективним виявилось також рефлексивне обговорення вправ, проблемних ситуацій, у яких виявлялась емпатійна позиція студентів. Під час рефлексивних обговорень майбутні вчителі наголошували на важливості вміння ставити себе на місце іншої людини, виявляти співчуття, співпереживання. При виконанні вправ на формування вмінь виявлення емпатії ("Телефон довіри", "Зрозумій іншого", "Вибери жести" та ін.) багато студентів відчувають труднощі в інтерпретації почуттів іншої людини, створенні ситуації дієвої допомоги партнеру зі спілкування, проблеми в здійсненні адекватних емоційних реакцій при емоційному зливанні з партнером на основі ідентифікації.

Для фіксування поточних змін у вихованні в майбутніх учителів емпатійності використовувалися такі форми роботи, як електронні портфоліо, куди вносилися результати діагностики на різних етапах дослідження, есе, міні-твори, дискусії, ранжування якостей, піраміди цінностей, рефлексивне обговорення, аналіз текстів художніх творів.

За якими ж ознаками визначається високий рівень розвитку емпатії? Є.Д.Макарова вважає, що основними компонентами емпатії є такі:

- 1) довільна децентрація, перенесення свого "Я" на іншу людину;
- 2) співпереживання і співчуття як форма співучасті в емоційному стані партнера;
- 3) розуміння емоційного стану іншої людини через усвідомлення власних переживань, перевтілення, інтроєкцію (рефлексія);
- 4) активне емпатійне слухання;
- 5) конгруентність вираження свого власного "я";
- 6) передача партнеру по спілкуванню розуміння його переживань за допомогою вербальних та невербальних засобів [1, с. 12].

Із метою виявлення наявного рівня розвитку емпатійності майбутніх учителів було проведено емпіричне дослідження зі студентами III курсу філологічного факультету Ніжинського державного університету. Вибірка становила 58 осіб. За даними дослідження було визначено, що рівень емпатії студентів-філологів ще недостатньо високий, особливо емпатії до дітей.

Низький рівень розвитку емпатії діагностували в 10% студентів, які не могли виявити емпатійність, відчували скутість, незручність у спілкуванні.

Середній рівень емпатії мали ті респонденти (73%), які співпереживали, адекватно емоційно реагували, емоційно зливаючись з партнером на основі ідентифікації.

Високий рівень емпатії визначено в 9% студентів, здатних розуміти партнера за вербальними та невербальними формами вираження, усвідомлювати власні дії, почуття, думки іншої людини на основі рефлексії, ставлення до інших з інтересом, легко встановлювати контакти з іншими людьми.

Дуже високий рівень емпатійності (конгруентна емпатія, за К.Роджерсом) визначено у 8% респондентів із тонкими почуттями, з високо розвинутою гостротою сприймання інших людей, щирим бажанням допомагати іншим.

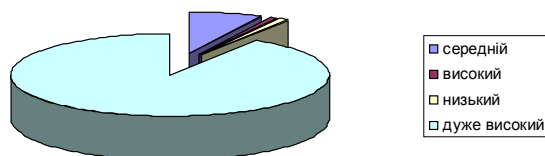


Рис. 1. Результат діагностики рівнів емпатії у майбутніх учителів

Отже, лише в 8% майбутніх учителів наявний рівень конгруентної емпатії, решта недостатньо готова до педагогічної діяльності. Про це переконливо засвідчують результати діагностики, представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Результат діагностики емпатійності
майбутніх учителів**

Загальний рівень емпатії	Дуже високий рівень 8%	Високий рівень 9%	Середній рівень 73%	Низький рівень 10%
Рівень розвитку емпатії з дітьми	2%	17%	61%	20%

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що в більшості студентів (73%) середній рівень емпатії з дітьми. 17% студентів з високим та дуже високим рівнем емпатії не засвідчили наявності високих показників емпатії до дітей: лише у 19% респондентів високий та дуже високий рівень розвитку емпатії до дітей. Причинами таких показників емпатії майбутніх учителів можуть бути умови та стиль сімейного виховання, вплив особистісних установок, особливості підготовки вчителів (орієнтація на опанування знань, отримання оцінки, а не на особистісний розвиток, формування професійно необхідних умінь та навичок).

Потрібно зазначити, що, здійснюючи емпатійний вплив, суть якого – допомога дитині, вчитель витрачає велику енергію. При цьому існує ризик потрапити в ситуацію, повно захоплення труднощами дитини. Отже, з одного боку, ми прагнемо розвивати високий рівень конгруентної емпатії у майбутніх учителів, а з іншого, це може призвести до появи синдрому професійного вигорання, професійної деформації особистості. Тому слід наголошувати на важливості виховання конгруентної емпатії за умови відстороненості від актуального стану партнера.

Висновки. Вивчення проблеми готовності майбутніх учителів-філологів до використання емпатії як умови розвивального впливу в міжособистісних стосунках дало змогу встановити, що в більшості студентів філологічного факультету недостатньо сформований рівень емпатії з дітьми, переважна їх частина мають середній рівень емпатії, що свідчить про недостатню готовність більшості майбутніх учителів до подальшої педагогічної діяльності.

Перспективи. Проведення дослідження дало змогу зробити висновки про важливість виховання емпатії в студентів, можливості створення програми тренінгу, спрямованого на розвиток конгруентної емпатії у майбутніх учителів.

Література

1. Барна М.В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №12. – С. 50–56.
2. Василюшина Т.В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.16–21.
3. Макарова Е.Д. Воспитание эмпатии как профессионально-личностного качества будущих социальных педагогов в целостном образовательном процессе педагогического колледжа: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Петрозаводск, 2006. – 23 с.
4. Менеджеричкая Ю.А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – Ростов-на-Дону, 1998. – 24 с.
5. Основи практичної психології / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
6. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6–7. – С. 3–6.
7. Цветкова О.И. Эмпатия как профессиональная характеристика в деятельности психолога дошкольного учреждения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Тверь, 1997. – 24 с.
8. Юсупов И.М. Психология эмпатии. (Теоретические и прикладные аспекты): Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995. – 48 с.

**TO THE PROBLEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS EMPATHY DURING TEACHING THE COURSE
“BASIC FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL SKILLS”**

I.I.Kyrychok

The author considers the problem of empathy as a developmental means of interaction in the interpersonal relations between the teacher and pupils. Analyzes the readiness of future teacher to the use of empathy influence on the schoolchildren. Attention is paid to the training of the development of empathy as a conditions of the teacher's professional suitability.

УДК 371:13

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ЗНАНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Осаволук О.А.

У статті розглядаються питання, пов'язані з формуванням і діагностикою "нормативної" структури знань. Під "нормативними" знаннями розуміються знання, котрі відповідають вимогам державного освітнього стандарту, які підлягають обов'язковому засвоєнню і подальшому контролю з боку освітніх установ. На основі проведених досліджень обґрунтовано, що однією з найбільш об'єктивних форм діагностики сформованої структури знань є тестовий контроль.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием и диагностикой "нормативной" структуры знаний. К "нормативным" знаниям относятся знания, которые отвечают Государственному стандарту и подлежат обязательному усвоению и дальнейшему контролю со стороны образовательных учреждений. На основе проведенных исследований обосновано, что одной из наиболее объективных форм диагностики сформированной структуры знаний является тестовый контроль.

Ключові слова: державний стандарт освіти, діагностика, тестовий контроль.

У сучасних умовах розвитку освіти концепція оцінки сформованості знань зазнає помітної зміни, вона стосується не лише учнів і студентів, але й педагогів, усієї системи освіти в цілому. Якість навчальних досягнень безпосередньо залежить від ефективності навчального процесу, формування структури знань і подальшої діагностики сформованих знань.

Виходячи з вищесказаного, метою нашого дослідження є визначення й обґрунтування форм діагностики сформованості структури знань.

Завдання: 1) здійснити аналіз науково-теоретичних досліджень з проблем формування структури знань; 2) визначити й обґрунтувати основні форми діагностики сформованості структури знань.

Знання – це сприйнята, осмислена у свідомості, збережена в пам'яті і відтворена в потрібний момент для вирішення теоретичних або прикладних завдань інформація [4, с. 19].

Наукові професійно-педагогічні знання – складова частина світогляду вчителя, основа його теоретичної і практичної діяльності. Знання створюють той фундамент, на якому будуються професійні вміння і навички [4, с. 19].

Під структурою знань розуміється стійкий і впорядкований зв'язок між знаннями певного виду, котрі співвідносяться за змістом із модулем навчальної інформації і класифікатором знань (наприклад, класифікатором Б.Блума – Р.Гагна – В.З.Аванесова), що вивчається, в межах певної

моделі навчання (від 3 до 6 рівнів засвоєння учебного матеріалу В.П.Беспалько, М.Н.Скаткіна, Б.Блума та інших авторів).

На думку В.І.Гинецинського, структурі знання відповідає певний фонд відомостей (факти, теорії, константи, методи, моделі і т.д. або визначення, поняття, думки, висновки), причому будь-яке формування знань завжди передбачає включення нових знань у структуру вже існуючих (актуалізованих) [2].

Кожний навчальний заклад повинен прагнути, в першу чергу, до формування індивідуальних структур знань, у яких не було б пропусків (розривів), і на цій основі підвищувати рівень підготовки спеціалістів. Рівень знань значною мірою залежить від особистих зусиль і здібностей учнів (студентів), а також від психофізіологічних особливостей особистості, тоді як структура знань помітно відображає особливості організації навчального процесу. На формування структури знань учнів (студентів) великою мірою впливають уміння викладача правильно побудувати програму підготовки і ефективно її викласти, уміння внести моменти індивідуалізації в масовий процес навчання.

Формування структури знань з будь-якого предмета починається із складання робочої програми курсу, яка повинна відповідати вимогам державного освітнього стандарту (ДОС) і освітньої програми навчального закладу; тематичного плану лекцій і практичних занять; навчально-методичних розробок занять і т.д. і відбувається на лекціях, практич-

них і лабораторних заняттях, а також у результаті самостійної роботи учнів (студентів).

Формований рівень структури знань – це рівень розвитку навчально-пізнавальної активності учнів (студентів) з оволодіння науковими знаннями, котрі відповідають навчальній дисципліні, що вивчається [3, с. 56]. Тут можна виділити два рівні: якщо діагностується і не діагностується. Рівень формованого рівня знань, що діагностується, складається з сукупності базових понять, визначень, фундаментальних законів, положень, принципів, теорій, котрі учень (студент) повинен тримати в оперативній пам'яті. Це – “нормативні” знання, котрі відповідають вимогам державного освітнього стандарту, які підлягають обов'язковому засвоєнню учнями (студентами) і подальшому контролю з боку освітніх установ. Проте не всі знання можна діагностувати за допомогою відомих методів контролю.

“Нормативні” знання слід віднести до “норм якості” освіти. За визначенням А.І.Субетто, “норма якості” – це виявлена, загально визнана і документально зафіксована система вимог до якості освіти і діючих механізмів (регламентів) їх забезпечення та реалізації, яка відповідає потребам розвитку держави і суспільства, є освітнім стандартом [5]. “Стандарт” – певна формалізована норма, як правило, оформлена документально. Закон “Про освіту” визначає державний освітній стандарт як гарантований мінімум змісту освіти, що забезпечує єдиний освітній простір на всій території України.

Об'єм і структуру “нормативних” знань, крім вимог ДООС, визначають: освітні установи (школа, ліцей, гімназія, інститут, академія і т.д.), форма навчання (очна, заочна і т.д.), освітня програма учбової дисципліни, обрана модель навчання і т.п.

Якщо під нормативним знанням розумітимемо опис педагогічних норм (яким повинен бути процес навчання і виховання), то ненормативне знання – опис типових відхилень від норм (які порушення педагогічних норм мають місце в діяльності вчителя і як їх скоригувати). Ненормативне педагогічне знання може складати окремий розділ педагогіки – педагогічну міфологію, яка розглядає функціонування педагогічної реальності, побудованої на неадекватних уявленнях – педагогічних міфологемах. Сьогодні педагогічна міфологія як галузь теоретичного знання не розглядається. Тим часом виділити її необхідно: це дозволить з ширших позицій аналізувати зміст конкретної діяльності вчителя, вона служить основою для вивчення історії педагогіки і освіти, що дає можливість краще уявити тенденції розвитку освітньої системи, тобто виконує прогностичну функцію.

Педагогічні міфологеми – не випадкові продукти свідомості, в них втілені, проявлені глибинні значення культурно-історичних форм пізнання. Це, по суті, педагогічні коди, за якими знаходяться поки не зрозумілі таємниці складних процесів навчання і виховання. Розшифрувати такі коди, розкодувати значення, що знаходяться за ними, – одне із завдань педагогічної міфології [6, с. 133].

Питання про відповідність структури знань навчальним вимогам освітніх стандартів можна вирішити лише за допомогою процедур контролю і діагностики знань. Розрізняють і використовують

декілька видів контролю і діагностики знань: поточний, періодичний, підсумковий і т.д. Наприклад, діагностика формованої структури знань при проведенні практичних занять часто здійснюється традиційними методами контролю знань (усний і письмовий контроль). Вони не забезпечують повного вирішення поставленого завдання, що полягає у визначенні рівня формування структури знань учнів (студентів), оскільки не охоплюють за об'ємом весь навчальний матеріал, що вивчається, вимагають витрат часу на відповідь і перевірку (письмові контрольні роботи) і не відповідають повністю принципам об'єктивності при виставленні оцінок.

Для підвищення об'єктивності педагогічного контролю необхідні наявність системи цілей, поставлених перед учнями (студентами) для забезпечення можливості визначення досягнутих результатів; гнучка технологія педагогічного контролю, що дозволяє орієнтуватися на індивідуальні можливості учнів (студентів) і педагогів; використання для педагогічного контролю “жорсткого” алгоритму – інтерпретації, що дозволяє звести до мінімуму суб'єктивні чинники, пов'язані з міжособистісними стосунками. На даному етапі розвитку педагогічної науки перерахованим вимогам більшою мірою відповідають системи тестового контролю.

Основним “інструментом” діагностики сформованої структури знань студентів, на нашу думку, є тестовий контроль, який проводиться в кінці кожного практичного заняття (поточний контроль знань).

Гомогенні тести розроблені на основі наукових принципів дидактичної тестології. Тести складаються з чотирьох варіантів, в кожному з яких — 20 або 30 завдань закритої форми, розташованих в порядку зростаючої складності і розподілених за трьома рівнями складності.

Змістовну частину тесту визначає навчальний тезаурус із педагогіки. Використання тезауруса дозволяє одержати загальну оцінку якості тесту за формулою:

$$q = C1S + C2R + C3G + C4L + C5K,$$

у якій враховано п'ять критеріїв якості тесту: його змістовність (S), репрезентативність структури (R) і ДООС (G), придатність для діагностики рівнів освіченості (L) і видів знань (K); C1–C5 – відповідні коефіцієнти “важливості” критеріїв; їх сума повинна дорівнювати одиниці (умова нормування). Перераховані критерії і їх коефіцієнти визначаються методом групових експертних оцінок. Опис критеріїв якості тесту і формули для їх обчислення подано в роботі О.Ф.Шихової [7].

На підставі матриці розподілу тестових результатів і використання методів педагогічної кваліметрії і математичного апарату теорії Item Response Theory проводиться оцінка статистичних параметрів і характеристик тесту, визначається рівень формування структури знань за формулою:

$$Y = X_i / B,$$

де X_i – індивідуальний бал учня (студента); B – максимально можлива кількість балів, яку можна отримати при виконанні всього тесту.

Графічна інтерпретація результатів діагностики на підставі аналізу діаграми освіченості, частотної характеристики тесту, діаграми формування структури знань на відповіді тестових завдань I, II і III рівнів

складності дає додаткову інформацію про якість формування структури знань.

Уживання тестових матеріалів, розроблених на основі тезаурусного і кваліметричного підходів для діагностики "нормативної" структури знань, дозволяє:

– визначити повноту відображення матеріалу освітньої програми в змісті тестових матеріалів;

– встановити відповідність змісту тестових матеріалів вимогам ДОС з дисципліни, що вивчається;

– виявити придатність тестових завдань для оцінки сформованості в учнів (студентів) певних видів знань за класифікацією Б.Блума – Р.Гагна – В.С.Аванесова;

– визначити рівень формування "нормативної" структури знань студентів;

– виявити недоліки при формуванні структури знань студентів;

– намітити подальші шляхи для підвищення якості й ефективності навчального процесу.

Література

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М., 2002.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л., 1989.
3. Снигирева Т.А. Диагностика "нормативной" структуры знаний // Интеграция образования. – 2005. – №4. – С. 55–58.
4. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – С. 19–20.
5. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. – СПб.; М., 2001.
6. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Нормативное и ненормативное педагогическое знание в подготовке учителя // Школьные технологии. – 2005. – №1. – С. 133–137.
7. Шихова О.Ф. О сертификации качества педагогических тестовых материалов // Образование и наука: вестн. теорет. и приклад. исслед. – Екатеринбург, 2004. – №4. – С. 50–55.

THE EDUCATION-THEORETICAL ASPECTS DIAGNOSTICS OF KNOWLEDGES THE FUTURE TEACHER

O.A.Osavolyuk

The article deals with the problems of forming and diagnosing the "normative" structure of knowledge. "Normative" knowledge is the knowledge which meets the requirements of the State educational standard, it is subject to compulsory mastering and control by educational organs. On the basis of the conducted research it is substantiated that one the most objective ways of diagnosing the shaped structure of knowledge is testing.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37(09):94(477.51)"19"

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН У ПЕРІОД КОРЕНІЗАЦІЇ 20-Х РР. ХХ СТ. (НА МАТЕРІАЛАХ ЧЕРНІГІВЩИНИ)

Конончук І.М.

У статті досліджено деякі аспекти міжнаціональних відносин в Україні під впливом могутнього сплеску національного руху 20-х років ХХ ст. (в історії відомого як "розстріляне відродження").

В статье исследовано некоторые аспекты межнациональных отношений в Украине под влиянием могучего всплеска национального движения 20-х годов ХХ столетия (в истории известного как "расстрелянное возрождение").

Ключові слова: міжнаціональні відносини, 20-ті роки ХХ століття, національний рух, "розстріляне відродження".

Для того щоб зрозуміти причини могутнього підйому національних рухів у Росії після 1917 р., потрібно розкрити зміст національної політики царського уряду Росії відносно "інородців" (куди входили й українці). Ця політика передбачала жорстоке придушення національної культури та мови, освіти і науки; поступове перетворення всіх народів в один великий "російський народ", примусову русифікацію й асиміляцію "інородців". Різні народи по-різному реагували на таку політику – менш розвинені (на Півночі, азійські) практично не чинили опору. Але досить високорозвинені народи (українці, грузини тощо), які мали давню культуру, традиції та мову, активно боролися за свій національний розвиток, і їх боротьба значно зростала з погіршенням політики (жорстока політика була каталізатором національного руху). Національне питання було одним з основних у революції 1905 і 1917 рр. (можна лише проаналізувати деякі факти могутнього українського руху 1905 р., а в 1917 р. цей рух породив навіть українську державність у вигляді Центральної Ради, Гетьманату і Директорії).

Більшовики в цей час активно будують нове державне утворення СРСР, але вони зовсім не вирішили основне питання революції 1905 та 1917 рр. (національне), а тому змушені перебудовуватись на ходу і вирішувати ті національні проблеми, які не були вирішені царем, а також ті, які виникли вже в період діяльності більшовиків. Тут же формувались основні підходи влади до коренізації та українізації, національного руху в цілому.

Продовжуючи традиції українських урядів 1917–1920 рр., у нас активно відбуваються процеси національно-культурного будівництва на народному ґрунті – народні хори й оркестри, театри і гуртки, ансамблі і студії, майстерні й умільці.

Наприклад, вивчаючи національні клуби, можна відмітити регіонально-національне розташування їх територією України (сільська місцевість) – на Волині 5 єврейських і 7 польських; на Донеччині – 3 татарських і стільки ж польських; на Катеринославщині – 5 єврейських, 5 польських і латиський; на Запоріжжі – польський (основна маса тут – українці); на Київщині – 7 єврейських, 4 польських, латиський; у Кременчуці – 4 єврейських; на Чернігівщині – 3 єврейських; на Одещині – 5 єврейських, 5 польських; на Поділлі – 7 єврейських, 2 польських; на Полтавщині – 4 єврейських і польський; Миколаївщина – 4 єврейських і 3 польських [23]. Найбільше клубів у євреїв [45] та поляків [31]. Фінансування клубної роботи здійснюється, в основному, за рахунок народу, мова роботи клубів в більшості російська (те саме можна сказати про літературу в клубах – 90% російської). Але самі напрями клубної роботи мають зовсім інше зафарбування – практично на 80% представляють національне відродження кожного конкретного народу чи національності (хори, оркестри, студії, гуртки, секції тощо). Це говорить про те, що існувала стара відпрацьована система русифікації в Україні і вона стосувалася всіх без винятку національних представників (крім росіян, звичайно), але у даний період українці та національні меншини України у тісному контакті (взаємозв'язок та взаємодопомога) не тільки борються проти цієї русифікації, але й намагаються активно розвивати свої національні культури, допомагаючи один одному.

Аналізуючи культосвітні гуртки (літературні, драматичні, музичні, наукові, хорові), можна сказати, що раніше вони існували в межах просто національного відродження як місцеві варіанти культурного розвитку німців, а влада їх навіть не враховувала (хоча вони працювали). Навіть у лютому 1923 р. даних про

них ще нема, а їх побачили лише в грудні – почалась офіційна політика коренізації, і місцевій владі потрібно було залучити за свою роботу. В кінці 1923 р. найбільше таких гуртків маємо на Катеринославщині (35), Одещині (34), Донеччині (15), Волині (2); в інших губерніях не зафіксовано (хоча в невеликій кількості вони існують у німецьких поселеннях всюди [24]). Вони знаходяться повністю на утриманні народу і мають непогані приміщення та реквізит для роботи. При їх фундуванні німцям активно допомагають українці і представники інших національностей, росіяни стоять дещо осторонь від цього процесу і навіть у деяких випадках заважають йому. У даних гуртках німці складають понад 75% учасників, є також українці, росіяни, євреї, чехи, татари тощо. Репертуар також інтернаціональний – 50% німецької тематики, 40% – української – на догоду владі “проскакують” потрібні “червоно-більшовицькі шедеври”, але їх дуже мало, щоб говорити про “владний напрям” роботи – загалом це чисто “народна коренізація”.

За період 1920–1923 рр. на Волині також заєстровано 6 німецьких хорів та стільки ж оркестрів [25]. Репертуар даних утворень на 60% складався з німецьких творів, приблизно 30% – українські та російські твори (класичні та народні) і 10% – “більшовицько-радянська тематика” (для демонстрації владі “лояльного до неї відношення”). Також можна відмітити тісну взаємодію у процесі роботи з українцями, а також представниками інших національностей, але деяке тертя відзначено у стосунках з росіянами та владою. Хори та оркестри користувалися величезною підтримкою не тільки німців, але й загалом усього народу на території їх діяльності – народ також повністю утримував їх, дістаючи костюми, реквізит, збиралися продукти і заготовляли паливо на зимовий період, ремонтували приміщення та організували поїздки по регіону (коли і де виступатимуть, хто утримуватиме та годуватиме, де ночують і т.д.). Такі факти всенародної підтримки “народної коренізації” черговий раз підтверджують загальні тенденції національного відродження, що проходило у 20-х рр. ХХ ст. в Україні (німецькі культурні заклади не є винятком).

