

*Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України*

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 5



Ніжин – 2011

НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пухова Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 6 від 27.01.11 р.

Н 34 Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. С. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2011. – № 5. – 209 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

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 – Приходько Н. О., Новгородська А. В.
Літературний редактор – Лісовець О. М.
Коректор – Конівненко А. М.
Перекладач – Коваленко В. О.

Підписано до друку _____
Гарнітура Computer Modern
Тираж 100 пр.

Формат А4
Офсетний друк
Замовлення №

Папір офсетний
Ум. друк. арк. 28,35

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, 2011
© упорядник Коваленко С. І., 2011

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 5, 2011 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Василіук А.</i> Теоретико-методологічні підходи до аналізу освітніх реформ	7
<i>Руденко Л.С.</i> Шляхи удосконалення іміджевої підготовки магістрів із дошкільної освіти	10
<i>Аніщук А.</i> Концептуальні засади створення розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві	14
<i>Груша Л.О.</i> Уявлення дитини про світ емоцій та почуттів людини в контексті формування її світобачення	18
<i>Стадник Д.О.</i> Діагностика педагогічної занедбаності дітей дошкільного віку	23
<i>Падун Н.О.</i> Особливості соціально-педагогічних умов менеджменту в розвитку дошкільної освіти	27

II БУГАЙКІВСЬКІ ЧИТАННЯ

<i>Бондаренко Ю.І.</i> Літературний канон і проблема програмотворення	31
<i>Братко В.О.</i> Методика інтегрованого підходу до вивчення художніх творів про Україну та її історію на уроках світової літератури в основній школі	35
<i>Бурко О.В.</i> Психолого-педагогічні засади навчання барокової романтичної поезії в основній школі	38
<i>Бутурлим Т.І.</i> Структурно-функціональна модель формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури	42
<i>Вітченко А.О.</i> Проблеми аналізу та інтерпретації художніх творів у науковій спадщині Т.Бугайко ..	47
<i>Гаценко І.О.</i> Напрямки розвитку мовної особистості	52
<i>Голуб Н.Б.</i> Риторичні вміння як базовий компонент риторичної компетенції старшокласників	56
<i>Голуб Н.М., Проценко Л.І.</i> Розвиток емоційної сфери учнів як один із засобів активізації сприймання мовного матеріалу	60
<i>Донченко Т.К.</i> Операційна діяльність учнів на уроках української мови	63
<i>Жаркевич Н.М., Драчук Л.И.</i> Инновационные технологии в процессе изучения литературы	67
<i>Жук О.А.</i> Формування комунікативної культури студентів як основи професійної підготовки майбутніх учителів	72
<i>Забарний О.В.</i> Організація дослідницької діяльності старшокласників на уроках української літератури	75
<i>Коткова Л.І.</i> Формування лексикографічної компетенції як показника мовної культури учня	79
<i>Лілік О.О.</i> Засвоєння знань про художню систему екзистенціалізму під час вивчення оглядових тем в 11 класі	83
<i>Логвіненко Н.М.</i> Організація пізнавальної діяльності учнів для з'ясування національних особливостей літературного твору в науково-методичній спадщині Т.Ф. та Ф.Ф.Бугайків	86
<i>Міхно О.П.</i> Особистий фонд Т.Ф.Бугайко у педагогічному музеї НАПН України як джерело дослідження й науково-методичної спадщини	90
<i>Моціяка О.М.</i> Проблема вивчення творчості Т.Шевченка у школі	94

Новосьолова В.І. Засвоєння стилістичних понять і формування стилістичних умінь на уроках української мови в старшій школі (академічний рівень)	99
Пащенко В.М. Стратегія читання у навчанні фонетики української мови	102
Романишина Н.В. Вивчення поетики прозового опису портрета на методологічних засадах Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайка	105
Симоненкова Т.П. Інноваційні технології навчання на уроках української мови	110
Слижук О.А. Формування майстерності майбутніх учителів-словесників під час педагогічної практики	114
Стеценко В.П. На шляху методичних шукань	117
Чумак Т.М. Формування духовних якостей старшокласників у процесі вивчення літератури	121
Шевченко З.О. Художньо-культурний контекст вивчення української літератури в умовах профільного навчання	126
Шелехова Г.Т. Оволодіння старшокласниками життєво необхідними жанрами мовлення на уроках української мови	130
Ярмолюк А.В. Формування соціокультурної компетенції старшокласників на уроках української мови	134
Яценко Т.О. Вивчення модернізму як мистецького явища на заняттях літературного спецкурсу	137

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Іщенко Л.В. Наступність у логіко-математичному розвитку старших дошкільників та першокласників	140
Михайленко О.В. Аналіз освітньо-професійних програм юридичних коледжів США	143
Бутенко О.Г. Педагогічні умови вдосконалення процесу виховання шанобливого ставлення до матері у дітей старшого дошкільного віку	147
Варуха О.В. Особливості організації рухової активності дітей дошкільного віку	151
Дубровський В.Л. Спільна робота дошкільного навчального закладу з сім'єю з формування морально-духовних якостей у дітей	156
Дубровська Л.О. Гра як засіб розумового розвитку дітей молодшого дошкільного віку	160
Заплішний І.І., Заплішна К.М., Оленченко С.О. Рухова активність у формуванні культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку	164
Марчук Г.В. Формування компонентів соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу	169
Метелюк В.І. Психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку в кризові періоди їх розвитку	173
Завацька Л.М. Формування позитивного ставлення до здорового способу життя у майбутніх соціальних педагогів	177
Борисюк С.О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу	180
Тукач І.І. Роль сім'ї у формуванні в дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до своїх базових обов'язків (емпіричний аспект)	183

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Осаволук О.А. Підготовка сучасних учителів в умовах особистісно орієнтованого навчання	188
Підлипняк І.Ю. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах різновікової групи: історія та сучасність	192
Платонова О.Г. Підготовка студентів до застосування технологій соціального виховання у процесі вивчення курсу "Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування"	196

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Боровик В.В. Фізичне виховання дітей у педагогічній думці вітчизняних педагогів кін. ХІХ – поч. ХХ ст.	200
Ярмак Н.О. О.Ф.Музиченко про фактор впливу на гармонійний розвиток дитини	202

CONTENTS

METODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<i>Vasyluk A.</i>	7
<i>Rudenko L.</i> Ways of improvement image training of preschool masters	10
<i>Anischuk A.</i> Conceptual basis of the creation of developmental environment for the formation a speech personality at the pre-school age	14
<i>Grusha L.</i> Child's ideas about the world of emotions and feelings of people in the context of forming the world view	18
<i>Stadnik D.</i> Diagnosis of pedagogical neglect of preschool children	23
<i>Padun N.</i> Peculiarities of socio- pedagogical conditions of management in preschool education	27

THE SECOND BUGAIKO'S READING

<i>Bondarenko Y.</i> Literary canon and the problem of syllabus forming	31
<i>Bratko V.</i> Methodology of Integrated Approach to Studying Works of Art about Ukraine and its History at the Lessons of World Literature at Main School	35
<i>Burko O.</i> Psychological and pedagogical principles of baroque and romantic poetry studying in secondary school	38
<i>Buturlym T.</i> Structurally-functional Model of Forming Senior Students Gender Culture in the Process of Learning Ukrainian Literature	42
<i>Vitchenko A.</i> Problems o analysis and interpretation of works of art in T. Buhaiko's scientific heritage	47
<i>Hatsenko I.</i> Directions of linguistic personality development	52
<i>Holub N.</i> Rhetoric skills as basic component of senior pupils' rhetoric competence	56
<i>Holub N., Protsenko L.</i> Development of emotional sphere of pupils as one of the means of activating the perception of linguistic material	60
<i>Donchenko T.</i> Operational activity of pupils at the lessons of Ukrainian language	63
<i>Zharkevich N., Drachuk L.</i> Innovational technologies in the process of literature studying	67
<i>Zhuk O.</i> Formation of students' communicational culture as a basis of prospective teachers' professional training	72
<i>Zabarnyi O.</i> Organizing the research activity of senior pupils at the lessons of Ukrainian literature	75
<i>Kotkova L.</i> Formation of lexicographic competence as a factor of pupil's linguistic culture	79
<i>Lilik O.</i> Mastering the knowledge about the artistic system of existentialism at studying review themes in the 11 th form	83
<i>Logvinenko N.</i> Organization of cognitive activity of students for ascertaining national features of literary work in scientific-methodical heritage of T.F. and F.F. Bugaykiv	86
<i>Mikhno O.</i> Personal fund of T.F. Bugaiko in the pedagogical museum NAPS of Ukraine as a source of research of her scientific and methodological heritage	90
<i>Motsiaka O.</i> Problem of studying T. Shevchenko's works at school	94
<i>Novosiolova V.</i> Mastering stylistic concepts and formation of stylistic skills at the lessons of Ukrainian language in senior school (academic level)	99
<i>Paschenko V.</i> Strategy of reading in teaching phonetics of Ukrainian language	102
<i>Romanishina N.</i> Study of poetry in prosaic description of portraits by the methodological foundations of T.F. Bugaiko and F.F. Bugaiko	105
<i>Symonenkova T.</i> Innovational technologies of teaching at the lessons of Ukrainian language	110
<i>Slyzhuk O.</i> Formation of prospective teachers-philologists mastery during pedagogical practice	114
<i>Stetsenko V.</i> On the road of the methodological research	117
<i>Chumak T.</i> Forming spiritual values of senior pupils in the process of learning Literature	121
<i>Shevchenko Z.</i> Artistic-cultural context of studying Ukrainian literature course under the conditions of profile schooling	126
<i>Shelehova G.</i> Mastering essential genre of speech by senior pupils at Ukrainian language lessons	130
<i>Yarmolyuk A.</i> Formation of social-cultural competence of senior pupils at the lessons of Ukrainian language	134
<i>Yatsenko T.</i> Studying modernism as ay art phenomenon at the classes of special course in literature	137

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<i>Ischenko L.</i> Consistency in logical-mathematical development of senior preschool and first year school pupils	140
<i>Mykhailenko O.</i> Analysis of educational curriculums of legas colleges of the USA	143
<i>Butenko O.</i> Pedagogical conditions of improving the process of fostering the respectful attitude towards mothers in senior preschool children	147
<i>Varukha O.</i> Peculiarities of organizing motor activity of preschool children	151
<i>Dubrovskiy V.</i> Joint work of a preschool educational institution and a family in forming moral-spiritual qualities of children	156
<i>Dubrovska L.</i> Play as a means of mental development of junior preschoolers	160
<i>Zaplishnyi I., Zaplishna K., Olenchenko S.</i> Motor activity in forming health standards of senior preschool children	164
<i>Marchook G.</i> Formation of components of senior preschoolers' social experience in a preschool establishment pedagogical process	169
<i>Meteliuk V.</i> Psychological-pedagogical support of preschool children in the critical periods of their development	173
<i>Zavats'ka L.</i> Forming positive attitude of prospective social pedagogues towards healthy way of life	177
<i>Borysjuk S.</i>	180
<i>Tukach I.</i> The role of the family in forming duties (empiric aspect)	183

PROFESSIONAL PEDAGOGY

<i>Osavoliuk O.</i> Training of contemporary teachers under the conditions of personality oriented teaching ..	188
<i>Pidlypniak I.</i> Professional training of prospective educators for work with children of mixed age group: history and modern times	192
<i>Platonova O.</i> Training students for application social education technologies while studying the course "Psychological – pedagogical foundations of interpersonal communications"	196

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

<i>Borovyk V.</i> Physical education of children in the pedagogical thought of national pedagogues at the end of the XIX – the beginning of the XX century	200
<i>Yarmak N.</i> O. F. Muzychenko on factors of harmonious development of a child	205

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Василюк А.

У статті представлено методологічний, теоретичний і технологічний концепти дослідження проблеми, авторську діагностико-прогностичну модель та класифікацію тенденцій реформування освіти.

Ключові слова: освітня реформа, концепти, аналіз, модель, тенденції освітніх реформ.

В статье представлены методологический, теоретический и технологический концепты исследования проблемы, авторскую диагностико-прогностическую модель и классификацию тенденций реформирования образования.

Ключевые слова: образовательная реформа, концепты, анализ, модель, тенденции образовательных реформ.

The article deals with methodological, theoretical and technological concepts of investigating the problem of reforms. The author's diagnostico-prognostical model and classification of tendencies of reforming education are suggested.

Key words: education reform, concepts, analysis, model, tendency of educational reforming.

Розвиток освіти будь-якої країни періодично супроводжують реформи, аналіз яких ми можемо знайти у численних наукових дослідженнях. На жаль, більшість з опублікованих педагогічних праць мають описово-з'ясувальний характер з акцентуванням хронологічно-історичних, загальноконцептуальних і, частково, змістових аспектів освітніх перетворень. Натомість для ґрунтовної і об'єктивної оцінки реформи необхідним є їх комплексне та усебічне дослідження, врахування і застосування різноманітних вимірів.

Аналіз наукових джерел з проблем реформування освіти дав змогу виявити суперечність між потребою в ґрунтовному аналізі освітніх реформ і відсутністю чітко визначених критеріїв їх аналізу, що й зумовило необхідність дослідження теоретико-методологічних засад реформування освіти (детально описано автором у статтях і монографії [1–6]).

Передусім розглянемо термін “реформа” (від фр. *reform*, від лат. *reformo* – перетворюю, поліпшую), дефініція якого у загальному вигляді представлена в одному із вітчизняних словників іншомовних слів як “перетворення, зміна, перебудова чого-небудь, що проводиться переважно *законодавчим шляхом*” [7]. Щодо поняття “реформа освіти”, то воно є доволі складним і має різні інтерпретації. Зокрема, Ж.С.Бек і Дж.Ф.К.Артур [8] визначають реформу як різні освітні інновації, котрі належать до задуму, плануван-

ня та реалізації тих чи інших змін на основі певної парадигми, а також спрямованості дій на зміну “суспільного продукту” процесу навчання згідно з окресленими ідеологічними, економічними чи політичними пріоритетами.

Ураховуючи всі освітні зміни – поверхові чи більш радикальні, перехідні чи більш тривалі – заслуговують називатися реформою, необхідним є якомога точніше визначення цього терміна та обмеження його понятійної сфери. Зокрема, реформу можна трактувати як “кожну зміну в системі освіти, яка: по-перше, відображає окреслену освітню політику; по-друге, виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями у сфері навчання й виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформуються зі стану ідей і пропозицій у нормативні юридичні акти (закони, постанови, розпорядження тощо); по-третє, має далекосяжні стратегічні наміри” [9, с. 7].

Поділяючи подібні погляди, ми досліджували освітні реформи ХХ – поч. ХХІ ст. (на прикладі Польщі) як багатовимірне суспільне явище та організаційний процес освітніх змін. Дане дослідження й отримані результати ґрунтуються на трьох взаємопов'язаних концептах (методологічному, теоретичному і технологічному), які сприяють їх логіці й послідовності.

Методологічний концепт відбиває взаємодію різних загальнонаукових підходів до дослідження проблеми реформування освіти, зокрема:

- синергетичний підхід, крізь призму якого особливості реформування освіти розглядаються як складноорганізована система, що зазнає нелінійного впливу різноманітних чинників;

- парадигмальний підхід, в основі якого лежить внутрішня логіка доцільності реформування освіти;

- системний інтерпретаційно-оцінювальний підхід передбачає дослідження багатовимірного феномена реформи освіти як системного явища й організаційного процесу (з позицій організованості, структурності, функціональності й цілісності);

- конструктивно-генетичний підхід, на основі якого феномен реформи простежується у просторі й часі, що дозволяє встановити науково обґрунтовану періодизацію реформування освіти в історичному контексті;

- інформаційний підхід, згідно з яким отримані знання є певним чином структурованою інформацією;

- формаційний підхід передбачає врахування контексту політико-економічних позицій та соціально-класової стратифікації суспільства в умовах різних суспільно-економічних формацій;

- цивілізаційний підхід мотивує аналіз освітніх змін у контексті якісних змін у соціокультурному середовищі суспільства і тенденцій загальноєвропейської освіти.

Теоретичний концепт ґрунтується на:

- теорії соціальних змін, оскільки освітня реформа як складний процес змін потребує виявлення її основних вимірів і стадій;

- загальній теорії реформ, яка висуває й обґрунтовує наукові підходи до проблеми реформування, умови і постулати проведення реформ (організаційна форма, технологія проведення, типологія й структура реформи);

- теорії розвитку людського капіталу, оскільки в освітній політиці щодо реформування освіти домінують економічні інтереси;

- теорії саморегуляції, згідно з якою реформована освітня система містить потреби нових змін, спонтанного відновлення й розвитку;

- теорії конфлікту як похідної від парадигми конфліктних станів, відповідно до якої освітня рефор-

ма є ефектом попереднього напруження, акцентуації суперечностей між протилежними цінностями, групами інтересів, державою і особою, цілями і засобами;

- теорії залежності (гетерономічної), у світлі якої освітні реформи є частково керованими із-зовні й пристосованими до зобов'язувальних вимог ринкових механізмів;

- теорії революції, згідно з якою трансформація є революційним або постреволюційним процесом.

Технологічний концепт передбачає аналіз реформування освіти із властивими механізмами підготовки і проведення, звідси:

- структурний підхід щодо процесуального виміру реформування освіти передбачає виокремлення та з'ясування сутності структурних компонентів освітнього реформування (парадигмального, концептуального, змістового, процесуального, результативного);

- стратегічний підхід підводить до виділення етапів освітнього реформування (діагностування освіти, проектування реформи, експериментальної верифікації і корекції, підготовки педагогічних кадрів, фінансового й інфраструктурного забезпечення, суспільної підтримки) та алгоритму запровадження (хронології, моніторингу перебігу, інформованості в мас-медіа, урахуванні нових чинників і явищ, зовнішньої експертизи);

- евалюаційний підхід забезпечує оснащення технологією аналізу й оцінювання результатів освітніх змін у широкому обсязі.

Узагальнення отриманих методологічних і теоретичних знань з проблем освітніх реформ дозволило побудувати інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти (рис. 1), яка може слугувати багатосторонньому, інтерпретаційно-оцінювальному аналізу освітніх змін, фокусувати увагу як на процесуальних, так і на результативних їх характеристиках.

Опірч цього, визначення сталих критеріїв аналізу повинно слугувати виокремленню характерних



Рис. 1. Інтегративна (діагностико-прогностична) модель реформування освіти

тенденцій реформування освіти. Нами пропонується наступна їх класифікація:

- 1) *пролонговані, ітеративні, епізодичні* (за характером і тривалістю);
- 2) *наслідувальні (запозичені), інноваційні* (за новизною);
- 3) *позитивні, негативні* (за сприятливістю чи гальмуванням освітніх змін);
- 4) *прогностичні* (спрямовані на перспективний розвиток освітніх явищ і процесів).

Варто зауважити, що вітчизняні освітні компаративісти переважно спираються на дослідження англomовних науковців (Дж.Гуртні, П.Худмана, Дж.Коппіча, М.Фуллана, Х.Левіна та ін.), тоді як їх теоретичні здобутки не зовсім відповідають нашим освітнім реаліям і можливостям. Сподіваємося, що подальший розвиток теорії освітніх реформ в Україні дасть змогу краще зрозуміти внутрішні механізми організації і проведення реформ, стане підґрунтям для їх поглибленого аналізу і розроблення стратегій розвитку вітчизняної освіти.

Література

1. Василюк А. До питання про теорію освітніх реформ / А.Василюк // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя). – Ніжин, 2006. – № 4. – С. 16–21.
2. Василюк А. З теорії освітніх реформ / А. Василюк // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 22–26.
3. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність : [монографія] / А. В. Василюк. – Ніжин : Вид. НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
4. Василюк А. Теорія освітніх реформ як предмет педагогічного дослідження / А. Василюк // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : матер. звітної-наукової конференції викладачів університету за 2008 рік, 5–6 лютого 2009 року / [укл. Г. І. Волинка та ін.]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 34–37.
5. Василюк А. Проблеми аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 76–82.
6. Василюк А. Етіологія та умови проведення освітніх реформ / А. Василюк // Порівняльно-педагогічні студії : науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 1. – С. 104–108.
7. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
8. Beck J. C. Politics of Educational reform: The experience of Foreign Technical Assistance Projects // Educational Policy. – 1991. – Т. 5, Nr 3. – P. 312–328.
9. Dekada reform w kształceniu obywatelskim w Unii Europejskiej (1984–94). – Warszawa : Krajowe Biuro EURYDICE, 1999. – 319 s.

УДК 371.134:372

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ІМІДЖЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Руденко Л.С.

Стаття спрямована на пошуки шляхів удосконалення іміджевої підготовки магістрів із дошкільної освіти: розкрито сутність понять “професійно-педагогічний імідж”, “іміджева підготовка”; визначено педагогічні умови удосконалення іміджевої підготовки магістрів із дошкільної освіти.

Ключові слова: імідж, іміджева підготовка, професійно-педагогічна іміджологія, магістри з дошкільної освіти, шляхи удосконалення, педагогічні умови, зміст освіти, професійна діяльність.

Статья посвящена поискам путей совершенствования имиджевой подготовки магистров из дошкольного образования: раскрыто сущность понятий “профессионально-педагогический имидж”, “имиджевая подготовка”; определены педагогические условия совершенствования имиджевой подготовки магистров по дошкольному образованию.

Ключевые слова: имидж, имиджевая подготовка, профессионально-педагогическая имиджология, магистры по дошкольному образованию, пути совершенствования имиджевой подготовки, педагогические условия, содержание образования, профессиональная деятельность.

The paper is aimed at finding ways to improve the image training of preschool education master: The essence of the concepts of “professional-pedagogical image”, “image training” is revealed, Pedagogical conditions of improving image training of preschool education master are determined.

Key words: image, image training, professional-pedagogic imegeology, preschool education masters, ways of improvement, pedagogical conditions, content of education, professional activity.

Закони України “Про вищу освіту”, “Про дошкільну освіту” визначають пріоритетні напрями оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів. Саме вища педагогічна ланка освіти має бути зорієнтованою на становлення кваліфікованого педагога, професійно гнучкого, здатного до творчої праці, фахового зростання, готового забезпечити повноцінний розвиток особистості дитини на кожному віковому етапі. І хоча особистість педагога, як і кожної людини, формується протягом усього життя, вважаємо, що основу тих якостей, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності та в якій відбудеться його подальший розвиток як особистості, закладає вищий педагогічний заклад. Як доводить практика, для здійснення професійної діяльності сучасному педагогу потрібна не лише фундаментальна фахова підготовка: професійні знання, вміння сприймати і застосовувати нові методики, навички самовдосконалення, але і здатність дослідницьким шляхом будувати

програму реалізації іміджевих атрибутів педагога, педагогічного колективу, а також формувати образ сучасного освітнього закладу. Отже, зміст підготовки майбутніх педагогів, а особливо магістрів із дошкільної освіти, потребує формування і розвитку в них у процесі навчання системи якісно нових, професійно орієнтованих практичних умінь та навичок, а відповідно, надає особливого значення іміджу як одному із важливих якостей сучасного педагога.

Бурхливий пошук шляхів удосконалення змісту, форм підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України сприяв появі ряду досліджень, присвячених змістовому забезпеченню та методології професійно-педагогічної освіти (В.Андрущенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, Ю.Мальований, О.Савченко, Н.Ничкало), методам, прийомам, засобам навчання (В.Олексенко, О.Романовський, С.Сисоева), педагогічним технологіям (С.Богомолов, В.Параніч) відповідно до сучасних соціально-

економічних вимог. Сутність підготовки майбутнього педагога та підвищення його педагогічної майстерності відображено в працях І.Беха, Н.Бібік, В.Галузинського, М.Євтуха, Л.Врочинської та інших.

Вивченню психолого-педагогічних особливостей формування іміджу педагога школи присвячені праці М.Варданян, О.Калюжного, О.Ковальової, А.Кононенка та інших. Але, незважаючи на неодноразові звернення науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів, вона залишається повністю не вирішеною в аспекті забезпечення іміджу сучасних магістрів із дошкільної освіти. Особливо актуальності проблема набуває з огляду на переорієнтацію сучасного педагогічного знання на особистісно орієнтований підхід до виховання майбутніх фахівців, який спрямований на розвиток їх особистості для найповнішої реалізації своїх здібностей і талантів у сфері життєдіяльності, що неодмінно пов'язано із самопрезентацією та професійним самоствердженням у сфері педагогічної освіти. Отже, метою статті є визначення шляхів удосконалення іміджевої підготовки магістрів із дошкільної освіти до здійснення професійної діяльності в різнорівневих освітніх закладах.

Для досягнення мети статті нами було поставлено ряд завдань: уточнити поняття “імідж”, “іміджева підготовка”; вивчити загальний стан іміджевої підготовки майбутніх магістрів із дошкільної освіти до здійснення професійної діяльності; виявити педагогічні умови удосконалення іміджевої підготовки майбутніх магістрів із дошкільної освіти до здійснення професійної діяльності; розробити інтегрований курс дисципліни “Основи професійної іміджології”.

Узагальнення різних визначень поняття “імідж” надає можливість розглядати його як цілеспрямований образ-уявлення, який за допомогою асоціації наділяє суб'єкт додатковими цінностями і завдяки цьому сприяє більш емоційному його сприйняттю.

Головною відмінністю іміджу педагога (за В.Ісаченко) є спрямованість його не стільки на відбиття об'єктивних характеристик носія іміджу, як на формування саме позитивного ставлення до них, щоб за рахунок сильного емоційного враження і зниження свідомого контролю викликати довіру, високі оцінки і впевнений вибір аудиторії [1, с. 7]. Отже, імідж є інтегративною психологічною властивістю особистості, що виникає на перетині перцептивних вимог аудиторії та можливостей його носія – педагога. Іміджеву підготовку майбутніх магістрів із дошкільної освіти ми розглядаємо як здатність і готовність особистості педагога до творення своїх зовнішніх і внутрішніх характеристик, а в інтегрованому вигляді – індивідуальних, особистісних та індивідуально-професійних якостей.