Аналіз драматичних гуртків польської меншини в документах і пресі дав такі результати: з’явилися лише з 1923 р. і по одному такому гуртку було на Поділлі, Одещині і Харківщині [26]. Вони виникли на хвилі політики коренізації, але їх також повністю утримує народ, і знову полякам активно допомагають українці (приміщення і реквізит, ремонти та утримання взимку тощо), а росіяни та влада – осторонь цього процесу. У репертуарі гуртків 50% складає польська класика та народні твори, 45% – українські твори (також класика та народні), решта – зарубіжні твори. Не виявлено перевіркою влади “революційної більшовицької тематики”, тому згодом ми побачимо сильний тиск влади і поступове витіснення таких гуртків більш “лояльними до влади, революційними і радянськими”.

Чернігівщина теж активно працює у цьому напрямку – на її території проживали десятки різних націй та народностей, від досить великих (росіяни, євреї, німці), до дрібних і навіть забутих (асирійці, вірмени, азейбарджанці, греки). Всі вони також дуже

активно працювали у напрямі свого національного розвитку і найбільш активну підтримку отримували від українців як корінного і найчисельнішого населення.

На цьому етапі (початок 20-х рр.) більшовицьке керівництво практично твердо впевнене, що воно дуже швидко “народить нову пролетарську культуру”, користуючись солдатськими методами громадянської війни. Але все виявилось все навпаки: для творення нового типу культури потрібен не тільки певний час, але й достатньо високий рівень освіти та культури народу, потрібна культурно-освітня еліта, яка буде керувати цим процесом і вчити весь інший люд новому типу культури.

На другому етапі розвитку (середина 20-х рр.) проходять подвійні процеси: іде активний розвиток національних осередків культури, влада допомагає їх роботі, але намагається взяти під свій контроль ці процеси і використати їх для своїх цілей. Але після проголошення індустріалізації і особливо колективізації ці процеси починають згортатися. В цей же час відбувається формування ідеології “культурної революції” і готується підґрунтя для нищення національних культур у СРСР.

З 1927 р. починаються переслідування національних діячів культури, політиків, науковців, перші прояви державної русифікації – це все також активно впливає на національне культурне будівництво. Фактично можна говорити про те, що з кін. 20-х рр. починаються згортання коренізації і активна боротьба проти національного будівництва, готується ґрунт для введення принципу “соціалістичного реалізму” і появи “сталінської культури”.

У 1919–1920 рр. у селі Коти на Чернігівщині активно працював клуб молоді. При ньому було утворено театр, у якому представлено кілька національностей – тематика, в основному, українська (класика та народна), але є і російська та єврейська класика. В діяльності клубу та театру активно брали участь представники різних національностей України, які спільно працювали на українську культуру, в першу чергу, але також є факти розвитку своїх національних культур [3].

У 1918 р. в Ніжині з’явився театр, який підтримував національні традиції, – у репертуарі його – класика народів Росії та зарубіжна. У 1920 р. у Ніжині виникає російська театральна трупа, а 1922 р. український театр перетворено в державну драматичну студію ім. М.Заньковецької. Національний склад обох студій був багатонаціональним, а допомагали обом студіям також представники різних національностей Ніжинщини. Два театри, російський та український, існували паралельно, давали вистави по черзі і між ними не було протиріч, а публіка залюбки дивилася вистави обох театрів. Дуже показовим є той факт, що на початку існування російської театральної трупи у неї майже не було реквізиту (костюми, грим, фарба та ін.), і українські колеги поділилися зі своїми російськими колегами по мистецтву всім, що вони мали [2]. Це був показовий момент спільної роботи з відродження української культури, а також міжнародного спілкування та взаємодії представників різних народів у цьому процесі.

На станціях Бахмач та Крути існують клуби, де також яскраво видно зразки толерантних взаємин різних народів між собою і боротьбу за відроджен-

ня української культури. Театральні трупи і хорово-оркестрові колективи обох станцій перейшли на українську класику і народну тематику й отримали прекрасні результати: на станції Крути на виставу зібралось понад 1000 людей, такі самі аншлаги – в Бахмачі. На одній із вистав зібрався стихійний мітинг, на якому ухвалили рішення створити фонд підтримки театрального мистецтва в даному регіоні – люди почали збирати одяг і взуття, продукти і реквізит, кошти тощо. На станції Зернове також існує клуб із театром і хором та оркестром, у якому беруть участь понад 50 чоловік дев'яти національностей. Тематика українська класична та народна, трохи російського репертуару, є єврейський, німецький, польський. За документами і спогадами, зовсім немає матеріалу про протиріччя на національному ґрунті – навпаки, зусилля всіх народів зосереджені, в основному, на відродженні української культури. Селами Городнянської волості їздить єврейський народний театр і має величезну популярність (незважаючи на те, що репертуар, в основному, єврейський класичний і народний, але актори додають російську та українську класику). Найбільший успіх мала єврейська п'єса “Дар фарфа-сер ин кимпет” – її гарно сприймають не тільки євреї, але й українці і росіяни, татари і греки, німці та інші народи [4].

У Чернігові в 1919 р. було відкрито губернську народну студію мистецтв – серед учнів були представники різних національностей Чернігівщини. Вони дуже гарно співпрацювали, допомагали одне одному у придбанні паперу й олівців, ручок і ватману, фарб і нот. З 1921 р. вона почала працювати ще активніше – основну допомогу їй у цей час надавали представники понад 15 національностей України, і нікого не цікавило те, що вона, в основному, займається проблемами української культури [5].

Більшовицька влада України розуміла, що без “завоювання українського села” культурою вона просто не може існувати. Виходячи з таких міркувань, у 1920 р. у Чернігові спеціально для села виник пересувний театр ім. М.Горького. Спочатку основний його репертуар був російський, тому в селі він практично не мав глядача в достатній кількості, але з 1921 р. на підмостках театру з'являється українська і зарубіжна класика, твори народів СРСР, самостійні розробки. Змінюється національний склад театру – до нього приєднуються українці й актори інших національностей, які пропагують свій національний репертуар [6]. Під час гастролей по Чернігівщиною жителі села (всіх національностей) організували пересування театру, годували акторів і забирали їх на проживання.

У 1919–1920 рр. Чернігівщиною гастроліє Народна Мандрівна драматично-співоча Українська трупа. У репертуарі українська класика та народна тематика. Вона мала величезний успіх, і багато глядачів просто супроводжують її від села до села (вона збирає аудиторії по 500–1000 селян). Після її гастролей у селах Лукашівка та Макошино утворено музично-драматичні студії, які почали активно і плідно працювати [7]. На хуторі Доч існують культурно-просвітницький гурток і театр, що користується великою популярністю: вистави збирають по 1000 глядачів із навколишніх сіл та хуторів (українська класика та народна тематика). Люди самі перероби-

ли залізничний склад-пакгауз під театр, знайшли декорації та реквізит, заготували паливо на зиму, зробили можливість літнього варіанту роботи під велику кількість глядачів. Залізничники відремонтували печі, дали брезент та вугілля, меблі і дошки, гас для ліхтарів – на такому ентузіазмі було створено народний оркестр. А в селі Горлівка народний театр повністю перейшов на українську тематику, і менше 100 глядачів з різних сіл не було [14]. Знову ж таки, проглядаючи матеріали про діяльність цих колективів, знаходимо факти спільної роботи кількох національностей у цих колективах, які, в основному, займаються українськими проблемами. В той же час багато фактів, коли самі українці пропонують увести в репертуар національні зразки культур, представники яких входять до їх колективів. Ці факти дуже підносили авторитет українців в очах національних меншин – і вони ще краще працюють на українське відродження!

На 1920 р. у губернії працюють завдяки підтримці жителів села різних національностей: 35 народних будинків, 50 клубів, 470 хат-читалень, 199 бібліотек, 31 театр, 55 театральних труп, 80 хорів і 25 оркестрів [15].

Велика кількість театральних колективів з'явилася у 20-х рр. на Ніжинщині. У 1922 р. організовано дитячий театр. Перші кроки його діяльності започаткували дорослі, а через рік на сцену вийшли діти (утворено дитячу студію). Показовим є факт, що найбільш активну допомогу театру надавало населення Ніжинщини (особливо селяни навколишніх сіл). Театр змінив свою діяльність – п'єси показували в суботу та неділю о 12 годині дня (базарні дні, коли в Ніжин приїжджали селяни торгувати), репертуар також мав, в основному, українську народну та класичну тематику. Національний склад учасників театру повністю відображав інтернаціональний склад жителів Ніжинщини, а тому актори врахували це усвоїй діяльності – в репертуар було внесено відомі твори класиків зарубіжжя і СРСР (це мало величезний успіх серед глядачів) [8].

У 1922 р. з'явився літній театр. Він мав успіх завдяки грі не лише професіоналів, але й аматорів, бо практикував запрошення на свої вистави бажаючих спробувати себе в амплу актора і навіть режисера. Театр організував гуморини, фестивалі народної творчості, вечори відпочинку – колектив був молодіжно-інтернаціональним і репертуар також. Таким чином, театр користувався великою підтримкою народу Ніжинщини і його допомогою. Театр практикував поїздки навколишніми селами з виставами, вони мали великий успіх, особливо українська класика. З цих поїздок дуже часто актори привозили продукти як мінімум на місяць харчування, одяг, взуття та інше [1, с. 519].

В селі Атюша (Кролевецький повіт) селяни самі побудували Народний дім – при ньому існує театральна трупа, струнний оркестр, літературна студія. Вистави збирають велику кількість людей, а особливою популярністю користуються п'єси “Назар Стодоля”, “Наталка Полтавка”, “Москаль чарівник”, “Сто тисяч”, “Хазяїн”, музика М.Лисенка [16]. У Сосницькому повіті діють 20 народних хорів і 5 оркестрів у 1920 р. (також українська тематика, трохи єврейської і російської). Практикують поїздки по повіту, а та-

кож в інші повіті Чернігівщини, мають популярні, особливо серед селян [17]. У Конотопському повіті існують 23 “Просвіти”, які мають шалену підтримку селян – при них діють хори й оркестри, театри та студії. Загалом тут спостерігається такий феномен: українці та інші народи разом творять свої культурні потреби, а влада допомагає російській культурі на противагу всім іншим [18]. На станції Крути з 1917 р. також існує “Просвіта”, а при ній – театр і два оркестри. Місцева влада абсолютно не підтримує (комісар заявив їм, що вони націоналісти, хоч тут представлено 9 національностей), але підтримка народу настільки велика, що на їх вистави та концерти приходять понад 1000 жителів із навколишніх сіл (19). Інтернаціональний варіант роботи в українському селі підтверджують дані по Глухівському повіту за вересень 1920 р.: було дано 18 спектаклів, з них 14 складала українська і російська тематика, і 4 спектаклі – тематика інших народів України. На ці ж спектаклі приходили представники понад 40 національностей [20].

У січні 1922 р. Чернігівська газета “Красное знамя” опублікувала статтю “Болото потрібно висушити” і дала в ній цікаві цифри: 95% репертуару сільської культури – українська і російська класика; 50% репертуару національних колективів також складає російська та українська класика; майже 80% складу колективів театрів і хорів, оркестрів та студій складають українці і росіяни [21]. Але газета не побачила вагомого – 20% членів колективів були різних національностей, які активно працювали на ниві відродження української культури і знаходили спільну мову з українцями!

У 1927 р. виник дитячий театр Петрушки у Ніжині. На зборах колективу заговорили про національне відродження на Ніжинщині: репертуар став інтернаціональним. Спочатку п'єси були аматорськими, а потім почався перехід на професійний рівень [9].

Протягом 20-х рр. існує театральна трупа у Бобровиці (близько 50 чоловік). Її склад та репертуар були інтернаціональними, хоча й переважала українська класика. Трупа гастролювала Чернігівщиною і користувалася великою популярністю серед сільського населення [4, с. 188].

Загалом у 20-х рр. ХХ ст. на Чернігівщині існувала 31 народна трупа, 41 хор, 473 культурно-просвітницькі гуртки, 517 хат-читалень, 300 бібліотек, 127 будинків і клубів [4, с. 60]. Можна відмітити, що репертуар їх був повністю інтернаціональним, а склад учасників представлений понад 50 національностями, які знаходили спільну мову, разом працювали на українське відродження і за допомогою українців – на свою національну культуру.

Для стимулювання роботи з упровадження “пролетарської культури” Чернігівський Губернський виконавчий комітет 16 травня 1922 р. видав розпорядження-інструкцію: театри і музичні колективи, які добровільно введуть у себе “пролетарсько-революційний репертуар” і почнуть пропаганду нової культури, можуть складати будь-який кошторис фінансування їх діяльності (гроші з державної казни будуть!). Але колективи не поспішали подавати владі свої кошториси – їм потрібна була любов і авторитет глядача, повні зали людей, а не підтримка влади (авторитет серед населення також мав значення) [22].

Музика розвивалася за тими самими законами, що й театральне мистецтво. У 1917 р. у Козельці виникла музична студія, яка проіснувала аж до кінця 20-х років (теж була закрита органами НКВС за “націоналізм”). У роботі брали участь представником різних національностей, репертуар також був інтернаціональним із деяким переважанням українського. Студія користувалася величезною популярністю і їй допомагали активно всі.

У 1920 р. створено Ніжинський симфонічний оркестр. Склад його був інтернаціональним, репертуар, в основному, український (але багато творів російських та інших народностей). Оркестр активно гастролював Чернігівщиною і Україною, всюди його гарно приймали, допомагали чим могли [1, с. 527]. За підтримки оркестру у Новій Басані з'явився хор імені М.Леонтовича, який гастролював Україною, брав участь у конкурсах, акціях, фестивалях, користувався популярністю і підтримкою народу.

Велику роботу з культурного відродження Чернігівщини проводили студенти Ніжинського інституту. Ф.Проценко створив інтернаціональний студентський хор, який користувався великим успіхом у населення Чернігівщини – лише за перший рік своєї діяльності (1923) він дав 8 концертів на Ніжинщині і 9 – у самому вузі [10, с. 245]. Репертуар був дуже широкий (російські і українські народні пісні, класика різних народів, деякі зарубіжні твори). Ф.Проценко у своїх спогадах відмічає, що ентузіазм був великий, готувати виступи учасникам допомагали викладачі і студенти, друзі та знайомі з міста і навколишніх сіл. Протирич у стосунках між учасниками не було, хоч вони представляли різні національності [11, с. 41–43].

У 1927 р. в Ніжині з'явилася хорова капела із 40 співаків (очолив І.Макаревський). До неї входили, в основному, представники кількох національностей, які дуже гарно знаходили спільну мову між собою, репертуар також був інтернаціональний (більшість творів українські). Завдяки цьому її виступи всюди користувались великою популярністю. Капела існувала 3 роки, гастролювала Чернігівщиною, але в 1930 р. її загідозрили в тому, що вона виступала проти колективізації, і колектив розпустили [12].

Така сама доля спіткала і Прилуцький осередок музичного товариства ім. М.Леонтовича. Його було створено у 1927 р. Він був популярним на всій Чернігівщині, мав підтримку всіх національних та соціальних груп, але через два роки його розігнали за “націоналізм” [13].

Можна було б і далі перелічувати факти діяльності різних культурних осередків і колективів Чернігівщини у 20-х рр. ХХ ст., але потрібно зробити кілька висновків. По перше, українське відродження на території Чернігівщини ішло пліч-о-пліч із відродженням інших народів регіону. По-друге, на початку і в середині 20-х рр. влада майже не втручалась у роботу культурних осередків – намагалася виростити “свою пролетарську культуру”. По-третє, представники всіх національностей Чернігівщини допомагали розвитку культури регіону. По-четверте, влада побачила, що на кінець 20-х рр. їхні культурні представники програли змагання із народними і почала придушення національного руху і національної культури, що була невідконтрольна їм.

Література

1. Чернігівщина: Енциклопедичний довідник. – К., 1990.
2. Червоне слово (Ніжин). – 1920. – Грудень.
3. Знамя Советов (Чернігів). – 24.1.1920. – №15.
4. Знамя Советов (Чернігів). – 25.1.1920. – №16.
5. Знамя Советов (Чернігів). – 1921. – Жовтень.
6. Продовольственная газета (Чернігів). – 1923. – Грудень.
7. Знамя Советов (Чернігів). – 28.1.1920, №18.
8. Красное Знамя (Чернігів). – 1922. – Грудень.
9. Нове село (Ніжин). – 1927. – Грудень.
10. Самойленко Г.В., Самойленко О.Г. Ніжинська вища школа. Сторінки історії. – Ніжин, 2005.
11. Проценко Ф.Д. Мистецькі спомини. 1880–1930. – Ніжин, 1993.
12. Нове село (Ніжин). – 1931. – Січень.
13. Вісті (Харків). – 1929. – Грудень.
14. Знамя Советов (Чернігів). – 31.1.1920, №21.
15. Знамя Советов (Чернігів). – 9.5.1920, №102.
16. Знамя Советов (Чернігів). – 22.6.1920, №138.
17. Знамя Советов (Чернігів). – 9.7.1920, №153.
18. Знамя Советов (Чернігів). – 11.9.1920, №207.
19. Знамя Советов (Чернігів). – 19.10.1920, №239.
20. Знамя Советов (Чернігів). – 21.10.1920, №241.
21. Красное Знамя (Чернігів). – 15.1.1922, №11.
22. Красное Знамя (Чернігів). – 17.5.1922, №107.
23. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 2, спр. 133, арк. 60.
24. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 3, спр. 1000, арк. 3.
25. Там само.
26. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 3, спр. 1000, арк. 3.

FORMATION OF CULTURE OF INTERETHNIC RELATIONS IN THE PERIOD OF ROOTING. THE 20TH YEARS OF THE 20TH CENTURY (ON THE CHRNIGIV REGION MATERIALS)

I.M.Kononchuk

The author investigates some aspects of interethnic relations in Ukraine caused by a powerful surge of the national movement of the 20th years of the 20th century (known in history under the name of “the shot renaissance”)

УДК 371.5

ДИСЦИПЛІНА УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Самаріна С.І.

У статті проаналізовано проблему дисципліни учнів в історії шкільної освіти України XI–XII – пер. пол. XIX ст. Висвітлено основні досягнення вітчизняних науковців, громадських діячів, діячів культури та освіти вищезазначеного періоду в галузі виховання дисциплінованої поведінки учнівської молоді.

В статье проанализировано проблему дисциплины учащихся в истории школьного образования Украины XI–XII – первой половины XIX века. Представлено основные достижения отечественных ученых, общественных деятелей, деятелей культуры и образования вышеуказанного периода в области воспитания дисциплинированного поведения учащейся молодежи.

Ключові слова: дисципліна учнів, історія шкільної освіти, XI–XII – перша половина XIX століття.

Постановка проблеми. Виходячи з пріоритетних положень Національної доктрини розвитку освіти, для успішної реалізації завдань навчально-виховного процесу необхідно сформулювати усвідомлення молоддю ролі дисципліни та самодисципліни в умовах шкільного життя, що передбачає свідоме дотримання правил поведінки, дисциплінованості, вимог шкільного режиму. Розв'язання цих актуальних і складних проблем сьогодні, які пов'язані із формуванням духовного потенціалу, культури сучасної молоді, насамперед передбачає ґрунтовне вивчення та усвідомлення історичного досвіду організації виховної роботи з молоддю та використання раціональних ідей педагогічного доробку педагогів, діячів освіти й культури.

У контексті вищезазначеного науковий інтерес становить аналіз проблеми дисципліни учнів в історії шкільної освіти України. Йдеться про період з моменту зародження шкільництва (за часів існування Київської Русі) [1, с. 482] й до середини XIX ст. (період розквіту освітньої справи).

Аналіз сучасних досліджень і публікацій щодо висвітлення проблем, пов'язаних із дисципліною учнівської молоді, показав, що окремі аспекти цього питання висвітлено в публікаціях Н.Волкової, Н.Довбні, О.Кайріс, І.Сапожникової, О.Федька, А.Яворського та інших. Їхні праці містять інформацію про методи й способи організації дисципліни учнів в сучасній школі залежно від їхнього психологічного розвитку та вікових особливостей. Аналіз наукової розробленості проблеми дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки і практики відсутні історико-педагогічні дослідження, присвячені

вивченню порушеної проблеми, зокрема комплексному висвітленню питань дисципліни учнів у шкільній освіті України XI–XII – пер. пол. XIX ст. Вищевикладене обумовило *актуальність нашого наукового пошуку.*

Мета публікації полягає у здійсненні системного та об'єктивного аналізу праць вітчизняних громадських діячів, діячів освіти та культури, що працювали у зазначений період та окреслювали різні аспекти, пов'язані з проблемою формування дисципліни учнів.

Основна частина. Педагогічний аналіз літературних і наукових праць показав, що перші згадки про виховання дисципліни молоді з'явилися в XI–XII ст. й зафіксовані у літературній пам'ятці “Повчання Мономаха своїм дітям” (хронологічно охоплює період від 1066 до 1117 рр.) [3, с. 740], у якій йдеться про виховання молоді Київської Русі. Подальшого розвитку ця проблема набуває у творчості культурно-освітніх діячів часів українського Відродження (XVI–XVIII ст.), а саме: Єпіфанія Славинецького та Симеона Полоцького, а також викладачів і вихователів, що здійснювали навчально-виховний процес у братських школах. Наприкінці XVIII – у пер. пол. XIX ст. в Україні цю проблему у контексті збереження й відродження ідей українського національного шкільництва зокрема досліджували О.Духнович, К.Ушинський.

Отже, як зазначалося вище, найперші згадки про проблеми морального виховання, формування дисциплінованої поведінки молоді в Україні ми знаходимо у писемних джерелах часів Київської Русі (IX–XII ст.), у період, коли відбувалося зародження й становлення українського шкільництва. Саме за княжої доби, приблизно в X–XII ст., з'являються перші

згадки про школи, зокрема в літописі від 988 р. міститься повідомлення, що князь київській Володимир Великий “почав брати у знатних людей дітей і віддавати на вчення книжне” [1, с. 482]. Так, завдяки славетній діяльності князів Київської Русі, вітчизняна педагогічна думка може пишатися багатьма літературними пам’ятками, серед яких: “Повість минулих літ”, “Ізозборник” князя Святослава, “Патерик”, “Слово про закон и благодать” Іларіона та ін. [1, с. 484–485]. Проте найвідомішою пам’яткою педагогічної думки Київської Русі стало “Повчання Мономаха своїм дітям”, датоване XI–XII ст. Звертаючись до молоді на схилі літ, Володимир Мономах (1053–1125) намагається донести до неї істину життя, яку він вбачає саме у моральності поведінки, у постійній праці над собою. Він пише, щоб діти, слухаючи цю грамотицю, не сміялися, а перестали лінуватися й почали трудитися “для Бога і для душі своєї”. Трудитися для душі своєї та для Бога означає, на думку Володимира Мономаха, дотримуватися моралі суспільства: не вбивати “ні правого, ні винного”; не брехати: “Якщо говорите щось лихе..., то не клянїться Богом і не хрестїться”; дотримуватись обіцянок та присяги: “Стережіться, щоб не погубили душі своєї, порушивши присягу”; не бути зухвалим: “Гордошів не майте в серці і в умі” [5, с. 10].

Аналіз постулатів моральної поведінки молоді, сформованих Володимиром Мономахом, уможливорює висновок про те, що вони склали основу виховання фахівців військової справи досліджуваного періоду, оскільки військова наука та виховання передусім передбачають дотримання суворої дисципліни. Як відомо, за часів Київської Русі формування дисципліни військової молоді, в першу чергу, передбачало моральне й релігійне виховання, що виявлялося у свідомому ставленні вояків до своїх громадянських та суспільних обов’язків. Так, Великий князь наголошував, що, вийшовши на війну, необхідно: перестати лінуватися, остерегатися брехні і пияцтва, не чинити шкоди поселенням “ні своїм, ні чужим” й головне – мати “страх перед Богом” [5, с. 10]. Особливого значення у вихованні Володимир Мономах надавав особистому прикладу, що є й методом дисциплінування молоді. На власному прикладі й прикладі життя свого батька він закликав до працьовитості, наполегливості у навчанні, боротьби проти лінощів: “...Якщо вмієте щось, то не забувайте того доброго, а чого не вмієте, то того навчайтесь; отак от як батько мій, сидючи вдома, навчився 5 мов” [5, с. 11]. Як бачимо, ці вироблені правила і в наш час залишаються актуальними для формування свідомої дисципліни української молоді на засадах моральності й патріотизму.

На наступному етапі розвитку української педагогічної думки та освіти в період культурного відродження країни (XV–XVIII ст.) розвиток шкільної освіти відбувався у двох напрямках: православному й католицькому. Саме завдяки діяльності громадсько-політичних організацій православних громадян церковних братств було засновано братські школи, в діяльності яких чільне місце посідало питання дисципліни учнів [1, с. 492].

Так, у процесі вивчення “Другого статуту Луцької школи” (бл. 1624 р.), що є документом про організацію Луцької братської школи, ми побачили цілу низку правил, якими керувалися учні та вчителі під час прийому до навчального закладу, в процесі навчання та інших видів діяльності.

Основні положення шкільного статуту стосуються режиму роботи навчального закладу, правил поведінки учнів і вчителів під час уроків, а також використання методів виховання та дисциплінування учнів. Першим правилом під час прийому дітей до братської школи було ознайомлення батьків і дітей з устроєм та правилами школи: “нехай буде відомо кожному, хто бажає на досвіді побачити устрій цієї школи або віддати свою дитину для навчання” [4, с. 6], що значною мірою мало забезпечувати дотримання режиму й правил школи.

Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на основних правилах Луцької братської школи, оскільки обізнаність на них та їх дотримання склали основу дисциплінованої поведінки учнів. По-перше, правилами було регламентовано визначений в часі початок і кінець навчання, заборонялися запізнення: “Сходитися до школи хлопчики повинні у певний час, тобто у великі дні, щоб усі були на 9 годину ранку, точно також і в менші дні, як встановить учитель. І відпускати їх після навчання до дому також у певний час” [4, с. 7]; по-друге, суворо заборонялося пропускати заняття: “Якби якийсь хлопець один день ходив у школу, а другий пропускав, і таким чином тільки б марнував час, числячись у школі, такого більше не приймать...”; по-третє, у класному приміщенні кожен займав своє місце відповідно до рівня знань: “Кожен повинен сидіти на своєму певному місці, яке визначається за успіхами” [4, с. 7].

Як показав аналіз II-го статуту Луцької школи, у своїй роботі педагогічний персонал школи використовував певні методи дисциплінування учнів, а саме: нагляд, особистий позитивний приклад, покарання [4, с. 7].

Особлива увага у братській школі приділялася нагляду за дітьми, їхньою поведінкою. Для нагляду за учнями в школі працювали “мужі”, які “виправляли ділом і словом” безлад, що не відповідав встановленому устрою школи [4, с. 6]. Однак, окрім спеціально найнятих “мужів”, функцію наглядачів виконували й самі учні, що свідчить про високий рівень довіри до них із боку педагогів та прагнення керівництва школи до формування в учнів такої риси характеру, як самодисципліна. В їхні обов’язки входило: “раніше прийти до школи, підмести школу, розпалювати печі і сидіти біля дверей: і знати про всіх, хто виходить і заходить; вони повинні записувати і доповідати про тих, які б не вчилися, пустували або в Церкві безчинно стояли, або до дому йдучи не поводили себе пристойно” [4, с. 7].

Важливу роль у вихованні дітей відігравав особистий приклад учителя. Так, педагоги, що працювали з дітьми, повинні були своїм прикладом їх виховувати, спонукати до дисциплінованої поведінки: “вчитель, цієї школи має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п’яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрисний, не

сміхотворець, не лихослов ... але прихильник благочестя, в усьому являючи собою взірць добрих діл” [4, с. 6].

Практичний і науковий інтерес становить досвід застосування методу покарання у дисциплінарних цілях. Відповідно до статуту школи, на вчителя покладалася функція покарання дитини за неслухняність або за вчинки, що не відповідають статуту школи, проте карати треба “не-потиранські, а по-наставницькі; не надмірно, а по силах; не з буйством, а лагідно і тихо” [4, с. 6]. Досить суворо карали учнів і вчителів, які були винуватцями тих учинків, що “закон не тільки не дозволяє, але, навпаки – забороняє” – таких порушників дисципліни виключали зі школи: “був би, наприклад, блудник, п’яниця, злодій, блюзнір, недбайливець, грошолоб, наклепник, гордій; такий аж ніяк не тільки вчителем, а навіть жителем не повинен бути тут” [4, с. 8]. Як бачимо, статутом не передбачалося покарання побиттям чи із застосуванням фізичної сили, що було поширеним явищем в інших навчальних закладах України досліджуваного періоду.

Отже, Луцьку братську школу було засновано на православних принципах, що за своїм основним змістом перетинаються із думками Володимира Мономаха про виховання дисциплінованої поведінки дітей. По-перше, і в “Повчанні” В.Мономаха, і в “Статуті Луцької школи” відображено прагнення до виховання молоді з урахуванням національних інтересів та релігійних вірувань народу; по-друге, висвітлюються проблеми моральної поведінки молоді й вихователів; по-третє, важливе значення надається особистому прикладу вчителя, наставника; по-четверте, чільне місце належить режиму праці і відпочинку.

Проблемами дисципліни учнівської молоді за часів Українського відродження переймалися громадські діячі, діячі освіти та культури. Зокрема, думки про моральне виховання, культуру поведінки, дисциплінованість знаходимо у працях Єпіфанія Славинецького та Симеона Полоцького.

Погляди Єпіфанія Славинецького (р.н. невідомий – 1675) щодо проблем дисципліни дітей викладено в його творі “Громадянство звичаїв дитячих” – збірнику, в якому висвітлено правила поведінки в школі, дома, на вулиці тощо. Зокрема, просвітник і викладач, відповідаючи на питання про правила поведінки дітей під час навчання говорить, що вони “повинні любити мовчання і помірність; ніякими шепотіннями і неввічливими розмовами не переривати читання” [8, с. 44], тобто дотримуватися правил поведінки у класі і не заважати працювати ані вчителю, ані іншим учням. Є.Славинецьким було сформульовано поради щодо правил поведінки за межами навчального закладу. Наприклад, він говорить, що, йдучи з навчання, слід поспішати додому, але “не бігом бігти”, не потрібно “репетувати та якийсь бунт чинити” [8, с. 44]. Згадує викладач і про такий метод дисциплінування, як покарання, він говорить, що діти мають стерегтися, щоб “не одержати достойного покарання; коли каратимуться по заслугах, нехай згорда не відповідають і відступаються від усякого підвищення голосу від злості чи досади” [8, с. 44].

Аналіз педагогічної спадщини Єпіфанія Славинецького дає підстави стверджувати, що його поради стосуються переважно дотримання зовнішніх ознак дисциплінованої поведінки, хоча, згадуючи про покарання як метод виховання підростаючого покоління, він просить дітей остерігатися поганої поведінки, тобто апелює до їхньої свідомості.

У працях і творчому доробку Симеона Полоцького (1629–1680) з проблем дисципліни учнів, формування культури поведінки насамперед йдеться про методи виховання. Так, у його творах “Обід душевний” і “Вечеря душевна” розглядається проблема виховання культури поведінки дітей, по-перше, на основі власного прикладу: “Не подавати собою дітям злого прикладу” [6, с. 42]; по-друге, через обмеження спілкування в колі “поганого товариства”, бо “з преподобними преподобним будеш” [6, с. 42]; по-третє, у контексті використання тілесних покарань: “Завдяки палиці, щоб були слухняні, покарання достойного не позбавляти”. Аналізуючи методи виховання учнівської молоді в ті часи, вбачаємо за необхідне зауважити, що переважна більшість учителів шкільних закладів досліджуваного періоду вважала за необхідне карати дітей побиттям, оскільки керувалися принципом “Не відмовляйся дитину карати, тому що, коли палицею б’ємо її, не помре від неї, ти ж таким чином, б’ючи її палицею, душу її врятуєш від злої смерті” [6, с. 41].

Отже, за часів Українського відродження (XVI–XVIII ст.) формування дисципліни учнівської молоді відбувалося передусім на релігійних засадах і відповідало особливостям розвитку суспільства. Основні ідеї щодо формування дисципліни учнів зосереджено, зокрема, у II статуті Луцької школи і працях громадських, культурних діячів, просвітників і педагогів, таких як Єпіфаній Славинецький та Симеон Полоцький.

Наступний етап розвитку педагогічної думки України (кін. XVIII – пер. пол. XIX ст.) характеризувався впливом Російської та Австро-Угорської імперій. Відбувалася русифікація, германізація та полонізація шкільної освітньої справи. Звісно, що заборона української мови, насадження іноземних ідеалів викликали обурення українських прогресивних діячів, тому йшла боротьба за збереження основ і традицій національного шкільництва. За таких складних умов пер. пол. XIX ст. здійснювалася діяльність видатних вітчизняних педагогів, громадських діячів Олександра Духновича й Костянтина Ушинського, у педагогічних працях яких ми знаходимо відомості щодо проблем виховання дисципліни учнівської молоді у досліджуваній період.

Костянтин Ушинський (1823–1871) уважав, що одним із найважливіших напрямів виховання є моральне виховання, яке слід починати якомога раніше й здійснювати систематично. На його думку, найголовнішими завданнями морального виховання є формування патріотизму, гуманізму, дисциплінованості, чесності, а досягнення цього, на його думку, можливе завдяки навчання, переконанню та власному прикладу вчителя [1, с. 512].

Так, у своїй “Проблеми російської школи” він наголошував, що засади, на яких базувалася дисципліна учнів старої школи є неприйнятними,

оскільки така дисципліна, що “ґрунтувалася на найбільш протиприродній основі – на страху перед учителем, який роздає нагороди й покарання” змушує “дітей не тільки до невластивого, а й до шкідливого для них становища: до нерухомості, класної нудьги і лицемірства” [9, с. 243]. На думку педагога, дисципліна, що вимагає “смирного сидіння в класі” [9, с. 244], забезпечує у кращому разі зовнішній порядок і виявляє досить шкідливий вплив на моральне виховання учнів, оскільки вчителем захочуються діти, що за своєю природою є млявими, малорухливими, або ті, що “швидко навчилися лицемірити, дивитися на вчителя з величезною увагою і водночас щипати товарища під лавою...; діти жваві, рухливі, які жадібно потребують поживи для своїх здібностей, що розвиваються, відверті, які не вміють приховувати своїх душевних рухів, – зазнавали покарання” [9, с. 244].

Критикуючи основні принципи і методи формування дисципліни учнів у “старій школі”, К.Ушинський наголошує, що налагодити дисципліну в класі можна лише за допомогою розумно організованої класної діяльності [9, с. 245], а саме: шляхом урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, наповнення змісту навчальної роботи “розумним релігійним і моральним елементом”, поданням “шкільної нудьги”, прищепленням дітям поваги до виконання своїх обов’язків, розумного використання методів заохочення і покарання.

Надзвичайно важливого значення у справі виховання дисципліни учнів К.Ушинський надавав режиму школи. Педагог уважав, що для формування організованої поведінки учнів потрібно, щоб у школі панував суворий порядок: твердий і постійний режим дня, фіксований розклад уроків, правильна організація праці і відпочинку, добре налагоджене чергування. Найбільш дієвим методом виховання дисципліни, як зазначає Ф.Ріскіна, він уважав вправлення, за допомогою якого можна виробляти певні норми поведінки шляхом тренування учнів [7, с. 106].

Отже, у галузі шкільної дисципліни К.Ушинський відстоював ідеї розумно побудованої класної діяльності, що є “одним з найраціональніших і найдійовіших гігієнічних засобів”, які запобігають появі аморальної поведінки учнів і забезпечують формування уявлень про “правильне життя” [9, с. 245]. На його думку, формуванню міцної шкільної дисципліни сприятиме дотримання суворого порядку, точне виконання встановленого режиму та привчання учнів до виконання певних правил, вироблення навичок організованої поведінки.

Якщо Костянтин Ушинський працював в умовах тиску російського царату, то на теренах Західної України, що зазнавала впливу Польщі, одним із активних представників культурно-освітнього руху був письменник, учений-педагог Олександр Духнович (1803–1865) [1, с. 509]. Основні думки щодо проблем дисципліни учнів, їхньої моральної поведінки педагог висвітлив у праці “Народная педагогія в польщі училищ и учителей сельских” [1, с. 510]. Він наголошував, що головним чинником у формуванні дисциплінованої поведінки дітей має

виступати позитивний приклад учителя, який “повинен мати чистий і непорочний норов і процвітати добродіями”, а також “поважати порядок” та володіти потрібними засобами для “навчання і наставляння” [2, с. 20].

Розкриваючи сутність дисципліни і шкільного порядку, О.Духнович зауважував, що рівень моральності й дисциплінованості учнів залежить від учителя, від дотримання та виконання ним своїх обов’язків. Серед схарактеризованих ним обов’язків педагога [2, с. 56–60], на наше переконання, найбільш важливими є такі:

- попередження марнослів’я, оскільки людина, яка базикає і марнославить, охоча до забав у суперечках, сварках і бійках;

- створення таких умов шкільного життя, щоб учні “язик стримували, гнів перемагали, руки на взяття чужого майна не простягали”;

- формування у дітей звички “правду казати, ніколи не брехати, не обдурювати”;

- виховання сором’язливості та цнотливості, що є “кращим шляхом до честі і виховання добрих звичаїв”;

- захист ображеного, якщо той добре вчиться, але має якісь фізичні вади і через це потерпає від глазувань;

- плекання і зміцнення любові між дітьми;

- запобігання появі “хтивості чи любової страсті”;

- мотивація дітей до доброзичливого спілкування, що передбачає уникнення “гідких, безсоромних і сварливих слів”.

Наголосимо, що серед методів дисциплінування учнівської молоді О.Духнович особливого значення надавав наставлянню, покаранню, нагляду та прикладу [2, с. 73–77]. Щодо використання методу наставляння, то педагог уважав, що наставляти може лише та людина, яка має до цього хист, інакше, не маючи належних якостей, можна більше нашкодити суспільству і громадянству, ніж принести користь, оскільки замість “виправлення згубу приносить юнацтву, як ненавчений лікар більш губить, ніж врятовує”. Застосовуючи метод покарання, необхідно враховувати недоліки, за які карає вчитель, і відповідно добирати засіб покарання. Так, за марнослів’я, грубість у розмові доцільно “сердито усмирити, гомінливо посоромити і викрити”, а за крадіжку, так само, як і за брехню, треба публічно присоромити, викликати почуття провини, щоб “совість гризла”. Особливу увагу треба приділяти задиркуватим, сварливим, капосним дітям і карати їх “відлученням від товариства і від загальних розваг”, а також відсаджувати від інших учнів. Стосовно нагляду як методу дисциплінування, то його застосування доречно тоді, коли вчитель запідозрив учня у розпусті, тобто любової страсті. У цьому разі учитель мусить спостерігати за учнем “не тільки в школі, а й поза школою”. Відносно прикладу як методу формування свідомої дисципліни, то автор наводить особистий приклад учителя, а також із метою корекції поведінки учнів радить використовувати приклади з історії народу, мистецтва, а “найбільш з випадків і самим дітям відомих” [2, с. 73–77].

Отже, дисциплінованість учнів, на думку О.Духновича, передусім передбачає їхнє моральне

виховання, яке має здійснюватися під впливом позитивного прикладу вчителя-наставника, який повинен формувати у дітей такі навички поведінки, які б були корисними для народу, суспільства й громадянства.

Висновки. Аналіз окремих особливостей розвитку шкільної освіти в Україні у XI–XII – пер. пол. XIX ст., вивчення основних досягнень у галузі теорії і практики виховання показали, що вітчизняні науковці, педагоги, філософи, громадські й культурні діячі вищезазначеного періоду вивчали широкий спектр проблеми дисципліни молоді, зокрема питання їхнього морального обличчя, культури поведінки і дисциплінованості. Важливого

значення вони надавали дотриманню учнями шкільних правил і вимог статуту, методам виховання дисципліни, створенню умов для розвитку самодисципліни. Необхідно зауважити, що вітчизняні дослідники у вивченні проблеми дисципліни учнів особливу увагу приділяли вихованню дисциплінованої молоді, яка б відповідала запитам суспільства, була б корисною для формування морального обличчя суспільства відповідно до національних, народних і громадських традицій.

З огляду на актуальність і новизну даного дослідження у подальшому ми плануємо здійснити цілісний аналіз проблеми дисципліни учнів, що охоплює період з др. пол. XIX ст. і до сьогодення.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576 с.
2. Духновичъ Александръ. Народная педагогія въ пользу училищъ и учителей сельскихъ. – Львівъ, 1857. – 92 с.
3. Історія української культури: У 5 т. / За заг. ред. Б.Є.Патона, Г.Д.Кураса та ін. – Т. 1: Історія культури давнього населення України / За заг. ред. Ю.С.Асєєва, В.Д.Баранова та ін. – К.: Наукова думка, 2001. – 1135 с. – (1 с.).
4. Історія вітчизняної педагогіки. Тексти до вивчення курсу / За заг. ред. Є.І.Коваленко. – 2-е вид., доп., випр. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – 245 с.
5. Повчання Володимира Мономаха дітям // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.А.Литвинова. – К.: Радянська школа, 1961. – С. 10–11.
6. Полоцький С. Обід душевний і вечеря душевна // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.А.Литвинова. – К.: Радянська школа, 1961. – С. 39–43.
7. Ріскіна Ф. К.Д.Ушинський про виховання дисципліни // Комуністична освіта. – 1940. – №11 (листопад). – С. 101–109.
8. Славинецький Є. Громадянство звичаїв дитячих // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.А.Литвинова. – К.: Радянська школа, 1961. – С. 43–46.
9. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т. 2: Проблеми російської школи / За ред. О.І.Піскунова та ін. – К.: Радянська школа, 1983. – 359 с. Бібліографія: с. 342–352.

THE PROBLEM OF DISCIPLINE OF STUDENTS IN THE HISTORY OF SCHOOL EDUCATION OF UKRAINE (XI–XII – THE FIRST HALF OF XIX AGE)

S.I.Samarina

In the article the problem of discipline of students in the history of school of Ukraine of the 11th–12th – the first half of the 19th century is investigated. The author elucidates basic achievements of domestic research workers, public figures, cultural workers and educationalists of the noted period in the field of forming disciplined conduct of students.

УДК 37(09)(477)“18/19”

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ КЛАСИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ В ПОГЛЯДАХ ПРЕДСТАВНИКІВ РОСІЙСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ДР. ПОЛ. ХІХ СТ.)

Демченко Н.М.

У статті проаналізовано й узагальнено погляди представників російської словесності Лівобережної України др. пол. ХІХ ст., присвячені визначенню принципів формування змісту освіти вітчизняної класичної гімназії вказаного періоду.

В статье проанализированы и обобщены взгляды представителей российской словесности Левобережной Украины второй половины XIX столетия, в которых определены принципы формирования содержания образования отечественной классической гимназии в исследуемый период.

Ключові слова: представники російської словесності, Лівобережна Україна, друга половина ХІХ століття, зміст освіти, класична гімназія.

Постановка проблеми. За останні три десятиріччя у світовій та вітчизняній шкільній освіті виділилися певні загальні тенденції гуманітаризації, зафіксовані державними й міжнародними стандартами змісту середньої освіти, такі як уведення до навчальних курсів елементів історії філософії, теорії пізнання, методології науки, розкриття її соціального й культурного значення, а також побудова навчального процесу відповідно до теорії наукового пізнання [4, с. 22].

Однією з провідних тенденцій у розвитку освіти в Україні в третьому тисячолітті стало бажання відродити різноманітні форми гуманітарної освіти, які були притаманні вітчизняній системі освіти др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.: гімназій, ліцеїв, кадетських корпусів тощо. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема визначення принципів формування змісту освіти вітчизняної класичної гімназії др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст., оскільки гуманітарність була найбільш яскравою та домінуючою рисою розвитку вітчизняної освіти означеного періоду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Е.Днепров переконає, що актуалізація проблем теорії змісту освіти в др. пол. ХІХ – на поч. ст. обумовлювалася соціальними причинами, потребами розвитку вітчизняної школи, розширенням сфери освіти, прогресом науки, а також логікою розвитку самої педагогічної теорії [11, с. 189].

Сучасні дослідники зазначають, що основою для відбору змісту шкільної освіти є загальні принципи, які визначають підхід до її конструювання, і критерії,

які визначають конкретне наповнення змісту навчального матеріалу в освітніх дисциплінах.

Так І.Підласий відзначає, що головними принципами формування змісту освіти такі є: науковості, послідовності, історизму, систематичності, зв'язку навчання з життям, відповідності віковим можливостям та рівню підготовки учнів, доступності [12, с. 147].

Постановка завдання. Проте у сучасній педагогічній літературі ми не знаходимо окремих досліджень, в яких було б зроблено систематичний аналіз та узагальнення наукових розвідок представників російської словесності Лівобережної України др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст., присвячених проблемі визначення принципів формування змісту освіти вітчизняної класичної даного періоду. У зв'язку з цим ми ставимо своїм завданням виокремити погляди викладачів російської словесності Лівобережної України, таких як І.Белоруссов, А.Будилович, П.Заболоцький, О.Кониський, М.Лавровський, М.Скворцов, А.Степович, присвячені означеній проблемі.

Основний матеріал дослідження. Характерною особливістю розвитку вітчизняної педагогічної науки др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст. була актуалізація проблем теорії змісту освіти.

Особливої уваги представники вітчизняних шкіл мовознавства та літературознавства др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст. такі, як М.Лавровський, М.Скворцов, А.Степович та інші, приділяли *принципу науковості*. Вони відзначали, що будь-який навчальний матеріал, який пропонується учням для засвоєння, повинен відповідати сучасному науковому

розумінню понять та явищ. Одним із завдань школи педагога досліджуваного періоду вбачали необхідність дати учням під час вивчення всіх навчальних предметів об'єктивно правильну картину розвитку світу – природи, суспільства і людського мислення.

У рукописі “З перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті роки XIX століття” А.Степович вказував, що навчально-виховний процес у цьому закладі освіти був побудований з урахуванням принципу науковості. Реалізувався в Колегії цей принцип, на думку педагога, через дотримання низки вимог: 1) систематично інформувати своїх учнів про сучасні наукові досягнення; 2) ознайомлювати школярів з біографією зарубіжних і вітчизняних учених та їх внеском у розвиток науки й мистецтва; 3) залучати дітей до використання методів сучасної науки через дослідництво, у процесі вивчення основ наук, спрямовуючи їх діяльність на досягнення суспільного блага [10]. У зв'язку з цим положенням, учений наголосив на необхідності під час формування в учнів правильних наукових понять реалізації певних умов навчання, таких як забезпечення з боку вчителя високого теоретичного рівня навчання, а також обов'язкове засвоєння фактів і явищ у їхньому розвитку і взаємозв'язку.