До індивідуальних якостей педагога-магістра слід віднести габітарний імідж (зовнішній вигляд). Головними принципами його формування є: врахування особливостей зовнішності педагога, конституції тіла, осанки, обличчя, одягу, зачіски, ходи тощо.

При формуванні позитивного іміджу майбутнього магістра із дошкільної освіти слід звернути увагу на адекватність “Я-концепції” його особистості, що складає внутрішній аспект його іміджевої підготовки.

За Р.Бернсом, “Я-концепція” – це сукупність уявлень індивіда про себе, співвіднесених зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей, що називається самооцінкою [2]. Саме самооцінка педагога відображає ступінь розвитку самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що складає сферу його “Я”.

Не менш важливою складовою іміджевої підготовки педагога є вербальна комунікація – здатність до спілкування, мовленнєва компетентність, володіння культурою мовлення (усного і письмового).

Імідж педагога значно посилюється в ефективному плані за наявності доцільного невербального іміджу – кінетичного мовлення. Педагог має слідувати за власними невербальними сигналами – позою, мімікою, жестами, поглядом, емоційністю, які не тільки допомагають йому спілкуватися з аудиторією, посилюють зміст висловленого, а й надають додаткову інформацію про нього самого.

Важливими складовими іміджевої підготовки майбутнього магістра із дошкільної освіти можна вважати фізичне здоров'я, загальний розвиток, психологічну культуру, інтелектуальні, моральні якості, знання, уміння, навички, досвід тощо. Таким чином, сучасний педагог повинен мати позитивні зовнішні атрибути та внутрішні якості.

Для визначення реального стану і проблем іміджевої підготовки майбутніх магістрів із дошкільної освіти до професійної діяльності в освітніх закладах нами було проаналізовано структуру навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр за напрямом підготовки – педагогічна освіта.

Здійснений аналіз дозволив засвідчити як позитивний факт безперервності і послідовності оволодіння магістрантами основами психолого-педагогічних знань як базових щодо професійно-педагогічного іміджу впродовж усього навчання в магістратурі. Відзначається різноманітністю застосування організаційних форм навчання майбутніх магістрів: лекції, практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота. Разом з тим слід відзначити деякі недоліки в контексті іміджевої підготовки майбутніх фахівців-магістрів у практиці функціонування традиційного навчально-виховного процесу. Зокрема: низький рівень технічного та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу у напрямі іміджевої підготовки майбутніх магістрів із дошкільної освіти; значна перевага теоретичної підготовки студентів над практичною; обмеженість у здійсненні індивідуального підходу до кожного магістранта з боку викладача під час проведення практичних занять у групах чисельністю 22–25 студентів; недостатність контролю самостійної роботи студентів унаслідок обмеженої кількості годин на індивідуальну роботу викладачів зі студентами; відсутність інтеграції дисциплін та міжпредметних зв'язків, що часто-густо призводить до дублювання їх змісту.

Проведене опитування студентів-магістрантів надало можливість констатувати, що 56,4% досліджуваних мають низький рівень самооцінки, 25,6% студентів не вважають себе зовнішньо привабливими, мають низьку мотивацію на педагогічні досягнення, не впевнені у власних можливостях щодо реалізації в педагогічній діяльності, відчувають

недостатність сформованості комунікативних умінь і лише 18% респондентів високо себе оцінюють, впевнені у собі. Однією з найбільш суттєвих причин такого стану справ можна вважати відсутність у програмі підготовки майбутніх магістрів дисципліни, яка б цілеспрямовано орієнтувала на формування іміджу майбутнього педагога, викладача, професіонала, людину-творця.

В цілому проведені дослідження дозволили констатувати не тільки певні недоліки і перешкоди у професійно-педагогічній підготовці магістрантів із дошкільної освіти, але і зацікавленість, позитивне ставлення студентів та викладачів до питання її удосконалення. Отже, дослідження сучасного стану підготовки майбутніх магістрів із дошкільної освіти до здійснення професійно-педагогічної діяльності дозволила дійти висновку про те, що визначення шляхів удосконалення іміджевої підготовки сучасних студентів-магістрантів лежить у площині вдосконалення в цілому організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, створенні відповідного розвивального середовища для реалізації творчого потенціалу магістрантів із дошкільної освіти, сприяння їх соціальному та індивідуальному самовизначенню, формуванню їх свідомості та позитивного іміджу. Такою спеціальною системою сприяння і підтримки, на наш погляд, може бути запропонований комплекс відповідних педагогічних умов, серед яких важливими є: оновлення змісту програм та розроблення нових навчальних курсів дисциплін, спрямованих на розвиток конкурентоздатних магістрів із дошкільної освіти; забезпечення у навчальному процесі інноваційних форм, методів та способів навчання з метою забезпечення етико-естетичного розвитку магістрантами свого внутрішнього "Я", зовнішнього вигляду і самопрезентації засобами іміджології; індивідуалізація навчання магістрантів у вищому педагогічному навчальному закладі на основі психодіагностики; поєднання високої наукової змістовності та методичної майстерності викладання зі стимулюванням пізнавальної діяльності майбутніх магістрів із дошкільної освіти; створення позитивного морально-психологічного клімату у навчально-виховному процесі з метою кар'єроорієнтованого розвитку студентів-магістрантів.

Вважаємо, що визначені нами педагогічні умови надають уявлення про зміст системи педагогічних заходів, необхідних для забезпечення результативності роботи. Важливим при цьому здається оновлення змісту навчальних програм шляхом підсилення їх особистісної і практичної спрямованості та розроблення нових навчальних курсів дисциплін, що має сприяти розвитку у майбутніх магістрів здатності діяти, бажати реалізувати власну професійну місію, планувати кар'єру викладача. Саме з таких позицій ми виходили, розробляючи програму навчальної дисципліни за вибором студента "Основи професійно-педагогічної іміджології". Змістовну основу навчальної дисципліни склали суміжні наукові дисципліни, що ґрунтуються на положеннях педагогіки, педагогічного менеджменту, основ педагогічної майстерності, педагогічної етики, психології комунікації та

взаємодії, основ культури мовлення, естетики та інших. Обираючи інтеграцію наукового знання (за Р.С.Гуревичем), ми враховували, що одним із принципів інтеграції є рівень цілісності, основним чинником якої є формування нової дисципліни, яка має інтегративний характер і свій предмет вивчення. Стратегію побудови курсу дисципліни за вибором студента "Основи професійно-педагогічної іміджології" визначає система знань, що забезпечує реалізацію функцій, покладених на педагога в цілому, здійснення майбутніми фахівцями із дошкільної освіти на високому якісному рівні самореалізації і самовдосконалення та кар'єрного зростання.

У структурі дисципліни виокремлено два змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні засади педагогічної іміджології передбачає ознайомлення із: сутністю поняття "імідж" та сучасними підходами до його визначення, а також особливостями навчальної дисципліни "Основи професійно-педагогічної іміджології"; методологічними засадами дисципліни "Основи професійно-педагогічної іміджології"; специфікою використання інструментальних засобів дисципліни "Основи професійно-педагогічної іміджології"; особливостями формування "Я-концепції" педагога-магістра з дошкільної освіти.

Змістовий модуль 2. Сучасний професійний імідж педагога дошкільної освіти та дошкільного освітнього закладу передбачає: ознайомлення із педагогічними можливостями фізіогноміки як науки і мистецтва для пізнання людини за рисами її обличчя та зовнішністю; формування знань про специфіку педагогічного такту і етикету, практичних навичок самопрезентації та застосування мистецтва ділового мовлення в побудові іміджу педагога-магістра з дошкільної освіти; ознайомлення з технологіями створення привабливого іміджу педагога-магістра з дошкільної освіти, педагогічного колективу та сучасної освітньої установи; розвиток у магістрантів навичок практичного застосування іміджологічних знань.

Формування іміджу майбутнього магістра з дошкільної освіти здійснюється під час лекційних, семінарських занять, індивідуальної навчально-дослідницької та самостійної роботи.

Навчальний процес із засвоєння дисципліни "Основи професійно-педагогічної іміджології" включає поточний, проміжний (модульний) та підсумковий контроль знань. Таким чином, навчальна дисципліна "Основи професійно-педагогічної іміджології" допомагає фахівцям освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" у контексті іміджу підготуватися до педагогічної діяльності у навчальних закладах різних типів і рівнів освітніх установ.

Оновлення змістових аспектів процесу підготовки майбутніх магістрів із дошкільної освіти вимагає врахування індивідуальних психологічних особливостей студентів. Як показує практика, важливо допомогти студентові пізнати себе, "накреслити" індивідуальну програму свого розвитку на віддалену перспективу з урахуванням саме індивідуальних особливостей. Для отримання відповідних даних можуть використовуватися різні

методи, зокрема, опитування, спостереження, самоспостереження, бесіди, аналіз результатів академічної успішності навчання, рецензування індивідуально-творчих завдань та самостійних робіт студентів. Одним із важливих і, як показує досвід, особливо шанованих студентами методів є психодіагностичне тестування. Застосування названого методу дозволяє визначити з високою імовірністю належність кожного студента до певного індивідуально-психологічного типу. Це має прогнозує значення для створення оптимальних умов і прийомів навчання студентів із різними індивідуально-типологічними особливостями, що сприяє корегуванню їх діяльності і поведінки, знаходженню оптимальних способів спілкування і управління навчально-пізнавальною діяльністю. Важливим здається цей метод при створенні “психологічного портрета” випускника-магістра вищого педагогічного закладу, коли іміджеві знання стають необхідним компонентом його кар’єрного зростання, педагогічної спроможності, готовності вміло і з гідністю виконувати коло професійних обов’язків.

Зміна змісту підготовки магістрів із дошкільної освіти на сьогоднішньому етапі розвитку українського суспільства ставить підвищені вимоги до викладачів вищої школи, що здійснюють цю підготовку. Сучасний викладач, що працює з магістрантами, є не тільки провідником, інформатором знань, але і носієм певної культури, творчим наставником. Тому важливо, щоб він сам був творчою особистістю, прагнув до саморозвитку, самовдосконалення, був моделлю професійної поведінки, власного іміджу. В своєму активі викладач повинен мати арсенал сучасних інноваційних методів, форм навчання, що не заперечує так званих “традиційних”, а підкреслює необхідність у максимальному використанні можливостей кожного методу, їх спрямованість на розвиток пізнавальної активності, творчого мислення майбутніх фахівців сфери освіти. Вивчення думок студентів-магістрантів засвідчило їх позитивне ставлення до інновацій у навчально-виховному процесі.

Як відомо, професійна діяльність викладача вищого педагогічного навчального закладу

пов’язана не тільки із виконанням освітньої функції, але і розвивальної і, що особливо важливо, – виховної. Саме викладач студентів магістратури повинен як ніхто інший приділяти увагу здійсненню виховної роботи серед магістрантів на засадах співпраці, співробітництва, професійно допомагати їм у самопізнанні, самовихованні, підвищенні професійно-педагогічної культури й формуванні позитивного іміджу майбутнього педагога. Як показує опитування, в особі викладача майбутні магістри із дошкільної освіти хочуть бачити не стільки виконавця, формального провідника чужих ідей, а перш за все – вихователя, добру, тактовну, розумну людину, здатну зрозуміти іншого, зацікавити своєю навчальною дисципліною, популярну особистість, яка може надихнути студента не тільки на опанування знаннями, уміннями і навичками, а й ініціювати його на пошуки шляхів, форм, методів дослідницької діяльності в об’єктивному формуванні іміджу магістра із дошкільної освіти та сучасного освітнього закладу. Це можливо при створенні викладачем на заняттях атмосфери відкритості, довіри, доброзичливості, а значить, емоційності. Емоції активізуються за умов консонансу позитивної спрямованості студентів до пізнання і здатністю викладача до професійної самореалізації та педагогічної абілітації.

Висновки

1. Потреба подолання суперечності між існуючим станом підготовки майбутніх магістрів із дошкільної освіти і новими вимогами суспільної практики потребує забезпечення спеціальної організації їх навчання в магістратурі.

2. Ефективність іміджевої підготовки студентів-магістрантів із дошкільної освіти можлива внаслідок створення системи педагогічних умов, дотримання яких дозволить досягнути бажаного результату.

3. Шляхи підвищення іміджевої підготовки магістрів із дошкільної освіти реалізуються на практиці через систему взаємопов’язаних елементів: дидактичних, методичних, організаційних та управлінських з установкою на кінцеву мету – забезпечення успішної професійної діяльності, кар’єрне зростання педагогів в освітньому середовищі відповідно до державних стандартів освіти.

Література

1. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / Ісаченко В. В. – Одеса, 2005. – 20 с.
2. Бернс Р. Развитие “Я”-концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М. : Педагогика, 1986. – 167 с.
3. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / Артур Владимирович Петровский. – М. : Наука, 1992. – 332 с.
4. Черепанова В. Н. Педагогическая имиджелогия : уч. пособие [для руководителей и педагогов] / Валентина Никандровна Черепанова. – Тюмень : ТОГИРРО, 1998. – 170 с.

УДК 373.2:81'233(072)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Аніщук А.

У статті розкрито сутність поняття “розвивальне мовленнєве середовище”, виділено концептуальні засади створення розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

Ключові слова: розвивальне мовленнєве середовище, природне мовленнєве середовище, штучне мовленнєве середовище, мовленнєва особистість, мовленнєвий розвиток, концептуальні засади, мовні засоби, життєдіяльність дитини.

В статье раскрыта сущность понятия “развивающая речевая среда”, выделены концептуальные основы создания развивающей среды для становления речевой личности в дошкольном детстве.

Ключевые слова: развивающая речевая среда, естественная речевая среда, искусственная речевая среда, речевая личность, речевое развитие, концептуальные основы, языковые средства, жизнедеятельность ребенка.

In the article the essence of “Speech developmental environment” is determined, a conceptual basis of the creation of the developmental environment for the formation of speech personality development at the pre-school age is defined.

Key words: speech developmental environment, natural speech environment, speech artificial environment, linguistic identity, language development, conceptual frameworks, language means, the vital functions of the child.

У сучасних умовах реформування національної системи освіти актуалізується проблема формування мовленнєвої особистості, життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої, здатної чітко усвідомлювати свої бажання та наміри, доводити, обґрунтувати, відстоювати власну думку в соціально прийнятній мовленнєвій формі. І саме в дошкільному дитинстві закладається фундамент оптимістичного світобачення, формування вміння вербалізувати свої життєві враження й ціннісні ставлення до природи, предметів, людей.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні як нормативний документ орієнтує педагогів на цілісний підхід до особистості, передбачає створення виховних технологій для повноцінного особистісного розвитку дитини, в тому числі і мовленнєвого. Центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість. Виокремлення розвитку мовлення як такого неможливе без діяльності, тому мовленнєва особистість – це насамперед діяльна особистість.

Як зазначено у Базовій програмі розвитку дитини “Я у Світі”, продуктивною формою мовленнєвого розвитку дітей є вільна й самостійна діяльність у спеціально організованому середовищі, де педагог

надає кожному право вибору: де, коли, скільки часу, з ким діяти. Дошкільників слід навчати самостійно обирати в мовленнєвому розвивальному середовищі вид, форму діяльності, матеріал, зміст, партнерів, тематику для реалізації власного задуму.

Визнаючи дитину центром педагогічної діяльності, автори Базової програми розвитку дитини “Я у Світі” надають перевагу грі, спілкуванню, обговоренню, мовленнєво-творчій діяльності, роздумам вголос без страху помилитися чи не співпасти з думкою дорослого та продуктивній діяльності.

З погляду ефективності мовленнєвого розвитку дітей пропонують проводити міні-заняття, які дадуть змогу врахувати інтерес дітей, дозування інформації чи завдань, розведення в часі змістового наповнення, яке за умов традиційності мало означені часові рамки. Подальше існування занять у формі навчально-дисциплінарної моделі суперечить концептуальним основам Базової програми розвитку дитини “Я у Світі”, оскільки через регламентованість часу групового заняття не можна врахувати настроїв, бажання, міру зайнятості, стан усіх вихованців; досить важко, а то й неможливо врахувати індивідуальний мовленнєвий досвід кожного дошкільника;

домінування однотипних вказівок, завдань, зауважень, вимог, заборон; порівняння дітей між собою за розвитком мовлення, комунікативної культури, засвоєння лексичного матеріалу тощо, що неприпустимо у роботі з дошкільниками [9, с. 127].

Таким чином, мовленнєвий розвиток дітей неможливо обмежити рамками занять, однієї змістовної лінії або її сфери життєдіяльності, бо він наскрізно проходить крізь усю життєдіяльність дошкільнят. Мовлення – засіб і спосіб спілкування, самовираження, активності дитини у різних напрямках життєдіяльності. Те, наскільки вільно буде почуватися дитина в інформаційному, діяльнісному середовищі багато в чому залежить від педагога. Тому практичне вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільника потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення розвивального мовленнєвого середовища.

Розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування мовленнєвої особистості. Організація розвивального мовленнєвого середовища потребує від педагога врахування вікових, індивідуальних та статевих відмінностей.

Метою нашої статті є: розкрити концептуальні засади створення розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

Лінгводидактичні підходи до створення мовленнєвого середовища, зорієнтовані на цінності та інтереси дитини, висвітлені у працях К.Менга, М.Монтессорі, Л.Федоренко, М.Львова, А.Богуш, К.Крутії, А.Гончаренко, Л.Калмикової та ін.

Основне завдання щодо створення мовленнєвого середовища, як вважає К.Менг, є включення дитини в “інтеракційну (взаємодіючу) діяльність”, яка передбачає наявність у неї мовленнєвих знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності [8]. Л.Федоренко, М.Львов пропонують такі визначення потенціалу мовленнєвого середовища, як “розвивальні можливості мовленнєвого середовища, в якому росте дитина” [14, с. 9], “природне мовленнєве середовище, в якому росте дитина” [7, с. 182]. Під природним мовленнєвим середовищем М.Львов розуміє мовлення, яке сприймає дитина в природних умовах: мовлення членів сім’ї, товаришів, знайомих, мова радіо і телебачення, мова книжок, які читають дитині, тощо.

Л.Федоренко стихійне мовленнєве середовище, в якому виховується дитина, називає природним мовленнєвим середовищем. Воно може бути як сприятливим для мовленнєвого розвитку, так і навпаки [14, с. 9]. Сприятливе середовище уможливує засвоєння дитиною позитивних мовленнєвих зразків, несприятливе – відсутність таких зразків або засвоєння дитиною мовленнєвих конструктивів, які мають негативний відтінок (брутальні, образливі слова; деструктивні форми звернення тощо).

Л.Калмикова важливе значення приділяє формуванню у дошкільників потреби в комунікації, мовленнєвій діяльності дитини в природних умовах,

оскільки така діяльність, за словами автора, породжується бажанням висловлювати свої думки, почуття, настрої, обмінюватися ними з людьми, передавати інформацію. Пропонує створити такі мовні ситуації, які б активізували усне висловлювання [4, с. 53].

О.Кононко однією з умов організації розвивального середовища виділяє помірну тональність мовлення, виважені й урівноважені звернення й оцінки, спокійні, з відтінком гумору, зауваження [5].

З метою створення розвивального мовленнєвого середовища в дошкільних закладах спеціально створюють штучне мовленнєве середовище. Під штучним мовленнєвим середовищем К.Крутії розуміє методичний засіб, завдяки якому дитина оберігається від неправильного мовленнєвого впливу як однолітків, так і дорослого оточення, а також створюється атмосфера високої культури мовлення [6, с. 23]. Критерієм розвивального штучного мовленнєвого середовища автор вважає те, що для дитини дошкільного віку це середовище має стати природним. Тобто дитина повинна привласнювати мовленнєві цінності, позитивний мовленнєвий досвід. Автор пропонує модель створення освітнього мовленнєвого середовища, яка складається зі спеціально організованої мовленнєвої діяльності дітей, спільної доросло-дитячої мовленнєвої діяльності, вільної самостійної мовленнєвої діяльності дітей. Нею розроблені типи індивідуальних завдань, в основу яких покладено бажання висловити думку з метою повідомлення, переконання, запитання, спонукання до дії тощо. Найбільш ефективними вправами, на думку автора, є мовленнєві ситуації та мовленнєві вправи, які сприяють і стимулюють мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку.

На проблему створення розвивального середовища звертала свою увагу і М.Монтессорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього світу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом середовищі. Дорослому відводилася роль опосередкованого учасника, організатора розвивального середовища, яке сприятиме активності кожної дитини, заохочення її до творчих ініціативних кроків. Поступово в сприятливих умовах життєзабезпечення у малюка формується індивідуальний внутрішній світ, що й визначає характер усієї його діяльності, в тому числі і мовленнєвої [10]. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини.

А.Богуш під мовленнєвим середовищем розуміє сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах “дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина, “дитина – дорослий”, “дитина – дитина” [2].

За твердженням А.Богуш, мовленнєве середовище, що оточує дитину, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійно-нестимульованим, стимульованим і актуальним. Стихійно-

нестимульованому мовленнєвому середовищу властива пасивна мовленнєва взаємодія. Дитина сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким вона його чує, мовлення, яке притаманне саме цій мовленнєвій спільності. Дитина відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування в сім'ї та соціумі [2].

Стимульоване мовленнєве середовище автор розглядає як організований процес навчання мови і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, який супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і дитей.

Провідним фактором стимульованого мовленнєвого середовища є мовлення педагога. У статті "Слово про слово" В.Сухомлинський висловлює свої погляди на мовлення педагога. Вчений зазначає, що педагог має досконало володіти рідною мовою, рідним словом як засобом впливу на дітей і засобом виховання. "Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність" [12, с. 160]. В.Сухомлинський стверджує, що виховання стає немичним, безсилим саме тоді, коли педагоги забувають, що в їхньому розпорядженні є, по суті, "єдиний, тонкий і надійний, всесильний і гострий інструмент виховання – слово". Справжній вихователь, на думку педагога, і повинен досконало володіти виховними засобами мудрого слова, адже "слово виявляє ідею, а ідея – основа виховання" [13, с. 597].

Одним із стимулюючих факторів розвитку активного мовлення дитини, за словами В.Сухомлинського, є залучення дітей до читання книжки, яку вчений образно називає "стежиною", що веде дитину до вершини розвитку. "Читання, – зазначає В.Сухомлинський, – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. Воно відкривається перед дитиною лише тоді, коли поряд з читанням, одночасно з ним і навіть раніше, ніж вперше розкрита книжка, починається копітка робота над словом, яка повинна охоплювати всі сфери активної діяльності дітей – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість" [12, с.194]. Тому не може бути розвивальним мовленнєве середовище без залучення дітей до слухання, читання і переказування художніх творів, без наявності в сім'ї, в дошкільному закладі бібліотечки книг для читання.

Під активним мовленнєвим середовищем А.Богуш розуміє максимально ініціативну взаємодію дитини з іншими учасниками спілкування. Ефективний вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього оточення [2].

А.Гончаренко розвивальним називає таке середовище, яке пристосовується до природного темпу кожного малюка, не порушуючи його і не нівелюючи. Вона стверджує, що неможливо створити уніфіковане середовище, яке за змістом, формою задовольнить кожну дитину. Відмінності (статеві, індивідуальні, вікові) очевидні, що й підтверджується результатами обстеження мовних засобів та комунікативної взаємодії. Середовище тоді набуде вільного розвивального змісту, зазначає автор, коли дитина самостійно зможе обирати

однolitків для спілкування або гри, трудової чи іншої діяльності, зважаючи на взаємну прихильність, територіальне перебування, враження від попередніх контактів. Це передбачає наповнення досвіду дитини такими способами і формами мовленнєвої взаємодії, які б набували варіативності залежно від тривалості контактів, кількісної та статевої характеристики угруповання, від змісту діяльності [3].

Середовище буде розвивальним і комфортним для дитини, зазначає А.Гончаренко, за умов надання їй можливості дозувати мовленнєво-комунікативну діяльність: встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї партнерами; визначати час, тривалість контактів; перемижувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням. Пріоритетом для розвивального середовища мають бути спілкування, обговорення, мовленнєво-творча діяльність, роздуми вголос без страху помилитися чи не співпасти з думкою дорослого. Підставою до виникнення власної позиції дитини є її життєвий досвід, а набувається, накопичується і реалізується він кожним по-своєму. Важливим є наповнення середовища емоційними для дитини подіями, фактами, позаяк емоції є базовими підставами психічного розвитку дитини. Розвивальним є й наповнення життєдіяльності дитячими формами діяльності.

Отже, на думку автора, розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування дорослого та дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти і стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку [3].

А.Гончаренко виокремлює складові мовленнєвого розвивального середовища: *природне довкілля, довкілля культури, людське довкілля (соціальне), середовище власного "Я"*. Як зазначає автор, людина – це частка природи, тому педагоги мають організовувати різні види праці, де б поєднувалося мовлення з активними діями дитини, забезпечували спілкування дітей з такими об'єктами і явищами природи, які б поповнювали враження про цілісність світобудови, викликали б емоції, мовленнєву активність.

Предмети, іграшки, окремі витвори мистецтва, з якими постійно чи періодично діє дитина, спостерігає за ними, дізнається про назву, їхню функцію, викликають емоції й активізують мовленнєву діяльність дітей. Завдання педагога – урізноманітнити дитячу діяльність, здатну розвинути цікавість, звичку підходити до кожної нової речі вже з власними засобами, що спонукало б до поєднання попередніх вражень з новими; організовувати ігрову діяльність, оскільки гра мотивує самостійні висловлювання, активізує словник дитини, наповнює його термінами.