М.Скворцов у своїй роботі “Литература и наука” (1866), розглядаючи проблему популяризації наукових знань, доводив, що наука в класичному її розумінні протилежна поняттю популяризації і є невід'ємною частиною приналежності школи. На основі етимологічного аналізу, спираючись на філософське визначення поняття науки, запропоноване стародавніми авторами (давньогрецькими філософами Аристотелем та Платоном), учений стверджує, що літературна популяризація знань суперечить сутності науки. Популяризовані можуть бути лише окремі знання, без певного наукового значення для тих, серед кого вони розповсюджуються, доводить він [9, с. 9]. М.Скворцов доходить висновку, що спроба літературної популяризації знань порушує принцип науковості. Вона зваблює молодий розум легкістю обговорення окремих наукових проблем, привчає до поверховості суджень, позбавляє шкільної поважності, пристрасті та послаблює розум.

Науковість навчання забезпечується змістом шкільної освіти та суворим дотриманням принципів його формування, говорить А.Будилович. Науковість навчання залежить від реалізації вчителями визначеного змісту, від відповідності навчальних планів і програм рівню соціального і науково-технічного прогресу, а також від підтвердження набутих знань практикою. На його думку, педагогічна система безпосередньо пов'язана зі споживачем освітніх послуг і тому має достатньо швидко реагувати на зміни соціальних умов. Ця реакція повинна виявлятися в появі нових методик і програм, що дають змогу повніше задовольнити освітні потреби суспільства. У статті “О преподавании отечественного языка в наших гимназиях” (1882) учений зазначає, що навчальні програми Міністерства народної освіти мають

“постійно змінюватись та розвиватись одночасно з розвитком науки і рекомендаціями досвіду”, за інших умов вони почнуть гальмувати розвиток вітчизняної школи, відставати від потреб суспільства [3].

Поряд із принципом науковості знань А.Будилович, О.Кониський, М.Скворцов наголошували на важливості *принципу систематичності й послідовності*, що передбачає засвоєння учнями знань у певному логічному зв'язку і послідовності. Цей принцип вони визначали як послідовне, з урахуванням логіки певної науки та вікових можливостей подання змісту знань, способів діяльності у навчальних програмах, підручниках та ін., дотримання такого самого порядку під час засвоєння знань.

М.Скворцов у статті “Литература и наука” (1866) пише, що школа – це не лише місце, де діти здобувають наукові знання, а ще й велика розумова майстерня, де ці знання продукуються. Принцип системності й послідовності в оволодінні досягненнями науки надає системного характеру навчання, теоретичним знанням і практичній діяльності учнів. Цей принцип вимагає наступності – послідовного й безперервного переходу від нижчого до вищого ступеня викладання і навчання. При такому переході кожний елемент матеріалу, що засвоюється учнями, ґрунтується на раніше набутих знаннях і є результатом їх логічного розвитку. Наступність потрібна як у змісті, так і у методах навчання, а також способах навчально-пізнавальної діяльності, впевнений педагог.

Наслідуючи вчення К.Ушинського, вітчизняні педагоги вказували на необхідність розподіляти навчальний матеріал так, щоб не порушувати логіку його засвоєння, щоб попередній рівень знань був основою ефективності засвоєння наступної частини знань. Так, А.Будилович визначає систематичність навчання як послідовне, побудоване за логікою науки і зумовлене завданнями освіти та віковими можливостями учнів подання змісту знань у навчальних програмах, підручниках та посібниках з предметів навчання. Педагог доводить, що принцип систематичності стосується не лише викладання окремих навчальних дисциплін, але й навчання в цілому. Знання учням необхідно подавати таким чином, щоб вони були внутрішньо пов'язані між собою і щоб вся їх сума утворювала цілісність.

Наполягаючи на системності навчального процесу, О.Кониський вимагав такої організації й структурування навчального матеріалу, щоб він був викладений чітко, логічно, послідовно, у вигляді основних положень. Педагог стверджував, що принцип системності й послідовності у навчанні вимагає чіткої структурної організації навчального матеріалу, раціонального розподілу його на окремі змістові фрагменти і поетапного засвоєння їх учнями. Він відзначав, що однією із закономірностей розвитку мислення дитини є важке сприйняття й засвоєння тих фактів і відомостей, які розрізнені і не пов'язані між собою за змістом і логікою [7, с. 72].

Особливе значення вітчизняні педагоги, вчені мовознавці та літературознавці О.Брок, П.Заболотський, М.Лавровський відводили *принципу*

доступності і врахування індивідуальних особливостей учнів, який вимагає врахування при доборі змісту освіти пізнавальних можливостей учнів та рівня їх попередньої підготовки.

Так, у визначенні важливості врахування вікових та індивідуальних можливостей дитини М.Лавровський відстоював ті самі позиції, що й Ж.-Ж.Руссо, Я.Коменський, Й.Песталоцці. У статті “По вопросу об организации гимназии” (1867) педагог зазначає, що навчальний матеріал, який вивчається у закладах освіти, має бути розподілено відповідно до можливостей учнів певних вікових груп з урахуванням при цьому індивідуальних особливостей фізичного і психічного розвитку. Цей розподіл навчального матеріалу має відбуватися таким чином, щоб школярам пропонувалося для засвоєння лише те, що доступне для їхнього сприймання і розуміння. Дослідник вважає, що діти гімназійного віку ще не спроможні сприйняти науковий виклад навчального матеріалу, тому таке навчання є “мучительно и безотраднo” [8, с. 10]. М.Лавровський доходить висновку, що дітям певної вікової групи має пропонуватися лише “посильна, відповідно до їх віку і розвитку розумова їжа”, але разом з тим вона має бути й найбільш вагома для індивідуального розумового розвитку [8, с. 26].

Стаття І.Белоруссова “Репетиторство в гимназиях” (1879) розкриває погляд ученого на проблему такого заходу індивідуальної роботи з учнями, як репетиторство. Педагог визначає репетиторство як окрему форму навчально-виховних занять з учнями класичної гімназії. Педагог доходить висновку, що розповсюдження репетиторства у вітчизняних класичних гімназіях є надзвичайно негативним явищем, оскільки суперечить одній з основних вимог істинного виховання: розвитку в учнів вміння самостійно працювати з дитячого віку; негативно впливає на увагу й старанність дитини; позбавляє активності, в результаті чого учні привчаються виконувати домашні завдання лише за допомогою дорослих [1].

Принцип доступності передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей, аналіз навчального матеріалу з точки зору їх можливостей і такої організації навчання, за якої учні не відчували б інтелектуальних, моральних, фізичних перевантажень. На основі врахування індивідуальних особливостей має забезпечуватись індивідуальний і диференційований підхід до конкретних учнів щодо визначення змісту й обсягу навчального матеріалу, стверджує О.Брок. Навчальні завдання, які пропонуються учням, повинні бути такими, щоб діти певної вікової групи справлялися з ними при достатньому напруженні фізичних і психічних сил, пише він у своїй статті “Гуманитарное образование” (1908) [2].

П.Заболоцький відзначає, що однією із законмірностей, які покладено в основу принципу доступності, є залежність навчання від організації навчального процесу, від методів, що використовуються, від умов, у яких здійснюється процес навчання. Висвітлюючи проблему взаємодії сім’ї та школи, педагог зазначає, що інститут батьківського комітету має сприяти об’єднанню зусиль родини і школи в організації процесу навчання та у вихованні

дитини [6]. Одним із напрямів співпраці батьківського комітету і педагогічної ради в навчальній галузі є, на думку вченого, раціональна постановка позакласного читання: відповідно до оновленого змісту освіти, “за заздалегідь обміркованим і педагогічно-доцільним планом відповідно до віку, розвитку та індивідуальних особливостей дітей” [6].

Одним із провідних принципів навчання виступав також *принцип зв’язку навчання з життям*. Вітчизняні педагоги, мовознавці та літературознавці др. пол. XIX – поч. XX ст.: О.Брок, П.Заболоцький, М.Лавровський стверджували, що навчання лише тоді буде успішним, коли кожна особистість постійно відчуватиме користь здобутих знань у задоволенні життєвих потреб.

М.Лавровський наполягав на необхідності забезпечення органічного зв’язку навчання з життєвою практикою з метою уникнення, по-перше, його відриву від реальної дійсності, по-друге – зменшення ролі наукової теорії. Перше призводить до абстрактного схоластичного розумування, стверджував учений, друге – до вузького утилітаризму. Педагог доходить висновку, що навчання лише тоді буде успішним, коли учні усвідомлюватимуть життєву важливість засвоєваних знань і умінь.

У процесі пояснення нового матеріалу вчитель має за можливістю спиратися на життєвий досвід і спостереження учнів, відзначав П.Заболоцький. Педагог наголошував на необхідності у процесі вивчення нового навчального матеріалу звертатися до прикладів навколишнього природного середовища та наполягав на потребі широкого використання в навчально-виховному процесі різноманітних видів екскурсій. Він підкреслює важливість освітнього, виховного, естетичного і гігієнічного впливу шкільних екскурсій на розвиток дитини. “Жива книга природи, що розкривається під час подорожі, скаже розуму і серцю учнів значно більше за будь-які кілька місяців чи навіть тижнів, ніж мертва книга в роки шкільного сидіння ...”, – доводив П.Заболоцький [5, с. 2]. Водночас освітнє значення навчальних екскурсій, на думку вченого, тісно пов’язано з їх могутнім моральним впливом на “вразливий розум і чутливі серця молоді” [5, с. 2].

Висновки. Таким чином, у др. пол. XIX – на поч. XX ст. у педагогічній теорії та практиці виник особливий інтерес до проблеми визначення змісту освіти вітчизняної класичної гімназії, що спричинило потребу пошуку принципів формування цього змісту вітчизняними вченими, зокрема представниками російської словесності – І.Белоруссовим, А.Будиловичем, П.Заболоцьким, О.Кониським, М.Лавровським, М.Скворцовим, А.Степовичем.

Систематичний аналіз науково-педагогічного доробку цих учених свідчить про глибоке розуміння ними ролі і місця *принципів формування змісту освіти вітчизняної класичної гімназії* др. пол. XIX – поч. XX ст. та дає підстави стверджувати, що основоположними принципами, на яких повинен базуватися відбір змісту шкільної освіти, вони вважали такі: науковості, послідовності, історизму, систематичності, зв’язку навчання з життям, відповідності віковим можливостям та рівню підготовки учнів, доступності.

Література

1. Белоруссов И.М. Репетиторство в гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения. – 1879. – №8. – С. 13–31.
2. Брок А.А. Гуманитарное образование // Гермес: Научно-популярный вестник античного мира. – 1908. – №17. – С. 445–450, 450а–450d; №18. – С. 468–473.
3. Будилович А.С. О преподавании отечественного языка в наших гимназиях // Русский филологический вестник. – 1882. – №1. – С. 1–12.
4. Гончаренко С.У. Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С. 17–25.
5. Заболотский П.А. Крымская экскурсия 1914 г. в воспоминаниях её участников-учеников. Введение // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. III. 1914–1915 учебный год. – Нежин, 1915. – С. 1–4.
6. Заболотский П.А. Родительские комитеты // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. III. 1914–1915 учебный год. – Нежин, 1915. – С. 1–8.
7. Кониский А. Наські граматки // Основа. – 1862. – №1. – С. 65–82.
8. Лавровський Н. По вопросу об устройстве гимназии // Журнал Министерства народного просвещения. – 1867. – №10. – С. 115–192.
9. Скворцов М. Литература и наука (извлечение из отчетов лиц, отправленных за границу для приготовления к профессорскому званию) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1866. – №10. – С. 1–12.
10. ІР НБУ, ф. 179, од. зб. 162. – Степович А.І. З перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті роки ХІХ століття.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / Под ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Паначина, Б.К.Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
12. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 368 с.

PRINCIPLES OF FORMATION THE CONTENT OF EDUCATION IN CLASSICAL GYMNASIUM IN THE VIEWS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN PHILOLOGY IN THE LEFT BANK UKRAINE (SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY)

N.M.Demchenko

The author analyzes and generalizes the views of the representatives of Russian philology in the Left bank Ukraine of the second half of the 19th century concerning principles of forming the content of education in the domestic classical gymnasium of the denoted period.

УДК 78.071.1

ХОРОВІ ОБРОБКИ В ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА КОШИЦЯ

Салій С.

У статті проаналізовано хорові обробки О.Кошиця і їх першоджерела, а також визначено стиль композитора та вплив фольклору на формування музичної мови і виразових засобів митця.

В статье проанализировано хоровые обработки А.Кошицы и их первоисточники, а также определено стиль композитора, влияние фольклора на формирования музыкального языка и выразительных средств творца.

Ключові слова: О.Кошиця, хорові обробки, стиль композитора, формування музичної мови.

Актуальність дослідження. Актуальною темою сьогодення є дослідження творчості українських композиторів та аналіз їхньої спадщини. Особливої уваги заслуговують митці, метою яких було не лише написання музичних творів, але й пропаганда українського музичного мистецтва на світових теренах.

У перших роках ХХ ст. плеяда молодих українських композиторів, продовжувачів справи М.В.Лисенка, розпочала пошуки нових шляхів опрацювання народної пісні. Композитори К.Стеценко, О.Кошиць, С.Людкевич, М.Леонтович прагнули виявити й розкрити внутрішні якості народної пісенності, розробити нові засоби її художнього осмислення. Орієнтація на високу культуру акапельного хорового співу та його багатство виразальних засобів зумовлена функцією обробки як своєрідної концертної транскрипції пісні з яскравим авторським тлумаченням її змісту й образів. У засобах виразності помітний пошук нових специфічних особливостей народної пісенності і виявлення способів розкриття образності за допомогою широкого застосування класичної композиторської техніки. Художні завдання, які постали перед композиторами в галузі вільної обробки, спонукали молодих творців до пошуків нових форм поєднання специфічно народних і професійно-класичних прийомів. У цьому полягала прогресивність їх творчої позиції.

Із генерації молодих композиторів на той час найорганічніше увібрав і сприйняв принципи Лисенкового опрацювання народних пісень О.Кошиць. Майже весь свій творчий хист він віддав обробці народної пісні.

Спадщина О.Кошиця сприяла утвердженню нових принципів обробки народної пісні, поширенню її жанрових типів, кристалізації нових прийомів розкриття пісенного образу. Це – самобутня, яскрава стильова лінія у багатій хоровій літературі того часу.

Об'єкт дослідження – хорові обробки Олександра Кошиця, їх першоджерела.

Предмет дослідження – творча спадщина композитора у жанрі хорової обробки.

Мета дослідження: визначити стиль композитора, вплив фольклору на формування музичної мови і виразових засобів митця, особливості виконання авторських творів.

Викладення основного матеріалу. На поч. ХХ ст., як і в др. пол. ХІХ ст., українські композитори найактивніше працювали в хоровому жанрі, охоплюючи розмаїття його форм: обробки народних пісень, хорові п'єси, кантати. Художні здобутки у цій галузі виявляють прагнення митців збагатити зміст, драматургію і виразальні засоби елементами симфонізму (С.Людкевич), драматизації (К.Стеценко, Д.Січинський), максимально індивідуалізувати обробки народних мелодій (М.Леонтович, О.Кошиць, С.Людкевич).

Творчість і диригентсько-пропагандистська діяльність О.Кошиця відіграла величезну роль у становленні якісно нового етапу в історії обробки української народної пісні. Завдяки його таланту і праці на незнану височінь піднялася культура українського хорового виконавства, змінилось уявлення про художню спроможність хорових колективів, які талановито представили музичній громадськості кращі твори українських композиторів.

Усе своє життя митець працював на ниві хорової культури. Аналізуючи творчість Олександра Антоновича, треба завжди мати на увазі, що до своїх композицій він підходив, перш за все, як диригент-виконавець. І саме тому його твори вирізняються чудовою узгодженістю художньої образності й хорової фактури, яка під пером автора гнучко реагує на найтонші трансформації настрою.

Аналізувати особливості музичної мови композитора значно легше, якщо пам'ятати про музич-

но-культурний осередок, у якому розвивався його хист. Адже він народився в сім'ї священика і свої дитячі роки провів у Тарасівці – селі, що знаходиться недалеко від Шевченкової Кирилівки. Тому змалку його оточували церковна музика й українська народна пісня. Ці животворні джерела згодом визначили два основні напрями творчості митця.

Творчість О.А.Кошиця можна поділити на три жанри:

- 1) обробки українських народних пісень;
- 2) пісні з супроводом;
- 3) духовні твори (5 літургій).

До обробки української народної пісні О.Кошиць дійшов настільки природно, що навіть важко собі уявити його творчий доробок без цього жанру. Ось що писав митець про ті почуття, що виникали в нього під час слухання рідних мелодій: “Якось урочистість, якась взнесеність відчувалася в голосах, якийсь особливий сум у співі. Я пильно слідував за обличчями співаків: вони поступово переменялися – звичайне, буденне спливало з них, з тягом пісні вони робились сумними, поважними, іноді (мені здавалося) схвилюваними, у всякому разі зворушеними. Голоси чим далі ставали більш чулими і виразними...” [6, с. 96].

Любов до народної пісні сприяла народженню О.Кошиця-фольклориста та етнографа.

Безумовно, аналізуючи обробки композитора, треба враховувати те, що митець був, перш за все, геніальним диригентом-інтерпретатором. У його композиціях “темброва та динамічна драматургія завжди виходила на перший план порівняно з іншими засобами музичної виразності. І в який би спосіб не втілював музикант свій художній задум, жоден твір не залишає враження одноманітності, а постає перед слухачем, наче розгорнута драматична картина” [1, с. 17].

Доробок композитора у галузі обробки української народної пісні великий. Особливо любив він українські ліричні, лірико-епічні та жартівливі пісні, а також канти, обрядові (веснянки, колядки), релігійні пісн (догмати).

Зі своїх обробок О.Кошиць формував збірки, у komponуванні яких продовжував традицію Лисенка – подавав десятками зразки різних жанрових видів пісень. Тут є героїчно-епічні (їх небагато, але деякі становлять розгорнуті монументальні композиції, як, наприклад, “Пісня про Байду”), гуртові, побутові пісні, де найяскравіше відчувається спільність творчих засад Кошиця з Лисенком і Демуцьким, багато ліричних та лірико-епічних зразків. “Велику частину складають аранжировки жартівливих і танцювальних пісень, деякі з них мають характер вокального скерцо, музичної гри! навіть сценки” [3, с. 29].

Нечисленні Кошицеві обробки героїко-епічного плану охоплюють здебільшого історичні пісні. Це, наприклад, “Гей, не дивуйте”, “Ой на горі жінці жнуть”, “Максим козак Залізняк”. Переважна їх більшість написана дуже просто: куплетність, маршовий характер, компактний акордово-гармонічний хороровий виклад (здебільшого tutti), інколи інструментально-аккомпануюча підтримка хором мелодії, виділеної соло чи сольною партією.

Ці прийоми широко застосовувались в українській музиці.

Гармонізація відомої пісні “Ой на горі жінці жнуть” дуже проста. Проте виділення із загального фактурного комплексу тенорової партії як носія основної теми спричиняється до специфічного звучання. Відтворенню завзятого настрою, притаманного козацьким пісням, сприяє ритміка маршової ходи, поєднання мелодики широкого дихання з уривчастим хоровим супроводом, співставлення тихого заспіву (ніби здалека) із дзвінким (ff) приспівом.

“Обробки митця, що вирішені в куплетній формі, досить часто мають великий за розміром поетичний текст. Як правило, музична драматургія в них мусить вибудовуватися шляхом урізноманітнення динаміки, темпових зрушень та агогічних змін” [4, с. 7].

Дуже багато пісень композитор обробляв у кількох варіантах: для мішаного, жіночого або чоловічого складів хору.

Зразок оригінального широкого розгортання музичного образу дає обробка “Пісні про Байду” – це драматична розповідь про мужнього козацького ватажка, це справжній зразок героїчного національного епосу.

Структурно обробка складається з викладу (соло) мелодії пісні та одинадцяти варіацій, розвиток яких відображає перипетії драматичного сюжету. Тут окреслено два протилежних образи – Байди і турецького султана, що виступають у протиставленні, яке реалізується через двобічний характер інтерпретації народної теми. Старовинна мелодія пісні – широка, розложиста, специфічного ладового забарвлення (у ній поєднуються IV та VII натуральні й підвищені шаблі) – в обробці майстра набуває вигляду цілої музичної картини з елементами сценічної драматургії.

Починається обробка сольним (баритон або тенор) експонуванням мелодії пісні у повільному темпі. Розповідь про подальші події втілена у наступних дванадцяти куплетах-варіаціях. Музичні інтонації в них чутливо реагують на всі повороти сюжету. При цьому автор оперує великим арсеналом засобів виразності від найпростіших до складних, створюючи композицію з наскрізним розвитком.

При докладному розгортанні епічного сюжету і строфічної будови твору О.Кошиць домагається цілісного, динамічного розвитку композиції. Динамізуючи композицію, композитор вдається до ладотонального розвитку. “Митець завжди дотримувався основного лисенківського принципу – не змінювати природу і характеру народної пісні, однак він творчо використовував притаманну їй варіантність і досягав багатих смислових відтінків розкриття підтексту сюжету” [5, с. 37].

Характер письма митця – свобода і гнучкість голосоведення, взаємозв'язок підголосковості з прийомами більш розвиненого поліфонічного письма, складна гармонічна мова ХХ ст.

Особливе натхнення Кошиця викликала лірична та лірико-епічна пісня. Він надавав перевагу зразкам широкого ліричного розспіву, тонких і ніжних душевних нюансів.

Це лірика глибинна, зосереджена і дуже чутлива до емоційних градацій, які майже ніколи не бувають різкими чи бурхливо експресивними. У Кошицевих опрацьованих ліричних піснях переважають два способи: перший – лірична мелодія вирізняється сольним виконанням і лише поєднується з хором чи підтримується ним (хор без слів або з словами); другий – ліричний образ твориться суто хором.

Обробки першого способу здебільшого простіші за хорові. Це переважно протяжні, широко розспівні, з вибагливою, імпровізаційного складу мелодією (винятком є дві колискові). Функції хору полягають у підтримці й емоційному доповненні солюючої мелодії, відтіненні її смислових нюансів, підкресленні гармонічних світлотіней, інколи – в колористичних перегармонізаціях. Кошиць охоче користується для цього як засобами хору без слів, що набуває інструментального відтінку (“В кінці греблі”, “Ой ходить сон коло вікон...”), так і хоровими розспівами, доповненнями, коли хор проводить самостійну партію зі словами, що ритмічно не збігаються з солістом (“Бодай тая степова могила”), а то й подає інший текст (“Коліскова”).

Коліскова “Ой ходить сон коло вікон” опрацьована композитором з урахуванням типових особливостей жанру. Обробка написана для сопрано-соло в супроводі мішаного хору. Музиці притаманні неспішний темп, плавна, розспівна, ніжна мелодика, притишена звучність, м’який “баркарольний” ритм. У хоровій фактурі щедро використано засоби колористики. Хор створює рухливе, живе тло, монотонне “мерехтіння” якого викликає в слухача асоціації з втомленою людиною, котра колише дитину й сама ледь не засинає над коліскою.

Особливу увагу композитор приділив жанрам пісень ліричного репертуару. Цей фольклорний пласт “вабив його і як мало досліджене явище давнього музичного епосу, і тим, що тут концентрувалися художні пам’ятки етичного, духовного життя народу – пісні релігійні й моралістичні” [2, с. 29]. О.Кошиць вирізняв серед них канти, зауважуючи їхню оригінальність (“Вижду Тя на хресті роспята”, “На ріках сідоком...”) і псалми (“Свята Варвара”, “О страстях Христових”, “Ангелу хранителю”).

Псалми створюють враження архаїчності, в них виявлена давня епічна традиція. У них досить виразно простежується моральна ладова організація та лінійна основа, що зберігає відгомін знаменного розспіву, хоча вагомо означені й риси куплетних структур та варіаційні зв’язки між розділами.

Жартівливі пісні О.Кошиць опрацьовував порізно. Часом це одноваріантні композиції, що узагальнено і характеристично розкривають образ, де на музику лягає увесь текст. Наприклад, “Кулик чайку любив” – це обробка для мішаного хору. Привертає увагу використання поліфонічних засобів музичної виразності. На відміну від попередніх описаних творів, для цієї композиції автор написав фортепіанний супровід, який не тільки яскраво відтіняє тонке мереживо хорових голосів, але і дає їм чітко визначений бас-опору.

Найцікавіші серед жартівливих пісень є розгорнуті обробки типу побутових сцен, жартівливих розповідей. Тут певною мірою розкривається характерний талант композитора,

його вміння зіставити контрастні штрихи, тембри, різні тематичні утворення для колоритного розкриття народнопісенного образу (“Ченчик”, “Ой піду по коліна в лободу”, “Щигликове весілля”).

“Ченчик” – яскраве хорове скерцо, структурно – це сім варіацій 12-тактової строфи, що сприймаються як дуже цілісна з єдиною лінією розвитку музична форма. Композитор залучає багатий арсенал композиторської техніки, щоб досягнути оновлення кожної нової строфи якимсь свіжим характерним елементом. Європейська критика називала манеру звуковідтворення “Ченчика” у хорі Кошиця піщікатною.

Серед опрацьованих композитором жартівливих пісень декілька мають характер побутових сцен. Одна з кращих – “Вийди, Грицю, на вулицю”. Це поєднання різних пісень, що характеризують хлопця і дівчину. В обробці послідовно “розмежується” їхня пряма мова, а часто і протиставляється. Композиція – три-п’ятичастинної будови (А В С В А), в якій частини контрастують не лише за характером, тематизмом та оркестровкою, а й тонально. На кожну з частин припадає по дві строфи тексту.

Усесвітню славу здобула Кошицева обробка мелодії М.Кропивницького “На вулиці скрипка грає”. Вона розроблена надзвичайно делікатно, граційно, як лірико-психологічна сценка. Тонкий ліричний малюнок настрою відтінюється в обробці звукописом гри музик. Як основний штрих тут застосовується стилізація скрипкового легатіссімо мелодії пісні і піщікато в акомпанементі, а все звучання надзвичайно мінливе – суцільна гра звукової світлотіні. Це одна з обробок пісні у спадщині мистця, яка завжди зачаровувала публіку.

У даній обробці варіаційність сприяє наскрізному розвитку художньої образності, ігровий характер музики майстерно відтворений у фактурі.

В обробці пісні “Журавель” композитор сполучає прийоми варіаційності з елементами класичної поліфонії. Темброва драматургія тут спирається на зіставлення хорових голосів різного забарвлення. Весь мелодико-інтонаційний розвиток скеровується в напрямку образної драматизації шляхом постійного ускладнення фактури: трансформується сама тема – розчленовується, варіюється, контрапунктами стають її окремі мелодичні рамки. Ця обробка є одним із прикладів наскрізної інтонаційної драматургії, в результаті якої проста мелодія народної пісні стала художньо довершеним зразком високопрофесійного музичного мистецтва.

До обробок жартівливих пісень належать такі класичні композиції Олександра Антоновича, як “Біда”, “Гей, ой піду я в лісочок”. Вони позначені не тільки мистецьким натхненням, а й чуттям національного характеру.

Освоєнню багатого жанрового фонду літургійної народної пісенності – колядок, щедрівок, псалм, кантів, апокрифічних оповідей тощо – композитори полисенкової генерації надавали особливого значення, відшуковуючи в них прикмети стародавнього поетичного світосприйняття, засади національного музичного мислення. Будучи неперевершеним інтерпретатором художньо

опрацьованих зразків цих жанрів, О.Кошиць створив ряд власних циклів-доробок аранжувань, де риси драматургії відкривали можливості використання їх як окремого хорового циклу і як основи для театралізованого стильового концерту.

Отже, можна зробити **висновок** про те, що доробок О.А.Кошиця збагатив уявлення про потенціал хорової інтерпретації духовного

музичного епосу, специфіку основних його жанрів. Обробки українських народних пісень, написані відомим українським диригентом-хормейстером, педагогом, громадським діячем та композитором Олександром Кошицем, і на сьогоднішній день не втратили актуальності. Їх можна часто почути в репертуарі як відомих професійних хорових колективів, так і аматорських.

Література

1. Булат Т.П. О.Л.Кошиць і народна пісня // Народна творчість та етнографія. – К., 1966. – №2.
2. Калущька Н. Драматургічні аспекти аранжування обрядового фольклору (Канти і псалми О.Кошиця) // Українське музикознавство. – К., 2001. – Вип. 30.
3. Калущька Н. Драматургічні аспекти в аранжуванні обрядового фольклору (канти, псалми О.Кошиця) // Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П.Чайковського. – К., 2002. – Вип. 16.
4. Калущька Н.Б. Мистецька діяльність О.Кошиця в контексті музики ХХ ст.: Автореферат дисертації. – К., 2001.
5. Кияновська О. Українська музична культура. Навчальний посібник. – К., 2002.
6. Королюк Н. Корифеї української хорової культури ХХ ст. – К., 1994.

CHORAL ARRANGEMENTS IN THE CREATIVE WORK OF OLEKSANDER KOSHITS

S.Salii

The author analyzes choral arrangements by O.Koshits and their primary sources and determines the style of the composer and the impact of folklore on formation of musical language and expressive means of the artist

УДК 378(09)477

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС НІЖИНСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ ХІХ СТ.

Самоїленко О.В.

Мета статті – встановити зв'язок між освітніми реформами Російської імперії ХІХ ст. та функціонуванням Ніжинської класичної гімназії, висвітлити вплив реформ на навчальний і виховний процес, охарактеризувати науково-педагогічну діяльність керівництва та викладачів гімназії.

В данній статтє автор ставит целью установить связь между образовательными реформами Российской империи ХІХ столетия и функционированием Нежинской классической гимназии, показать влияние реформ на учебный и воспитательный процесс, охарактеризовать научно-педагогическую деятельность руководства и преподавателей гимназии.

Ключові слова: освітні реформи Російської імперії, ХІХ століття, Ніжинська класична гімназія.

ХІХ століття було переломним в історії вітчизняної освіти: змінювалися погляди керівництва країни і самого народу на освіту, було створено Міністерство освіти, завершено формування цілісної освітньої системи як вищої, так і середньої школи.

Провінційна гімназія ХІХ століття була поставлена на чолі учбової справи міста і виконувала більшість тих функцій, якими в сучасній системі освіти наділений університет: освітня і наукова діяльність, сприяння підвищенню якості освіти в інших учбових закладах міста. Не випадково багато провінційних гімназій після революції було перетворено в інститути, а згодом – університети.

24 квітня 1840 р. відповідно до царського указу в Ніжині було відкрито Юридичний ліцей князя Безбородька, який, як і його попередники – Гімназія вищих наук кн. Безбородька (1820–1832) та Фізико-математичний ліцей (1832–1840), – залишався єдиним вищим навчальним закладом на Лівобережній Україні. Новостворений ліцей розпочав підготовку юристів-практиків, суддів, слідчих і нотаріусів тощо для губерній України, Білорусії та Центральної Росії. На навчання брали лише тих, хто закінчив гімназію або склав вступні іспити за гімназійною програмою.

Відповідно до нового Статуту при Юридичному ліцеї відкривалася Ніжинська класична чоловіча гімназія, яка була його складовим підрозділом. Середній навчальний заклад розташовувався в приміщенні Юридичного ліцею на середньому поверсі. Основне його завдання – готувати молодих людей до вступу в ліцей для подальшого навчання [1, с. 1].

Для проведення занять у гімназії необхідно було підготувати відповідні підручники і посібники. Попе-

читель Київського навчального округу порадив директору Ліцею опублікувати в Губернських відомостях найближчих губерній оголошення про відкриття Ніжинської класичної гімназії при Юридичному ліцеї, а також звернутися до директорів училищ Чернігівської губернії за допомогою у забезпеченні учнів гімназії необхідною кількістю книг та посібників до часу їх надходження з Департаменту народної освіти [2, с. 10–12].

За структурою та напрямками діяльності Ніжинська класична чоловіча гімназія відповідала загальному Статуту гімназій, затвердженому 8 грудня 1828 р. Головні принципи загальнодержавної системи освіти – виховання молоді у дусі самодержавства, православія і народності, підготовка вірних синів престолу, церкви і Вітчизни, добрих членів родини, працьовитих, чесних, освічених і розумних людей – були метою навчально-виховного процесу як Юридичного ліцею, так і гімназії [3, с. 2].

Особливістю функціонування Ніжинської гімназії при Юридичному ліцеї було те, що в них були спільні адміністратори, зокрема директор, інспектор, законоучитель та викладачі іноземних мов і мистецтв.

У перший рік функціонування Юридичного ліцею та Ніжинської гімназії в штаті викладачів залишились і деякі професори колишнього Фізико-математичного ліцею князя Безбородька. Крім прямих своїх обов'язків – викладання відповідних дисциплін, вони виконували додаткові доручення: завідували кабінетами природничої історії та фізичним, магазином книг для Ліцею і гімназії, займалися збиранням рослин до гербарію тощо.

У семи гімназичних класах у 40-х роках XIX ст. викладали Закон Божий, російську і слов'янські мови, арифметику, тригонометрію, нарисну геометрію, аналітику, фізику, загальну і російську історію, логіку, загальну і російську географію, математичну географію, латинську, французьку та німецьку мови, чистописання, малювання і креслення. Очевидно, що навчальний план був переобтяжений математичними предметами, досить складними для сприйняття учнів, тому гімназійні програми час від часу потребували перегляду та змін.

У 1847 р., згідно з розпорядженням міністра народної освіти, призупинено вивчення предмета "Логіка", оскільки він був недоступним для учнів і далеким від їх життя: "Викладання логіки в цих закладах майже не приносить користі і лише залишає в пам'яті учнів абстраговані, темні положення, які або забуваються ними, або служать приводами до помилкового застосування" [4, с. 48–49]. Години, які виділялися на вивчення логіки, були використані на викладання російської мови [5, с. 12].

У розпорядженні попечителя Київського навчального округу від 12 лютого 1848 р. директору Юридичного ліцею і Ніжинської гімназії надано аналіз навчальних програм. Попечитель відзначав: 1) завеликий їх обсяг; 2) посібники, що використовувалися, не відповідають вимогам програм, що змушує переобтяжувати учнів надмірним нотуванням; 3) у програмах з окремих предметів деякі питання занадто широкі, а інші, навпаки, вузькі. Також було зазначено, що на вивчення деяких предметів III класу обсяг годин збільшувався, зокрема із словесності, всевітньої історії, каліграфії, географії, проте з риторики та латинської мови скорочувався. Крім того, попередня гімназійна програма, що включала логіку, статистику, аналітичну і нарисну геометрію, була тривала і важка. Новий курс став коротким і нескладним. Попечитель наголошував, що значна кількість учнів, закінчуючи гімназію, не вступає до університету. Саме тому гімназістам слід надавати знання, необхідні для будь-якої освіченої людини, особливо з вітчизняної словесності та географії. Вчителям вищих класів було запропоновано диктувати короткі конспекти своїх уроків, доповнюючи їх усними поясненнями. Це вважалося тренувальними вправами з мови. Слід відмітити, що це була цікава думка, яка сприяла покращанню грамотності, логічності викладу, збагаченню словникового запасу учнів [6, с. 3–5].

21 березня 1849 р. у Російській імперії було проведено чергову освітню реформу, за якою гімназійний курс поділили на загальне і спеціальне навчання. Так, починаючи з четвертого класу, всіх учнів розподілили за відділеннями: юридичним та латинським. Перше готувало фахівців для цивільної служби, друге – до вступу в університет.

На той час кількість предметів у класах зменшилася. Для тих дітей, які готували себе до громадянської служби, читали курс вітчизняного законодавства, починаючи з V класу; для тих, хто мав вступати до університету, викладали латинську мову; майбутнім студентам історико-філологічних факультетів університетів – грецьку мову, починаючи з IV класу. Гімназістам, які хотіли пов'язати своє життя

з військовою службою, поглиблено викладали практичну математику [7, с. 1–10].

У 1852 р. Міністерство народної освіти, відвідавши гімназії у багатьох містах, дійшло висновку, що немає потреби у викладанні грецької мови. Проте, вилучивши її з навчальних планів деяких гімназій, все ж таки залишили вивчення грецької мови в навчальних закладах Санкт-Петербурга, Москви, Києва, Харкова, Казані, а також у Ніжині з метою підготовки до вступу молодих людей до університетів на історико-філологічні факультети. Крім цього, Міністерство наголошувало на можливому удосконаленні вивчення грецької мови в цих вищих навчальних закладах [8, с. 27].

Керівництво Київським навчальним округом звернуло увагу на те, що "значна частина учнів гімназії не турбується про каліграфію свого почерку, тоді як цей предмет при початковому вступі на службу є першочерговою важливістю" [9, с. 10], тому вимагало застосувати відповідні заходи з метою покращання успіхів учнів у мистецтві чистописання.

Педагогічна рада гімназії переконалася, що більшість дітей, які вступають до гімназії, недостатньо розвинені і зовсім не підготовлені до того, щоб сприймати гімназійну програму, а тому запропонувала відкрити при гімназії підготовчий клас для дітей 8 і 9 років і з цією пропозицією звернулася до начальства. 12 вихованців, які вступили у підготовчий клас у серпні 1859 р., довели, що пропозиція Педагогічної ради збігалася із бажанням батьків.

У 1859 р. відбуваються зміни в системі організації екзаменів: учень не міг отримати атестат, маючи слабкі знання з предметів, які вивчалися в нижчих класах, а це, у свою чергу, призводило до того, що він не мав змоги вступити до вищого навчального закладу або на службу. Ці правила проведення екзаменів в чотирьох нижчих класах були більше спрямовані на успішне закінчення гімназійного курсу.

16 вересня 1861 р. Рада попечителя гімназії затвердила нові правила перевірних екзаменів. Відповідно до цих правил, учні, які протягом року демонстрували відмінні оцінки, звільнялися від перевірних екзаменів. А учні із слабкими знаннями, взагалі не допускалися до екзамену. Переводилися до вищих класів, крім відмінників, тільки ті учні, які отримали на екзамені з усіх предметів оцінку "задовільно". Замість перескладань, які в жодному разі не допускалися, педагогічній раді гімназії надавалося право переводити у вищі класи, якщо учень отримував на екзамені з одного або двох предметів незадовільну оцінку. Для цього рішення необхідна була більшість, хоча б 2/3 голосів. У такому разі враховувалась і поточна успішність: учень у відомості за рік повинен був мати незадовільну оцінку не більше ніж із трьох предметів.

Міністром народної освіти було вказано на різноплановість і невизначеність багатьох предметів гімназійного курсу, особливо російської мови і словесності, історії та природничих наук. 14 травня 1863 р. надійшло циркулярне розпорядження попечителя Київського навчального округу, в якому вимагалось від викладачів скласти детальні програми

всього курсу навчання, з годинами за класами, навчальними матеріалами, методами і прийомами викладання, які вони використовують під час вивчення предметів. Після цього їх обговорити на засіданнях педагогічних рад і, затвердивши, направити до Міністерства, де вони будуть надруковані для загального обговорення вченими і викладачами Російської імперії.

У 1864 р. затверджено новий Статут, за яким гімназії розподілялися на класичні й реальні. У класичних гімназіях вивчалися одна або дві стародавні мови. Після закінчення класичної гімназії до університету приймали без вступних іспитів, а закінчення реальної гімназії надавало можливість вступати тільки до вищих спеціалізованих навчальних закладів або на фізико-математичні факультети університетів. Ніжинська гімназія при Юридичному ліцеї кн. Безбородька була і залишалася класичною.

У 60-і рр. XIX ст. в умовах підйому суспільно-політичного руху, боротьба навколо гімназійної освіти набула гострого характеру. Революційні демократи різко виступали проти "класичного кошмару" та формального характеру гімназійної освіти, хоча і визнавали позитивне значення справжнього гуманізму і класицизму. Вони вимагали, щоб гімназія давала такі знання, які мали б практичне значення і були б потрібні насамперед для розвитку вітчизняної культури й економіки.

Уряд країни пішов на зустріч викликам часу і 30 липня 1871 р. було затверджено Статут гімназій і прогімназій, згідно з яким визнавалися лише класичні гімназії з двома стародавніми мовами. Термін навчання – 8 років (сьомий клас складався з 2 років). Головна увага приділялася вивченню стародавніх мов, виключена була священна історія, а космографія замінена математичною географією, зменшено години на чистописання, малювання, креслення і Закон Божий, знову в програмі з'явилася логіка. Введено систему класних наставників, на яких покладалася функція виховання, одному вчителю дозволили викладати різні дисципліни, директор та інспектор повинні були проводити предметні уроки в класах.

У 1875 р. Юридичний ліцей було реорганізовано в Історико-філологічний інститут князя Безбородька, а на чолі Ніжинської класичної гімназії продовжували стояти директори тепер уже Історико-філологічного інституту. Слід зазначити, що вони вже значно менше втручалися у справи гімназії. У цей час керівництво покладалось на її завідуючого, що деяким чином і вплинуло на навчальний процес, але різких змін не відбувалося. Чітко було встановлено головні предмети: латинська та грецька мови, російська мова і математика [10].

Відповідно до розпоряджень Міністерства народної освіти постійно вносилися корективи у розподіл годин. Так, у звіті за 1877/78 н.р. зазначено, що, крім обов'язкових, визначених Статутом класних занять, для ліцеїстів III вищого класу ввели додаткові: із всесвітньої та російської історії. Метою таких занять було: посилення історичних знань, ознайомлення з літературою щодо найважливіших історичних питань, розвиток навичок для написання творів з тем історичного змісту, які пропонувалися викладачами [11].

Слід зауважити, що в навчальних планах тодішніх гімназій саме стародавні мови (грецька і латинська) посідали чільне місце за кількістю навчальних годин і цим визначалася так звана "класичність" навчального процесу. Обсяг занять із латинської мови (з 1-го до 8-й класу) було доведено до 49 годин на тиждень, а з грецької (3–8-і класи) – до 37 годин на тиждень. Щоправда, в 1890 р. за новим навчальним планом цю кількість годин було дещо зменшено – до 42 і 33 годин на тиждень відповідно (для порівняння: на історію відводилося 13 годин, а на закон Божий – 16) [12].

Більшість учнів мала задовільні оцінки як із грецької мови, так і з латині, що було цілком закономірним явищем за такого статусу цих предметів. Знання (хай і посереднє) стародавніх мов для випускника гімназії було адекватним гарному вихованню і гарним манерам.

Наприкінці XIX – на поч. XX ст. під впливом бурхливого громадського руху, подальшого розвитку промисловості в країні Міністерство народної освіти, враховуючи всі недоліки попереднього Статуту, зробило кілька спроб змінити класичну освіту на пристосовану до вимог життя. Головною метою реформ 1900-х років стало: збереження середніх учбових закладів – гімназій і реальних училищ, скорочення терміну навчання в гімназіях. У 1902 р. залишилося лише кілька гімназій суто класичного типу. В інших скорочено вивчення стародавніх мов і збільшено кількість годин на вивчення російської мови, історії, географії та природничих наук [13].

В умовах, коли всі аспекти діяльності навчального закладу були розписані його статутом і жодних "вольностей" не дозволялося, систематичними (згідно з планом) стають виховні заходи Ніжинської гімназії. Було започатковано практику прийняття на новий навчальний рік планів виховних заходів, ранків, вечорів, святкування річниць і ювілеїв тощо, які виносилися на обговорення і схвалення педагогічною радою гімназії [14].

У 1914 р. було прийнято новий навчальний план, який засвідчив значне послаблення класицизму, формалізму і посилення реальних знань.

З початком Першої світової війни навчально-виховний процес серйозно ускладнився – громадянський обов'язок не дозволяв залишатися осторонь проблем воєнного часу. Інститут і більша частина гімназії (третьої і частина другого поверхів будівлі інституту) були відведені під госпіталь для поранених. Гімназисти старших класів були призвані до діючої армії. Проте навчально-виховний процес тривав, що свідчило про патріотичні почуття, високу громадянську свідомість гімназистів і наставників [15].

Протягом 1917–1919 рр. колектив гімназії декілька разів опинявся на роздоріжжі. Параліч влади, революційне бродіння в країні зумовили руйнування російської державності. Керівництво гімназії змушене було вносити корективи до навчальних планів. Першою серйозною зміною була ухвала від 3 грудня 1917 р. про введення в гімназії викладання предметів українознавства: з 2-го півріччя 1917/1918 н.р. в I–VIII класах вводяться як обов'язкові українська мова, українська література, географія

України, історія України. Разом із тим зазначалося, що для викладання цих дисциплін не має необхідних підручників і посібників.

Протягом 1919 р. Ніжинська класична чоловіча гімназія при Історико-філологічному інституті князя Безбородька змінила свій статус, а 18 грудня 1919 р. отримала нову назву – “Ніжинська 1-а радянська школа 1-го і 2-го ступенів”.

Ніжинську класичну чоловічу гімназію було закрито, але за час свого існування вона відіграла помітну роль у поширенні середньої освіти в країні і стала одним із провідних навчальних закладів Лівобережної України, який дозволяв отримати гарну освіту дітям представників різних соціальних прошарків українського суспільства.

Література

1. ВИДОА в Ніжині, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 339 с. 1.
2. ВИДОА в Ніжині, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 319, с. 10–12.
3. ВИДОА в Ніжині, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 466, с. 2.
4. ВИДОА в Ніжині, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 373, с. 12.
5. ВИДОА в Ніжині, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 842, с. 3–5.
6. ВИДОА в Ніжині, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 419, с. 1–10.
7. ВИДОА, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 434, с. 27.
8. ВИДОА, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 419, с. 10.
9. ВИДОА в Ніжині, ф. 1359, оп. 1, од. зб. 434, с. 27 об.
10. ВИДОА в Ніжині, ф. 1367, оп. 1, од. зб. 485.
11. ВИДОА, ф. 1367, оп. 1, од. зб. 160.
12. ВИДОА, ф. 1367, оп. 1, од. зб. 714.
13. ВИДОА, ф. 1367, оп. 1, од. зб. 1367.
14. ВИДОА, ф. 1367, оп. 1, од. зб. 1716.
15. ВИДОА, ф. 1367, оп. 1, од. зб. 2669.

TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS AT NIZHYN CLASSICAL GYMNASIUM THROUGH A PRISM OF EDUCATIONAL REFORMS IN RUSSIAN EMPIRE OF XIX CENTURY

O.V.Samoylenko

The purpose of given article is to establish connection between educational reforms of the Russian empire of XIX century and functioning of Nizhyn Classical Gymnasium, to illustrate influence of the reforms on training and educational process, to characterize scientific and pedagogical activity of governing body and teachers of Nizhyn Classical Gymnasium.

УДК 373.51

АНАЛІЗ ВАРІАТИВНИХ СИСТЕМ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ

Харківська А.А.