Соціальне середовище представлено людьми, з якими вступає в контакт дитина та від яких отримує і засвоює суспільно-історичний досвід. Тому педагоги мають стимулювати дітей до мовленнєвого спілкування в різних видах діяльності; ознайомлювати з художньою літературою, яка

змальовує реальні життєві ситуації; дотримуватись мовленнєвої культури.

Розвиток особистості передбачає посилення уваги до становлення у дитини самоактивності, свідомого ставлення до життя, уміння здійснювати власний вибір. Іноді подібні вчинки, дії потребують словесного обґрунтування для себе та, за потреби, для інших. Розвивальне середовище стимулює до означення словом власних станів, переживань, намірів, сподівань, ставлень, зіставлення оцінки своєї поведінки з моральними нормами [3].

Як *висновок* зазначимо, що дані теоретичні засади провідних педагогів та науковців допоможуть педагогові організувати розвивальне мовленнєве середовище у сучасному дошкільному закладі. Створення розвивального мовленнєвого середовища уможливить дошкільникам досягнення оптимального рівня мовленнєвого розвитку, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших, оптимізує процес мовленнєвого самовираження та самоствердження, сприятиме становленню мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Богуш А. М. Теоретичні аспекти виховання мовної особистості дошкільника / А. М. Богуш // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету [педагогічні науки]. – Бердянськ : БДПУ, 2005. – № 2. – 198 с. – С. 21–27.
3. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : [навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку “Я у Світі”] / А. М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 160 с.
4. Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят / Л. О. Калмикова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51–55.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : [монографія] / О. Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
6. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація / Катерина Крутій. – [2-ге вид.]. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2006. – 168 с.
7. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : [пособие для студ. пед. вузов и колледжей] / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Изд. Центр “Академия” ; Высшая школа, 1999. – 272 с.
8. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Менг // Психолингвистика : сб. статей / [отв. ред. А. М. Шахнарович]. – М., 1984. – С. 241–259.
9. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко та ін. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
10. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / Мария Монтессори ; [сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнеулов]. – М. : Издат. Дом “Карапуз”, 2002. – 272 с.
11. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. Т. 3. – 1977. – С. 7–279.
12. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. Т. 5. – 1977. – С. 160–167.
13. Сухомлинський В. О. Роль особистості вчителя в духовному житті колективу та особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. Т. 1. – 1977. – С. 588–604.
14. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : [пособие для учащихся дошк. пед. училищ] / Лидия Прокофьевна Федоренко. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.

УДК 159.942.78-053.4

УЯВЛЕННЯ ДИТИНИ ПРО СВІТ ЕМОЦІЙ ТА ПОЧУТТІВ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇЇ СВІТОБАЧЕННЯ

Груша Л.О.

Стаття присвячена проблемі формування у дитини картини світу. Зазначена важлива роль у даному процесі уявлень про емоції та почуття, що склалися у дитини.

Ключові слова: світобачення дитини, емоції, почуття, бачення світу.

Статья посвящена проблеме формирования у ребенка картины мира. Отмечена важная роль в данном процессе представлений об эмоциях и чувствах, которые сложились у ребенка.

Ключевые слова: мировоззрение ребенка, эмоции, чувства, видение мира.

The problem of formation of the child world picture is represented in the article. The important role of child's obtained ideas about emotions and feelings is marked.

Key words: world view of child, emotions, feelings, seeing of world.

Розвиток цивілізації, процес глобалізації сучасного суспільства, соціальні, економічні, політичні перетворення, що зумовлені інтеграцією країни в європейське та світове товариство, визначають нові пріоритети у вихованні. Система освіти України, починаючи з дошкільного дитинства, дає можливість зростаючій особистості поступово та безперервно пізнавати світ з його різноманітними зв'язками та формувати особистісне ставлення до нього. Оволодючи інформацією про навколишній світ, набуваючи та вдосконалюючи знання, пізнаючи існування різних точок зору людини на об'єкти, речі, події, засвоюючи універсальні способи пізнання світу, дитина присвоює загальнолюдські цінності, розкриває власний потенціал, збагачує життєвий досвід, "... саме в дошкільному віці виникає перший схематичний обрис цілісного дитячого світогляду, образ світу та себе в ньому" [4, с. 5]. Таким чином, формування у зростаючої особистості світобачення є актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз наукових праць, присвячених розгляду проблеми, засвідчив існування в сучасній психолого-педагогічній літературі різних підходів до встановлення змісту й структури поняття "світобачення". Здебільшого науковці визначають його як погляд особистості на саму себе, життя людини та його сенс, на природу, культуру та пов'язують із поняттями "картина світу", "образ світу". Досліджуючи педагогічні умови, що забезпечують становлення цілісної картини світу у дітей дошкільного віку, І.Куліковська визначає *світобачення* як особливий тип суспільної свідомості, результатом якого є картина світу у свідомості особистості, що включає систему цінностей,

способів мислення, сприйняття світу та емоційно-ціннісне ставлення до нього. Автор зазначила, що в історії культури виокремлено декілька якісно різних ступенів розвитку світобачення людини: міфопоетичне, філософське, релігійне, наукове. На її думку, міфопоетична картина світу розкриває глибинний зв'язок людини і природи, погляди на об'єктивний світ та власне місце в ньому людини, що спирається на художньо-емоційні переживання світу. Філософська картина світу базується на спрямуванні до мудрості, до пізнання зв'язку між раціонально виробленими уявленнями про сутність світу та людини, що вже само по собі складає її важливу особливість. Релігійна картина створює систему знань про досягнення людиною світу в цілому, про її буття, перетворення, про існування можливості подолання скінченності людського буття. Основою наукової картини світу є пошук розуміння, виявлення внутрішніх закономірностей у будь-якому складному та незрозумілому аспекті реальності [11].

Слід зауважити, що, за визначеннями вітчизняних науковців, картина світу являє собою цілісну багаторівневу упорядковану систему уявлень, ставлень та знань людини, що стосується різних аспектів життя людини. С.Смирнов вважає, що зазначена система "опосередковує та відбиває через себе будь-який зовнішній вплив" [19].

Проблема формування образу світу була плідно опрацьована Б.Ананьєвим [2], А.Под'яковим [15], С.Рубінштейном [16], які розглядали образ світу в контексті життєвого шляху людини, через систему пізнання буття. Вони зазначали, що формування образу світу здійснюється в ході пізнання людиною

навколишнього світу та осмислення нею значущих подій власного життя. Образ світу, переконаний О.Леонтьєв, може бути більш або менш повним, більш або менш адекватним та, навіть, хибним [13]. Дослідники, серед яких О.Баксанський [5], Є.Купецкова [12], розглядають образ світу як суб'єктивне емоційно-когнітивне утворення. Під образом вони розуміють не лише картинку, а й модель подій реальності, що має вигляд сукупності доступних суб'єкту відчуттів, які належать різним сенсорним системам. Російський дослідник В.Петухов вказує, що сприйняття будь-якого об'єкта або ситуації, певної людини чи відстороненої ідеї визначається цілісним образом світу, а він, в свою чергу, – усім досвідом життя людини, її суспільної практики [14].

Важливим здобутком у з'ясуванні структури поняття “образ світу” є наукові праці Ф.Василюка, який підкреслює особливу значущість його емоційного компонента. Досліджуючи особливості переживання суб'єктом обставин реальності та себе, свого місця і ролі в таких обставинах, автор вказує на значення емоційно-ціннісного компонента образу світу як фактора, що детермінує поведінку суб'єкта залежно від способу сприйняття ним світу, з яким будуються взаємовідносини, відбувається взаємодія [7].

Аналізуючи різні підходи до визначення понять “образ світу” та “картина світу”, констатуємо, що у філософських, психологічних, етичних та інших науках спостерігається як їх отождолення окремими авторами, так і достатньо чітке та повне розмежування, що залежить від конкретної галузі науки, в якій здійснюється дослідження. Так, Л.Шелестова зазначає: “Вважатимемо, що поняття “образ світу” та “картина світу” є близькими або й тотожними один до одного. Згідно із лексичним значенням слова, картина є те, що можна охопити зором або конкретно уявити; відповідно образ – вигляд когочого небудь, відтворений у свідомості, пам'яті або створений уявою; те, що вимальовується, постає в чий-небудь уяві; відображення у свідомості явищ навколишньої дійсності...” [21, с. 32]. Проте Є.Артем'єва переконана, що “образ світу” є категорією відмінною від категорії “картина світу”, яка є “структурною сукупністю ставлень до об'єктів світу” [3]. Подібної думки дотримується й російська дослідниця В.Русевич. Вона упевнена, що “... На відміну від образу світу, дитяча картина світу будується дитиною відповідно до її очікувань, що визначають ймовірний характер тих або інших подій та явищ життя, поведінки людей і т. ін., тобто це є модель відносин з навколишньою дійсністю та іншими людьми, що вибудовується в культурному, символічному середовищі та зумовлює спосіб сприйняття світу” [17, с. 33–34].

Засвідчуємо широку представленість у психолого-педагогічних наукових джерелах праць, що висвітлюють різні сторони та підходи до формування у особистості світобачення, картини та образу світу. Так, Т.Комарова, Л.Компанцева, З.Ліштван, Р.Чумічева, розглядали окремі аспекти формування картини світу у дошкільному віці та приділили увагу з'ясуванню місця зображувального мистецтва та діяльності в процесі розвитку художньо-образної

картини світу. Н.Ветлугіна, Н.Корчаловська, О.Радинова висвітлювали роль музики як засобу розвитку емоційно-ціннісного й естетичного ставлення до світу. Науковці Р.Буре, Н.Виноградова, Р.Жуковська, О.Князева вивчали становлення соціальної, суспільної картини світу дітей. Природу як фактор становлення світогляду дитини, його екокультури представили у своїх наукових працях Л.Захаревич, С.Ніколаєва. Особливості формування мовної картини світу розглянуті в дослідженнях Є.Короткової, Є.Тихєєвої, А.Усової.

В дошкільній педагогіці вагомих внесок у розробку проблеми й з'ясування різних її аспектів здійснили Л.Грабаровська, М.Корепанова, Н.Татаринцева. Вивчаючи становлення особистісної картини світу, В.Абраменкова, М.Осоріна, Є.Сапогова торкалися проблеми виявлення сутності поняття “дитяча картина світу”. У з'ясуванні сутності поняття заслуговують на увагу роботи М.Зинов'євої – з виявлення впливу стилю виховання на розвиток передумов світогляду, В.Русевич – визначення педагогічних умов формування образу світу у дітей 5–7 років та І.Мельникової, яка запропонувала власну програму курсу “Світобачення” для дітей молодшого шкільного віку.

Загальною думкою, що підкреслена дослідниками, є теза про те, що, пізнаючи світ, маленька дитина не лише накопичує знання, диференціює їх, поширює, засвоює та порівнює з тим, в чому впевнена, з чим добре обізнана. Формуючи власне світобачення, дитина дошкільного або молодшого шкільного віку під час сприйняття, опрацювання та засвоєння інформації уточнює її, доповнює до того, що їй вже відоме. В той же час серед усього сприйнятого перевага надається, перш за все, тому, що має цінність і виняткове значення. Останнє ж залежить від пріоритетів, що надаються в родині, уподобань і цінностей авторитетних дорослих.

Таким чином, на формування світобачення дитини величезний вплив здійснюють світобачення її батьків, близьких рідних, вихователів, педагогів. “Очевидно, що кожна людина має власну картину світу і вибудовує власне життя відповідно до неї. Ця картина може бути клаптиковою або цілісною; глибокою або поверховою; чіткою або невиразною; широкою чи вузькою; центрованою на лише себе або й на інших, більшою чи меншою мірою наближеною до реальності тощо. У формуванні картини світу особистості найбільш важливу роль відіграють такі соціальні інститути, як сім'я та освіта” [21, с. 31]. Отже, педагог, виступаючи в ролі посередника між культурними цінностями, нормами та дитячою картиною світу, з її моральними регулятивами поведінки, забезпечує супровід еволюції світобачення дитини в процесі сумісного проживання в просторі дошкільного закладу, де створюються умови для фізичного, морального, соціального, художньо-естетичного, інтелектуального та духовного розвитку [11].

У дитини дошкільного віку в особистісному розвитку емоційна сфера, впевнений В.Зеньковський, переважає над вольовою та інтелектуальною. Водночас дошкільник наполегливо шукає в усьому сенс, прагне все впорядкувати, з'ясувати, встановити та елементарно пояснити зв'язок причин та

наслідків, створити елементарний і, в той же час, цілісний образ світу [8]. До вікових новоутворень свідомості та особистості в цьому віці входить “утворення елементарної цілісної картини навколишнього світу” [4, с. 116], яка складається у дитини поступово шляхом формування у неї певних пізнавальних, художніх образів та уявлень. Картина світу, на думку Ю.Аксьонової, центрується на “Я”, її основу складають події особистого життя [1]. “Значення середовища для особистісного становлення дитини є не абсолютним, а опосередкованим і визначається переживаннями дитини як найважливішою для цього віку психологічною реальністю, своєрідним “вузлом”, що поєднує зовнішні впливи з внутрішнім життям” [9, с. 42]. Образ світу, зазначає В.Русевич, формується в процесі взаємодії суб’єкта із навколишнім середовищем, цілком опосередковується подальшою взаємодією суб’єкта зі світом, визначає його типові форми пояснення подій та поведінки [17]. Отже, цілісна картина і образ світу передбачає формування певних уявлень дитини про різноманітні події життя людини та переживання, що ними викликані.

Пізнавальна, ігрова, практична діяльність дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці відрізняються емоційною насиченістю. Діти миттєво сприймають будь-які зміни, висловлювання й зауваження на свою адресу, яскраво виявляють емоційну прихильність, вибірковість у контактах, власне ставлення та особисті враження від знайомства та зустрічі з іншими людьми, від спостереження за життям тварин, від обстеження досі незнайомих предметів, що з’являються в полі їхнього зору, ознайомлення із художніми творами; відверто виказують зацікавлення, байдуже ставлення, неприязнь, задоволення, незадоволення, роздратування в ході спілкування та взаємодії із однолітками.

Пізнавальна й ігрова діяльності дітей в цьому віці є джерелом збагачення їхніх уявлень про життя людини, відчуття, переживання, стосунки з іншими. Дослідниця у галузі дошкільного виховання О.Кононко вважає, що гра виконує одночасно декілька функцій. Перш за все, у такій формі дитина вивчає емоції. Гра може бути засобом досягнення дитиною найвищого ступеня збудження та водночас вона виконує компенсаторну функцію, або функцію здійснення бажання: якщо дитині у житті дещо не вдається здійснити, це стає цілком можливо у грі. Ігри “... слугують дитині засобом послаблення страхів (багаторазово відтворюючи якусь страшну подію” аварію, пожежу, тяжку хворобу “в безпечній ситуації, дитина послаблює негативні наслідки власного досвіду або того, що бачила по телевізору)... Гра може бути способом подолання нудьги (одноманітність буття стимулює бажання дитини “програти” веселу, цікаву ситуацію)... У процесі ігор-удавань дитина вправляється у вмінні виявляти різні почуття, сміливість, придушувати свої страхи, підвищувати збудження. В таких іграх діти прагнуть збагнути загадкові події, відшуковують у пам’яті схожі життєві ситуації, намагаються замінити небажану подію бажаною, приємною, виграшною для себе” [10, с. 61–62].

На процес формування у дитини світогляду впливає характер її ставлень до інших людей, об’єктів природи, творів мистецтва. Останній обумовлений, з одного боку, переживаннями, що зберігаються у пам’яті дитини, з іншого – сформованістю у неї уявлень про такі категорії, як “людина”, “добро”, “зло”, “любов”, “справедливість”, “турбота”, “допомога” тощо. Емоційні переживання дитини допомагають їй конструювати свій власний унікальний образ світу, оскільки сприйняття суб’єктом реальності не здійснюється безпосередньо, а опосередковується його чуттєвим досвідом [17]. У зв’язку з цим, виховуючи дітей, важливо пам’ятати слова відомого педагога В.Сухомлинського: “Учити відчувати – це найважче, що є у вихованні. Школа щирості, чуйності, співчутливості – це дружба, товариськість, братство. Дитина відчуває найтонші переживання іншої людини тоді, коли вона робить щось для щастя, радості, душевного спокою людей. Любов маленької дитини до матері, батька, бабусі, дідуся, якщо вона не натхнена творенням добра, перетворюється на егоїстичне почуття: дитина любить маму, оскільки мама є джерелом її радощів, потрібна їй для радощів. А треба виховувати в дитячому серці справжню людську любов – тривогу, хвилювання, турботу, переживання за долю іншої людини. Справжня любов народжується тільки в серці, яке пережило турботу про долю іншої людини...” [20, с. 83].

Пізнання дитиною світу відбувається шляхом формування в неї елементарних уявлень про нього. Поступово уявлення накопичуватимуться. Це здійснюватиметься, перш за все, завдяки спілкуванню особистості з природою, живому її спогляданню, спостереженню за життям тварин, емоційному сприйняттю природних явищ. Пізнаючи природу, дитина здатна сприймати навколишній світ цілісно. Відомий педагог С.Русова наполягала на тому, що “бажані тільки спостереження природи, навіть нема чого додавати до них якихось великих і складних пояснень. Хай дитина сама п’є з природи: колись ці враження знадобляться їй, щоб утворити собі певний світогляд” [18, с. 187].

У формуванні світогляду дітей певну роль відіграє предметно-практична діяльність. У процесі обстеження предметів дитина виявляє їхні якості, особливості, сфери застосування. Крім того, опановує категорії “схожість” та “відмінність”, встановлює смислові зв’язки та, водночас, ознайомлюється з набутками культури.

Українським, на нашу думку, є ознайомлення дошкільників та молодших школярів із різними видами мистецтва. Твори мистецтва викликають певні відчуття, враження, емоції, почуття. Однак слід пам’ятати, що: “... Виховуючи у підростаючої особистості естетичні почуття лише до тих чи інших матеріальних предметів (природні явища, речі, набутки культури, особливо мистецькі твори), ми тим самим збіднюємо її світобачення і світопереживання. Краса духовності залишається для неї закритою, а отже, й сама вона виявлятиметься для особистості далекою від досконалості. Тож переживання суб’єктом в першу чергу красивого щодо морально-духовних цінностей їх носіїв

повинно стати обов'язковим виховним правилом” [6, с. 8].

Починаючи з трирічного віку, діти поступово оволодівають умінням відчувати стан оточення, передусім близьких їм та рідних. “Вони вже розуміють, що саме відчувають дорослі й однолітки в конкретній життєвій ситуації. Дошкільники усвідомлюють, що оточуючі люди не завжди відчувають і переживають так, як вони самі...” [10, с. 44]. Крім того, вони здатні підпорядковувати свої дії, прагнучи досягнути непривабливої мети задля соціально значущого, відмовитися від приємного для запобігання небажаному, задля досягнення того, що має значення для інших. Отже, вкрай важливо надавати дітям правильні орієнтири, формуючи в них уявлення про такі поняття, як “переживання”, “радість”, “задоволення”, “сум”, “байдужість”, “ненависть”, “страждання”, “огида” тощо.

У кожної дитини свій індивідуальний світ, що залежить від власного сприйняття, від її ставлення до сприйнятого, оцінки нею явищ та подій, які відбуваються у навколишньому світі, та присвоєння загальнолюдських цінностей. Організовуючи процес виховання, слід пам'ятати, що: “Жити у суспільстві – це означає вміти поступитися своїми радощами на користь благополуччя, спокою інших людей. Можливо, кожному з нас доводилося зустрічатися з таким явищем: перед дитиною горе, нещастя, сльози, а вона насолоджується своїми радощами. А буває й так, що мати намагається відволікти увагу

дитини від усього похмурого, сумного, турбуючись про те, щоб син не пролив жодної краплі з повної чаші радощів. Це нічим не прикрита школа егоїзму. *Не відводьте дитину від похмурих сторін людського життя. Нехай діти знають, що у нашому житті є не лише радості, а й горе.* Нехай горе інших входить у серце дитини. Моральний вигляд особистості залежить, нарешті, від того, з яких джерел черпала людина свої радощі у роки дитинства. Якщо радощі були бездумні, споживацькі, якщо дитина не пізнала, що таке горе, образи, страждання, вона зростатиме егоїстом, буде глухою до людей. *Вкрай важливо, щоб наші вихованці пізнали вищу радість – радість хвилюючих переживань, викликаних турботою про людину”* [20, с. 83–84].

На підставі аналізу наукових джерел маємо право казати про суттєве значення для розвитку особистості її здатності вибудовувати власний образ світу. У зв'язку з цим підкреслюємо необхідність урахування під час організації та здійснення процесу виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку значущості формування уявлень про переживання, емоційні реакції, ставлення, емоції та почуття людини. Оскільки саме вони становитимуть базу, на якій будуватиметься власний та неповторний образ світу зростаючої особистості, становитимуть платформу для орієнтування дитини у світі людей та світі речей, для пізнання цінностей культури, активізації власної життєвої позиції, формування та відстоювання власних поглядів, думок, переконань.

Література

1. Аксенова Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю. А. Аксенова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 272 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М., 2000. – 232 с.
3. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Педагогика, 1980. – 277 с.
4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
5. Баксанский О. Е. Современный когнитивный подход к категории “образ мира” / О. Е. Баксанский, Е.Н. Кучер // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С. 52–72.
6. Бех І. Д. Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: шлях досягнення / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Київ, 2006. – 440 с. Вип. 9. – 2006. – 440 с.
7. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М., 1984. – 173 с.
8. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 348 с.
9. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : [монографія] / О. Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
10. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : [навч. посіб. для вищ. навч. закладів] / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
11. Куликовская И. Э. Педагогические условия формирования основ категориального видения картины мира у старших дошкольников : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Куликовская И. Э. – Ростов н/Д. 1998. – 213 с.
12. Купецкова Е. Ф. Обогащение содержания образа мира у дошкольников : автореф. диссертации на соиск. учен. степ. к. п. н. / Купецкова Е. Ф. – М., 1997. – 17 с.
13. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Леонтьев А. Н. Избр. психолог. произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
14. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Серия 14 “Психология”. – 1984. – № 4. – С. 13–20.
15. Подъяков А. Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст / А. Н. Подъяков // Вопросы психологии. – № 2. – С. 122–132.

16. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2003.
17. Русевич В. В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5–7 лет : дисс. кандидата педагогических наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Русевич В. В. – В., 2009. – 210 с.
18. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996.
19. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 "Психология". – 1981 – № 2.
20. Сухомлинский В. О. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. О. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1985. – 557 с.
21. Шелестова Л. В. Methodика навчання як чинник впливу на формування уявлень дошкільників про світ / Л. В. Шелестова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 13, книга 1. – 2009. – 600 с.

УДК 372

ДІАГНОСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стадник Д.О.

У статті автор узагальнює поняття “педагогічна занедбаність” та визначає роль і значення раннього діагностування вияву цього явища у дошкільному віці. Розглянуто інструментарій дослідження означеного феномена.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, діагноз, діагностика, методика, діагностичний інструментарій, симптоматика.

В статье автор обобщает понятие “педагогическая запущенность” и определяет роль и значение раннего диагностирования выявления этого явления в дошкольном возрасте. Рассмотрено инструментарий исследования данного феномена.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, диагноз, диагностика, методика, диагностический инструментарий, симптоматика

In the article the author generalizes the concept/notion/ “Pedagogical neglect” and determines the role and significance/importance/ of the early diagnosis of emergence of this phenomenon/phenomen/ in preschool age. The toolbox of this phenomenon research is considered.

Key words: pedagogical neglect, diagnosis, diagnostics, method, diagnostic toolbox, symptomatology.

Рівень розвитку сучасного українського суспільства актуалізував і загострив проблеми, які пов'язані із вихованням і формуванням особистості дитини, а особливо проблему виняткової важливості – явище педагогічної занедбаності дітей. У зв'язку з тим, що даний феномен є інтегративним за своєю сутністю, він взаємопов'язаний із великою кількістю компонентів психологічного, соціального, юридичного, етнографічного і географічного планів. Як свідчить практика і результати численних наукових досліджень, у появі все більшої кількості неблагополучних, проблемних, важких, девіантних дітей однаковою мірою винні сім'я і школа, держава і влада, засоби масової інформації і шоу-бізнес та інші соціальні інститути.

Ця “ахіллесова п'ята” сучасного суспільства все більш гальмує його прогресивний розвиток, адже діти – майбутні дорослі, у яких теж будуть діти. Для того, щоб вирішити дану проблему, необхідне розуміння причинно-наслідкових зв'язків та розробка методики виявлення і засобів подолання педагогічної занедбаності.

Проблемі важковиховуваності і педагогічної занедбаності присвячено достатню кількість наукових досліджень і праць. Зокрема, варто виділити дослідження Р.В.Овчарової та І.О.Невського, які вбачають причини педагогічної занедбаності в особистості дитини. На відміну від цього

підходу до проблеми педагогічної занедбаності, А.П'єрон, С.Ю.Головін та С.О.Белічева досліджують її соціальні аспекти. В.М.Мясищев у своїх дослідженнях виділяє негативний вплив дорослих (батьків, вихователів, вчителів) у поєднанні з важковиховуваністю самої дитини.

Дослідженням проблеми “важких” дітей займалися педагоги, лікарі, криміналісти, психологи; Л.С.Виготський, П.П.Блонський, В.П.Кашенко, А.С.Макаренко, Г.В.Мурашов, В.М.Сорока-Росинський, Л.М.Зюбін, М.О.Алемаскін, Г.П.Медведев, В.Г.Баженов і інші.

Проте, незважаючи на достатню кількість наукових досліджень з названої проблеми, саме діагностичний інструментарій виявлення педагогічно занедбаних дітей в умовах дошкільного навчального закладу залишається поза увагою дослідників.