Автор статті розкриває переваги профільного навчання, представляє зарубіжний досвід профільного навчання, звертає увагу на варіативність підходів до здійснення профільного навчання.

Автор статьи раскрывает преимущества профильного обучения, представляет зарубежный опыт профильного обучения, обращает внимание на вариативность подходов к осуществлению профильного обучения.

Ключові слова: профільне навчання, зарубіжний досвід, варіативні системи профільного навчання.

Постановка проблеми. Модернізація освіти в Україні у контексті входження до загальноєвропейського та світового освітнього просторів зумовлює потребу реального дослідження як ключових принципів освітніх реформ, так і можливостей їх реалізації.

Ефективним механізмом підготовки та залучення молоді до соціального життя суспільства на сьогоднішній день є профілізація навчання у старших класах середньої школи. Розвиток світового, зокрема, європейського освітнього простору на сучасному етапі потребує від загальноосвітньої школи України адекватної реакції на процеси її реформування, які відбуваються у провідних країнах світу, і зокрема, Європи. Необхідність переходу учнів старшої школи на профільне навчання визначена в “Програмі розвитку освіти до 2010 року”, проте у ній проголошено лише ідеї, що ж стосується механізмів такого переходу, то вони не розроблені, і освітні заклади вирішують завдання профілізації, не спираючись на відомі науково-практичні розробки у цій царині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам реформування різних компонентів професійної освіти присвячені праці таких вітчизняних компаративістів, як Г.Єгоров, Н.Лавриченко, О.Матвієнко, О.Овчарук, Л.Пухова, К.Карасюк. Значний внесок у розвиток цього питання зробила А.Сбруєва, яка у вимірі глобалізаційних процесів окреслила теоретико-методологічні основи аналізу сучасних реформ середньої освіти на прикладі розвинутих англослов'янських країн. Науковці та педагоги-практики багатьох країн стверджують, що завданням профільного навчання у загальноосвітніх закладах, є, по-перше, забезпечення загальноосвітньої підготовки учнів, по-друге, спеціалізованої поглибленої підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Одним із найважливіших аспектів щодо профільного навчання є думка, на якій наголошує М.Гузик [1], що профільне навчання слід розглядати як один із напрямів реалізації особистісно орієнтованої стратегії освіти.

Мета статті полягає у дослідженні варіативних систем профільного навчання, що на перманентній основі відбуваються у світі за умов глобальних трансформацій життя співдружності.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних напрямів програми модернізації освіти є перехід до профільного навчання у старших класах. На користь профільного навчання свідчать наступні аргументи. По-перше, точка зору самих старшокласників. За даними соціальних досліджень, приблизно 70 відсотків старшокласників поглиблено вивчали б лише ті дисципліни, за якими вони збираються спеціалізуватися. Цій більшості протистоїть біля чверті прихильників традиційної системи, які вважають, що хімію та історію, фізику та літературу слід вивчати детальніше.

Метою профільного навчання у коледжах, ліцеях, гімназіях повинно стати забезпечення можливостей для рівного доступу учнів до одержання продуктивнішої загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, отримання здатностей безперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання має бути спрямоване на набуття навичок самостійної освітньо-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, моральних, фізичних, соціальних, творчих якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Загалом профільне навчання можна визначити як процес, що:

- спрямований на реальне життєве та професійне самовизначення школярів;
- диференційований за змістом навчання, в якому враховуються всі запити, плани, бажання, мотивації, а також можливості, здібності та нахили учнів у одночасних реальних регіональних умовах;
- доступний для фахово орієнтованої освіти всіх дітей, які відвідують школу, незалежно від суб'єктивних, індивідуальних особливостей, тобто орієнтований на особистість кожної дитини;
- різнорівневий, коли профільна освіта може бути лише на рівні професійної орієнтації як інтегрованого чи самостійного предмета, профільним напрямом певного класу чи профілем школи (затвердженим у її назві).

Аналіз розвитку профільної освіти свідчить, що саме ліквідація соціальної, економічної, фізичної або психологічної дискримінації у процесі створення умов для отримання громадянами освіти стала основним стратегічним принципом розвитку освіти. Підтвердженням цього є проголошення мети "рівного доступу до освіти та рівності у межах освітньої системи" у Бельгії та Греції; "захист права на освіту та демократизація освітньої системи" в Іспанії; концепція освіти як громадської служби було проголошено у Франції; "право усіх громадян на освіту та обов'язок держави усувати дискримінацію" – в Італії; "право на освіту та пріоритет у компенсації індивідуальних та регіональних нерівностей" – у Португалії; "безкоштовна освіта як гарантія права на освіту" – у Шотландії тощо.

Наша країна забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної, середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Згідно з Законом України "Про освіту" громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. Це право забезпечується розгалуженою мережею навчальних закладів, заснованих на державній та інших формах власності, наукових установ, закладів післядипломної освіти; відкритим характером навчальних закладів; створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина; різними формами навчання – очною, вечірньою, заочною, екстернатом, а також педагогічним патронажем.

Держава здійснює соціальний захист вихованців, учнів, студентів, курсантів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів та інших осіб, незалежно від форм їх навчання і типів навчальних закладів, де вони навчаються, сприяє здобуттю освіти в домашніх умовах.

Освітні цілі країн ЄС підпорядковуються реалізації стратегії реформи доступу, вибудовуючи цілісну модель "освіти для всіх" в інноваційному

контексті освіти протягом життя. "Закладення мотиваційного базису для продовження навчання протягом життя у світі, який постійно змінюється", відображає інноваційну стратегію міжнародних організацій ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) щодо розбудови освіти протягом життя як відповіді на вимоги соціально-економічного розвитку світу.

У 1972 році на засіданні ЮНЕСКО було введено поняття "навчання впродовж життя" як поняття глобальної перспективи, що фокусується на таких аспектах:

- потреби і права людей на навчання впродовж життя;
- формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання;
- адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання;
- охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими;
- пошук шляхів демократизації доступу до навчання.

З іншого боку, ці концепції можна знайти в Аристотеля, Сократа, Платона і навіть у первісному суспільстві, тому що перманентна освіта існувала з тих пір, як на Землі з'явилися люди, які мислили, формувалися протягом свого розвитку, набували знання, досвід та практичні вміння. Не дарма існує вислів: "Век живи – век учиш" [2, с.113].

Уперше міжнародна спільнота наголосила на важливості освіти впродовж життя, яка має бути не досягненням якогось конкретного результату у процесі навчання, а процесом оволодіння знаннями та навичками, що мають модифікуватися протягом усього життя.

Концепція LLL (lifelong learning) сьогодні вже стала реальністю, а в майбутньому її значення постійно зростатиме. Термін LLL означає новий підхід до навчання впродовж життя людини у різноманітних формальних та неформальних ситуаціях. Концепція LLL зорієнтована на людину у контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції. У цьому значенні навчання впродовж життя орієнтується на попит ринку праці, а не на пропозиції з боку системи професійної освіти.

Відображенням такої позиції у національних стратегіях стало проголошення відповідних освітніх цілей країнами ЄС: Бельгія та Франція, задекларували "бажання вчитись, відкритість та гнучкість стосовно змін", Данія – "заохочення бажання учнів навчатись і розвивати свою творчість та ініціативність", Португалія – "стимулювання постійного оновлення знань" тощо.

Основними показниками реалізації на практиці проголошених цілей можуть бути такі дії урядів країн ЄС щодо реформування освітніх систем: підвищення рівня фінансування освіти; збільшення терміну обов'язкового навчання; запровадження додаткових механізмів для ширшого охоплення найуразливіших верств населення формальною освітою; структурна перебудова системи освіти у напрямі її деелітаризації; запровадження безкоштовної базової освіти для всіх.

Іншим ефективним інструментом забезпечення освітніми програмами якнайбільшої кількості населення є збільшення терміну обов'язкового

навчання. Зокрема, у Бельгії термін обов'язкового навчання було подовжено до 12 років (з 6 до 18 років), у Португалії – з 6 до 9 років, у Швеції дітям було надано можливість розпочати навчання з 6 років, так саме, як і в нашій державі.

У США профільне навчання здійснюється в останні два або три роки навчання у школі. Учні можуть обрати три варіанти профілів: академічний, загальний і професійний, у яких дається перед-професійна підготовка. Варіативність освітніх послуг здійснюється за рахунок розширення спектру різних навчальних курсів за вибором. При цьому, перш за все, враховуються запити, побажання батьків, які планують профіль для своїх дітей.

Кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, невелика. Наприклад, два – в англійських країнах (академічний і неакадемічний), три – у Франції (природничо-науковий, філологічний, соціально-економічний) і три – в Німеччині (“мова-література-мистецтво”, “соціальні науки”, “математика, точні науки – технологія”).

Організація профільної підготовки розрізняється за способом формування індивідуального навчального плану студента: від достатньо жорсткого фіксованого переліку обов'язкових навчальних курсів (Франція, Німеччина, Україна) до можливості вибору із множини курсів, що пропонуються за весь період навчання (Англія, Шотландія, США та інші). Школярі мають обирати не менше 15-ти й не більше 25-ти навчальних курсів тривалістю до одного семестру. Аналогами таких курсів в Україні є навчальні модулі, з яких можна виділити багато самостійних курсів. Як правило, старша профільна школа відокремлюється як самостійний вид освітнього закладу: лицей у Франції, гімназія в Німеччині. Неможливо не звернути увагу на цей досвід у різних країнах світу, тому що будь-яке нововведення потребує глибокого розгляду та дослідження.

Організація профільного навчання у середніх школах Великої Британії цілком побудована на принципі диференціації. Однак її форми й етапи відрізняються своєрідністю. Профілізація навчання починається на четвертому році навчання в середній школі (вік учнів 14 років) та має яскраво виражений характер. Предмети за вибором групуються у блоки, з яких учні залежно від школи мають обрати ту чи іншу кількість предметів. Звичайно, школи пропонують п'ять обов'язкових предметів на вибір. Для тих, чий рівень успішності нижчий за середній, пропонуються корегуючі курси, в основному, з англійської мови, проте іноді – й з математики. Таким чином проходить розмежування учнів за вивченням різних наборів предметів, або за різним рівнем складності та глибини. У повній середній школі (у дворічному класі) профілізація навчання досягає апогею. Кожен учень формує свій навчальний план, що складається з предметів спеціалізації гуманітарного, природничо-наукового або змішаного напрямів. Це характерно як для державних, так і для приватних шкіл.

Система шкільної освіти у ФРН на противагу іншим західноєвропейським країнам має менш демократичний характер. Вона включає три нерівноцінні типи загальноосвітніх шкіл: основну, ре-

альну та гімназію. У статусі кожної з цих шкіл офіційно передбачені різні терміни навчання, цілі навчання, рівень загальноосвітньої підготовки, методики навчання, перспективи подальшого навчання та влаштування в соціальному житті.

У більшості країн Європи (Франції, Голландії, Шотландії, Англії, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Данії тощо) усі учні до 7-го року навчання мають визначитися у виборі свого подальшого шляху. Кожному пропонуються два основні варіанти продовження навчання в основній школі: “академічний”, який у подальшому відкриває шлях до вищої освіти, і “професійний”, у якому навчаються за спрощеним навчальним планом, що містить переважно прикладні та профільні дисципліни. При цьому багато вчених-педагогів європейських країн вважають недоцільною ранню профілізацію в основній школі.

Реформування середньої профільної освіти у Великобританії (Англія та Уельс) спрямоване на “підвищення освітніх стандартів всіх рівнів освіти; досягнення найефективнішого повернення укладених в освіту ресурсів та підвищення звітності”; у Данії – на “посилення ринкової зорієнтованості шляхом підвищення ролі споживачів освітніх послуг; розвиток навчальних програм з метою ефективно підготовки для виходу на ринок праці; підвищення якості та ефективності освітніх послуг” [3]; у Франції – на “підвищення якості освітніх можливостей; забезпечення усіх кваліфікаціями високого рівня та адекватної підготовки до праці” [4]. В умовах оптимізації системи шкільного управління ефективним засобом забезпечення якості змісту стає акцент на його найбільш інструментальній частині – базової (національної) компоненті.

Великобританія (Англія та Уельс) є найяскравішим прикладом запровадження цієї компоненти. National Curriculum – (Національний навчальний план) включає 10 предметів для обов'язкового вивчення всіма учнями. У Нідерландах інваріант для середньої школи охоплює 15 предметів та займає близько 80 відсотків навчального часу.

На сучасному етапі профільне навчання в Україні регламентується відповідними освітніми документами Міністерства освіти і науки України. Таким документом є навчальний план (програма), в якому передбачено тижневе планування дисциплін погодинно за класами у двох видах: дошка годин для автономних навчальних програм та неавтономна (стандартна, рекомендована) дошка планування навчальних годин. У дошці автономних навчальних програм визначено тільки кількісні межі навчального часу (мінімальну й максимальну кількість годин – “часовий кредит”) з кожного предмета. Важливим структурним аспектом цього навчального плану є орієнтація на врахування регіональних і локальних умов кожної основної школи, потреб, інтересів і здібностей учнів (зауважимо тут, що умовами зарахування до профільних класів насамперед є бажання учнів, рекомендації психолога та педагогічної комісії, яка діє в школі).

Сучасний етап є продовженням перебудови освітніх систем у напрямі результативності. Якість освіти, безперечно, стала пріоритетом країн-членів ЄС у контексті, проголошених у Лісабоні, цілей роз-

будови економіки та суспільства. Аналіз напрямів реформування ланки середньої освіти свідчить, що підвищення якості перетворилося на домінуючу характеристику освітніх реформ. Країни нині зорієнтовані на створення ефективної моделі якісної шкільної освіти. Для цього вони запроваджують відповідні технології – стандарти, зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів, шкільний інспекторат, ІКТ тощо.

У зв'язку з цим не можна не торкнутися питання про незалежне зовнішнє тестування та прийом абітурієнтів у цьому році у нашій країні.

Включення завдань різної складності у контрольні-вимірвальні матеріали дозволяє проводити конкурсний відбір абітурієнтів до ВНЗ, у тому числі, й за завищеними вимогами. У цілому позитивні підсумки експерименту свідчать про принципову можливість інтегрування випускних шкільних та вступних іспитів.

Країни ЄС практично реалізують ці напрямки реформування освіти, наприклад: Бельгія запроваджує ключові компетентності до змісту освіти й зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів; Великобританія спрямовує реформи на підвищення рівня освітніх стандартів та ефективності шкільної інспекції; Іспанія (на основі Закону про якість освіти 2002 р.) реформує систему шкільної освіти на принципах якості та рівності. Триває процес модернізації змісту освіти на засадах компетентнісного підходу й

запровадження відповідних інструментів оцінювання якості системи освіти; Німеччина здійснює реформи для підвищення якості освітніх послуг шляхом запровадження стандартів освіти, що ґрунтуються на компетентнісних зонах та уніфікованих моделях оцінювання навчальних досягнень учнів.

Аналіз зарубіжного досвіду профілізації навчання підтверджує, що він об'єктивний, проте необхідно враховувати такі прогресивні тенденції, як: диференційовану спрямованість навчання; підготовку учнів до вибору профілю навчання у більш ранньому віці; наявність декількох навчальних потоків: академічного, професійного, загального; забезпечення рівноваги між загальною та професійною освітою без обмеження перспектив подальшого навчання.

Висновки. Реформи шкільної освіти в країнах ЄС на сучасному етапі набули якісної спрямованості. Спільними рисами є реформування змісту освіти для запровадження компетентнісного підходу, системи моніторингу якості освіти, ключовою складовою якого є введення зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів, системи інспекторату та орієнтованість на уніфікації основних принципів функціонування систем середньої освіти в країнах-членах, яка в умовах Болонського процесу є стратегічним джерелом для успішної уніфікації вищої освіти та розбудови спільного освітнього простору ЄС.

Література

1. Гузик М. Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу: У 2 ч. – К.: Вид. дім “Шкіл. світ”; Вид. Л.Галіцина, 2005. – Ч. I. – С. 112.
2. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій): Навч. посібник для студентів / Г.Ф.Поньмарьова, А.А.Харківська, Т.В.Отрошко. – Х., 2008. – 334 с.
3. Jensen Steffen. Secondary Education in Denmark. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. – 65 p.
4. Kallen Denis. Secondary Education in Europe: problems and prospects. – Council of Europe Publishing, 1997. – 232 p.

ANALYSIS OF VARIOUS SYSTEMS OF PROFILE EDUCATION IN FOREIGN PRACTICE

A.A.Kharkivska

The author analyses various systems of profile education practiced in the world and comes to the conclusion that it can help to solve the problem of pupils' overload, to mould a creative personality and to overcome most of the self-determination problems after graduation.

УДК 378:316.46

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (ДОСВІД США)

Пономаренко О.В.

Автор статті, спираючись на теорію лідерства, робить спробу висвітлити умови формування лідерських якостей майбутніх учителів в освітньо-професійному середовищі педагогічних коледжів США.

Автор статті, опираючись на теорію лідерства, робить спробу розглянути умови формування лідерських якостей майбутніх учителів в освітньо-професійному середовищі педагогічних коледжів США.

Ключові слова: лідерство, майбутні учителі, педагогічні коледжі США, педагогічні умови формування лідерських якостей.

У XXI століття Україна увійшла незалежною, перспективною державою з чітко вираженими амбіціями на зайняття належного місця в європейському та світовому просторі. Стрімко починають відбуватися такі реформування всіх ланок економічного, політичного, культурного та освітнього життя, які б наблизили Україну до стандартів самих розвинених країн світу. Не останнє місце в цих перетвореннях належить вищій школі, яка швидко набирає обертів по входженню в єдиний освітній європейський простір. У світлі таких реформ зазнає змін і функціональне призначення вищої освіти. В умовах політичної та економічної кризи, що прогресує у світі, вже не достатньо просто передати людині суму знань, умінь і навичок для повноцінного функціонування за межами навчального закладу. За сучасних умов життя, людину потрібно навчити вільно орієнтуватись у мінливому світі, вчасно реагувати на зміни і вимоги сьогодення, бути конкурентноспроможним на ринку праці, готовим до зміни професії тощо. Отже, соціальним замовленням суспільства є активний, ініціативний, амбітний, творчий спеціаліст, що вміє працювати в команді, здатний приймати рішення, втілювати їх у життя і нести за них відповідальність, будувати ефективні взаємини з іншими людьми, тобто людина з чітко вираженими лідерськими якостями. Таким чином, одним із завдань сучасної вищої школи України є створення умов для самореалізації та самоактуалізації особистості, пошук шляхів її саморозвитку. Все це не можливо здійснити без формування у студентів лідерських якостей як основи їхнього подальшого успіху.

На фоні вищезгаданих тенденцій відбувається трансформація функцій і ролей учителя сучасної школи, висуваються нові вимоги до його особистості, професійної та соціальної компетенції. Отже, перед вищою педагогічною освітою України постало

завдання підготовки нової генерації вчителів, здатних бути лідерами учнівського та загальношкільного колективу, прикладом для наслідування підростаючому поколінню, агентами суспільних змін.

Існує значний доробок праць, присвячених аналізу та розробці теорій, концепцій і стилів лідерства. Здебільшого це роботи зарубіжних авторів (Е.Богардус, К.Левін, Д.МакГрегор, Р.Блейк та ін). У вітчизняній науці проблема лідерства як соціально-психологічного феномену знайшла своє відображення в дослідженнях таких вчених, як А.В.Петровський, С.А.Аліфанов, Р.Л.Кричевський, Г.К.Ашин, Б.Д.Паригін та ін. Значно менше досліджень присвячено вирішенню проблем формування лідерських якостей та вмінь студентів вузів, тобто педагогічним умовам лідерства (А.Астін). У цьому сенсі для нас особливо актуальним є досвід запровадження ідейних засад лідерства в демократичних державах, зокрема в США. Вивчення цього досвіду дає нам підґрунтя для розробки власних концепцій формування лідерських якостей у студентів українських вузів, зокрема, майбутніх учителів. Вибір країни зумовлений тим, що саме в США історично були створені всі умови для всебічного розвитку особистості студентів, формування лідерських якостей, як необхідного чинника самореалізації людини в суспільстві.

Актуальність проблеми дослідження обумовлена існуванням суперечностей між об'єктивною потребою суспільства в становленні активних учителів-лідерів, які б відповідали культурно-історичним вимогам сьогодення і недостатньою увагою педагогічної теорії і практики до проблем розвитку особистості студента шляхом формування його лідерських якостей та вмінь; між визнанням педагогічної необхідності формування лідерських якостей та вмінь майбутніх учителів та відсутністю розробок науково обумовлених

педагогічних стратегій формування лідерства в освітньому процесі вузу; між виховними, розвивальними і формувальними можливостями навчальних предметів вузу та недостатньою їх реалізацією у практиці навчання.

Метою даної статті є спроба визначити педагогічні умови формування лідерських якостей особистості майбутніх учителів в освітньо-професійному середовищі педагогічних коледжів США.

Ще донедавна в основі американської культури вчителювання стояли індивідуалізм, ізоляція і приватність. На сучасному етапі ефективність роботи вчителя ототожнюється з його здатністю до конструктивної колективної роботи, високої культури взаємодії в групі, що, в свою чергу, має стати основою їхнього власного професійного розвитку. Отже, лідерство як соціально-професійний аспект розвитку особистості вчителя займає провідне місце в системі педагогічної освіти США. Сьогодні воно визначається як стиль життя, як активна життєва позиція особистості, а його передумовою є відкритість до нового досвіду, невдоволення існуючим станом речей, прагнення до якісно нових змін через освіту та навчання, саморозвиток, самоактуалізацію тощо. Необхідність формування лідерських якостей учителів відображена в змісті професійних стандартів (Teaching Professional Standards), де зазначається, що вчитель має реалізувати себе як освітній лідер через сприяння професійному розвитку своїх колег (наставництво студентів-практикантів, менторство молодих учителів тощо); розбудову школи та свого предмету (участь у складанні, вдосконаленні та оцінці програм, планів, залучення батьків до освіти дітей, співпраця з коледжами, університетами, участь у пілотних програмах і дослідних проєктах, поширення свого досвіду, участь у конференціях, підготовка професійних публікацій, захист прав учнів на належну освіту та умови навчання тощо) [1, с. 55–56]. До такого досвіду лідерства майбутній учитель має підготуватися ще в коледжі, де для цього створені всі педагогічні умови.

Перш ніж перейти до конкретизації педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх учителів, дамо визначення основним поняттям: умова, педагогічна умова, формування та формування лідерських якостей. У філософії “умова” – це категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає і існує [3]. Під “умовами” розуміємо обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щонебудь, обставини, які уможливають здійснення, створення, утворення чогонебудь або сприяють чомусь [2, с.1506]. У психолого-педагогічній літературі “педагогічні умови” визначаються як супутні фактори, педагогічні обставини, які сприяють прояву педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів (Н.Ю.Посталюк); як фактори успіху в процесі управління навчанням (Т.І.Шамовий); як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і використання форм навчання для досягнення дидактичної мети (В.Л.Андреев); як сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів,

засобів педагогічного управління і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань (А.Я.Найн). Таким чином, ми маємо розглянути внутрішні та зовнішні обставини, які свідомо створюються в освітньому просторі та забезпечують ефективне формування лідерських якостей. Поняття “формування” визначаємо як виховання певних якостей, рис характеру [2, с. 1544]. Під формуванням лідерських якостей розуміємо цілеспрямований процес зовнішнього впливу на суб’єкта у відповідному освітньо-професійному середовищі з метою максимальної активізації його лідерських можливостей через особистісний розвиток, досвід лідерства, лідерську освіту, розвиток лідерських навичок тощо. В основі формування лежить усвідомлення, готовність і вмотивованість суб’єкта. Модель формування лідерських якостей майбутніх учителів складається з таких компонентів: цільового (мета, завдання); теоретико-методологічного (принципи, закономірності: залучення до лідерських дій створює умови для формування лідерських якостей); формування лідерських якостей знаходиться в діалектичному взаємозв’язку з системою знань і вмінь необхідних для лідерської діяльності; формування лідерських якостей залежить від індивідуальних особливостей студентів, рівня їх прояву тощо); змістового (визначення змісту роботи на різних рівнях формування лідерських якостей, міждисциплінарний підхід); технологічного (методи, форми і засоби формування лідерських якостей); результативного (підвищення якості професійної підготовки майбутнього учителя на основі формування його лідерських якостей); оціночного (моніторинг та оцінка рівня сформованості лідерських якостей).