Таким чином, зважаючи на вищесказане, ми вбачаємо мету даної статті у визначенні та описі діагностичного інструментарію з виявлення педагогічно занедбаних дітей дошкільного закладу.

Перш ніж визначити й описати діагностичний інструментарій з виявлення педагогічно занедбаних дітей дошкільного віку, необхідно розкрити сутність самого явища педагогічної занедбаності.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що в науці щодо визначення

поняття “педагогічна занедбаність” існує декілька різноманітних підходів. Зокрема, на думку І.О.Невського та Р.В.Овчарової, педагогічна занедбаність є стійким станом, який зумовлений особливостями особистості дитини і характеризується протиріччями розвитку:

- непродуктивність, труднощі в діяльності і відносинах;

- поведінка, яка супроводжується наслідуванням негативним прикладам, “компенсацією” своєї нездатності, захопленням грою, пристосуванням до думки інших;

- домінуючі моральні та емоційні стани негативного характеру;

- нерозвинутість інтелекту (мислення, пам'яті, уяви) і у зв'язку з цим недостатній розвиток навчально-пізнавальних мотивів;

- порушення в самооцінці (вона або занижена, або завищена).

Сутність іншого підходу (А.П'єрон, С.Ю.Головін, С.О.Белічева та ін.) зосереджена на соціальній характеристиці педагогічної занедбаності. Причому розглядаються два її різновиди:

- 1) соціальна занедбаність дитини – протилежність вихованості як визначеному рівню соціально значущих властивостей і якостей особистості. У поведінці таких дітей яскраво проявляється аморальний стереотип у спілкуванні, інакше кажучи, вони просто невиховані;

- 2) соціально-педагогічна занедбаність. У цьому випадку у дитини не сформована самосвідомість і порушений образ “Я”. Результатом цього є соціальна дезадаптація, несформованість, неусвідомленість свого місця і ролі у суспільному житті, відчуженість дитини від суспільства, від сім'ї і однолітків, а в деяких випадках – навіть кримінальна поведінка дитини.

Представники третього підходу у визначенні сутності педагогічної занедбаності пропонують ввести фактор негативного впливу дорослих, перш за все, батьків, вихователів і вчителів, у сукупності з важковиховуваністю самої дитини.

Підсумовуючи все вищесказане, ми визначаємо педагогічну занедбаність як інтегративне поняття, яке полягає в стійкому стані дитини, якому характерні: непродуктивність, труднощі в діяльності і відносинах; поведінка негативного наслідування; домінування негативних моральних і емоційних станів; нерозвинутість інтелекту (мислення, пам'яті, уяви) і у зв'язку з цим недостатній розвиток навчально-пізнавальних мотивів; порушення в самооцінці (вона або занижена, або завищена); невихованість; аморальний стереотип у спілкуванні; соціальна дезадаптація; несформованість, неусвідомленість свого місця і ролі у суспільному житті; відчуженість дитини від суспільства, від сім'ї і однолітків, а в деяких випадках – навіть кримінальна поведінка дитини.

На наш погляд, педагогічна занедбаність може бути результатом неправильного розвитку самої дитини, у якій немає необхідних для її віку знань, умінь, навичок. В цьому полягає “особиста вина” дитини. В той же час – річ не лише в дитині. Дорослі теж є винуватцями в появі педагогічної занедбаності. Це явище викликається, як показують

численні дослідження, неправильними діями з боку батьків, родичів, педагогів, психологів, медиків.

Не можна з повною впевненістю сказати, яка з цих сфер здатна більш негативно впливати на формування і розвиток особистості. На наш погляд, вони існують у нерозривному зв'язку одне з одним, штовхаючи дитину до цього стану.

На думку В.І.Лубовського, педагогічна занедбаність “не звалюється з неба”, а розвивається поступово, проходячи наступні стадії:

1. *Дошкільний вік* – виникає в результаті неправильного виховання в сім'ї, гіпо- або гіперопіки, конфліктів між батьками, відсутності корисного спілкування, а також помилок виховної роботи в дитячому дошкільному закладі.

2. *Початкові класи* – є наслідком слабкої психологічної і педагогічної готовності до шкільного навчання і до освіти взагалі.

3. *Підлітковий вік* – прояви асоціальної поведінки, нахили до відхилень у поведінці.

4. Антисупільні форми поведінки закріплюються і можуть перейти в правопорушення і злочини.

Тому ми вважаємо, що перша стадія виникнення і розвитку педагогічної занедбаності є найбільш важливою для її раннього виявлення і попередження її розвитку. Профілактика такого негативного явища може бути успішною лише за умови його раннього діагностування на першій стадії розвитку. Для попередження педагогічної занедбаності необхідно правильно діагностувати причини і мотиви поведінки дітей та дорослих із врахуванням типових ознак відхилень, що допоможе обрати правильну методику виховання, навчання і розвитку дитини, скорегувати або навіть нейтралізувати негативні тенденції у розвитку дитини на цій стадії, коли вони ще не набули стійкого характеру.

Вивчення феномена педагогічної занедбаності неможливе без діагностування. На жаль, як показує аналіз науково-педагогічної літератури, на сьогодні існує невелика кількість спеціальних розробок у даній сфері. Проте можна стверджувати, що даний інструментарій допоможе глибше розкрити деякі грані педагогічної занедбаності.

Варто зазначити, що *діагноз* – це виявлення конкретних параметрів процесу чи явища. Щодо педагогічної занедбаності, наприклад, правильно було б говорити про її симптоми. В свою чергу, наявність характерних симптомів може вказувати на наявність (чи відсутність) педагогічної занедбаності і про те, на якій стадії розвитку вона знаходиться. Ми вважаємо, що чим більше діагностик застосувати, тим точніше і конкретніше буде діагноз.

Серед діагностичних методик виявлення симптомів педагогічної занедбаності в умовах дошкільного закладу варто застосовувати методику “Квітка – восьми квітка”, розробниками якої є Г.Ш.Габдрєєва та А.О.Прохоров [2, с. 160–161]. Означена методика дозволяє виявити ставлення дитини до членів сім'ї та їх ставлення до дитини.

На наш погляд, методика “Квітка-восьмиквітка” може бути застосована для дітей практично всіх вікових груп дитячого дошкільного закладу, за винятком тих дітей, які ще не вміють говорити. Проведення даної методики не вимагає значних

зусиль як із боку дослідника, так і з боку досліджуваних (дітей). Як показує досвід застосування даної методики, її результати на 90–100% відповідають істинному стану щодо характеру дитячо-батьківських відносин. Це стосується навіть тих дітей, які не бажають йти на вербальний контакт із дослідником.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує методика “Експрес-діагностика рівня вихованості дошкільника”, яка розроблена Е.К.Сусловою. Ця методика є більш тривалою за часом, тому її результати не можуть бути об’єктивно оцінені, якщо не було довготривалого спостереження за дітьми і не враховувалась думка батьків. Позитивним у цій методиці є те, що на підставі отриманих даних вихователь чи психолог можуть розробити конкретні рекомендації по кожній дитині і довести їх до уваги батьків. При цьому необхідно пам’ятати, що домінуючий шлях розвитку особистості дитини може бути прогнозований лише у загальних рисах. Дану методику варто проводити у квітні – травні в старшій групі.

Останніми роками дослідники, які розробляли проблеми діагностики, зокрема А.К.Маркова, велику увагу приділяли вивченню таких показників розвитку особистості дошкільника, як вихованість і виховуваність. Існують такі трактовки цих понять:

вихованість – визначений рівень особистісного розвитку дитини в даний час, який безпосередньо пов’язаний із інтелектуальним;

виховуваність – ступінь реагування дитини на виховний вплив іззовні, готовність до переходу на нові рівні розвитку особистості.

Поряд із цими поняттями необхідно визначити і поняття “самовиховуваність” і “важковиховуваність”. Самовиховуваність – це здібність особистості до саморозвитку і самоудосконалення, а важковиховуваність – це психологічні бар’єри, конфлікти з оточенням, агресія при спробі впливу з боку іншої людини.

Завдяки даній методиці можна визначити полярні рівні вихованості і виховуваності, які можна охарактеризувати таким чином:

· **високий рівень вихованості:** широкий запас моральних знань (щодо праці, суспільства, до іншої людини, до себе); синтез моральних уявлень як цілісний світогляд; гармонія знань і переконань з особистими переконаннями і поглядами; єдність слова і справи; розгорнуті пізнавальні і соціальні мотиви у навчання, інтерес до різноманітних способів роботи; сильна цілеспрямованість – утримання цілей в ситуаціях труднощів, перешкод, помилок, доведення роботи до завершення; переважання позитивних конструктивних емоцій;

· **низький рівень вихованості:** слабкі, розрізнені уявлення про те, що таке добре і що таке погане; моральні знання не завжди стають основою особистісних переконань, особисті мотиви не співпадають із загальноприйнятими правилами і нормами; розлад між моральними знаннями, переконаннями і вчинками; мотиви навчання на рівні інтересу до фактів, вузька орієнтація на результати роботи при відсутності інтересу до способів її виконання; цілі негнучкі і нереальні, ситуативні і неперспективні, не витримують пере-

шкод; превалюють негативні, деструктивні емоції у навчанні, тривожність, невпевненість у собі;

· **високий рівень виховуваності:** жива реакція на допомогу іншої людини, наслідування її порадам; легкість використання і перетворення засвоєних способів своєї поведінки; орієнтування в нових соціальних умовах;

· **низький рівень виховуваності:** замкнутість особистості для розвитку, небажання прислухуватись до порад оточення; важка орієнтація у нових умовах.

Одним із симптомів педагогічної занедбаності є факт присутності жорстокого поводження батьків з дитиною старшого дошкільного віку. На превеликий жаль, наявність цього факту є одним із найрозповсюдженіших явищ у дитячо-батьківських відносинах. Ось чому в такому делікатному питанні, як діагностика (а відповідно, і симптоматика та виявлення синдрому, на підставі яких можна зробити відповідні висновки, тобто поставити діагноз) жорстокого поводження рідних із дитиною, досліднику дуже важливо притримуватись таких параметрів, як виваженість, послідовність (причинно-наслідковий фактор) і неспішність (особливо у висновках), тактовність (навіть за наявності достовірної негативної інформації) та комплексний підхід до дослідження.

Означена методика передбачає роботу із дітьми у віці від 3 до 7 років, з їхніми батьками та вихователями дитячого дошкільного закладу для виявлення конкретного ступеня участі у факті жорстокого поводження з дитиною.

Результати даної комплексної методики дозволяють досліднику з великою часткою вірогідності говорити про факт “розпізнання” педагогічної занедбаності у формі жорстокого ставлення до дитини.

Варто визначити основні інструменти для діагностики факту застосування жорстокості з боку батьків щодо дитини старшого дошкільного віку:

- спостереження за дитиною (це може робити як вихователь, так і медичний працівник дошкільного закладу);
- бесіди з дитиною;
- бесіди з батьками.

Всі результати цього етапу дослідження необхідно заносити в спеціальну таблицю за основною дитячою симптоматикою:

1. Примирення з тим, що сталося, відсутність супротиву, пригніченість.
 2. Пасивна реакція на біль.
 3. Больова реакція на зауваження, критику.
 4. Занадта поступливість.
 5. Псевдодоросла поведінка (зовні копіює поведінку дорослих).
 6. Негативізм.
 7. Агресивність.
 8. Брехня.
 9. Крадіжки.
 10. Жорстокість щодо тварин.
 11. Схильність до підпалів.
- Та симптоматикою дорослих:
1. Невчасне звернення батьків дитини за допомогою в медичний заклад у зв’язку з травмами.
 2. В батьківських поясненнях є протиріччя.

3. Батьківські пояснення не співпадають з характером фізичних ушкоджень дитини.

4. Існують історії повторних підозрілих пошкоджень.

5. Батьки переносять вину за пошкодження дитини на інших осіб.

6. Батьки пояснюють, що дитина сама завдала собі шкоди.

7. Дитина багаторазово знаходилась у різноманітних педіатричних установах для лікування ушкоджень.

Усі отримані результати додаються і встановлюється кінцевий результат-діагноз про факт присутності або відсутності жорстокого поводження з дитиною.

Варто зазначити, що з результатами діагностики дослідник повинен ознайомити перш за все вихователів і адміністрацію дитячого дошкільного навчального закладу, а потім вже застосовувати конкретні кроки щодо дитини (позитивного профілактичного чи корекційного характеру).

Окрім цього, досліджувати феномен педагогічної занедбаності (за фактом жорстокого пово-

дження з дитиною) можна також і за допомогою такого інструментарію, як:

- Анкетування батьків за діагностикою схильності особистості до конфліктної поведінки К.Томаса: гіпотетично за її допомогою можна виявити у поведінці і мотивації батьків фактор змагання як основний спосіб урегулювання внутрісімейних конфліктів.

- Опитувальник для вивчення взаємодії батьків і дітей І.І.Марковської – як рейтинговий інструмент характеру взаємовідносин дітей і батьків.

- Проективні графічні методики виявлення постраждалих від жорстокого поводження батьків (“Малюнок сім’ї”, “Автопортрет”, “Квітка сім’ї” та інші), які дозволяють виявити ставлення дитини до членів сім’ї та їх ставлення до дитини.

Таким чином, визначені діагностичні методики дозволяють дослідити феномен педагогічної занедбаності дітей в умовах дошкільного закладу, проте вони дають можливість виявити лише симптоматику, а не цілісність явища. Для більш глибокого і об’єктивного дослідження означеного феномена існує нагальна потреба у розробці і впровадженні комплексних діагностичних методик.

Література

1. Маркова А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. – Петрозаводск, 1982.
2. Практикум по психологии состояний : [учеб. пособие / под ред. А. О. Прохорова]. – М., 2004.
3. Пурин В. Д. Жестокое обращение родителей (родственников) с детьми дошкольного возраста: аргументы и факты / В. Д. Пурин, А. А. Сорокина // Традиции и новации в профессиональной подготовке будущего специалиста. – Вып. 5. – Тверь, 2006.
4. Пурин В. Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности / В. Д. Пурин. – М. : Академия, 2008.

УДК 372:371.11

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ МЕНЕДЖМЕНТУ В РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Падун Н.О.

Стаття присвячена проблемі наукового обґрунтування соціально-педагогічних умов управління розвитком дошкільної освіти.

Ключові слова: розвиток, дошкільна освіта, управління розвитком дошкільної освіти, соціально-педагогічні умови.

Статья посвящается проблеме научного обоснования социально-педагогических условий управления развитием дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, управление развитием дошкольного образования, социально-педагогические условия.

In this article of the scientific development of the problem socio-pedagogical conditions of managing of the development of the pre-school education.

Key words: pre-school education, managing of the development of the pre-school education, socio-pedagogical conditions.

Розбудова системи освіти в Україні потребує перегляду змісту, структури, організації навчально-виховного процесу на всіх рівнях освіти, а також оновлення системи управління та керівництва нею. Все це вимагає чимало зусиль як науковців, так і практиків, і особливо, управлінців на різних рівнях управління освітою. Особливою складовою системи освіти є дошкільна освіта – фундамент, на якому базується вся подальша освіта. На нашу думку, це є незаперечною істиною, котру слід враховувати в своїй діяльності всім органам, як освітянського, так і державного управління, від найнижчого до найвищого рівнів.

Дошкільне дитинство є особливо важливим етапом у житті кожної людини. У цей період закладаються основи формування складових компонентів особистості дитини, наслідки якого супроводжують її протягом усього життя. І тому вимогою сьогодення є розбудова системи дошкільної освіти на засадах, перш за все, гуманізації, гуманітаризації, демократизму, інтеграції, оновлення її відповідно до сучасних потреб, інтересів дитини. Одним із завдань дошкільної освіти в умовах бурхливого, часто непередбачуваного життя є навчити жити дитину в цьому складному світі, вплинути на формування необхідних компетентностей.

Зазначимо, що соціально-економічні зміни, які спостерігалися останніми роками в Україні, негативно вплинули на стан збереження і розвитку дошкільної освіти. З 1991 р. система дошкільного виховання в Україні зазнала досить істотних втрат. Протягом цих років у регіонах держави перестали функціонувати чимало дошкільних навчальних

закладів. Охоплення дітей суспільним дошкільним вихованням знизилось. Це означає, що більша кількість українських дошкільників не мають змоги отримати необхідного для свого віку рівня освіти та належним чином бути підготовленими до школи. Проте, незважаючи на таку ситуацію, в Україні відбуваються процеси спрямовані на удосконалення її. У Законі України “Про освіту” (1996 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) дошкільна освіта визначена як початкова базова ланка у системі загальної безперервної освіти людини. Законом України “Про дошкільну освіту” (2001 р.) передбачено, що дошкільна освіта в українській державі є обов’язковою.

Сьогодні постала проблема не тільки підтримки дошкільної освіти, а й відновлення позитивних її надбань, що мали в свій час місце в системі дошкільної освіти. У зв’язку з цим значно зростає роль управління в галузі освіти, котре б враховувало нові соціально-економічні реалії суспільства.

Теорія управління дошкільною освітою опирається на загальну теорію соціального управління, яке здійснюється з урахуванням суспільних закономірностей. Управління дошкільною освітою є різновидом соціального управління.

Розглянемо, що ж таке управління? Управління є тим важелем, тією рушійною силою, яка спрямована на активізацію людини шляхом створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Управління можна розглядати як елементарну функцію організованих систем певної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їхньої структури. Дослідження свідчать, що центральною ланкою в

різноманітних системах управління (соціальне, економічне, управління соціально-політичною, духовною діяльністю) є людиною. Вона є і постійно залишається центральним компонентом соціальної системи, головним об'єктом та суб'єктом управління, тому що управління завжди було і буде різновидом людської діяльності, а діяльність ця спрямована понад усе знов-таки на людину, людський колектив

З огляду на вищезазначене управління дошкільною освітою є видом соціального управління, основна функція якого – вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якісної специфіки, вдосконалення та розвитку. Відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту” управління системою дошкільної освіти здійснюється спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки; іншими центральними органами виконавчої влади, яким підпорядковані дошкільні навчальні заклади; обласними, районними, міськими державними адміністраціями та підпорядкованими їм органами управління, а також органами місцевого самоврядування. Основним завданням органів управління системою дошкільної освіти є створення умов для здобуття дітьми дошкільної освіти [3].

Дослідження показують, що головною ланкою в системі управління дошкільною освітою є дошкільний заклад, який забезпечує організацію навчально-виховного процесу в межах Базового компонента дошкільної освіти, тобто державного стандарту. Дошкільний навчальний заклад, як і школа, – це комплексна багаторівнева система, це об'єднання педагогів, вихователів, дітей та батьків щодо реалізації цілей, завдань, змісту навчально-виховного процесу. У сучасних умовах необхідно докласти чимало зусиль, щоб дошкільний заклад перетворився на розвивально-виховне середовище, яке б стимулювало розвиток, виховання дітей, сприяло б забезпеченню емоційного та фізичного комфорту вихованців. Це завдання можна реалізувати тільки за умови ефективного керівництва ним. Управління дошкільним закладом сьогодні означає цілеспрямовано впливати на педагогічний процес для досягнення результатів, створювати творчу атмосферу, сприятливий соціально-психологічний клімат, сміливо брати на себе відповідальність, діяти оперативно та принципово [4].

У системі управління встановлюються суб'єктно-об'єктні зв'язки. Завідувач (директор) є керуючою підсистемою (суб'єктом) управління. Педагоги, вихователі – це керована підсистема (об'єкт) управління, якому підпорядковані діти та їхні батьки. Основна (стратегічна) роль в управлінні системою виховання дітей належить завідувачу дошкільним навчальним закладом, який керує цим процесом за допомогою своїх заступників та делегує виконання управлінських рішень інструкторам, вихователям, батькам, які безпосередньо їх реалізують.

Сучасна управлінська модель завідувача дошкільного закладу має оптимально та раціонально інтегрувати такі функції, як: планування, організаційну, стимулюючу, контролюючу, інформативну, прогностичну.

Практика роботи дошкільного навчального закладу свідчить, що колегіальним постійно діючим органом управління є педагогічна рада, яка розглядає, перш за все, питання удосконалення організації навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі [1]. Найвищим органом громадського самоврядування є загальні збори або конференція, на яких заслуховують звіти керівника дошкільного закладу з питань статутної діяльності та дають оцінку його професійно-педагогічної діяльності, розглядають питання навчально-виховної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності дошкільного навчального закладу.

Разом з тим слід зазначити, що питання управління дошкільною освітою, виведення її із кризового стану, забезпечення сталого функціонування та розвитку системи дошкільної освіти на сучасному етапі потребують подальшого науково-педагогічного обґрунтування.

Аналіз наукових підходів дозволяє дійти висновку, що не існує єдиної точки зору щодо поняття “управління”. Це пояснюється складністю предмета (педагогічний, батьківський, дитячий колективи) управління, який вивчається різними науками та має багатоплановий міждисциплінарний характер. Саме тому існують різні підходи до характеристики процесу управління, що й обумовлює різноманітність точок зору на сутність управління. У цих умовах процес управління вихованням дітей у дошкільних навчальних закладах вимагає наукової розробки та врахування досягнень сучасної теорії менеджменту.

До управління дошкільною освітою віднесено: управління різними типами дошкільних навчальних закладів та різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб'єкта управління; внутрішнє управління дошкільного навчального закладу, всі види самоврядування з цього питання. Систему дошкільної освіти можна розглядати як компонент соціальної сфери, котрий знаходиться у взаємозв'язку та взаємозалежності з нею. Обумовлено, що рівень забезпечення дітей різними формами дошкільної освіти свідчить про розвиток соціальної сфери у державі загалом та у регіонах зокрема.

Соціально-педагогічні умови можна розглядати як синтез трансформованих у педагогічне середовище політичних, соціально-економічних процесів суспільства, які диференціюються на зовнішні та внутрішні. Доведено, що зовнішні соціально-педагогічні умови включають у себе реформування управління системою освіти, а внутрішні – реформування управління навчальним закладом [4].

Дослідниками доведено, що функціональний склад управління є інваріантним, тобто однаковим для різних соціальних систем, у тому числі і педагогічних.

Визнаємо, що збереження системи дошкільної освіти та її сталий розвиток може забезпечити управлінська діяльність, яка базується на комплексі функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти, котрий є всеохоплюючим за змістом та адекватним сьогоднішнім процесам і соціально-економічним змінам у суспільстві. Визначено і

теоретично обґрунтовано наступні функціональні напрями: управління стратегією розвитку, організація системи управління, управління персоналом, управління підготовкою до навчально-виховного процесу та власне навчально-виховним процесом, управління охороною праці та збереження здоров'я дітей, управління організацією методичної роботи, забезпечення взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю та школою, управління процесом професійного росту співробітників, управління якістю навчально-виховного процесу, організація системи маркетингу навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу в регіоні обслуговування, управління маркетингом навчально-виховних послуг, управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком, управління працею і заробітною платою, управління комерційною діяльністю, управління матеріально-технічним забезпеченням, управління обслуговуючим господарством і транспортом, управління соціальним розвитком, управління зовнішніми зв'язками, статистична та аналітична робота [5].

Завдання функціональних напрямів відображають соціально-педагогічні умови, тобто синтез трансформованих у педагогічне середовище політичних, економічних і соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві.

Соціально-педагогічні чинники управління освітою в Україні, в тому числі частково і дошкільною, проблеми теорії і практики управлінської діяльності регіональних органів управління освітою розглянуті в роботах Л.Даниленко, М.Дарманського, Г.Ельнікової, Н.Островерхової та ін.

Кожен функціональний напрям включає в себе певний комплекс завдань, які сприяють його реалізації і за своїм змістом є адекватними новим соціально-економічним умовам функціонування та розвитку дошкільної освіти.

У кожному із виокремлених функціональних напрямів можна простежити як соціальну, так і педагогічну його складову, котра відображена у їхніх назвах, незалежно від спрямування. Розподіл функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти за видовим спрямуванням представлено у таблиці.

Спрямування		
організаційне	педагогічне	фінансово-економічне
управління стратегією розвитку	управління підготовкою до навчально-виховного процесу та власне навчально-виховним процесом	управління маркетингом навчально-виховних послуг
організація системи управління	управління організацією методичної роботи	управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком
управління персоналом	забезпечення взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю та школою	управління працею і заробітною платою
організація охорони праці персоналу та збереження здоров'я дітей	управління процесом професійного росту співробітників	управління комерційною діяльністю
управління соціальним розвитком	управління якістю навчально-виховного процесу	управління матеріально-технічним забезпеченням
управління зовнішніми зв'язками	організація системи маркетингу навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу в регіоні обслуговування	управління обслуговуючим господарством і транспортом
статистична та аналітична робота		

Проаналізувавши зміст кожного функціонального напрямку, можна визначити його традиційні та нововведені завдання. Наприклад, функціональний напрям – управління стратегією розвитку – охоплює шість ключових комплексів завдань: стратегічний план, організацію інноваційної діяльності, бізнес-плани організації надання нових освітніх послуг, опікунську раду, атестацію та акредитацію дошкільного навчального закладу, облік дітей дошкільного віку мікрорайону обов'язкового обслуговування. У переліку завдань цього функціонального напрямку

введено інноваційну діяльність та піклувальну раду, поняття “мікрорайон обов'язкового обслуговування ДНЗ”.

Таким чином, дошкільна освіта у процесі загального розвитку системи освіти в Україні на всіх етапах була її специфічною галуззю з властивими тільки для неї багатьма підходами в організації та управлінні нею. Водночас зазначаємо, що протягом усіх періодів розвитку система управління дошкільною освітою мала власну специфіку на відміну від системи загальної середньої освіти.