Дана модель формування лідерських якостей майбутніх учителів реалізується через принцип включення студентів у лідерську діяльність у межах навчальної програми (curricular activities), супутньо з програмою (co-curricular activities) та поза програмою (extra-curricular activities). При чому, лише за умови поєднання всіх трьох форм організації навчання та виховання та їх взаємного підсилення можливе оптимальне набуття студентами лідерських якостей та вмінь як на мотиваційно-емоційному, так і на практично-когнітивному рівнях.

Теорія “включення” як одна з теорій впливу коледжу на студентів була розроблена А.Астіном, де він визнавав середовище та ресурси навчального закладу джерелом можливостей для розвитку студента, який не просто виступає об’єктом впливу, але й активно реалізує себе у відповідь на вимоги ситуації [4, с. 133]. Основою включення є інвестування психологічної і фізичної енергії в діяльність, а результат сформованості певних рис пропорційно залежить від якості та кількості включення студентів у діяльність, ефективність будь-якої програми залежить від її можливостей забезпечити включення студентів [4, с. 135–136].

Розглянемо включення студентів у лідерську діяльність у межах тих форм організації навчання і виховання, що пропонують педагогічні коледжі. По-перше, це поява в навчальних освітніх програмах

таких курсів як Персональне лідерство (Personal Leadership), Лідерство вчителя в глобальному суспільстві (Teacher Leadership in a Global Society), Організаційне лідерство (Organizational Leadership), Професійне спілкування (Professional Communications) та ін. Такі курси фокусуються на формуванні у студентів власної філософії лідерства, вмінні оцінювати свою діяльність та діяльність інших, основах професійної комунікації, роботі в командах, використанні різних стилів лідерства тощо, а створення інтерактивних навчальних ситуацій, дозволяють студентам застосовувати набуті знання та вміння на практиці і відчувати на власному досвіді наслідки своїх дій через реакцію інших, тобто зворотній зв'язок та рефлексію. Майбутній учитель не може бути підготовленим лише на базі чужого досвіду, він має набути власного досвіду лідерства і пройти професійну соціалізацію. Таку можливість забезпечує проходження практики на базі школи.

По-друге, це використання можливостей поза навчальної діяльності для формування лідерських якостей у межах і поза межами коледжу (участь студентів у програмах лідерства (Leadership Development Programs), служіння суспільству (Community Service Programs), волонтерських програмах (Volunteer Activities), літніх таборах (Summer Camps), студентському самоврядуванні (Student Government) та програмах наставництва (Peer Mentoring Program) тощо).

Активне включення студентів у згадані вище форми набуття лідерського досвіду сприяє розвитку особистості майбутнього вчителя, його особистісної та діяльнісної (соціальної) сфер, а тому виступає одним із головних пріоритетів педагогічної освіти США.

В умовах модернізації вищої педагогічної освіти в Україні стане доцільним використання передового зарубіжного досвіду з проблем формування лідерських якостей майбутніх учителів.

Література

1. Teaching Professional Standards. English as a New Language Standards. – “www.nbpts.org/the_standards/standards_by_cert?ID=13&x=62&y=7”.
2. Великий тлумачний словник української мови (з додат. і допов.) / Укл. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
3. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. – 800 с.
4. Astin, A.W. Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – 254 p.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES OF INTENDING TEACHERS (EXPERIENCE OF THE USA)

O.V.Ponomarenko

The author aims at identifying the pedagogical conditions for development of leadership qualities of intending teachers in pedagogical and professional environment of the US colleges of education based on the involvement theory.

УДК 37(489)(09)“18”

НИКОЛАЙ ФРЕДЕРИК СЕВЕРІН ГРУНДТВІГ – ПІОНЕР ВИЩИХ НАРОДНИХ ШКІЛ, ПРОСВІТНИК, ФІЛОСОФ, РЕФОРМАТОР ЦЕРКВИ ТА ОСВІТИ

Шугалій Н.Є.

У статті висвітлено основні аспекти життя та діяльності відомого датського просвітника, історика, теолога та соціального реформатора Ніколая Фредеріка Северіна Грундтвіга. Наведено деякі приклади значущості його просвітницьких та реформаторських ідей для сучасності.

В статье раскрыты основные аспекты жизни и деятельности датского просветителя, историка, теолога и социального реформатора Николая Фредерика Северина Грундтвигга. Приведены некоторые примеры значимости его просветительских и реформаторских идей для современности.

Ключові слова: Ніколас Фредерік Северін Грундтвіг, Данія, просвітник-реформатор, педагогічні ідеї.

Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг (1783–1872) є однією з найбільш значущих фігур в історії Данії. Можливо, він не такий відомий у світі, як деякі його молодші співвітчизники, такі, як Серен К'єркегор та казкар Ганс Христіан Андерсен, але його вплив та внесок у життя датського народу вважається найбільшим [1, с. 31]. Його твори та переклади англосаксонських творів разом із дослідженням звичаїв народів північної Європи допомогли датчанам відчувати те, що було “датським” у II пол. XIX ст. [2, с. 164]. Вважається, що внесок Грундтвіга в лютеранську теологію стимулював серйозні зміни в державному устрої, а саме те, що у 1849 р. Фредерік VII проголосив конституційну монархію замість абсолютної монархії. Тоді була написана перша датська конституція. Її автором був теолог Дітлев Готхард Монрад, але Грундтвіг мав пряме відношення до її написання. У галузі освіти він виступав за популяризацію народної освіти та індивідуалізацію процесу просвітництва в так званих вищих народних школах.

Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг народився в невеличкому провінційному містечку у 50 милях від Копенгагену, в родині зеландського священика 8 вересня 1783 р. Він завжди згадував про своє дитинство та сім'ю з любов'ю. Грундтвіг зростав душевно багатою людиною, перш за все, завдяки любові і турботливості своєї матері, а також Ніколай завжди пам'ятав час, проведений зі старою жінкою, яку звали Малена Єнсдаттер, яка жила в домі батька. Вона розповідала і наспівувала історії просто і в той же час дуже яскраво, “так яскраво, що все своє життя

Грундтвіг вважав народний епос – прикладом справжньої благочинності, життєвої мудрості і даром мови простого народу” [2, с. 56]. Як показало дослідження, Грундтвіг завжди особливо цікавився мовою ісландського фольклору.

Першу освіту Ніколай Фредерік отримав вдома, а потім у приватного викладача (священика) в Ютландії. Спочатку навчався в безкоштовній школі в Ааргаузі, потім вступив до університету в Копенгагені. Його було прийнято на факультет теології у віці 20 років. Він отримав освіту і став священиком. Вже тоді Грундтвіг відчув цікавість до літератури та міфології. Вивчаючи роботи Фіхте, Шеллінга, Шекспіра та Шиллера, він переклав та написав декілька книг, у тому числі “Північна міфологія” та “Героїчне життя на півночі”. Остання була значною подією в житті скандинавських країн. У цей період він починає свою викладацьку діяльність. Грундтвіг дає уроки з історії та географії.

У 1810 р. Грундтвіг на прохання батька, якому було 76 років, починає вести проповіді в батьківському приході під Копенгагеном після того, як складає іспит на професійну придатність. Склавши екзамен на “відмінно”, Грундтвіг публікує свою проповідь під назвою “Чому слово Господа залишило свій дім?”, де Грундтвіг критикує принципи сучасного духовенства, що викликає справжню “бурю” в колі священослужителів. У 1813 р. помер батько Грундтвіга і він намагається примиритися із життям приходського священика, але не може і скоро повертається в Копенгаген. Це був “найбагатший, з літературної точки зору, період його

життя”, протягом якого він видав декілька книг з історії своєї країни, а також кілька поетичних творів [5, с. 55]. У 1822 р. його призначають вікарієм у Спаську церкву в окрузі Крістіансхавн. Він провів там 4 роки в якості священика та письменника, але його богословські погляди суперечили основним засадам лютеранства. І після публікації брошури у 1825 р. “Відповідь церкви на книгу Х.Н.Клаузена” Грундтвіг був притягнутий до судової відповідальності, в результаті якої йому було заборонено читати проповіді протягом 7 років. Дещо з того, що він написав про Клаузена було визнано наклепом. На думку Макса Лоусона, Грундтвіг висловлювався за владу “живого слова” і за організацію в основі церкви незалежних, самостійних приходів зі згуртованою паствою [1, с. 674]. Його активна позиція священика і просто громадянина Данії дають йому змогу зробити висновки про необхідність реформ у галузях церкви й освіти.

Згодом Грундтвіг повернувся до своєї літературної діяльності. Пише ряд відомих гімнів. У цей час фінансову підтримку йому надає Король Данії та певне коло друзів і однодумців.

На початку 1830-х рр. у Данії відбуваються певні демократичні процеси, які стали поштовхом для просування певних освітніх ідей Грундтвіга. Він вважав, що “нижчі верстви населення” мають бути освіченими [1, с. 243]. Працюючи пастором у церкві Vartov при лікарні для пристарілих жінок у Копенгагені, Ніколай Грундтвіг займається не тільки обов’язками священнослужителя, а й здійснює просвітницьку діяльність. У 1861 році Грундтвіг отримав сан єпископа, але й надалі продовжував писати вірші і робити переклади, цікавиться політикою. Спочатку він дотримувався здебільшого консервативних поглядів, але згодом обрав більш ліберальну, а пізніше – реформаторську позицію. Хоча він був суперечливою особистістю, але приваблював все більше і більше друзів та однодумців.

Грундтвіг був тричі одружений. Його перша дружина – Елізабет Блічер (1787–1851) була донькою священика. Вони одружилися у 1818 р. і у них народилося троє дітей. Того ж року, коли вона померла, він одружився вдруге з Марією Тофт (1813–1854), донькою і вдовою землевладельця. Вона мала глибоку симпатію до ідей Грундтвіга, але трагічно загинула після народження їхнього сина Фредеріка. У 1858 р., коли йому було 75 років, він утретє одружився з вдовою Астою Рідц (1826–1890), уродженою Леді Краг-Джуель-Вінд-Фрійс, яка походила з давнього аристократичного датського роду і була молодша його старшого сина. Вона народила йому доньку, коли Грундтвігу виповнилося 77 років. Він назвав її Аста Марія Елізабет на честь своїх трьох дружин.

Центральне місце в поглядах Н.Ф.С.Грундтвіга займає поняття “живого слова” (термін взятий з промови Христа під час таємної вечері). Він говорив про життя наступне: “Я бачив життя, реальне людське життя, оскільки людина живе в цьому світі, і одразу побачив, що освіченим жити приємніше і корисніше, багатьом людям книги не потрібні зовсім, а потрібне лише чисте і добре серце, чистий розум, гарний слух, добрий язик, а також вподобання говорити з дійсно, по-справжньому

освіченою людиною, яка буде спроможна викликати їхній інтерес і показати їм, яким є життя людини, коли в ньому є світло” [4, с. 18].

На нашу думку, Грундтвіг у своїх поглядах наголошує на значенні освіти для людини. Адже, освічена людина здатна донести світло знань до інших людей. Ніколай Грундтвіг у своєму творі зі скандинавської міфології “Північна міфологія” вперше висловлює думку щодо вищих народних шкіл та їх призначення [1, с. 614]: “Там буде єдиний центр, філіали закладів якого, будуть спрямовані на всі основні галузі для практичного життя і, навпаки, всі разом вони будуть намагатись об’єднати всі досягнення суспільства. Так всі цивільні службовці в державі, яким потрібні не нагороди, а розуміння, практичне використання їх здібностей, разом з усіма, хто хоче належати до плеяди освічених, мають використовувати будь-який шанс для власного розвитку в потрібному їм напрямку і для того, щоб краще пізнати один одного” [1, с. 614].

Відвідавши Роберта Оуена в New Lanark у середині 30-х рр., Ніколай Грундтвіг вивчає його новітні підходи в освіті і просвітництві. Це остаточно переконало Грундтвіга в необхідності реформ у галузі освіти.

Дослідження діяльності Грундтвіга дало змогу виявити, що першою важливою роботою в галузі просвітництва була “The Danish Four Leaves Cliver” (Датська чотирилиста конюшина, яка з’явилася у 1836 р. після першого засідання консультативної ради. Його концепція полягала в тому, щоб культивувати щасливу “красу” чотирьох листочків: короля, народу, батьківщини та мови [1, с. 615]. Найкращим рішенням такого задуму, на думку Грундтвіга, мали стати народні вищі школи з “бардами” (співаками народного епосу) і “скальдами” (реальними вчителями) в їх основі. Основна мета освіти полягала в тому, що її потрібно отримувати протягом життя, чи принаймні намагатись отримувати освіту, яка підходила б певній людині за певних життєвих обставин [1, с. 618].

Для дітей аристократів була опублікована книга, яка мала назву “Школа для життя і академія в Соер”. Сама Академія в Соер призначалась по суті для дітей знаті. Вона ще раз підтвердила переконання Грундтвіга у необхідності реформ. Він ставить під сумнів потребу в складанні лише іспитів з латини і повну при цьому відсутність практичних навичок у студентів. Він висловлюється за взаємозв’язок теоретичної освіти з “живою взаємодією” з суспільством, тобто з практичною освітою [1, с. 616]. На думку Лоусона, це так: “У контексті суспільства це означає, що Грундтвігове “живе слово” полягало в тому, щоб не було формального навчання чи то читання лекцій лише для порядку, а щоб навчальний процес полягав у живому спілкуванні між викладачем і його студентами; або викладання живе всередині викладача і активно перегукується з життям студентів, або вони не живуть зовсім, викладання без взаємодії є лише мертвими словами. “Живе слово” – не є Біблейським фундаменталізмом, а є духовним спілкуванням “правди”, словами влади і авторитету, які викликають неабиякий відгук у слухачів” [1, с. 616].

Таке розуміння освіти мусить бути основною метою в процесі навчання в народних вищих школах [3, с. 76].

У 1840 р. Грундтвіг опублікував твір під назвою “Запит на ідею датської вищої школи в Соро”. З цього часу він розпочав важкий процес щодо організації і реалізації такого проекту як “обговорення процесу взаємозв’язку навчання і спілкування; і формування студентської ради”. Потрібно наголосити, що особливу увагу він надавав участі самих студентів у процесі навчання. І це для багатьох було дійсно неочікуваним.

Аналіз праць Грундтвіга дав змогу виявити основні засади організації і функціонування вищих народних шкіл. Вони є такими:

- відкриті для всіх старше 18 років;
- відверто і по закону йдуть на компроміси;
- не академічні, але конкурентоспроможні, без класифікації чи то ярликів на будь-кому;
- поза основним напрямком Датської освітньої системи [5, с. 8].

Перша датська вища народна школа була відкрита в Роддінзі в 1844 р. Вони мали бути інтернатного типу, оскільки населені пункти в сільській місцевості були розташовані на великій відстані один від одного. Цей проект обіцяв, що школа стане тим місцем, де і селянин і громадянин зможуть отримати знання і задоволення від їх практичного використання в своєму повсякденному житті [4, с. 32].

Народні вищі школи в Данії мали бути відкриті для фермерів. Учні проживали в школі і були частиною групи, на думку Грундтвіга, аспект того, що там навчаються саме фермери був так само важливий, як і те, що вони прийшли туди саме навчатися [4, с. 32].

Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг наполягав на самоврядуванні у цих школах (він називав їх “Школи для життя”). Разом із цим він започаткував

початок Нордичного Університету (і назвав його “Школа для пристрасті”, де акцент робився на вивченні певної дисципліни).

Школи, проекти яких були розроблені Грундтвігом, згодом були відкриті в Норвегії, Швеції і Фінляндії. Окремі випадки відкриття таких шкіл спостерігалися і в США, Великій Британії, Японії, Чехословаччині та в Швейцарії. У самій Данії до 1864 р. вже існувало 15 народних вищих шкіл, а в 1914 їх було вже 83 [3, с. 19].

Як зауважив науковець Боріш, дві наступні риси приголомшують стороннього спостерігача. По-перше, це те, що ці школи отримують 85% свого бюджету від держави. По-друге, вони незалежні від державного контролю з філософської точки зору (наприклад, мати радикальну чи феміністську школу; Християнську, народну вищу школу для спортсменів чи музикантів; школу іноземних мов чи школу для пенсіонерів).

Отже, Грундтвіг обстоював ідеї:

- стажування вчителів і студентів, які живуть і працюють разом; (навчання один у одного, так само, як розподіл обов’язків між собою в управлінні школою);
- важливість “живого слова”;
- наголошував на загальнолюдських цінностях;
- робив наголос на тому, що освіта має проходити в руслі “живої взаємодії” [1, с. 619].

Таким чином, Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг зробив величезний внесок у розвиток, тлумачення і збереження традицій свого народу, боровся за “народне просвітництво”, суспільне життя. Ніколай Грундтвіг залишив вагомий спадщину, що має величезне значення для сучасної освітньої системи Данії [1, с. 619].

Література

1. Lawson M. Profiles of educators. N.F.S. Grundtvig (1783–1872) // Prospects. – 1992. – Vol. XXII. – P. 31, 243, 614–619.
2. Bent Christensen. Skrifter udgivet av Grundtvig – selskabet // Kopenhaven: Gad, 1998. – P. 56, 164.
3. Manchine P. – Life of Democracy in Ddnemark // Kopenhaven: Gad, 1939. – P. 19, 76.
4. Borish C.M. – Lands of Live // Nevada city: Blue Dolphin, 1991. – P. 18, 32–37.
5. Министерство иностранных дел Дании (2006). – С. 8, 55.

NIKOLAY FEDERIC SEVERIN GRUNDTVIG – PIONEER OF HIGHER PUBLIC SCHOOLS, ENLIGHTENER PHILOSOPHER, CHURCH AND EDUCATION REFORMER

N. E. Shugalii

The author elucidates principle aspects of life and activity of well-known Danish enlightener, historian, theologian and social reformer Nirolai Federic Severin Grundtvig and gives some examples of importance of his enlightenment reformation ideas for the present.

УДК

ЕТАПИ І ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В США

Михайленко О.В.

У статті розглянуто та проаналізовано основні етапи та особливості становлення юридичної освіти в США.

В статье рассмотрено и проанализировано основные этапы и особенности становления юридического образования в США.

Ключові слова: юридична освіта, США, етапи розвитку.

Сполучені Штати Америки одна з найбільших країн світу, що має великий вплив на інші країни. Це країна з величезним потенціалом, яка за порівняно невеликий проміжок часу стала світовим лідером у різних галузях діяльності. Важливу роль у бурхливому розвитку країни відіграє вища освіта.

Основною метою вищої освіти США вважається підготовка освіченого, відповідального, прагматичного фахівця, здатного до системного мислення, вірним оціночним судженням, а також здатного до творчої діяльності.

Великого значення в США набуває юридична освіта. Юридична професія в Америці – це соціально впливова, престижна, масова і прибуткова професія. У країні з населенням в 300 мільйонів нараховується 1млн. 117 тисяч фахівців- юристів. Більше 100 тисяч майбутніх правників навчаються у 220 правничих школах (коледжах) – спеціальних вищих професійних навчальних закладах. Не менше 50 тисяч випускників щороку здобувають право практикувати [9; 10].

Юридична професія та освіта в кожній країні, має свою історію. В США юридична професія та освіта формувалася впродовж 200-літньої історії країни. За цей період вона багато разів реформувалася, удосконалювалася, набувала все більшого значення для економічного і науково-технічного розвитку країни, розквіту культури, становлення нації та визнання США в усьому світі.

Розвиток і становлення американської вищої освіти розглядали Т.С.Георгиева, В.К.Елманова, К.В.Корсак, Т.С.Кошманова, В.О.Кудін, О.О.Романовський та ін.

Так, О.О.Романовський поділяє розвиток і становлення вищої освіти США на п'ять головних періодів:

1. Період створення і становлення коледжів (1636–1776 рр.).

2. Виникнення і становлення професійного навчання та професійної орієнтації у вищій освіті (1776–1862 рр.).

3. Заснування університетів, становлення та удосконалення університетської освіти (1862–1900 рр.).

4. Сучасний період у вищій освіті США – часи зростання, розвитку, урізноманітнення (1900–1987 рр.).

5. Новітній період у вищій освіті США (1987–1997 рр.) [2, с. 8–9].

Досліджуючи етапи та особливості становлення юридичної освіти в США, ми можемо умовно поділити її на такі самі головні періоди, запропоновані О.О.Романовським. Розглянемо ці періоди більш детально.

Перший колоніальний період – період створення і становлення коледжів (1636–1776 рр.).

XVII століття – період розквіту колоній. Англіїці та інші європейці, які покинули свої країни бідняками, стали в Америці землевласниками та купцями. В Америці в початковий період колонізації не існувало чіткого класового розділу, тому ті, хто міг дозволити собі, посилали своїх синів (але не дочок) у колоніальні коледжі. У Європі вони не могли собі цього дозволити, тому, що там коледжі існували для еліти (членів заможного "вищого класу").

Першим вищим учбовим закладом в Америці був Гарвардський коледж, пізніше відкрилося ще дев'ять коледжів. Головними напрямками цих коледжів були розвиток освіти та підготовка священнослужителів.

На середину XVIII століття вже тільки половина випускників американських коледжів присвячували своє життя релігії. Інша половина ставала юристами, лікарями та бізнесменами.

Базовими предметами в цих коледжах були латинська та грецька мови, а також філософія та теологія. Але, відповідаючи інтересам "нового студента" в Новому Світі (так тоді називали Америку), коледжі також вводили "сучасні предмети". Студенти вивчали і обговорювали нові політичні ідеї англійця Джона Лока та француза Монтеск'є. Вони також цікавилися географією. Деякі колоніальні коледжі пропонували навіть курси так званих

«практичних» наук – спостереження, навігація, ведення господарства (фермерство), комерція (торгівлю) та управління.

Але основні цілі та методи академічної освіти XVIII століття в колоніальних коледжах не мінялися. Ці коледжі продовжували брати приклад з Оксфорду та Кембриджу: їх метою було виховання студентів, передача знань, набутих минулими поколіннями. Вони не пропонували своїм студентам проводити власні дослідження, або розробляти нові ідеї. Навіть після завоювання незалежності в 1783 році, подібна модель вищої освіти продовжувала існувати в США протягом більшої половини наступного століття [7].

Щодо юридичної освіти, то в цей період існувала лише система, так званого «учнівства» (apprenticeship). Вона передбачала вивчення права під наставництвом практикуючого в адвокатській конторі правника, який виявив бажання поділитися знаннями та досвідом [12].