Література

1. Бурова А. Педагогічна рада / А.Бурова, О. Долинна // Дошкільне виховання. – 2001. – № 8.
2. Дзвінчук Д. І. Управління системою освіти України: необхідність переходу від закритої моделі до демократично-децентралізованої / Д. І. Дзвінчук // Грані. – 2005. – № 2 (40). – С. 73–77.
3. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К., 2001.
4. Пісоцька Л. С. До проблем управління дошкільною освітою в регіоні / Л. С. Пісоцька // Дошкільне виховання. – 2001. – № 12. – С. 20–21.
5. Пісоцька Л. С. Функціональний зміст управління дошкільним навчальним закладом / Л. С. Пісоцька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : [зб. наук. праць] / ред. кол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К. ; Запоріжжя, 2002. Вип. 23. – 2002. – С. 206–210.

II БУГАЙКІВСЬКІ ЧИТАННЯ

УДК 82.0(075.8)

ЛІТЕРАТУРНИЙ КАНОН І ПРОБЛЕМА ПРОГРАМОТВОРЕННЯ

Бондаренко Ю.І.

У статті окреслено шляхи формування шкільного курсу української літератури з урахуванням двох концептуальних методологій – теорії становлення літературного канону та функціонування “горизонту сподівань” у галузі естетичного досвіду.

Ключові слова: літературний канон, “горизонт сподівань”, шкільний курс літератури, феноменальне, рейтинг.

В статье намечены пути формирования школьного курса украинской литературы с учетом двух концептуальных методологий – теории становления литературного канона и функционирования “горизонта ожиданий” в области эстетического опыта.

Ключевые слова: литературный канон, “горизонт ожиданий”, школьный курс литературы, феноменальное, рейтинг.

The article outlines the ways of forming Ukrainian literature syllabus in secondary schools. It takes into consideration two conceptual methodologies, namely theory of literary canon establishment and functioning of so-called “expectancy horizon” in the realm of aesthetic experience, as well as reveals the results of a related field study.

Key words: literary canon, “expectancy horizon”, secondary school syllabus, the phenomenal, rating.

Шкільне і вузівське програмотворення з української літератури невідривне від проблеми критеріїв, за допомогою яких здійснюється відбір мистецьких постатей, вартих, на думку літературознавців та методистів, того, щоб їх творчість засвоювали учні та студенти. Принципи такого відбору – предмет наукових дискусій, які періодично розгораються в українській фаховій періодиці, що обов'язково відбивається і на змісті курсів з вітчизняної літератури. Процес формування літературного канону, тобто переліку текстів, які “повинна прочитати особа... з тієї літератури, котра накопичилася протягом літературної історії” [1, с. 20], є постійним явищем.

Осмислення вказаної проблеми здійснюється різними шляхами і включає в себе не тільки окреслення загального переліку літературних імен, але й структурування художнього процесу крізь призму відповідей на питання: “Як саме має бути представлена кожна літературна епоха у відповідних навчальних курсах? Хто із представників конкретної доби заслуговує на те, щоб у першу чергу репрезентувати свій час власними текстами і чому?” Відбувається виокремлення художньо-естетичних центрів, якими є творчі здобутки визначних митців слова в конкретний період. Як зазначено в

“Концепції літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі”, “для наповнення літературних курсів змістом слід визначити країни, знакові літературні постаті та їх твори. Для кожного класу визначається літературний канон: 80% творів для обов'язкового вивчення в школах усіх типів і 20% творів таких, з яких учитель має змогу самостійно обирати художні твори для вивчення з урахуванням типу школи, індивідуальних особливостей учнів та регіонів, де вони мешкають” [5].

Проте неоднорідність уявлень про літературний канон призводить до того, що стимулюється регулярне (принаймні протягом кінця ХХ – початку ХХІ століть) оновлення програм. Акценти виставляються залежно від того, хто формує літературний курс. Це спричинило певні наслідки: у програмах поступово з'явилися твори П.Куліша, В.Винниченка, Івана Багряного, Василя Барки, М.Куліша, В.Домонтовича, В.Стуса, П.Загребельного, О.Забужко, Ю.Андруховича та ін. Відбулося і відбувається поступове витіснення із навчальних курсів таких імен, як А.Головка, О.Корнійчук, М.Стельмах та ін. Протягом останніх двадцяти років здійснене переформатування презентації в програмах творчого спадку Лесі Українки, І.Франка, О.Довженка,

П.Тичини, В.Сосюри, О.Гончара та ін., коли одні твори втратили свою цінність з погляду сучасності і були замінені іншими цих же авторів або були піддані науковій переоцінці. Монографічні теми, присвячені вказаним авторам, наповнилися новим змістом, який унаочнює характер модернізації вітчизняного літературного канону, а також його часто ідеологічну зумовленість в українських реаліях.

Критерій естетичності при цьому ніби відсовується на другий план, стає допоміжним до ідеологічного. Автори програм постійно демонструють власні тематичні уподобання, виходячи з них, визначають естетичну цінність художнього тексту. Фактично іде боротьба між різними світоглядно зорієнтованими поглядами на художню літературу. Якщо на початку 90-х рр. ХХ ст. твори комуністичного спрямування були замінені на тексти антикомуністичного і націоцентричного зразка, то пізніше свої позиції зміцнює антропоцентризм, який все більше впливає на відбір творів для програм (творчість В.Винниченка, В.Домонтовича, О.Забужко та ін.).

Проте увага до постаті автора пов'язана з гострою реакцією читачів на його твори, а не з ідеологічною концепцією письменника. Крім того, необхідно брати до уваги, що естетичне відчуття має індивідуальний характер, воно позначене віковим розвитком людини. Сума окремо взятих вражень різних респондентів-учнів чи респондентів-студентів якраз і формує загальне ставлення молоді до письменника та його художніх творів. Тому зміст шкільного і вузівського курсів з літератури повинен з'являтися і як пропозиція науковців-філологів, і як результат широких психологічних спостережень, спрямованих на встановлення якості естетичних переживань учнів та студентів. "На жаль, в Україні не проводяться соціологічні дослідження (а дуже потрібно, щоб вони проводилися), проте кожного разу, як звичайні люди, приміром, на радіовікторині чи на вуличному телеопитуванні мусять демонструвати свої знання зі шкільного курсу літератури, розумієш, наскільки в Україні знають не тільки сучасних, а навіть класичних авторів" [6]. Отже, яким би високохудожнім не був би твір, він ніколи не стане привабливим, якщо залишатиметься естетично "закритим" з точки зору психологічних можливостей молодого покоління.

На наш погляд, механізм формування курсу літератури має відбуватися таким чином: науковці-філологи пропонують перелік літературних імен та текстів, рекомендованих для вивчення, а далі відбуваються широкі дослідження, спрямовані на виявлення ступеня і якості реакції учнів, студентів, учителів на запропоновані твори. Це, з одного боку, дозволить забезпечити присутність у літературних курсах найбільш талановитих письменників, оскільки їхні постаті будуть пропонуватися фахівцями, уникнути впливу на програми масової культури, а з іншого – надасть можливість здійснити такий підбір текстів, який відповідає літературним інтересам більшості учасників навчального процесу.

Указані пропозиції стимулюють урахувати таке психологічне явище, як "горизонт сподівання" [7], що визначається інтересами і потребами людини. Застосовуючи його зміст до практики формування літературного канону, важливо підкреслити: читачі

схильні розглядати мистецький твір і як джерело естетичного, і як конкретно-життєвого досвіду, що й складає їхній комплекс пріоритетів стосовно художньої літератури. Це підтверджує думку, що "горизонт сподівання" читача формується, з одного боку, власне літературними чинниками (відомими читачу літературними нормами, у першу чергу, жанровими), а з іншого – позалітературними (у широкому значенні – це життєвий досвід читача)" [4, с. 201].

Крім того, були проведені польові дослідження серед студентів філологічного факультету Ніжинського державного університету (100 респондентів). Нас цікавила думка майбутніх учителів стосовно того, які твори є бажаними або небажаними з погляду викладання в середній школі.

Були висловлені судження за принципом "бажане/небажане". Це дало можливість установити рейтинг (ступінь популярності) і антирейтинг (ступінь непопулярності) творів серед тих, хто в перспективі буде здійснювати навчальний процес. У поданих результатах (таблиця 1) цифрові показники відображають відсоткове співвідношення кількості респондентів, які визначають популярність чи непопулярність окремих текстів.

Наведені результати не один раз унаочнюють конфлікт смаків: з одного боку, тих, хто пропонує літературний матеріал до вивчення, а з іншого – майбутніх учителів. Наприклад, останні новації у змісті шкільних програм призвели до вилучення повісті І.Франка "Перехресні стежки" і включення повісті "Сойчине крило" цього ж автора. Проте рейтинг популярності в першого твору значно вищий, ніж у другого (93% проти 75%). Ще більш різке вказаний дисонанс інтересів помітно на прикладі драматургії І.Карпенка-Карого. В останньому варіанті програм комедія "Хазяїн" замінена на комедію "Мартин Боруля", у той час як дослідження показали рейтингове переважання популярності на користь комедії "Хазяїн" (91% проти 27%). Указані опитування корисні ще в одному випадку: вони допомагають нейтралізувати певні стереотипи щодо творчості окремих письменників та її включення до змісту освітніх курсів. Зокрема, це стосується роману Панаса Мирного та І.Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Існує думка, що твір погано сприймається більшістю школярів та студентів. В одному зі своїх інтерв'ю сучасний письменник С.Жадан зіронізував, що роман "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного потрібно дати двічі (у шкільному курсі літератури – Ю.Б.), як твір, що формує в дитини стійке та недвозначне ставлення до вітчизняної літератури" [2, с. 15]. Справедливість чи помилковість подібних суджень можна з'ясувати тільки шляхом досліджень серед студентської та учнівської молоді. Дані, одержані нами, показують високий позитивний рейтинг (91%) твору серед студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Подібні констатувальні зрізи повинні охоплювати тисячі респондентів (учителів та учнів, викладачів і студентів). Тільки в такий спосіб можна спроектувати навчальний курс літератури, який буде психологічно прийнятним для більшості з тих, хто його вивчає або викладає. Сьогоднішній спосіб формування

Результати виявлення популярності літературних творів серед студентів-філологів

Літературні твори	Рейтинг	Антирейтинг
“Слово о полку Ігоревім”	54%	46%
“Повість минулих літ”	21%	79%
“Літопис Самовидця”	10%	90%
“Історія Русів”	14%	86%
Г.Сковорода. “Пчела и Шершень”	61%	29%
І.Котляревський. “Енеїда”	88%	12%
І.Котляревський. “Наталка Полтавка”	100%	0%
Г.Квітка-Основ'яненко. “Маруся”	91%	9%
Т.Шевченко. “Катерина”	95%	5%
Т.Шевченко. “Наймичка”	93%	7%
Т.Шевченко. “Причинна”	82%	18%
Т.Шевченко. “Гайдамаки”	44%	56%
Т.Шевченко. “І мертвим, і живим...”	78%	22%
Т.Шевченко. “Кавказ”	23%	77%
Т.Шевченко. “Єретик”	11%	89%
Т.Шевченко. “Великий льох”	47%	53%
Т.Шевченко. “Стоїть в селі Суботіві”	40%	60%
Т.Шевченко. “Заповіт”	98%	2%
Марко Вовчок. “Інститутка”	80%	20%
П.Куліш. “Чорна рада”	76%	24%
І.Нечуй-Левицький. “Кайдашева сім'я”	96%	4%
І.Нечуй-Левицький. “Князь Єремія Вишневецький”	25%	75%
Панас Мирний. “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”	91%	9%
І.Карпенко-Карий. “Хазяїн”	91%	9%
І.Карпенко-Карий. “Мартин Боруля”	27%	73%
І.Франко. “Мойсей”	47%	53%
І.Франко. “Перехресні стежки”	93%	7%
І.Франко. “Сойчине крило”	75%	25%
І.Франко. “Украдене щастя”	96%	4%
І.Франко. “Вічний революціонер”	16%	84%
І.Франко. “Чого являєшся мені у сні?”	98%	2%
Леся Українка. “Лісова пісня”	91%	9%
Леся Українка. “Бояриня”	84%	16%
Леся Українка. “Contra spem spero”	85%	15%
М.Коцюбинський. “Тіні забутих предків”	96%	4%
М.Коцюбинський. “Intermezzo”	60%	40%
О.Кобилянська. “Земля”	89%	11%
О.Кобилянська. “Людина”	87%	13%
В.Стефаник. “Камінний хрест”	69%	31%
В.Стефаник. “Новина”	89%	11%
В.Винниченко. “Момент”	71%	29%
В.Винниченко. “Чорна Пантера і Білий Ведмідь”	71%	29%
В.Винниченко. “Салдатики!”	18%	82%
В.Сосюра. “Мазепа”	25%	75%
Микола Хвильовий. “Я (Романтика)”	51%	49%
Микола Хвильовий. “Іван Іванович”	29%	71%
Ю. Яновський. “Вершники”	35%	65%
В. Підмогильний. “Місто”	87%	13%
І.Кочерга. “Ярослав Мудрий”	29%	71%
І.Кочерга. “Свіччине весілля”	87%	13%
Остап Вишня. “Мисливські усмішки”	96%	4%
М.Куліш. “Мина Мазайло”	91%	9%
О.Довженко. “Зачарована Десна”	89%	11%
О.Довженко. “Україна в огні”	69%	31%
О.Довженко. “Щоденник”	33%	67%
У.Самчук. “Марія”	95%	5%
І.Драч. “Чорнобильська Мадонна”	58%	42%
Л.Костенко. “Маруся Чурай”	89%	11%
Олесь Гончар. “Собор”	87%	13%
В. Барка. “Жовтий князь”	52%	48%
П.Загребельний. “Диво”	75%	25%

шкільних програм призводить до нав'язування суб'єктивних уявлень про канон, що існують у членів різних творчих колективів укладачів, великій кількості молоді та педагогів. Загалом це підтверджує наукові висновки про конкурентність, змагальність і навіть репресивність як питомі риси існування канону. "Літературна канонізація – це редуційна інтелектуальна стратегія, яка спрямована на вибір певного кола авторів, ідей, тем, художньої мови. В основі канонізації лежить патріархальний дискурс влади, оскільки це, як правило, репресія іншого, центрування за рахунок витіснення маргінального" [3, с. 15].

Проте необхідно зазначити: усі названі властивості канону зумовлені людиною; саме індивідуальний суб'єктивізм виступає репресивним чинником у здійсненні відбору імен і текстів для включення до канону.

Отже, необхідно посилювати суспільний діалог з приводу означеного питання, вивчати літературні інтереси, залучати в процес творення шкільних програм не тільки науковців, але й широкі кола учнівської та студентської молоді, учителів літератури, що дозволить гармонізувати і формування самого літературного канону, і його вплив на освітні стандарти.

Література

1. Блум Г. Західний канон: книги на тлі епох / Г. Блум. – К. : Факт, 2007. – 720 с.
2. Жадан С. Пропонуємо включити до шкільної програми п'єсу Подерев'янського "Кацапи" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=1650. – Назва з екрану.
3. Зборовська Н. Український культурний канон: феміністична інтерпретація // І. – 1998. – № 13 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/nl3texts/zborovs.htm>. – Назва з екрану.
4. Ибрагимов М. И. "Читатель" в компаративистике: проблемы и аспекты изучения / М. И. Ибрагимов // Русская и сопоставительная филология. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2005. – 256 с.
5. Проект Концепції літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі // Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=gr>. – Назва з екрану.
6. Поветкін Є. Стартовий майданчик для читання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kut.org.ua/books_a0174.php. – Назва з екрану.
7. Яусс Г. Естетичний досвід і літературна герменевтика // Антологія світової літературно-критичної думки / Г. Яусс. – Львів : Літопис, 2002. – С. 368–403.

УДК 373.5.016:82(100).09

МЕТОДИКА ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ПРО УКРАЇНУ ТА ЇЇ ІСТОРІЮ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Братко В.О.

У статті розглядається методика вивчення художніх творів про Україну та її історію на уроках світової літератури в основній школі за умов інтегрованого підходу до навчання.

Ключові слова: інтегрований підхід, світова література, художні твори про Україну та її історію, основна школа.

В статье рассматривается методика изучения произведений об Украине и ее истории на уроках мировой литературы в основной школе в условиях интегрированного подхода к обучению.

Ключевые слова: интегрированный подход, мировая литература, художественные произведения об Украине и ее истории, основная школа.

The article deals with the methodology of studying works of art about Ukraine and its history at the lessons of world literature at main secondary school providing integrated approach to studies.

Key words: integrated approach, world literature, works of art about Ukraine and its history, main school.

Інтеграція українського суспільства до єдиного культурного простору можлива за умов гуманізації, гуманітаризації та демократизації навчально-виховного процесу. У Національній доктрині розвитку освіти серед основних завдань сучасної української школи зазначено формування цілісної наукової картини світу. Сучасний зміст і технологія освіти спрямовані на розвиток ключових компетенцій школяра, покликаних забезпечити йому реальну можливість досягнення успіху в обраній сфері життєдіяльності, допомогти реалізувати особистісний потенціал.

Шкільний предмет "Світова література" покликаний залучати учнів до найвагоміших здобутків духовної культури людства, сприяти розвитку особистості, відкритої для діалогу з представниками інших національних культур. Найголовнішим завданням викладання цього курсу в загальноосвітній школі є вивчення найкращих зразків світової художньої літератури, виховання читацької культури, формування інтелектуальної, моральної, творчої особистості, здатної самостійно обрати життєвий шлях і адаптуватися в суспільстві. Шкільна освіта сприйнятливо відгукується на виклики сьогодення, а тому гостро постає питання про необхідність інтеграції навчальних дисциплін й об'єднаних зусиль у процесі формування в учнів основної школи цілісного уявлення про світ. Інтеграція сприяє подоланню фрагментарності й

мозаїчності знань учнів, забезпечує оволодіння ними комплексними знаннями, системою універсальних загальнолюдських цінностей, слугує формуванню системно-цілісного світогляду та є одним із продуктивних шляхів модернізації сучасної школи, усунення протиріч між швидко зростаючим об'ємом наукової інформації та можливістю її засвоєння.

Інтеграція суміжних предметів базується на виокремленні й послідовному розвитку таких інтегративних ідей, які, не знижуючи вимог навчальних програм, оптимізують мотиваційну основу навчально-виховного процесу. Під інтегрованими формами навчання дослідники розуміють спосіб організації навчального процесу, зорієнтованого на засвоєння видів досвіду, який виходить за межі предметних знань і забезпечує значно вищий рівень компетентності у виучуваній сфері, ніж у традиційному предметному навчанні. Інтегрований підхід реалізується в процесі вивчення навчальних дисциплін, коли цілісність знань формується завдяки їх інтеграції на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю й корекції навчальних досягнень учнів. Для цих форм навчання (інтегрований курс, інтегрований урок, міжпредметна навчальна ситуація) сутнісним є відбір змісту й обґрунтування педагогічної доцільності. В енциклопедії освіти названий підхід подається як *такий*, "що веде до

інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегрованого підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань ... предмета, курсу, розділу, теми” [2, с. 356].

Науковими дослідженнями доведено: інтеграція змісту навчального матеріалу може здійснюватися на різних рівнях і за допомогою різних підходів. Поєднання навколо однієї теми відомостей із інших дисциплін *“сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів зарахунок цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань” [7, с. 260].*

Інтегрований підхід як інноваційний до вивчення світової літератури впроваджується в педагогічну практику у зв'язку з тим, що існує потреба в новому типі мислення. Ним може бути саме інтегративне мислення як вищий пізнавальний процес, що визначається узагальненим й опосередкованим відображенням дійсності. Його можна розглядати як об'єднання всіх синтетичних операцій та процесів мислення (структурування, узагальнення, синтез тощо). В.Ф.Моргун проводить аналогію між інтегративним та ідеальним мисленням, яке передбачає *“сформованість усіх видів, аспектів й властивостей мислення” [6].* С.Ф.Клепко вважає, що інтегративність мислення не обов'язково має бути *“колапсом злиття”,* це може бути *“інтеграція на відстані” [5].* В.Р.Льченко основою інтегративного мислення учнів визначає інтеграцію змісту освіти й ефективно впроваджує це в педагогічну практику [4].

Для організації й проведення інтегрованих уроків нами була обрана тема *“Україна та її історія в літературі”* за навчальною програмою курсу *“Світова література”* для загальноосвітньої школи. Чинною програмою передбачено урочне й позакласне вивчення в основній школі творчості зарубіжних письменників, які мали зв'язки з Україною, та художні твори на історичну тематику: повість М.В.Гоголя *“Тарас Бульба”,* поема Дж.Г.Байрона *“Мазепа”,* оповідання Р.М. Льюїс *“Пісня про правду”,* *“Кримські сонети”* А.Міцкевича та ін.

Художні твори про Україну та її історію є точкою дотику для багатьох навчальних дисциплін в основній школі. Вони виражають важливі моральні цінності, збагачують духовний світ підлітків, допомагають формувати світогляд учнів, ставлення до навколишнього світу, своєї країни, її історії та культури, до самих себе. Основна школа – це особливий етап літературного розвитку, де формується активне ставлення до художнього тексту. Система літературних знань, умінь, навичок школярів, міцність і глибина засвоєння матеріалу обумовлюється різноманітністю асоціацій, які сприяють засвоєнню фактів і явищ шляхом порівняння, осмислення їх схожості та відмінностей.

Інтегрований урок світової літератури, на якому вивчаються художні твори про Україну та її історію, передбачає залучення знань з історії України, української літератури, образотворчого мистецтва та музики, які доповнюють і пояснюють основну тему. Інтегрування завдань із вищезазначених предметів на змістовому, мотиваційному та процесуальному рівнях позитивно перебудовує навчальний процес, сприяє поєднанню в шкільній дисципліні *“Світова література”* узагальнених знань і вмінь. Проведення

інтегрованих уроків світової літератури – процес співтворчості учня й учителя. Метою такої взаємодії є створення умов для розвитку творчої особистості, її самовизначення й самореалізації. Такий урок поглиблює відомості про життя й творчість письменників, знання про історію рідного краю; розвиває естетичні смаки, почуття прекрасного, образне мислення; формує в учнів гуманітарну компетентність, усвідомлення явищ, які вплинули на авторський задум. Узаємне узгодження завдань окремих тем усуває дублювання та створює умови для поглибленого засвоєння навчального матеріалу.

Основними методичними принципами, які забезпечують інтеграцію завдань під час вивчення художніх творів про Україну та її історію на уроках світової літератури в основній школі, є: *прагнення свідомого й критичного засвоєння матеріалу, його розуміння; можливість самостійного опанування й оновлення знань під час активної пізнавальної діяльності учнів; розвиток культури сприймання навчального матеріалу, емоційне та інтелектуальне усвідомлення його; повторення й оновлення раніше набутих знань, формулювання висновків.*

Методика інтегрованого підходу до вивчення теми *“Україна та її історія в літературі”* на уроках світової літератури в основній школі поєднує особистісно діяльнісний підхід із дидактично-центричним, що, у свою чергу, дозволяє забезпечити розвиток особистості на основі добре засвоєного предметного змісту. Інтеграція навчальних предметів як системне явище дидактики має чітку структуру. Навчальні дисципліни – світова й українська література, історія України й образотворче мистецтво – це структурні одиниці інтегрування, узаємодія яких забезпечує відповідний інтегрований результат. Результатом такої інтеграції є:

1) *знання,* які сформувалися на основі міжпредметної інтеграції навчальних предметів: світової літератури й української літератури, історії України й образотворчого мистецтва. На сучасному етапі інтеграція навчальних предметів дозволяє багатогранно розглянути важливі явища, пов'язати уроки літератури з життям, показати багатство й складність навколишнього світу; навчити учнів мислити абстрактними категоріями, зіставляти узагальнені висновки з конкретними явищами, виробляти власну оцінку;

2) *уміння,* сформовані в результаті засвоєння інтегративних зв'язків між способами навчально-пізнавальної діяльності, використовуються в змісті навчальних предметів (уміння проводити аналогії, узагальнення, систематизувати матеріал, висувати гіпотези, робити висновки);

3) *формування* світоглядних понять на основі міжпредметної інтеграції досягається за рахунок узагальнення мислительних операцій.

Під час планування та впровадження в шкільну практику інтегрованих уроків нами враховувалося те, що: *1) об'єднуються певні блоки знань, тому дуже важливо правильно визначити мету такого уроку; 2) зі змісту рядоположених навчальних дисциплін береться той матеріал, який необхідний для реалізації поставленої мети; 3) у змісті навчального матеріалу встановлюється велика кількість зв'язків (внутрішньо-предметних, міжпредметних, позапредметних);*

4) елементи інтегрованого змісту навчальних предметів структуруються з метою утворення логічної ланки уроку; 5) методи й засоби навчання потребують ретельного відбору; 6) визначається оптимальне навантаження учнів різними видами діяльності на уроці.

Моделювання змісту інтегрованого уроку нами зводилося до таких етапів: аналіз змісту навчання; визначення об'єктів та видів діяльності в межах напрямку інтеграції знань; визначення переліку знань, умінь і навичок; інтегрування елементів діяльності в блоки; установлення зв'язків між змістом і діяльністю в межах уроків. Так, метою інтегрованого уроку на тему "Запорозька Січ на сторінках повісті "Тарас Бульба" є становлення людини, яка вміє мислити, зіставляти, аналізувати, розуміти й емоційно сприймати літературу, рідну й світову, твори живопису. Вивчення художніх творів про Україну та її історію із залученням фольклорних джерел та живопису – один із шляхів активізації викладання літератури, зокрема світової, у загальноосвітній школі, який сприяє глибшому засвоєнню цього предмета, розвитку естетичного смаку учнів основної ланки, незалежно від вибору професії. Джерелом активності на такому уроці є художньо-естетична діяльність учнів: емоційне сприйняття повісті "Тарас Бульба"; пошук народних прислів'їв та приказок про козаків і козацтво; розуміння смислу, закладеного в картинах, ілюстраціях, малюнках. На уроці розповідаємо учням історію написання повісті М.В.Гоголя "Тарас Бульба", її історичну та фольклорну основи, з'ясовуємо читацькі сприйняття семи-класників, уводимо їх у світ мистецтва (малюнок Т.Г.Шевченка "Тарас зустрічає своїх синів", картина І.Ю.Репіна "Запорожці", ілюстрації В.Лопати та ін.). Зазначимо, що до ілюстрування повісті М.Гоголя "Тарас Бульба" зверталось чимало російських та

вітчизняних митців: Т.Г.Шевченко, О.М.Герасимов, О.П.Бубнов, І.Ю.Репін, Д.О.Шмаринов, Є.А.Кибрик, А.О.Пластов, С.В.Іванов, С.І.Васильківський, П.П.Соколов, М.Г.Дерегус, В.І.Лопата та ін.

Отже, упровадження методики інтегрованого підходу до вивчення світової літератури в основній школі передбачає такі рекомендації:

1. Методика інтегрованого підходу до вивчення світової літератури в основній школі зорієнтована на інтелектуальний розвиток учнів, який досягається за рахунок системності знань і умінь, розвивальних можливостей рядоположених навчальних дисциплін.

2. Вивчення художніх творів про Україну та її історію за умови інтегрованого підходу допомагає формуванню цілісної картини світу, у якому світова література виконує специфічну функцію – є засобом пізнання та мотивом до поглибленої читацької діяльності, аналізу художнього твору.

3. Змістовий план навчання збагачується за рахунок інтеграції знань із суміжних навчальних предметів: переносу й синтезу, здібностей та інтересів учнів.

4. Засобами актуалізації опорних понять із рядоположених навчальних дисциплін учні основної школи збагачують знання на уроках світової літератури, глибше осмислюють ідейно-художній зміст творів про Україну та її історію.

Методика інтегрованого підходу до вивчення таких художніх творів сприяє утворенню нових знань, умінь, навичок, світоглядних понять; забезпечує ефективність культури сприймання, їх емоційне та інтелектуальне усвідомлення; підвищує рівень самостійного опанування й оновлення знань, формулювання висновків під час активної пізнавальної діяльності учнів.

Література

1. Гончаренко С. У. І все-таки гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 12–18.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
4. Ільченко В. Р. Мислення учнів школи майбутнього / В. Р. Ільченко // Постметодика. – 1996. – № 2 (12). – С. 22–26.
5. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання / С. Ф. Клепко. – Полтава, 1998. – 358 с.
6. Моргун В. Ф. Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика. – Полтава. – 1996. – С. 41–45.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

УДК 371.32:821.161.2-1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ БАРОКОВОЇ РОМАНТИЧНОЇ ПОЕЗІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Бурко О.В.

Здійснено теоретичний аналіз підходів психологів та методистів до навчання барокової та романтичної поезії в основній школі. Запропоновано види робіт, спрямовані на залучення учнів до читання віршів та використання виховного потенціалу поезії. Виявлено психолого-педагогічні умови успішного навчання барокових і романтичних творів в основній школі.

Ключові слова: духовні цінності, принцип емоційності, кордоцентризм, спілкування з творами мистецтва.

Проведен теоретический анализ подходов психологов и методистов к изучению барокковой и романтической поэзии в основной школе. Предложено виды работ, направленные на приобщение учеников к чтению стихов и использование их воспитательного потенциала. Выявлено психолого-педагогические условия успешного изучения барокковых и романтических произведений в основной школе.

Ключевые слова: духовные ценности, принцип эмоциональности, кордоцентризм, общение с произведениями искусства.

We have performed the theoretical analysis of approaches for psychologists and practitioners to study baroque and romantic poetry in secondary school. We have proposed some kinds of works, aimed at attracting students to read poems of Baroque and Romanticism, and widespread using of their educational potential. The psychological and pedagogical conditions for successful study of baroque and romantic poetry in secondary school are determined.

Key words:

У методичній літературі останніх років розглядалося питання про необхідність залучення школярів до читання поезії минулих століть, опанування духовних цінностей та поступальної краси класичних віршів. Складність і часова віддаленість поезії бароко та романтизму утруднює їх сприйняття учнями основної школи. За спостереженням педагогів, серед дітей є ті, які читають вірші для “програми”, і ті, які вчать їх для душі. На думку психологів (Л.Виготського, П.Якобсона К.-Г.Юнга та ін.), таке ставлення до поезії спричинене недостатнім досвідом художнього сприйняття. Із метою його формування психолог П.Якобсон накреслив різновекторні напрямки: пробудження в дитини інтересу до художнього пізнання, спілкування з творами мистецтва; ознайомлення з такими з них, які сильні, доступні й мають велику принадність і безпосередню чуттєву чарівність; організація такої зустрічі з якимось твором, яка б стала подією, викликала усвідомлення того, що в коло досвіду читача ввійшло щось нове, незвідане; систематич-

ний вплив художнього твору. “Якщо при цьому відбувається поступове розширення кола художніх об’єктів, які стають усе складнішими, то художнє сприйняття стане більш глибоким”, – стверджує вчений [11, с. 81]. Спираючись на думки П.Якобсона, учитель-словесник сфокусує свою увагу на співпраці з дев’ятикласниками щодо розшифрування імен барокових поетів, доборі “ключа” до прочитання їхніх вишуканих віршів.

Чинною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів з української літератури (5–12 класи) передбачено вивчення таких взірців барокової поезії, що можуть безпосередньо порадувати, принести насолоду. Психолог Л.Виготський виявив, що “... насолода від поетичних творів виникає непрямым, суперечливим шляхом і походить обов’язково з подолання безпосередніх вражень від предмета та мистецтва” [3, с. 287]. Наприклад, запропоновано першою вивчати тему “Українська література бароко. Поезія. Фігурні (курйозні) вірші (із рукописних книг “Зегар з

полузегарком” і “Млеко”). Теорія літератури: фігурні (курйозні) вірші”. Словесник може заінтригувати дев’ятикласників, повідомивши, що ім’я автора збірок уміщено в найрізноманітніших віршах. Учитель пропонуватиме відгадати його та відповісти на запитання: “Яка причина того, що автор розміщує своє ім’я в тексті?” Буде доцільно організувати роботу в групах. Кожна з них одержить аркуші з надрукованими поезіями І.Величковського із завданням записати ім’я поета.

1 група

Із неСОздАННа отца цОсіявий чисте,
ВЕЛИЧаю з матКОю та ВсеСладКІЙ Христос!”
(Ключ: треба читати окремо великі літери).

2 група

І О смерти пАмятай, а На судь будь чуткий.
ВЕЛЬми Час біжить сКОро,
В бьгу Своимь прудКІЙ.

(Ключ: треба читати окремо великі літери).

Педагог може ознайомити школярів із гіпотезою дослідниці українського бароко О.Гнатюк про причину розміщення імен авторів у тексті. Вона припускає: “... напевне, не на останньому місці знаходиться прагнення автора зберегти своє ім’я, ... щоб тим записати свою заслугу перед Богом” [4, с. 69]. Але здивувати читача барокової літератури було не просто, тому створення особливих текстів, що мали продемонструвати гострий розум автора, вимагало великих зусиль.

Сутність викладеного дає підставу стверджувати, що І.Величковський, як і багато поетів XVII ст., “... полюбляли словесне плетиво, тобто відверто формалістичні вправи. Що вченіша людина, вважали вони, то незвичнішою має бути її мова, то більше книжкових знань і вражень мають містити в собі її вірші”, – підкреслює літературознавець А.Макаров [8, с. 226].

В історії романтичного мистецтва літературознавці помітили відмову митців від “віршотворення” як розваги. М.Жирмунський установив: “Романтичний поет відчуває себе не “віршотворцем”, а жрецем, пророком, вождем і вчителем, ... намагається насамперед розповісти нам про себе, “розкрити свою душу” [6, с. 137]. Можна це показати на прикладі Шевченкових віршів, які вивчаємо з учнями 9 класу: “До Основ’яненка”, “На вічну пам’ять Котляревському” та ін. При цьому враховуватимемо думку О.Гнатюк про спадкоємність традицій барокових поетів: “Концепція поета як пророка (образ біблійного пророка поєднаний з образом народного пророка-кобзаря) стає живучою в українській літературі завдяки творчості Шевченка. Початок такого розуміння поета вбачаю саме в бароковій поезії” [4, с. 78]. Міркування літературознавця продовжила Т.Бовсунівська, роблячи переакцентацію з барокового образу на романтичний: “Простуючи вільно шляхом свого духу, поет здійснив більше, ніж попередньо прагнув, – сам став пророком і доля його ненавмисне повторила схему літературної абстракції” [1, с. 282].

Розвиваючи інтерес учнів до барокової і романтичної поезії, необхідно врахувати важливі принципи організації навчальної діяльності в основній школі: емоційність, етновідповідність, індивіду-

алізація, кордоцентризм, вікова відповідність, діалогічність, наочність.

Одне з перших завдань, яке стоїть перед учителем, полягає в тому, щоб передати емоційність поезії бароко й романтизму. Психолог Л.Виготський відводив емоції роль внутрішнього організатора нашої поведінки: “Якщо ми робимо щось із радістю, емоційні реакції радості не означають нічого іншого, крім того, що ми й надалі будемо прагнути робити те ж саме. Якщо ми робимо щось із відразою, це означає, що ми будемо всіяко намагатися призупинити ці заняття” [3, с. 138]. Словесник має так читати поезію, щоб учні відчували душею, наприклад, безконечність під нічним зоряним небом (“Небо” М.Петренка).

Літературознавець В.Ілля відзначає, що Шевченкові твори розчулюють. Він пише: “Коли чуємо, як хтось із гордістю ставить ім’я Тараса Шевченка поруч із видатними поетами Західної Європи, варто пам’ятати, що серед них нема жодного, чиї твори хоч би трохи наблизилися до Кобзаря за силою, за своєю можливістю підняти людину, її переживання на таку висоту духовного просвітлення, виповнену сльозою. “Цікаво”, “оригінально”, ще і ще якось там чуємо ми про враження від їхніх творів, але щоб сльоза – зась!” [7, с. 88]. Слухаючи вірші Кобзаря, ми “впізнаємо” Т.Шевченка. Цьому сприяють і особливості побудови його віршів (їх форма, ритм, образи), і те “шевченківське” ставлення до життя, яке розкривається в їх змісті. Це приносить радість пізнання. Так може формуватися не читач-споживач, а читач-співворець.

Ряд учених-етнопсихологів (В.Іванів, М.Шлемкевич та ін.) дослідили психічно-духовну структуру українського народу. Вони довели існування таких рис української вдачі, як пошанування авторитету, індивідуалізм, побратимство, самопіднесення, традиціоналізм, інстинкти боротьби, несення допомоги. В.Іванів називає пошанування авторитету в сучасному житті незадовільним. Нав’язати підліткам почуття пошанівку навряд чи вдасться, але кожен із учителів врахує думку Л.Виготського про те, що “Велику роль для школярів-підлітків відіграє позитивний приклад, ... який стає зразком для наслідування” [3, с. 24]. Опрацьовуючи тему епохи бароко “Григорій Сковорода. Збірка “Сад божественних пісней”. “Всякому городу – нрав і права”. “De libertate”. Теорія літератури: афоризм”, учні 9 класу ознайомлюються зі “сковородянським типом, сковородянською людиною” (М.Шлемкевич). Важливо не ставити за мету сліпо наслідувати особистість Г.Сковороди, а звиряти свої вчинки з його настановами.

Серед багатьох рис українського народу дослідники виділяють кордоцентризм. Г.Токмань зауважує: “Місце філософії серця в українській етнопсихології особливо значне. Бо ж вона найближча такій рисі національної ментальності, як кордоцентризм” [9, с. 73]. Мислитель доби бароко Г.Сковорода вчив, що людина ступає на шлях перетворень для того, щоб відкрити в собі нове серце. Пізнаючи власне серце, людина пізнає Бога. Кордоцентризм романтичної людини (сприйняття довкілля насамперед через серце) також пов’язаний із українським менталітетом.

Ю.Бондаренко підкреслює важливість принципу етнопсихології: "... Для цілого ряду письменників тема зображення етнопсихологічних рис є однією з провідних. Митці з допомогою художніх засобів створили колоритні психологічні типи, які виникли в національному середовищі. У літературних творах ці типи набувають узагальнюючого характеру, виступають в образах персонажів, що концентрують у собі загальнонародні емоційно-світоглядні властивості" [2, с. 154]. Зокрема, є типовим використання українськими романтиками образу кобзаря.

Своє бачення окресленого образу дав К.-Г.Юнг. Психолог стверджував: "Старець завжди з'являється в той момент, коли герой перебуває в безнадійній і розпачливій ситуації, з якої його може врятувати тільки глибокий роздум або вдала думка – інакше кажучи, духовна функція чи певний внутрішньо-психічний автоматизм" [14, с. 306]. Наприклад, у 6 класі вивчатимемо тему "Т.Шевченко. "Тарасова ніч". Патріотичні мотиви". Поставимо за мету навчити шестикласників характеризувати образ народного співця, визначити його роль у житті українців часів Шевченка. У добу нищення всього українського голос кобзаря видавався пророчим: "Була колись гетьманщина, Та вже не вернеться! Було колись – панували, Та більше не будем". Згадаємо слова Т.Бовсунівської про його роль: "Кобзар задовольняв романтиків як своєю суспільною роллю, так і мудрістю, носієм якої він був" [1, с. 342].

У зв'язку з формуванням абстрактного мислення, процесом розвитку аналітичних здібностей та перевагою предметної думки учнів основної школи звертатимемо увагу на такі прояви національного в змісті творів (змалювання побуту, традицій, звичаїв, портрет національного героя, власні імена й назви). Наприклад, для портретної характеристики Івана Підкови, Тараса Трясила, Гамалії Т.Шевченко використав деталі, запозичені з народної творчості: Тараса Трясила – орел сизокрилий, у Івана Підкови – закручені чорні вуса, за вухом чуприна, а Гамалію названо орлом. Романтичний характер героя підкреслює козацька люлька. За фольклорними джерелами, люлька символізувала незалежність козака від родинно-побутових обставин, як у пісні "Ой на горі та й жінці жнуть". Іван Підкова, герой однойменного твору, "Походжає вздовж байдака, Гасне люлька в роті..." У творі "Гамалія" поет розширив значення цього образу порівняно з народнопісенним: він викликає асоціацію з пожежею ("І хлопці сходяться; зійшлись, Люльки з пожежу закурили...").

Таким чином, барокова і романтична поезія є одним із джерел, на основі яких можна вивчати риси національного менталітету.

Під час вивчення барокової та романтичної поезії в основній школі доцільно спиратися на теорію

К.-Г.Юнга про типи психіки. Його модель пов'язана з рухом психічної енергії та втілена в певному напрямку, на який та чи інша людина більше орієнтується у світі. Психолог співвідносить "романтичний" тип із екстравертом, а "класичний" – з інтровертом. Він пише: "Натхнення властиве обом типам; проте в екстравертного "від надміру почуттів уста говорять, тоді як інтровертному натхнення стуляє уста" [15, с. 64]. Інтровертні мислителі, за визначенням К.-Г.Юнга, не мислять практично, вони схильні бути теоретиками.

Психолог Д.Шарп підкреслює що "інтровертне мислення звернене насамперед на прояснення ідей чи навіть самого розумового процесу і лише потім (можливо) на його практичне застосування" [10, с. 75]. Тому О.Вільгельм установив підґрунтя успішної викладацької діяльності романтика. Романтик емпатує своїм учням і добирає для кожного даного моменту відповідне слово. Класик перебуває в полоні своїх думок і не помічає труднощів у розумінні учнів. К.-Г.Юнг проаналізував діяльність викладачів інтровертного інтуїтивного та інтровертного чуттєвого типів і виокремив недоліки: "Їх ... нездатність до комунікації пояснює нам одну з найбільших хиб нашої культури, а саме забобонне ставлення до слова й зображення, надмірну переоцінку навчання шляхом слів і методів..." [15, с. 491]. На його думку, такий педагог приховує свою шкідливу малоцінність, що таємно отруює учня, за бездоганною методикою й за таким же блискучим інтелектуальним умінням висловлюватися. "Дітей виховує те, чим є доросла людина, а не те, що вона каже. Поширена віра в слова – це справжня хвороба розуму, оскільки подібні забобони відволікають нас усе далі від основ людини і спокушає людей до катастрофічної ідентичності особистості з будь-яким лозунгом" [14, с. 113]. Юнгівська типологія є інструментом для орієнтації педагогів.

Узявши до уваги властивість психіки українця – інтровертність, А.Градовський підкреслив, що вона визначає романтичні особливості менталітету. Учений пише: "Для романтичної манери характерний суб'єктивізм – намагання знайти і втілити свою власну істину. Адже саме в романтизмі людська особистість набула власного значення: як єство, що зв'язане з різними царинами буття, як істота, фізичний чи духовний організм якої відбиває в собі будову інших сфер буття" [5, с. 93].

Навчаючи школярів барокової та романтичної поезії, словесник має пам'ятати про те, що її творці уособлюють різні психологічні типи. За М.Шлемкевичем, їх назви похідні від прізвищ українських письменників: Г.Сковороди, М.Гоголя, Т.Шевченка. Головне, щоб моральні ідеали, сформульовані світочами українського духу, стали взірцями для наслідування, а не ідолами для поклоніння.

Література

1. Бовсунівська Т. В. Феномен українського романтизму: основні параметри каталогізації та ідентифікації : дис. на здобуття наук. ст. доктора філол. наук : спец. 10. 01. 06 / Бовсунівська Т. В. – К., 1998. – 392 с.
2. Бондаренко Ю. І. Формування в учнів активної настанови на національне відродження України в процесі вивчення творчості поетів-шістдесятників : дис. на здобуття кандидата пед. наук : спец. 13. 00. 02 / Бондаренко Ю. І. – К., 2003. – 171 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гнатюк О. Українська барокова духовна пісня. – Варшава, 1994. – 167 с.
5. Градовський А. В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури : дис. на здобуття наук. ст. доктора філол. наук : спец. 10. 01. 06 / Градовський А. В. – Черкаси, 2004. – 437 с.
6. Жирмунский М. В. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / М. В. Жирмунский. – Ленинград : Наука, 1977. – 405 с.
7. Ілля В. В річищі великого стилю чи поза ним / В. Ілля // Основа. – 1993. – №25 (3). – С. 81–119.
8. Макаров А. Світло українського бароко / А. Макаров. – К. : Мистецтво, 1994. – 288 с.
9. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
10. Шарп Дарэл. Психологические типы. Юнговская типологическая модель / Дарэл Шарп. – СПб. : Б.С.К., 1996. – 216 с.
11. Якобсон П. Психология художественного восприятия / П. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 85 с.
12. Якобсон П. Чувства, их развитие и воспитание / П. Якобсон. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
13. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів. – К. : Знання, 2006. – 341 с.
14. Юнг К.-Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.-Г. Юнг; пер. с англ. – М. ; К. : Совершенство; Port – Royal, 1997. – 384 с.
15. Юнг К.-Г. Психологические типы / К.-Г. Юнг. – М. : Универ. кн., АСТ, 1996. – 715 с.

УДК 37.03-37.013.43-055.1/3:82

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Бутурлим Т.І.

У статті представлені результати анкетування учнів десяти ліцеїв та гімназій. Автором розроблена модель формування гендерної культури старшокласників засобами української літератури.

Ключові слова: гендерна освіта, гендерна культура, українська література, анкетування.

В статье представлены результаты анкетирования учеников десяти лицеев и гимназий. Автором разработана модель формирования гендерной культуры старшекласников средствами украинской литературы.

Ключевые слова: гендерное образование, гендерная культура, украинская литература, анкетирование.

The article gives the results of questioning of senior students of ten lyceums and gymnasiums. The model of forming gender culture of the senior students by means of Ukrainian literature is worked out by the author.

Key words: gender education, gender culture, Ukrainian literature, questioning.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічної кризи українського суспільства актуалізується проблема формування гармонійної особистості, здатної до конструктивного функціонування в мікро- й макропросторі. Оскільки державна політика орієнтується на створення рівних можливостей для жінок і чоловіків [5, с. 10], саме **гендерна освіта** “є тим інструментом, за допомогою якого відбувається перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві” [2, с. 148]. **Мету гендерної освіти** найбільш чітко й повно визначають К.Дзюбак та І.Іванова: виховання гендерної культури, спрямованої на подолання гендерних стереотипів, теоретико-практичної підготовки до дорослого життя, вивчення та впровадження гендерної рівності [2, с. 150], формування егалітарної свідомості майбутніх поколінь, реалізація рівних прав, можливостей [2, с. 151]. Відповідно основними її **завданнями** є ознайомити учнів із процесами, що ведуть до гендерної рівності; допомогти усвідомити необхідність у різному ставленні до жінок і чоловіків; сприяти формуванню нового гендерного мислення молоді [2, с. 150]. Результатом ефективною гендерної освіти є високий рівень **гендерної культури**, формування якої передбачає забезпечення партнерства між чоловіками й жінками. Одним із засобів гендерного виховання є українська

література, яка допомагає старшокласнику сконструювати ефективну модель гендерного позиціонування власного “Я” в реальній дійсності.

Аналіз останніх досліджень. Основні засади гендерної педагогіки розроблені в працях Л.Булатової, Є.Герасимової, Т.Говорун, Н.Дерій, Є.Здравомислової, О.Кікінеджи, К.Корсака, В.Кравця, О.Луценко, С.Матюшкової, В.Суковатої, Н.Троян, Л.Харченко, О.Цокур та ін. Але, незважаючи на актуальність даного питання, поняття “гендерна культура” є недостатньо дослідженим. Проаналізувавши ряд визначень, ми дійшли висновку, що серед дослідників-гендерологів спостерігається три тенденції: асоціювання із цінностями, потребами та інтересами особистості, зумовленими зовнішніми факторами (Т.Говорун, О.Кікінеджи, Н.Городнова, І.Ільченко, О.Луценко, О.Вілкова); апелювання до існуючих у суспільстві патріархатних традицій, гендерних стереотипів, котрі перетворюють особистість на безсвідомий механізм (П.Терзі, П.Яшник, Д.Романовська, С.Собкова); орієнтація на образ ідеально бажаної інтеракції чоловіка та жінки (С.Хрісанова, Л.Гридковець). Отже, **гендерну культуру ми визначаємо як складову загальнолюдської культури, що є результатом ефективного, методично правильного гендерного виховання та самовиховання, що виражається в здатності адекватно усвідомлювати власну стать, абстрагуватися від зовнішніх і внутрішніх впливів деструк-**

тивного змісту, у сформованій паритетній свідомості, гармонізації фемінного й маскулінного начал особистості, умінні чітко формулювати власну ґендерну позицію та практично реалізувати схему стосунків між статтями відповідно до ідеї егалітаризму, бажанням передати сформований ґендерний досвід наступним поколінням.

Постановка завдання. Питання кореляційного зв'язку ґендерної педагогіки та української літератури залишається поза увагою дослідників. Методичні аспекти застосування ґендерного компоненту при вивченні української літератури є в центрі досліджень Л.Мозгової та Л.Дибки. Проблема формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури залишається лакуною в системі ґендерних студій. Тому є необхідність у створенні моделі формування ґендерної культури старшокласників засобами української літератури та обґрунтуванні всіх її складових.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілісність формування ґендерної культури старшокласників забезпечується двосторонніми зв'язками всіх елементів структурно-функціональної моделі. Також важливим є застосування інтерактивних технологій навчання, котрі полегшать процес засвоєння ґендерних знань, умінь, навичок учнів (див. схему 1).

Створена нами структурно-функціональна модель ґрунтується на результатах проведеного дослідження, у якому взяли 215 учнів (36,28% хлопців і 63,72% дівчат) експериментальної групи та 189 учнів (98% хлопців і 51,85% дівчат) контрольної групи, середній біологічний вік яких становив 16–17 рр.

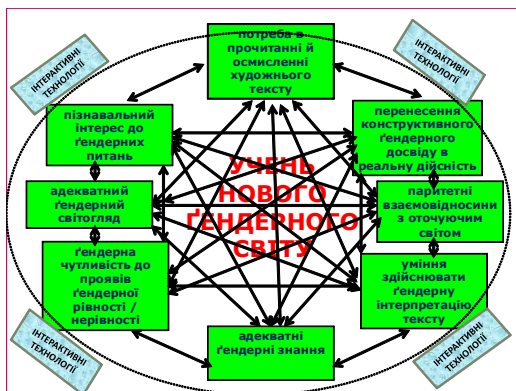


Схема 1. Структурно-функціональна модель формування ґендерної культури старшокласників засобами української літератури

Виховні можливості української літератури є досить значущими, тому доцільно їх максимально використати в напрямку вдосконалення “Я” сучасного читача. Щоб досягти бажаного ефекту, потрібно розвивати в учнів **потребу в прочитанні й осмисленні художнього тексту**. Незважаючи на існуючу в суспільстві проблему співвідношення тексту й читача, зокрема вузьке коло читацької аудиторії, відповіді респондентів свідчать про підвищений інтерес до художньої літератури,

зокрема дівчат (85,71% ж / 73,61% ч – подобається, 7,94% ж / 15,28% ч – не подобається, 6,35% ж / 11,11% ч – частково подобається читати). Старшокласники найбільшу зацікавленість виявляють до текстів, у котрих актуалізується проблема *сенсу життя* (17,58% ж > 14,79% ч). Порівняльний аналіз відповідей респондентів протилежної статі показав, що читацький інтерес дівчат переважно зосереджений на проблемі *кохання* (20,67% ж > 8,67% ч), *взаємовідносин статей* (11,64% ж > 8,67% ч), тоді як юнаки захоплюються текстами про *Батьківщину* (2,38% ж < 9,69% ч) та *майбутнє* (8,08% ж < 9,18% ч). Меншу зацікавленість досліджувані виявляють до літератури *суспільно-політичного* (1,90% ж < 4,59% ч), *релігійного* (0,95% ж < 2,04% ч), *публіцистичного* (1,66% ж < 4,08% ч) та *професійно-педагогічного* (0,48% ж < 1,53% ч; 3,56% ж > 1,53%) змісту. Інша тематика (психологічні колізії особистості (7,84% ж > 7,40% ч), взаємозв'язок людини й середовища (5,70% ж > 6,12% ч), моральна деградація особистості (3,56% ж > 5,61% ч), природа (4,99% ж < 5,61% ч), культура (3,33% ж > 2,55% ч)) займають середню позицію в читацьких інтересах. Таким чином, зацікавленість старшокласників художньою літературою психологічного та філософського характеру сприятиме вдосконаленню особистості за умови ефективної організації навчально-виховного процесу.