Таким чином, ми можемо сказати, що в колоніальний період Американське правництво дублювало британську традицію провідної ролі суду та ідею судді як уособлення правової мудрості та кар'єрну вершину юриста.

Другий період – це період виникнення і становлення професійного навчання та професійної орієнтації у вищій освіті (1776–1862 рр.).

Визначною подією цього періоду став час завоювання незалежності США в 1783 році. При народженні нової країни з'явилося визначних документів: памфлет Томаса Пейна «Здоровий глузд», Декларація про незалежність, Конституція США, а також Федеральні документи (есе, в яких обговорювалася нова конституція). Вже саме читання і обговорення цих документів стало освітою. Американці почали добре розуміти принципи демократії і місце уряду в державі.

Ще однією важливою причиною зміни європейської моделі освіти полягала в тому, що мільйони європейців перетнули Атлантику, щоб жити в новій країні. Разом з прибулими раніше жителями, вони продовжували просуватися на захід північно-американського континенту. При цьому, нові жителі заснували нові міста та коледжі. Більшість із цих нових коледжів були бідні, але туди міг вступити майже кожний, хто мав для цього інтерес та час [7].

У зв'язку з цими подіями, молодій державі потрібні були фахівці-юристи. Таким чином, перші юридичні навчальні заклади з'явилися у першій половині XIX століття. А саме, Правнична школа Гарвардського університету (1817 р.) та низка інших приватних адвокатських шкіл (law-schools). Правничі школи спочатку були переважно незалежними підприємствами без стандартних правил прийому (крім оплати за навчання).

Вони часто створювались при периферійних університетах, але не ради того, щоб увійти у структуру університетів. Проте у 1824 році Йель знайшов спосіб приєднати «адвокатську школу» до університету. Студенти школи були включені в матрикул університету, а її власника призначили на вакантну посаду професора громадянського права університету [11].

Третім етапом вищої освіти в Америці був етап заснування університетів та удосконалення освіти (1862–1900 рр.).

Роберт У.Гордон, професор права Йельського університету, у своїй статті називає цей період «вітрами змін». Він наголошує, що саме в 1870 роках подули «вітри змін», і саме в цей період, бурхливий прогрес природознавства, престиж першокласних європейських (особливо німецьких) університетів, гостра потреба в освічених талантах в промисловому керівництві і органах влади викликали потребу в добре підготовлених професіоналах-юристах і попит на організовані професійні структури, у межах яких цих професіоналів можна було виховати.

Таким чином, у другій половині XIX століття по всій країні з'явилася велика кількість адвокатських шкіл, більшість з яких давали випускникам юридичну освіту на високому рівні. Одночасно почали з'являтися величезні адвокатські контори. Ці контори дуже швидко набули великого значення, перш за все, в комерційній юриспруденції, яка була більш розвинена у США, ніж у будь-якій іншій країні [11].

Крім того, провідними адвокатами того періоду, були засновані нові юридичні асоціації, такі як: Асоціація юристів Нью-Йорка (1870 р.) і Асоціація американських юристів (1878 р.). Основною метою цих асоціацій, як каже Роберт У.Гордон, було введення нових освітніх і екзаменаційних вимог до тих, хто вступає в коледжі з юридичних спеціальностей, а також створення дисциплінарної системи для виключення корумпованих і некомпетентних адвокатів і суддів.

Реформатори цього періоду частково керувалися прагненням підвищити стандарти освіти, впровадити у практику компетентність і етичні норми. Крім того, вони також сподівалися, що нові стандарти витіснять з професійних лав юристів-іммігрантів з південноєвропейських країн. Їх метою було закрити такі альтернативні шляхи до юридичної професії, як учнівство і закінчення вечірніх та заочних учбових закладів. Отже, вони домагалися зберегти цю професію лише для американців, які закінчили юридичні коледжі в Америці, а такі фахівці-юристи, на той час, склали всього два відсотка населення. (До речі, остання мета була досягнута тільки в кінці XX століття, коли диплом юридичних коледжів мало понад 25 відсотків населення.)

Першим започаткував розвиток юридичної освіти юридичний факультет Гарварду. Гарвард вимагав певної підготовки в коледжі і саму наявність диплому коледжу. З 1870 до 1900 року до року декан факультету Крістофер Лонгделл та його колеги створили нову модель юридичної освіти. Він увів трирічну програму послідовних курсів з регулярними екзаменами з кожного предмету і відраховував студентів, які не склали іспитів. Щоб викладати юриспруденцію як строгу науку, Крістофер Лонгделл обмежив учбовий план тематикою приватного права, склавши на перший рік програму, яку до цих пір застосовують майже всі юридичні факультети, а саме: позови (делікти), контракти, майнове право і цивільний процес.

Декан факультету також вніс зміни у викладацький склад. Він залучив до роботи викладачів на

повну ставку, так, щоб вони могли займатися лише науковою діяльністю. Саме ці викладачі опублікували перші підручники з розглядом справ і вчили студентів за новою методикою. Ця методика передбачала розгляд матеріалів судових справ і освоєння предмету активно, шляхом діалогу з викладачем, замість пасивного слухання лекцій. Крім того, були створені нові програми, зокрема, так звані учбові судові процеси, на яких студенти розбирали гіпотетичні справи перед справжніми суддями [5].

Всі заняття проходили за «методом Сократа»: студенти перед заняттями вивчали запропонований професором матеріал, а вже на заняттях відбувалося жваве спілкування з викладачем, обговорювання прочитаного. Безумовно, цей метод дозволяє успішно розвивати аналітичні здібності студентів: професор у будь-який момент міг запропонувати будь-якому студенту питання, що стосувалося теми або відповіді іншого студента. Саме через це кожен студент повинен був постійно слідкувати за обговоренням, щоб бути готовим до виступу зі своєю пропозицією. Крім того, цей метод є прекрасною основою для розвитку ораторської майстерності [6].

До речі, «метод Сократа» і на сьогодні є основним методом навчання в юридичних коледжах США.

Одночасно з цими змінами в юридичній освіті, відбувається ще одна, на нашу думку, важлива подія – розвиток дослідницьких навичок у студентів. Як вже було зазначено, в попередні періоди навчальні заклади Америки брали приклад з Оксфорду та Кембриджу, а їх основною метою була тільки передача знань, набутих минулими поколіннями, і таким чином, вони не розвивали дослідницьких навичок майбутніх фахівців. У Гарварді ж починає випускатися науковий журнал, під назвою «Гарвардський юридичний огляд», у якому публікувалися статті викладачів, а також замітки і коментарі студентів щодо окремих справ і загальних тенденцій розвитку юриспруденції. До складу редакції цього журналу обиралися кращі студенти кожного курсу. Така участь студентів у підготовці юридичних оглядів стала в майбутньому кращою рекомендацією для влаштування на роботу секретарями судів у судах вищої інстанції, в адвокатські фірми великих міст і на посаду викладачів у коледжі.

Гарвардська модель юридичної освіти розповсюджувалася від університету до університету, і врешті-решт, була прийнята всіма університетами Америки. Проте критики нарікали, що ця модель майже не мала безпосереднього практичного відношення до юридичної практики, а саме: студентів не навчали навичкам роботи в суді та складанню документів, не знайомили зі статутами, законодавством і ухвалами адміністративних органів, які все частіше приходили на зміну загальному праву як основні форми законотворчості, не давали знань про корпоративне і регулююче право.

Прихильники, в свою чергу, визнавали, що це дійсно так, але стверджували, що ця модель дає загальний навик «юридичного мислення», який

випускники зможуть гнучко застосувати до будь-якої практичної ситуації [5].

Наступний IV етап у розвитку вищої, і зокрема, юридичної освіти у США охоплює період з 1900 до 1987 року. Нагадаємо, що О.О.Романовський назвав цей період сучасним періодом у вищій освіті США. Для вищої освіти США це були часи зростання, розвитку та урізноманітнення.

Вже починаючи з 20-х років ХХ століття, група юристів під назвою «Правові реалісти» критикували Гарвардську модель за те, що вона дозволяє викладати лише формальні норми і принципи юриспруденції. Вони стверджували, що право треба вивчати і викладати як соціальний продукт, що виникає в результаті суспільних конфліктів і який обслуговує соціальні інтереси і політику.

Висунута реалістами програма отримала могутній стимул завдяки «Новому курсу» (1932–1940 рр.), який проводився президентом США Франкліном Д. Рузвельтом. Цей «Новий курс» зацікавив багатьох викладачів права, які перейшли на державну службу як розробники законодавства і юрисконсультанти нових державних установ. Потік нових федеральних нормативів дав тисячам випускників юридичних факультетів можливість влаштуватися на роботу як в приватні фірми, так і в державні структури [5].

Важливим явищем цього періоду у 20–30-х рр. стало відкриття при юридичних коледжах США «юридичних клінік». Термін «юридична клініка» походить від англійського терміну «law clinic». Ці «юридичні клініки» давали студентам можливість практично застосовувати свої знання, які вони отримували на теоретичних курсах, і паралельно надавати кваліфіковану юридичну допомогу тим верствам населення, які були не в змозі заплатити за юридичні послуги при вирішенні своїх проблем. З часом цей курс став дуже популярним не тільки серед університетів, але й серед населення. Люди почали звертатися до цих закладів за допомогою в юридичних питаннях у різних галузях суспільного життя. І нині в США, мабуть, не існує жодної юридичної школи, де б не було юридичної клініки. Ідея юридичної клініки пізніше стала дуже популярною по всій Європі [8; 13].

Цей етап становлення юридичної освіти характеризується ще і тенденцією зробити вищу юридичну освіту те тільки більш корисною для студентів у їх подальшій кар'єрі, але й більш доступною для широкого кола американських громадян, незалежно від їх статі, раси та національності.

Так, у 1944 році Конгрес прийняв закон про адаптацію військовослужбовців, який незабаром отримав у народі назву «Біль про права Джі-Ай». («Джі-Ай» – так у той час називали американських солдат. Ця назва є англійським скороченням «дарунків уряду» – обмундирування та інших речей, які «дарувались» солдату). Цей закон обіцяв фінансову допомогу членам збройних сил по закінченні Другої світової війни, в тому числі допомогу на одержання вищої освіти.

До 1955 року понад 2 мільйони ветеранів Другої світової війни використали свій «Біль» про права, щоб навчатися в коледжі. Багато з них були вихідцями з бідних сімей. Колишні військові

вважали, що диплом про вищу освіту (який вони не могли отримати без допомоги) покращить їхні шанси отримати гарну роботу в післявоєнній економіці. Деякі з них вступили до коледжів, де вивчалися гуманітарні науки, інші – до технічних та професійних, у тому числі юридичних коледжів. Вони досягли в навчанні значних успіхів, і це змусило всіх, хто мав відношення до вищої освіти, переоцінити мету вищої освіти та ті задачі, що стоять перед нею [7].

Таким чином, після Другої світової війни вищі навчальні заклади США почали виконувати три функції освіти: ідеологічну, економічну та соціальну.

Все законодавство США після війни було спрямовано на створення власної моделі американського університету, який поєднував у собі все найкраще, що було створено європейськими вищими навчальними закладами. Ця модель об'єднує в собі три західноєвропейські моделі: цінності вільного навчання і удосконалення особистості (британська модель), цінності корисного знання (шотландська) та цінності інтелектуального дослідження (німецька) [4].

Ці зміни стосувалися і юридичних коледжів. Крім того, ветерани «Нового курсу» після Другої світової війни стали викладачами на юридичних факультетах і, зі своєю появою, ввели безліч нових предметів у різних галузях законодавства – за податками, трудовими відносинами, цінними паперами, антитрестовими законами і регульованими галузями. Разом з судовими справами, в підручниках став фігурувати інший матеріал – статuti, ухвали адміністративних органів, урядові доповіді і дослідження в області суспільних наук.

Соціальні потрясіння 1960-х і 1970-х років принесли декілька нових хвиль змін в юридичну освіту США. Суспільні рухи за права афроамериканців і жінок додали нові курси в учбовий план по цивільному праву, яке вперше стало центральним елементом конституційного права. А також комплекс нових соціальних нормативів, особливо щодо захисту довкілля, що викликало попит на нову галузь – екологічне право.

Нові соціальні рухи також вплинули на склад юридичних факультетів. До 1970-х років на півдні Америки юридичні факультети не приймали чорношкірих і латиноамериканських студентів, а на півночі їх приймали в дуже обмеженій кількості. За цей час частка афроамериканців і латиноамериканців досягла 10 відсотків на курсі.

До того ж, до 1970 року на юридичних факультетах були встановлені суворі квоти для жінок. У період з 1970 до 1990 років частка жінок при прийомі на юридичні факультети зросла з 4 до 50 відсотків. У зв'язку з цим юридичні факультети США в 1970-х і 1980-х роках подвоїли свою чисельність.

З 1965 року почала інтенсивно розвиватися програма щодо «юридичних клінік», про які згадувалося вище. Причиною цього стало те, що в 1965 році президент США Ліндон Джонсон створив програму, яка фінансувалася за рахунок федерального бюджету, по наданню юридичних послуг малозабезпеченим клієнтам і подачі позовів від їх імені. Ця і інші бюджетні програми, такі як «Законності для бідних», спонукали юридичні

факультети створити на своїй базі спеціальні адвокатські офіси, укомплектовані новими кадрами викладачів. У межах цих програм студенти не тільки отримують необхідні знання, але і представляють реальних клієнтів під керівництвом практикуючих юристів і викладачів.

Отже, сьогодні на багатьох юридичних факультетах більшість студентів набуває певний практичний досвід, представляючи квартиронаймачів, ув'язнених, підозрюваних у злочинах, одержувачів соціальної допомоги, іммігрантів, які прагнуть в'їхати або залишитися в США, малозабезпечених боржників, а також інтереси екологічних рухів.

Великого значення на цьому етапі становлення юридичної освіти набуває зацікавленість студентів у нових предметах. Якщо у 1930-і роки на юридичних факультетах виявляли цікавість до таких наук, як: економіка, історія, психологія, соціологія і культурна антропологія, то вже у 1970-х роках викладачі стали активніше упроваджувати в учбові плани інші дисципліни, зокрема етику і аналітичну філософію, соціальну історію, фемінізм, політологію і кримінологію.

Найтисніші і найперспективніші відносини, в цей період, склалися між правом і економікою. Майбутнім фахівцям-юристам необхідні були знання економіки, щоб застосовувати ефективні юридичні норми, працюючи з контрактами, позовами, майном та в багатьох інших аспектах.

Так, економічна теорія і економічні трактування тепер стійко закріпилися в академічній юридичній літературі, а часто і в судових думках, оскільки декілька відомих професорів економіки і права стали федеральними суддями. Крім того, нові викладачі юридичних дисциплін, особливо в елітних учбових закладах, тепер часто мають докторські ступені не тільки з юридичних наук, але і з економіки, історії, політології, філософії або соціології [5].

Останній новітній період удосконалення навчання і реформ у вищій освіті Сполучених Штатів Америки починається з 1987 року.

З кінця 1980-х років ХХ століття у США розпочалася реформа вищої освіти, в тому числі і юридичної, в напрямі її гуманітаризації. Необхідність гуманітарної та культурологічної підготовки фахівців усіх рівнів виникла на базі бурхливої автоматизації, технізації та комп'ютеризації більшості галузей американського суспільства.

У цей період фахівцями Гарвардського університету була розроблена програма, яка називалась «Назад до джерел». Завдяки цій програмі випускники вищих навчальних закладів мали самостійно підвищувати і оновлювати свої знання протягом усього активного життя.

Відповідно до цієї програми в Гарвардському університеті було розроблено новий навчальний план. У ньому передбачалася обов'язкова підготовка студентів з десяти курсів в п'яти основних галузях: три курси – з літератури і мистецтв, один – з мови і культури, два – з історії, два – з соціального аналізу і філософії, два – з природничих наук.

В усіх вищих навчальних закладах цю програму було схвалено і прийнято до безумовного виконання [3, с. 48].

Ще одним із важливих напрямків цього періоду став напрямок підвищення рівня підготовки абітурієнтів, які вступають до університетів та

коледжів, відбір талановитої, але не досить підготовленої молоді з числа представників національних верств.

Глобальні зміни відбуваються і в юридичній освіті. Американські юридичні факультети розширюють свої учбові програми для іноземних студентів, поступово приймають все більше неамериканців на регулярні юридичні програми і направляють все більше американських студентів на річне навчання в інші країни. Також починають розповсюджуватися курси в транснаціональних правових областях, особливо транснаціональному торговому праві і міжнародних правах людини, а також за такими регіональними спеціальностями, як китайське, японське та ісламське право [5].

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що етапи та особливості становлення юридичної освіти в США пройшли шлях поступового, повільного і часто неохочого, але реального розширення світогляду. Використовуючи приклад Гарварду,

сучасні юридичні факультети в США почали з викладання виключно приватного права для підготовки фахівців до приватної практики, але поступово розширили свої програми, включивши в них публічне право для підготовки фахівців до державної служби і практики на користь мало-забезпечених верств населення і суспільних рухів. Ці навчальні заклади починали підготовку майбутніх фахівців з дисциплін за спеціальністю, але пізніше вони з'єднали право з іншими дисциплінами.

Важливими етапами стали: етап введення «юридичних клінік», завдяки якому вони доповнили методику вивчення конкретних справ практичною роботою з реальними клієнтами, та етап розвитку дослідницьких навичок майбутніх фахівців-юристів.

І на сьогодні юридична освіта США широко аналізує правові традиції і юридичні експерименти зарубіжних країн та використовує нові корисні напрями підготовки майбутніх фахівців-юристів у своїх навчальних закладах.

Література

1. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе: Монография. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
2. Романовський О.О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів). – Київ, 1997. – 76 с.
3. Романовський О.О. «Особливості вищої освіти США» // Рідна школа – №1(841). – 2000 р. – С. 31– 50. Використані Internet-джерела:
4. <http://charko.narod.ru/tekst/an3/5.html>
5. <http://law-edu.dp.ua/yurydychna-profesiya-i-yurydychna-osvita-v-ssha.html>
6. <http://www.epam.ru/index.php?id=22&id2=150&l=rus>
7. <http://www.osvita.org/ukr/usefulinfo/other/>
8. <http://www.kreschatic.kiev.ua/ru/3089/doc/20075.html>
9. <http://www.yur-gazeta.com/article/652/>
10. <http://www.rusus.ru/?act=read&id=62>
11. <http://www.istoriaprava.net/razvitie-yuridicheskogo-obrazovaniya-v-ssha/>
12. <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=216>
13. http://yiec.narod.ru/_dp02.htm

STEPS AND PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF LEGAL EDUCATION IN THE USA

O.V.Mykhailenko

The article reveals the main steps and peculiarities of the development of legal education in the USA.

НАШІ АВТОРИ

1. **Біла Алла Степанівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Бондаренко Юрій Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, докторант кафедри методики викладання української мови і літератури Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
3. **Борозинець Ірина Михайлівна** – аспірантка відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
4. **Братко Валентина Олександрівна** – науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України.
5. **Бутурлим Тетяна Іванівна** – вчитель Ніжинського обласного педагогічного ліцею, аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Голуб Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.
7. **Гуцан Тетяна Григорівна** – викладач кафедри економічної теорії, пошукач кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.
8. **Гриценко Інна Антонівна** – кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
9. **Грона Наталія** – викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
10. **Демченко Наталія Михайлівна** – викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Донченко Тамара Кузьмівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
12. **Драчук Любов Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Жила Світлана Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
14. **Забарний Олександр Вадимович** – кандидат філологічних наук, доцент, декан філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Загадарчук Г.М.** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».
16. **Калініна Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України.
17. **Каменева Т.М.**
18. **Кирилюк Володимир Миколайович** – заслужений артист України, викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Киричок Інна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Коваленко Євгенія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Коваль Тамара Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформатики та комп'ютерних технологій Київського національного лінгвістичного університету.
22. **Конончук Іван Миколайович** – старший викладач кафедри історії України хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Костикова Л.П.** –
24. **Куземко Леся Валентинівна** – аспірантка Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка.
25. **Красновид Микола Михайлович** – викладач кафедри фізичного виховання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
26. **Майстренко О.М.** – викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
27. **Михайленко Олена Вікторівна** – аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач Чернігівського кооперативного технікуму.
28. **Отрошко Тамара В'ячеславівна** – декан факультету педагогічної освіти, доцент кафедри математики та фізики Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.
29. **Осаволок Олександр Андрійович** – викладач кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
30. **Паламар Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії літературної освіти АПН України.
31. **Пата Лілія Петрівна** – аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

32. **Погребенник Володимир Федорович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
33. **Пономаренко Ольга Володимирівна** – викладач кафедри англійської мови, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
34. **Попенко Ольга Михайлівна** – кандидат філологічних наук, директор Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я.Франка.
35. **Проценко Лариса Іванівна** – старший викладач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
36. **Ревенчук Валентина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Романовська Людмила Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
38. **Росошенко Наталія Анатоліївна** – студентка V курсу історико-юридичного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Рудик Ярослав Михайлович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання Національного аграрного університету.
40. **Салій Степан Ілліч** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Я.Франка.
41. **Самаріна Світлана Іванівна** – аспірантка кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
42. **Самойленко Олена Володимирівна** – аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
43. **Султанова Лейла Юріївна** – кандидат педагогічних наук, в.о. завідувача відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
44. **Тверезовська Ніна Трохимівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання Національного аграрного університету.
45. **Толочко С.В.** – викладач Ніжинського агротехнічного інституту, аспірант Національного аграрного університету.
46. **Усатенко Тамара Пилипівна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу проблем виховання у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України.
47. **Чередніченко Галина Анатоліївна** – старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету харчових технологій.
48. **Харківська Алла Анатоліївна** – кандидат фізико-математичних наук, проректор з науково-педагогічної роботи Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.
49. **Шевченко Зоя Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України.
50. **Шелехова Галина Тарасівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України.
51. **Шугалій Наталія Євгеніївна** – аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
52. **Щербакова Надія Миколаївна** – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету ім. П.Д.Осипенка.
53. **Яценко Таміла Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Правила
оформлення та подання рукописів до журналу
“Наукові записки Ніжинського державного
університету ім. М.Гоголя”**

До опублікування в “Наукових записках...” приймаються наукові статті та повідомлення, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** вигляді та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом;

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в “Наукових записках” (рецензія і витяг із протоколу для осіб без наукового ступеня чи наукового звання);

– **дані про автора** (прізвище, ім’я, по батькові, адреса, службовий та домашній номери телефону, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **резюме** англійською мовою до 6 речень (стислий виклад основного змісту), оформлене так само, як і початок статті;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **10,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше аспектів загальної проблеми, які висвітлені у статті; формулювання цілей статті (постановка завдань); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки до статті і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту. Назва друкується великими літерами, прізвище та ініціали автора – під заголовком малими літерами. Далі йде коротка **анотація** (до 6 речень). Основний текст статті може розбиватися на розділи. Перед списком використаних джерел, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок “Література”. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела та сторінки ([7, с. 64], [2, с. 52], [18, с. 3]) і т.д.

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

Стаття повинна бути у науковому та науково-популярному стилі, за винятком попередніх посилань на роботи, або якщо інше зумовлене змістом.

Усі малюнки подаються на дискеті в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1, Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається у круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі є посилання у статті.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід повернути в редакцію протягом трьох днів.

Думка редколегії не завжди збігається із думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов, редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

**В редколегію журналу
“Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя”**

Заява

Я (Ми) _____
автори (співавтор) статті _____
прошу (просимо) опублікувати її в журналі “Наукові записки...”
Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.
З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений (ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

“ _____ ” _____ 200__ р.

Підпис