Важливою умовою формування ґендерної культури старшокласників є **інтерес до ідеї егалітаризму, зокрема застосування ґендерної методології на уроках української літератури**. Більшість досліджуваних експериментальної групи виявляють *позитивне ставлення* до вищезазначеного новітнього підходу як способу інтерпретації твору (“+” – 67,91%; “-” – 0,47%; “+/-” – 31,63%), тоді як досліджувані контрольної групи займають переважно *нейтральну позицію* щодо ґендерного питання (“+” – 31,09%; “-” – 10,36%; “+/-” – 58,55%). Саме потреба в отриманні певного ґендерного досвіду домінує в респондентів експериментальної групи (ЕГ): 47,64% *моделюють* ґендерну гармонію в майбутній сім’ї, 40,36% *намагаються знайти відповіді на окремі життєві питання*, 11,27% *отримують естетичну насолоду при вивченні творів, де актуалізується проблема взаємовідносин статей* (лише 0,73% не проявляють підвищеного інтересу). Представники контрольної групи (КГ) більш орієнтовані на отримання готових ґендерних знань, оскільки в них відсутні навички переосмислення ґендерної інформації, низький рівень усвідомлення важливості ґендерного комфорту (19,90%; 55,61%; 17,35%; 7,14% відповідно).

Конструктивні вміння й навички ґендерної комунікації базуються на ґрунтовних **адекватних ґендерних знаннях** (розумінні сутності ґендерної концепції, відмінностей її від феміністичної програми, психології статей, типології чоловіків та жінок, особливостей ґендерної інтеракції, причин, ознак, наслідків ґендерної рівності/нерівності). У результаті проведеного педагогічного експерименту спостерігається зростання рівня освіченості учнів із ґендерних питань (*до початку експерименту*: 40,88%

ж > 30,99% ч – розуміють зміст поняття “гендер”; 51, 82% ж < 66,20% ч – не розуміють; 7,30% ж > 2,82% ч – мають викривлене уявлення; *наприкінці експерименту*: 98,53% ж < 98,81% ч – розуміють зміст поняття “гендер”; 1,47% ж > 0% ч – не розуміють; 0% ж < 1,19% ч). Відповіді на запитання анкети “Щр нового Ви дізналися про гендерну концепцію на уроках української літератури?” ми узагальнили “ і в результаті отримали 46 одиниць аналізу (39 в експериментальній групі, 17 – у контрольній). Із допомогою контент-аналізу ми класифікували їх у 10 груп: “гендерна теорія” (33% ч > 23% ж ЕГ; 5% ч < 11% ж КГ), “гендерний літературознавчий аналіз” (23% ч < 25% ж ЕГ; 0% ч = 0% ж КГ), “гендерна рівність” (16% ч < 22% ж ЕГ; 3% ч < 5% ж КГ), “гендерна нерівність” (3% ч = 3% ж ЕГ; 3% ч < 5% ж КГ), “текстуальний гендерний досвід” (8% ч < 11% ж ЕГ; 0% ч < 2% ж КГ), “типологія статей” (3% ч = 3% ж ЕГ; 0% ч = 0% ж КГ), “гендерна свідомість” (0% ч < 2% ж ЕГ; 0% ч = 0% ж КГ), “актуальність гендерного питання” (1% ч < 4% ж ЕГ; 3% ч < 4% ж КГ), “розмитість відповідей” (11% ч > 9% ж ЕГ; 83% ч < 60% ж КГ), “відсутність відповідей” (5% ч > 0% ж ЕГ; 2% ч < 13% ж КГ). У результаті був установлений вищий рівень гендерних знань респондентів ЕГ порівняно з КГ, а також визначені домінуючі категорії у відповідях ЕГ: “гендерна теорія”, “гендерний літературознавчий аналіз”, “гендерна рівність”.

Виховний процес на уроках української літератури має бути спрямований на подолання стереотипного мислення та формування **конструктивного гендерного світогляду** учнів, даючи їй можливість прийняти альтернативне рішення. Анкетування показало, що в більшості досліджуваних відбулися якісно-кількісні зміни в гендерній свідомості учнів (78,21% ч ЕГ > 52,22% ч КГ – різниця 25,99%; 77,38% ж ЕГ > 65,62% ж КГ – різниця 11,76%). Але якщо трансформація гендерних поглядів експериментальної групи є конструктивною – від патріархатних/матріархатних до егалітарних (61,54% ч > 56,94% ж), то представники контрольної групи розподілилися на тих, хто віддає перевагу гендерній рівності (20% ч < 30,21% ж), і тих, хто змінив свої погляди на стереотипні (37,77% ч > 36,46% ж). Серед решти респондентів спостерігається тенденція емансипації дівчат та патріархальності хлопців.

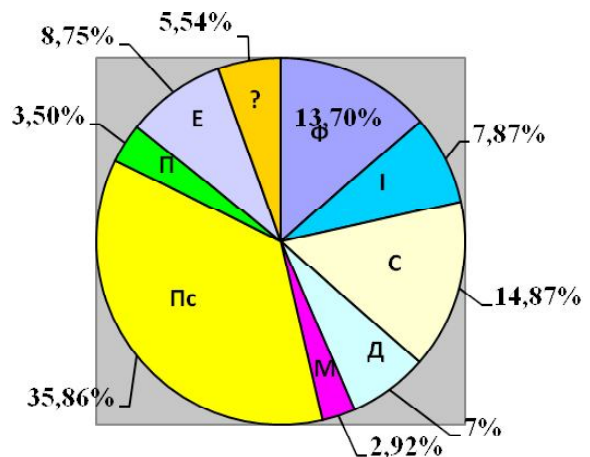
Також нами був використаний метод “Незакінчене речення”, за допомогою котрого були визначені конкретні *зміни в гендерній свідомості* старшокласників. Так, респонденти на запитання опитувальника “Функції жінки в сучасному суспільстві полягають у ...” дали 340 різнотипних відповідей, які містять 67,53% нестереотипних (орієнтація на власне “Я”, боротьба за свої права (50,21%) та орієнтація на гармонію з навколишнім світом (49,79%)) та 30,48% стереотипних характеристик. Чоловікам учні приписують менше традиційних функцій, указують на необхідність спрямованості енергії на оточення. Так, 65,97% відповідей опитуваних (35,91% ж > 30,84% ч) презентують сучасного чоловіка в нових для нього ролях: самоствердження, психологічна підтримка й допомога сім’ї, задоволення її потреб, виховання дітей, збереження сімейної гармонії, рівність із

дружиною, гармонійне виконання гендерних ролей, ведення господарства, збереження духовності, покращення суспільного життя, уміння бути собою, здатність любити. Традиційна рецепція чоловічої статі простежується в 34,03% відповідей (35,91% ж > 30,84% ч).

Від сформованого образу шлюбного партнера індивідуального підходу до його пошуку певною мірою залежить гендерна гармонія в сім’ї. Результати опитування показали, що старшокласники ЕГ виступають більш високоморальними, оскільки цінують в особі протилежної статі перш за все внутрішні якості (див. діаграму 1).

Аспекти:

- Ф – фізичний;
- І – інтелектуальний;
- С – соціальний;
- Д – духовний;
- М – матеріальний;
- Пс – психологічний;
- П – професійний;
- Е – емоційний;
- ? – відсутність відповіді.



Діаграма 1. *Ідеальний образ чоловіка/жінки старшокласників*

Гендерний порівняльний аналіз отриманих даних показав, що в протилежній статі дівчата більше цінують емоційне начало, хлопці – внутрішній світ та професійні здібності. Таким чином, саме внутрішня й зовнішня гармонія є одним із критеріїв ефективної комунікації з особами протилежної статі.

В учнів експериментальної групи також було сформоване *паритетне розуміння шлюбу*. Результати дослідження за методикою “Незакінчене речення” показали, що лише 1,11% відповідей виражають патріархатне сприйняття створення сім’ї (шлюб має ґрунтуватися на матеріальних цінностях та підпорядкуванні жінки чоловікові). Проте егалітарна рецепція шлюбу властива більшості досліджуваним (98,61%): сім’я має ґрунтуватися на взаємному коханні, рівності, взаєморозумінні, взаємоповазі, взаємодовірі, відданості, взаємодопомозі, взаємопідтримці, позитивних взаємовідносинах, щирості, здатності досягти гендерного консенсусу, готовності до створення сім’ї, духовності, дружбі,

спільних інтересах та цінностях, цілях, праці, духовній спорідненості, доброзичливості, андрогінності тощо.

Важливою умовою формування адекватної гендерної культури старшокласників є **гендерна чутливість до виявів гендерної рівності/нерівності**. Дослідивши цей аспект, ми з'ясували особливості рецепції учнів: *осуд* (0,91% ЕГ < 3,17% КГ); *співчуття* (13,33% ЕГ < 19,00% КГ); *потреба не повторювати помилок інших* (37,27% ЕГ > 28,05% КГ); *прагнення підказати персонажам конструктивний вихід із життєвої ситуації* (28,79% ЕГ > 14,93% КГ); *захват* (0,30% ЕГ < 2,71% КГ); *насолюда* (0% ЕГ < 2,71% КГ); *байдужість* (0,91% ЕГ < 3,17% КГ). Таким чином, у відповідях ЕГ спостерігається більша аналітичність порівняно з КГ – *здатність не лише оцінювати гендерну ситуацію та співвідносити із власним гендерним світосприйняттям, а й аналізувати ефективні шляхи подолання/запобігання гендерної нерівності в міжособистісній сфері*. Учні, що не були задіяні у формуальному експерименті, переважно давали *оцінні характеристики* та виявляли дещо *інтолерантну реакцію на порушення гендерної гармонії в художньому світі*.

Методично правильно організований процес гендерної інтерпретації художнього тексту на уроці забезпечує формування гендерної культури учнів. Чіткої схеми гендерного аналізу твору в літературознавстві та методиці української літератури немає. Тому ми розробили її та запропонували досліджуваним виокремити ті елементи гендерної інтерпретації художнього тексту, що викликають у них найбільше задоволення. Узагальнення й систематизація отриманих результатів дали можливість виявити домінуючі гендерні інтереси учнів: а) *дослідження особливостей утілення гендерного світогляду митця в тексті* (4,13% ЕГ > 2,99% КГ); б) *характеристика гендерної картини світу* (13,13% ЕГ > 3,99% КГ); в) *зіставлення різних поглядів героїв на місце чоловіка, жінки в сімейній, суспільній, політичній, виробничій сферах* (15,63% ЕГ > 5,65% КГ); г) *аналіз типів чоловічих та жіночих світів, особливостей їх взаємовідносин* (15,63% ЕГ > 5,32% КГ); г) *дослідження еволюції міжстатевих відносин* (12,54% ЕГ > 8,31% КГ); д) *вивчення ознак гендерної селекції (дискримінації, стереотипів) чи гендерної рівності* (7,52% ЕГ > 3,65% КГ); е) *характеристика гендерних ролей і статусу статей* (3,83% ЕГ > 1,66% КГ); є) *визначення основних причин дисгармонії у стосунках між чоловіком та жінкою* (9,73% ЕГ > 7,97% КГ); ж) *моделювання шляхів формування андрогенної родини героїв* (9,73% ЕГ > 3,32% КГ); з) *зіставлення гендерного світогляду героїв із поглядами на стосунки чоловіка та жінки в інших художніх творах* (3,54% ЕГ < 3,65% КГ); и) *побудова узагальнюючих схем, графіків, таблиць* (4,57% ЕГ > 2,33% КГ); і) *ваш варіант* (0,15% ЕГ < 51,50% КГ). Оскільки КГ не знайома з гендерною літературознавчою методологією достатньою мірою, учні під час вибору зосереджували свою увагу на цих пунктах, що є найбільш прийнятними (г, є). Але в основному вони вказували на відсутність інтересу до цього питання через брак знань про гендер, навичок здійснення гендерної інтерпретації тексту. Респонденти ЕГ вказали на підвищену зацікавленість такими елементами гендерного аналізу, як: характеристика гендерної картини світу, зіставлення

різних поглядів героїв на місце чоловіка, жінки в різних сферах, аналіз типів чоловічих та жіночих світів, особливостей їхніх стосунків, дослідження еволюції міжстатевих стосунків.

Від того, у якій саме **формі** організована гендерна робота на уроці, залежить кінцевий результат. Порівняння результатів анкетування обох груп показало, що в КГ спостерігається підвищений інтерес до традиційних методів навчання (*лекції* (5,07% ЕГ < 10,51% КГ), *бесіди* (23,39% ЕГ < 38,54% КГ), *самостійної роботи* (1,75% ЕГ < 5,10% КГ)), тоді як представники ЕГ тяжіють до інтерактивних технологій навчання (*групової роботи* (20,86% ЕГ > 13,38% КГ), *роботи в парах* (7,02% ЕГ > 5,41% КГ), *створення схем, таблиць, графіків, діаграм, малюнків, колажів, реклами* (4,48% ЕГ > 2,23% КГ), *гри* (15,01% ЕГ > 7,01% КГ), *психолого-педагогічного тренінгу* (10,72% ЕГ > 4,46% КГ), *перегляду документальних чи художніх фільмів* (7,80% ЕГ < 7,96% КГ), *інсценізації* (3,31% ЕГ > 3,18% КГ)).

Важливою умовою формування гендерної культури старшокласників є **перенесення конструктивного гендерного досвіду в реальну дійсність**. Працюючи з текстом, учні віднаходять своїх кумирів чи антигероїв, особистісні якості яких для них є прийнятними/неприйнятними. Результати анкетування показали, що дівчатам і хлопцям більш імпонують *позитивні, гармонійні персонажі, що поєднують у собі фемінне й маскуліне начало, щиро кохають, конструктивно виражають свої почуття*. Найбільшу антипатію викликають у респондентів персонажі, у поведінці яких домінують **темні інстинкти (егоїстичні, меркантильні, девіантні)**: Пузир (“Хазяїн” І.Карпенка-Карого), Палагна (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського), Чіпка (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного), Мотря (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного), Юра (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) тощо. Із метою визначення здатності старшокласників адекватно оцінювати гендерну поведінку художніх образів наприкінці експерименту був запропонований розширений перелік персонажів (54) тих творів, що вивчаються в 10–11 класах: учні мали розподілити героїв на гендерно коректних та некоректних. Підраховавши загальну кількість позитивних та негативних оцінок кожного образу, ми змогли визначити рангове місце персонажів. На домінуючих позиціях тепер опинилися не лише ті, хто втілюють *гуманність, моральну чистоту, урівноваженість, відданість, емпатійність*, а й ті, хто *здатен досягти гендерної гармонії з протилежною статтю* (Мавка (“Лісова пісня” Лесі Українки), Михайло (“Три зозулі з поклоном” Гр.Тютюнника), Наталка (“Тигролови” І.Багряного), Софія (“Три зозулі з поклоном” Гр.Тютюнника), Марічка (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського), батьки Наталки (“Тигролови” І.Багряного), Григорій (“Тигролови” І.Багряного), брат Наталки (“Тигролови” І.Багряного), Іван (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського), Соня (“Зав’язь” Гр. Тютюнника) та інші), на другорядній – *агресивні, авторитарні, егоїстичні, аморальні, із патріархатними чи матриархатними поглядами, схильні до гендерного насильства* (Палагна (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського), Килина (“Лісова пісня” Лесі Українки), К. (“Людина”

О.Кобилянської), Пузир (“Хазяїн” І.Карпенка-Карого), Стальський (“Перехресні стежки” І.Франка), мати Лукаша (“Лісова пісня” Лесі Українки), Жанна (“Собор” Олеся Гончара), батьки Олени (“Людина” О.Кобилянської), Володимир (“Собор” Олеся Гончара), Мотря (“Кайдашева сім’я” І. Нечуя-Левицького), Юра (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) та інші). Таким чином, адекватно оцінюючи гендерну поведінку художніх персонажів, учні акумулюють конструктивний гендерний досвід. Окрім того, результати дослідження виявили, що більшість опитуваних *вірять у позитивний вплив гендерної літературознавчої методології*, зокрема представники ЕГ (“+” – 86,51% ЕГ > 61,41% КГ; “-” – 8,37% ЕГ < 34,78% КГ; “+/-” – 5,12% ЕГ > 3,26% КГ; “?” – 0% ЕГ < 3,26% КГ). Більшість досліджуваних мотивують свою відповідь *змінами гендерної поведінки особистості* (84 одиниці), а також – *гендерного світогляду* (33 одиниці). 27 гендерних індикаторів мають негативний характер, переважна кількість яких містяться в КГ. Зіставивши результати обох груп, можна зробити висновок: КГ переконана, що гендерна методологія здатна змінити окремі риси характеру особистості, але не сформувати цілісний гендерний досвід, що відзначає ЕГ.

Кінцевим результатом гендерного виховання засобами української літератури є **паритетні стосунки з оточенням**. *Ставлення до чоловіка/жінки* після проведення експерименту стало *більш егалітарним* (87,61% (“+”) (рівноцінна особистість, сильна стать, друг, друга половина, партнер, співбесідник, особа,

що здатна кохати, поважати, зрозуміти, створити гендерну гармонію) > 9,29% (“-”) (протилежна, слабка стать/сексуальний партнер, толерантний конкурент); 3,10% – відсутність відповіді). Також розвинулися *вміння конструктивно розв’язувати гендерні конфлікти* (90,05% (“+”) > 4,98% (“-”); 4,98% – “відсутність відповіді”). Зріс і рівень усвідомлення того, що основними перешкодами для віднайдення гендерної гармонії є “гендерні конфлікти” (22,41%), “нездорове лідерство” (30,43%), “гендерна нерівність та насилля” (17,73%), “гендерні стереотипи” (3,01%), “внутрішня дисгармонія” (20,07%), “потреба в самореалізації, незалежності” (1,34%), “девіантність” (0,33%) (4,68% – відсутність відповіді).

Отже, анкетування учнів 10–11 класів виявило результативність застосування гендерної літературознавчої методології, яка сприяла формуванню гендерної культури. *По-перше*, у представників ЕГ відбулася трансформація стереотипного мислення в бік егалітарного, *по-друге*, зріс рівень гендерної компетентності, *по-третьє*, почало формуватися неприйняття гендерної дискримінації та позитивне ставлення до питання рівноправності статей, *по-четверте*, сформувались навички гендерної інтерпретації тексту, *по-п’яте*, вміння адекватно оцінювати гендерну поведінку персонажів художніх творів, потреба в застосуванні ефективного гендерного досвіду в реальному житті, *по-шосте*, активізувались навички знаходження конструктивних шляхів побудови андрогенної родини.

Література

1. Варняк І. С. Особливості художнього сприйняття літератури / І. С. Варняк // Актуальні проблеми практичної психології : збірник наукових праць. – Херсон : ПП. Вишемирський В.С. – 2009. Ч. І. – 2009. – С. 195–201.
2. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11–13 груд. 2003 р.) / ред. К. М. Лемківський. – К. : Поліграф. центр “Фоліант”, 2003. – 299 с.
3. Кравець В. Гендерна педагогіка : [навчальний посібник] / В. Кравець. – Т. : Джура, 2003. – 416 с.
4. Мозгова Л. А. Гендерна складова методики навчання української літератури в старшій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Мозгова Л. А. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
5. Тодорова О. Розвиток гендерного законодавства / О. Тодорова // Урядовий кур’єр. – 2008. – №10 (18 січня). – С. 10.

УДК 378.147:821.7.07.161.2

ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Т.БУГАЙКО

Вітченко А.О.

У статті на матеріалі наукової спадщини Т.Бугайко висвітлюються проблеми шкільного аналізу та інтерпретації творів словесного мистецтва. Автор досліджує концептуальні погляди відомого українського методиста на мету, зміст і специфіку поглибленої роботи з текстом художнього твору, критично осмислює методичні підходи до організації аналітичної та інтерпретаційної діяльності школярів.

Ключові слова: інтерпретація, контекст, емоційно-пізнавальна активність, аналіз художнього твору.

В статье на материале научного наследия Т.Бугайко освещаются проблемы школьного анализа и интерпретации произведений словесного искусства. Автор исследует концептуальные взгляды известного украинского методиста на цель, содержание и специфику углубленной работы с текстом художественного произведения, критически осмысливает методические подходы к организации аналитической и интерпретационной деятельности школьников.

Ключевые слова: интерпретация, контекст, эмоционально-познавательная активность, анализ художественного произведения.

In the article the problems of analysis and interpretation of literary works based on T.Bugayko's scientific heritage are covered. The author investigates conceptual views of famous Ukrainian methodologist on the aim, contents and specific character of the advanced work on the text of work of art, critically grasps the methodic approaches to the organizing the pupils' analytical and interpretation activity.

Key words: interpretation, context, emotional learning activity, analysis of works of art.

Організація поглибленої роботи з текстом художнього твору належить до найважливіших і найскладніших проблем методичної науки, що підтверджується працями відомих методистів О.Богданової, В.Голубкова, В.Маранцмана, Л.Мірошниченко, В.Неділька, Є.Пасічника, М.Рибникової, А.Ситченка та ін. Вагомим внеском у вирішення порушеної проблеми стали дослідження Т.Бугайко, яка вперше у вітчизняній методиці обґрунтувала цілісний підхід до шкільного аналізу, розробила методику поглибленого вивчення літератури як мистецтва слова.

Наукова спадщина Т.Бугайко привертає увагу сучасних науковців, які вивчають історію становлення методичної науки в Україні (Н.Волошина [10, с. 21-24], Є.Пасічник [11, с. 42], В.Стеценко [12]), досліджують актуальні проблеми шкільного викладання літератури (Л.Бондаренко [1], А.Вітченко [7,

с. 89-90], О.Ісаєва [8], А.Лісовський [9], А.Фасоля [13] та ін.). Актуальність запропонованої розвідки полягає у висвітленні концептуальних поглядів Т.Бугайко на мету, зміст і специфіку поглибленої роботи з текстом художнього твору, у визначенні на матеріалі фундаментальних праць методиста ефективних шляхів і засобів організації аналітичної, інтерпретаційної діяльності учнів у системі шкільної літературної освіти.

Мета статті – дослідити концептуальні погляди Т.Бугайко на методику поглибленого вивчення творів словесного мистецтва в школі; осмислити в контексті сучасних освітніх перетворень підходи методиста до організації аналітичної та інтерпретаційної діяльності школярів.

Концептуальними для методичної системи Т.Бугайко є настанови щодо пріоритетності літературного розвитку, розвивальної спрямо-

ваності шкільної літературної освіти, викладання літератури як мистецтва слова, що цілісно впливає на особистість читача. Провідну тенденцію сучасної методики дослідниця вбачає в актуалізації “проблеми літературного розвитку учнів, виховання їх як підготованих читачів, які вміють глибоко сприйняти ідейно-естетичні багатства художньої літератури” [6, с. 36]. Такі погляди методиста повною мірою відповідають сучасним освітнім змінам, пов’язаним із оновленням шкільної літературної освіти, впровадженням особистісно орієнтованого, розвивального підходів до навчання літератури як мистецтва слова.

Оцінюючи шкільну практику викладання, Т.Бугайко піддає критиці формалізм, захоплення змістом виучуваних творів, одноманітність прийомів їх осягнення. “Нашим завданням, – переконує автор посібника “Навчання і виховання засобами літератури”, – є навчити дітей сприймати й осмислювати художній твір як факт мистецтва. А цього не можна зробити без захоплення, без радісного відчуття краси, без сердечного хвилювання, яке б передалось і школярам. Тільки через глибоке душевне зрушення, через емоційне переживання уява юних читачів відкривається назустріч виховному впливу літературного твору, вони навчаються цінувати літературу як джерело радості і натхнення” [6, с. 29]. Щоб досягти бажаної мети, потрібно, на думку дослідниці, оновити традиційні принципи й підходи до навчання, озброїти вчителя такими методичними прийомами, що забезпечать “належну емоційно-пізнавальну активність учнів” [6, с. 42].

Керуючись основними принципами системності, цілісності та наступності, виходячи з логіки опанування художнього твору, Т.Бугайко визначає три взаємопов’язаних етапи вивчення літератури в школі: читання, аналіз, тлумачення (творча інтерпретація). На кожному з визначених етапів вирішуються певні освітньо-виховні завдання, навчально-пізнавальна діяльність школярів набуває специфічних ознак, застосовуються відповідні прийоми, види і форми її організації. “Перший етап – сприймання твору через самостійне читання чи слухання – переважно емоційний, – стверджує методист. – Тут активізується уява, образне мислення школярів. <...> Другий етап – осмислення прочитаного, роздумування над ним. У шкільній практиці він дістав назву аналізу чи розбору твору. На цьому етапі активізується понятійне мислення учнів, але неодмінно з опорою на емоційне сприймання, на образне мислення. <...> Третій етап – це своєрідний вихід за межі твору” [6, с. 24–25].

Результативність навчання дослідниця пов’язує з тим, якою мірою вчитель зацікавив школярів програмним матеріалом, наскільки органічним було звернення до художнього тексту, які емоції та думки викликало в учнів виразне читання. Разом з іншими методистами Т.Бугайко розглядає читання не тільки як один із найважливіших етапів навчання, але як метод і вид поглибленої роботи над текстом виучуваного твору: “Слухаючи виразне читання, ми глибше проймаємось втіленими у творі почуттями, повніше усвідомлюємо думки автора, помічаємо ті сторони в творі, які обминули, читаючи його про

себе; наше розуміння твору збагачується” [3, с. 60]. При цьому дослідниця не прив’язує творче читання до певної вікової категорії чи рівня літературного розвитку, ставить до нього як до універсального методу, що має застосовуватися в середніх і старших класах, де він – “органічна частина аналізу твору” [2, с. 48].

У своїх порадах словесникам Т.Бугайко рекомендує творчо підходити до вибору шляхів і засобів поглибленого вивчення художнього тексту на уроці літератури. “Яку б сторону твору ми не розглядали, – переконує автор книги “Майстерність учителя-словесника”, – із яким би фактором літературного процесу ми не знайомили учнів, – кожне спостереження і кожний висновок мають бути підкріплені текстом. Портрети дійових осіб, пейзажі, яскраві сцени, діалоги, навіть окремі вислови, виразно прочитані і влучно використані, збагачують літературні уявлення учнів і вносять в урок радість нової зустрічі з мистецтвом” [4, с. 32]. Водночас Т.Бугайко спростовує припущення про те, що аналіз може нівелювати початкові читацькі враження, зашкодити емоційним реакціям на прочитане. “Серйозний, вдумливий розбір літературного твору не порушує емоційності, – наголошує методист. – Навпаки, цілісність сприйняття твору мистецтва саме й передбачає заглиблення в окремі епізоди, частини, художні образи” [4, с. 32].

Т.Бугайко не пропонує наукового визначення поняття “аналіз художнього твору”, а зосереджує увагу на ключових моментах порушеної методичної проблеми:

1. Мета – спрямованість шкільного аналізу.
 2. Особливості поглибленого вивчення художніх творів у пропедевтичному та історико-літературному курсах.
 3. Зміст аналітичної діяльності школярів на уроках літератури.
 4. Методи й прийоми поглибленої роботи з епічними, ліричними, драматичними творами.
- На думку Т.Бугайко, шкільний аналіз (розбір) має на меті з’ясувати багатство змісту й художню цінність виучуваного твору, спрямувати ідейно-емоційний потенціал словесного мистецтва на розвиток школярів. Для досягнення поставленої мети необхідно забезпечити системність і послідовність поглибленої роботи з текстом за такою схемою:
- “1) засвоєння змісту твору (усвідомлення взаємовідносин між персонажами, розвитку дії у творі тощо);
 - 2) вивчення системи персонажів;
 - 3) аналіз інших елементів композиції;
 - 4) вивчення мови твору;
 - 5) як наслідок розбору – характеристика тематики твору, його ідейної спрямованості, оцінка суспільно-естетичного значення твору” [3, с. 81].

Зміст і методика шкільного аналізу залежать від родової та жанрової специфіки виучуваних творів, мають поступово ускладнюватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхнього літературного розвитку. Тому в середніх класах використовуються лише елементи аналізу (“елементарний цілісний аналіз” [5, с. 15], мета яких – “прищепити учням любов до краси художнього

слова, виховати чуйність до його зображальної сили. Найкращі результати тут дає не виділення окремих епітетів чи метафор, а розбір цілісних картин, сцен, епізодів” [4, с. 33]. У старших класах “предметом естетичного сприйняття... виступає не окремий твір, як у середніх класах, а вся поетична індивідуальність письменника” [4, с. 33].

Потребують корегування й методичні підходи до організації аналітичної роботи на уроці літератури. Як зауважує автор книги “Майстерність учителя-словесника”, поширеною є практика, коли словесники вимагають від учнів дослівного переказу матеріалів підручника, використовують запитання й завдання переважно репродуктивного характеру, спрямовують своїх вихованців лише на засвоєння готових знань та звичайне відтворення навчального змісту. Дослідниця вважає такі явища “прикрою педагогічною помилкою, результатом якої є притуплення розумової діяльності школярів, виховання в них інертності, пасивності, байдужості до виучуваного” [4, с. 82]. Засвоєння певної сукупності текстуральних знань, а також відомостей із історії та теорії літератури, літературної критики не вичерпує всіх завдань шкільного аналізу, спрямованого на формування умінь і навичок “порівнювати, зіставляти окремі твори, образи, художні засоби тощо, відрізнити істотне від неістотного, будувати судження й умовиводи...” [4, с. 23].

Успішність поглибленого вивчення літератури Т.Бугайко пов’язує зі здатністю вчителя урізноманітнювати власну методичну систему, використовувати такі методи й прийоми, що забезпечуватимуть осмислення прочитаного в єдності змісту й форми, набуття учнями необхідних аналітико-синтетичних умінь. “Читання в усіх його різновидах – виразне й коментоване, з книги і напам’ять, переказ, художня розповідь, лекція, бесіда, учнівські доповіді й повідомлення, інсценівки, звернення до музики й живопису – увесь різноманітний арсенал методів та методичних прийомів, які знає сучасна методика, може бути використаний в ході цілісного вивчення літературного твору” [6, с. 57]. Провідного значення в умовах шкільного викладання літератури набуває, на думку методиста, прийом бесіди, що дає можливість учням ділитися власними читацькими враженнями, висловлювати самостійні судження, виявляти різні погляди на прочитане. Роль цього прийому зростає в старших класах, де бесіда активно застосовується “при аналізі художніх особливостей, при характеристиці героїв, при зіставленні їх, при розгляді сюжету, загальної композиції тощо” [4, с. 87]. Пріоритетність бесіди визначається її розвивальною спрямованістю, адже “... вона сприяє розвиткові мислення учнів, збагачує їхню мову, змушує їх самостійно розв’язувати посильні питання літературного аналізу” [4, с. 87].

Значну увагу Т.Бугайко приділяє проблемі методичної підготовки словесника (“аранжировки”, “методичної обробки тексту” – терміни Т.Бугайко) до проведення шкільного аналізу. Учитель, на думку методиста, повинен займатися пошуком нових прийомів і засобів організації поглибленої роботи з художнім текстом, добирати позатекстові матеріали і види наочності, розробляти комплекс запитань і завдань, щоб забезпечити розвивальну спрямо-

ваність уроків літератури: “Потрібний на уроці вибіркового аналізу окремих уривків, який навчить школярів самостійно проникати в художню майстерність письменника. Якщо ми озброїмо дітей методикою роботи над літературним текстом, то вони зможуть прочитати й усвідомити і не розібраний в класі розділ чи навіть твір” [4, с. 10].

Важливим показником професійної майстерності словесника Т.Бугайко називає здатність проектувати навчальний процес, розробляти план його практичного втілення. Так, наприклад, на етапі підготовки до уроку поглибленої роботи з текстом учитель літератури має здійснювати таке: “Намічається, які частини будуть прочитані в класі, які переказані. Визначаються завдання, що будуть розв’язані колективно, і ті, над якими учні працюватимуть самі, продовжуючи класні заняття” [4, с. 136]. Пропонований підхід є свідченням високої технологічності розробок Т.Бугайко, у яких вибудовується чіткий алгоритм навчально-організаційних дій учителя, накреслюються шляхи аналізу, добираються ефективні прийоми і засоби навчання, спрямовані на реалізацію освітньо-виховної мети уроку літератури.

Погоджуємося з тезою дослідниці про те, що проблемність є невід’ємною умовою досягнення мистецтва слова, а “зміст проблеми і її формулювання будуть різними в залежності від розвитку учнів і найближчих перспектив їх літературної освіти” [6, с. 78]. Слушною вважаємо пропозицію щодо урізноманітнення системи проблемних запитань і завдань, які мають передбачати зіставлення образів, глибше усвідомлення характерів персонажів, розкриття індивідуального стилю письменника тощо. Разом із тим викликають сумніви формулювання пропонованих у книзі “Навчання і виховання засобами літератури” проблемних запитань і завдань, які, на нашу думку, спрямовані на елементарне відтворення прочитаного, його осмислення й не містять елементів проблемності: “Які епізоди в оповіданні “Добрий заробок” І.Франка ви вважаєте найважливішими? Чому?”, “Які картини природи змальовані Панасом Мирним у оповіданні “Морозенко”? Для чого вони введені у твір?”, “Романтична форма повісті О.Довженка “Зачарована Десна” [6, с. 82] та ін.

Проблемні запитання (завдання) ставлять учня в ситуацію вибору, перетворюють його на дослідника, який самостійно осягає сутність порушеної проблеми шляхом виявлення суперечливих поглядів на художній твір (його окремі елементи – тему, ідею, образ, конфлікт тощо), добирає аргументи й контраргументи на користь тієї чи іншої позиції, здійснює власний вибір його подальшою аргументацією. Постановка на уроці проблемних запитань і завдань спричиняє зіткнення різних поглядів на порушену проблему, їх обговорення, проведення дискусії. Процитовані з книги Т.Бугайко запитання й завдання цього не передбачають, а тому навряд чи можуть вважатися проблемними.

Неоднозначним у контексті оцінки наукової спадщини видатного українського методиста є питання щодо творчої інтерпретації художнього твору. Із одного боку, Т.Бугайко виступає проти схематизму читацьких тлумачень, вона неодно-

разово наголошує на необхідності розвивати дитячу творчість, стимулювати самостійні творчі пошуки школярів у різних видах діяльності. Так, наприклад, розглядаючи прийоми словесно-художньої інтерпретації ліричного твору, вона радить використовувати прийом виразного читання: “Прочитати твір виразно – значить, за допомогою інтонації, тембру, пауз, логічних наголосів, з’ясувати його ідею, виділити в ньому основні думки й образи, захопити слухача емоціональністю твору, його звучанням. <...> Виразне читання твору – це його інтерпретація в єдності ідейного змісту й художньої форми” [2, с. 129]. Розкриваючи секрети педагогічної майстерності словесника, Т.Бугайко визначає найпоширеніші прийоми й форми розвитку творчої уяви школярів, зокрема “усне (на основі словесного сприймання) малювання картин, збагачування життєвих вражень ... екскурсіями, відвідуванням музеїв, кіно, театрів” [4, с. 13].

Із іншого боку, поза увагою дослідниці залишається можливість синтезу словесно-художніх, музичних, образотворчих, сценічно-ігрових засобів тлумачення в інтерпретаційній діяльності учня. Безумовно, має рацію Т.Бугайко, коли стверджує, що основна мета уроків літератури полягає в підготовці “висококваліфікованого читача, чуйного до ідейно-естетичних багатств художнього слова” [6, с. 27]. Проте не варто забувати, що кожна дитина проходить свій шлях до книги, інтерес до якої посилюється завдяки перегляду (підготовці) ілюстрацій за прочитаним, їх порівнянню з текстом, поясненню відповідності письменницькому задуму; добору музичного оформлення до виучуваних поезій, коментуванню асоціативних зв’язків між творами; розробці сценарію, мізансцен, макетів декоративного оформлення, костюмів, гриму; написанню режисерських коментарів тощо. При цьому змінюється характер і послідовність опанування учнями словесно-художнього твору: від власного мистецького досвіду до читання й

заглиблення в текст, а згодом до втілення читацьких уявлень і вражень у доступних формах творчої діяльності.

Отже, дослідження концептуальних поглядів Т.Бугайко на мету, зміст і специфіку поглибленого вивчення літератури в школі, критичний огляд методичних підходів до організації аналітичної та інтерпретаційної діяльності школярів дають підстави для таких висновків:

- аналіз та інтерпретація як основні етапи й методи поглибленої роботи з текстом на уроках літератури мають відповідати розвивальній спрямованості шкільної літературної освіти, забезпечувати сприятливі умови для формування читача, здатного сприймати, осягати й оцінювати художні твори як явища мистецтва;

- поглиблене вивчення літератури в школі ґрунтується на принципах системності, розвивальності, цілісності, проблемності, доступності й наступності;

- вибір змісту, шляхів і засобів шкільного аналізу залежить від вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхнього літературного розвитку, родової та жанрової специфіки виучуваних творів;

- вивчення літературного твору завершується його тлумаченням (творчою інтерпретацією), що передбачає втілення читацьких вражень, уявлень, оцінних суджень у різноманітних видах інтерпретаційної діяльності (словесно-художньої, образотворчої, сценічно-ігрової тощо);

- результативність поглибленого вивчення літератури в школі залежить від рівня технологічної підготовки вчителя-словесника, здатного системно підходити до організації аналітичної та інтерпретаційної діяльності учнів.

Перспективи подальшої розробки порушеної проблеми вбачаємо в розкритті на матеріалі праць Т.Бугайко методики поглибленого вивчення епічних, ліричних і драматичних творів, у визначенні розвивальних видів аналітичної та інтерпретаційної діяльності старшокласників.

Література

1. Бондаренко Л. Визначення теоретико-літературних понять чи словникова робота? / Л. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2009. – № 6. – С. 11–12.
2. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в середній школі / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко ; за заг. ред. П. К. Волинського. – К. : Рад. школа, 1952. – 282 с.
3. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – [2-ге вид., доп. й перероб.]. – К. : Рад. школа, 1962. – 392 с.
4. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
5. Бугайко Т. Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1967. – 264 с.
6. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури : [навч. посіб.] / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко – К. : Радянська школа, 1973. – 174 с.
7. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії : дис ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Вітченко А. О. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 465 с.
8. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Ісаєва О. О. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.

9. Лісовський А. Морфологія художності і аналіз літературного твору / А. Лісовський // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukr-in-school.edu-ua.net/id/171>. – Назва з екрану.
10. Наукові основи методики літератури : [навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
11. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навч. посіб.] / Є.А.Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
12. Стеценко В. П. Тетяна Федорівна Бугайко – фундатор методики викладання української літератури / В. П. Стеценко. – К. : Алерта, 2005. – 172 с.
13. Фасоля А. М. Формування духовного світу особистості у процесі вивчення української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Фасоля А. М. ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 18 с.

УДК 348.048.2

НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Гаценко І.О.

У статті розкрито поняття мовної особистості, мовного виховання, комунікативної компетенції, зазначено основні аспекти культури мовлення. Визначено особливості формування мовної особистості студента.

Ключові слова: мовна особистість, мовне виховання, комунікативна компетенція.

В статье раскрыто понятие языковой личности, языкового воспитания, коммуникативной компетенции, указаны основные аспекты культуры речи. Определены особенности формирования языковой личности студента.

Ключевые слова: языковая личность, языковое воспитание, коммуникативная компетенция.

The concept of linguistic personality, linguistic education, communicative competence is exposed in the article; the basic aspects of culture of speech are marked. The features of forming of linguistic personality of student are certain.

Key words: linguistic personality, linguistic education, communicational competence.

У сучасному суспільстві освіта стала однією з найрозвиненіших сфер людської діяльності. Помітно підвищилася соціальна роль освіти, від спрямованості й ефективності якої сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. В останнє десятиліття суспільство змінює своє ставлення до всіх її видів.

Зростання наукового інтересу до гуманітаризації вищої освіти зумовлено багатьма причинами. Одна з них полягає в тому, що фундаментальна підготовка майбутнього спеціаліста може досягатися лише за умови широкої гуманітаризації економічної освіти. Саме тому сучасний етап розвитку освіти характеризується прагненням виявити теоретичні основи її гуманітаризації, системно й органічно вписати формування мовної культурної компетентності у процес професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста.

Сучасне соціальне замовлення на підготовку фахівців для різних сфер виробництва обґрунтовує вимоги до формування соціально-професійних якостей майбутнього спеціаліста, які базуються не тільки на загальному обсязі знань, а й передусім передбачають розвиток здібностей самостійно вирішувати нестандартні професійні завдання, застосовуючи альтернативне мислення, демонструвати постійне прагнення до вдосконалення професійної діяльності. Тобто необхідно підготувати спеціаліста, здатного виконувати соціально-виробничі завдання, та забезпечити його суб'єктно-особистісний розвиток. Таким чином, для успіху сучасній людині потрібно володіти

мистецтвом комунікації, тобто мати відповідну комунікативну компетентність.

Отже, проблеми, що розглядаються в нашій статті, – концептуальний підхід до формування мовної особистості в економічному ВНЗ та шляхи розв'язання протиріч між традиційною системою професійної підготовки спеціалістів і сучасними вимогами до рівня їхньої мовної компетентності.

В умовах розбудови України, утвердження її на міжнародній арені постало питання піднесення статусу української мови як державної, забезпечення використання її в усіх сферах громадського й державного життя. Досконале, ґрунтовне володіння українською літературною мовою в повсякденно-діловій діяльності є обов'язком кожного фахівця. Викладання мовних дисциплін у вищих економічних навчальних закладах не тільки підвищує мовну освіченість студентів та сприяє гуманізації освіти, але й підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції. Саме на вирішення цієї проблеми й спрямовано курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", у межах якого відбувається формування комунікативних компетентностей. Сьогодні проблема особистості як суб'єкта фахової діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку, досліджується багатьма українськими та російськими науковцями. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці А.П.Коваль, Н.А.Пашківської, О.Н.Хорошковської, Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, О.Е.Коваленко, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, Л.І.Паращенко,

О.І.Пометун, С.А.Ракова, О.Я.Савченко, С.Е.Труба-
чеві, В.А.Адольфа, Є.В.Бондаревської та ін.

Завдання сучасної вищої економічної школи – не тільки підготовка компетентних фахівців у своїй галузі, але й інтелігентних особистостей. Визначальна роль у формуванні мислячої, діяльної, творчої, національно свідомої людини належить мові. Навчальні дисципліни, спрямовані на розвиток мовленнєвої вправності, не випадково здавна є невід’ємною складовою системи освіти: майстерне володіння словом в усі часи було однією з найважливіших умов соціальної та професійної успішності людини. Відповідно до Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ ст.” та Концепції національного виховання головні завдання мовної освіти – це виховання культури, формування інтелекту, розвиток мовленнєвих здібностей особистості в процесі розв’язання життєвих проблем (побутових, виробничих, духовних) засобами мови [1; 2].

Болонський процес посилив в Україні ті перетворення, які стали характерними для європейського співтовариства. На зміну підходу, який забезпечував загальне уявлення про способи виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних умінь, прийшов компетентнісний підхід. До нього висуваються вимоги забезпечення сформованості професійних якостей, поведінкових актів та виконавчих дій на рівні посадових вимог можливого працевлаштування і, у той же час, на рівні вимог подальшого освітнього рівня (у разі продовження освіти).

Кожне суспільство зацікавлене в тому, щоб інтегрувати молоде покоління в соціальні структури своєї держави. Саме без формування прошарку професійних управлінців неможливо гарантувати успішне здійснення реформ.

Проблема функціонування української мови на Чернігівщині стоїть досить гостро: етнічне коріння більшості населення – українське, натомість велика кількість людей вважає рідною російську мову, і це не можна не враховувати при проведенні заходів щодо розширення меж застосування державної мови. Студентство Чернігова спілкується переважно російською мовою. Використовуючи українську в окремих ситуаціях спілкування, мовці припускаються низки огріхів. Щодо орфоепічних норм – це “акання”, пом’якшення [р]; явища семантичної інтерференції спостерігаються під час використання слів у невласливому для них в українській мові значенні, що зумовлено міжмовною омонімією.

У той же час не можна не визнати, що процес українізації гальмується не лише об’єктивними, а й переважно суб’єктивними факторами, що становить суттєву загрозу для подальшого розвитку держави, бо мова є одним із головних чинників єдності нації, а в нас мова корінного народу на значній частині України ще не стала домінуючою.

Однією з проблем під час навчання студентів вищих економічних закладів освіти є створення мотивації до ґрунтовного вивчення мови. На жаль, підхід більшості з них є занадто прагматичним: іноді знання мовних норм на рівні орфографії й пунктуації безпідставно вважається необхідним лише для складання вступних випробувань. Про подальший

розвиток індивідуального мовлення, впевнене володіння усіма мовними засобами дбають одиниці. Позитивно, коли економіст, бухгалтер, менеджер чи підприємець знають правила орфографії, пунктуації, норми граматики. Але ці знання не спроможні забезпечити належний рівень володіння мовою. Програма теж не передбачає завдань, які розвивали б “мислення, уяву, емоційну сферу, зрештою, саме мовлення” [2, с. 76]. Становище, здавалося б, має змінити впровадження в 1994 році в навчальні плани закладів вищої освіти (у тому числі й економічної) курсу “Ділова українська мова”, мета якого – підвищити мовний рівень студентів, ознайомити їх з офіційно-діловим стилем, його практичним застосуванням. Але й тут відбувається підміна процесу опанування вмінням брати участь у мовленнєвих ситуаціях навчанням писати заяву, доручення, розписку тощо.

Таке становище не можна вважати задовільним. Студентство повинно усвідомити роль мови в житті, розуміти, що мовна майстерність є шляхом до професійного зростання, запорукою всебічної реалізації творчих здібностей.

Вивчення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у ВНЗ реалізує компетентнісний, функціонально-діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи до навчання, що відповідає суспільним запитам, які запропоновані Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [3, с. 8]. Ідеться про розвиток креативно-інтелектуальних здібностей студентів, їхнього інтересу до вивчення мови, до осягнення вершин культури й мистецтва слова; формування усвідомленого ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної та культурної цінності; необхідність знати українську мову й досконало нею володіти в усіх сферах життя; готовність до адекватного вибору й отримання професійної освіти; формування мовних компетенцій, тобто системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини, практичних навичок володіння мовою культурною мовою; вироблення мовного смаку шляхом розширення філологічного світогляду.

Сучасна лінгвістика виділяє такі рівні мовної особистості: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний і мотиваційно-прагматичний [4, с. 142]. Вербально-семантичний рівень – це володіння різними мовними нормами, лінгвокогнітивний репрезентує індивідуальну мовну картину світу, вихід на мотиваційно-прагматичний рівень забезпечує вільне володіння мовою в будь-якій комунікативній ситуації. Перший рівень вважається нульовим: він є базою, на якій відбувається формування мовленнєвої особистості, проте не забезпечується повноцінний прояв індивідуального досвіду в слові.

Пропонуються й інші підходи до мовної характеристики особистості. Чотири типи компетенції виділяє С.Караванський: мовна, мовленнєва, соціокультурна й функціонально-комунікативна. Мовна компетенція включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм. Мовленнєва реалізується під час аудіювання, говоріння, читання,

письма. Соціокультурна передбачає знання з національної культури, історії, економіки тощо. Найвагомішою є функціонально-комунікативна компетенція – уміння послуговуватися мовними засобами для створення текстів різної стильової належності. Проаналізувавши дослідження з лінгводидактики, А.Нікітіна розробила модель мовної особистості, у якій розрізняється мовна, мовленнєва, предметна, прагматична й комунікативна компетенції [5, с. 3].

На занятті з української мови зі студентами вищої школи викладач задіює всі названі рівні мовної особистості. Формування кожного з аспектів передбачає різні види робіт. Вербально-семантичний рівень формується шляхом виконання вправ, спрямованих на очищення мовлення від суржику – явища, яке знижує якість не тільки мовлення, але й думки, адже мовленнєвий та мисленнєвий процеси взаємопов'язані. На жаль, місцеві ЗМІ не є прикладом для наслідування. Студентів варто залучати до аналізу мовних помилок засобів масової інформації та реклами. У такий спосіб майбутній фахівець звикає до свідомого ставлення до слова.

Піднесенню мовної культури студентів сприяє також різнопланова робота з фаховими текстами (переклад з російської мови на українську, лексикограматичний аналіз, укладання перекладних і тлумачних словничків тощо). Однак усні опитування й письмові роботи, проведені серед студентів Чернігівського державного інституту економіки і управління, засвідчили, що лише 18% респондентів користуються українськомовними словниками систематично, 17% – зверталися до словників самостійно, а не з примусу чи нагадування викладачів.

Однією з ознак високої культури особистості є вміння послуговуватись фразеологічним багатством рідної мови. Інформаційний простір доби глобалізації формує своєрідний культурний контекст епохи, для якого суто національні елементи часто є більше декоративними, ніж основоположними. Використання фразеологічних одиниць різних типів на заняттях з української мови не тільки сприяє розвитку зв'язного мовлення студентів, збагачує їхній словник, а й створює умови для формування національно свідомої особистості.

Важливим етапом мовної освіти є формування соціолінгвістичної компетенції – здатності розуміти й продукувати мовлення в конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування [5, с. 4]. Для досягнення цієї мети велика увага приділяється культурологічному компоненту занять з української мови, що втілюється не лише в змістовому наповненні текстів тренувальних вправ та контрольних робіт. Активізувати увагу аудиторії, підвищити її загальнокультурний рівень, поглибити знання з української і світової історії та культури допомагають інформаційні повідомлення, підготовлені студентами. Ці повідомлення обговорюються й аналізуються, коментується індивідуальне мовлення доповідача, розглядаються стильові особливості текстів.

Із постійним розширенням сфери функціонування української мови в суспільстві перед вищою школою постає проблема підготовки фахівців, професійна зрілість яких визначається не тільки рівнем знань, а й умінням здійснювати науково-

виробниче й службове спілкування, доцільно й ефективно використовувати ресурси рідної мови, керуючись виробленими суспільством правилами мовного етикету. Досвід показує, що наша молодь, на жаль, погано володіє етикетними формулами, послуговується лише деякими з них.

Формування культури мовлення є невід'ємною ознакою загальнолюдської культури. Зокрема, для спеціаліста економічного профілю культура усного й писемного мовлення є не лише відображенням його інтелігентності, чистоти помислів та вчинків, а й визначає в цілому культуру його праці й, що особливо важливо, культуру взаємин у щоденному спілкуванні в найрізноманітніших сферах мовленнєвої діяльності: від приватного спілкування до спілкування на державному рівні. Метою лінгвістичних навчальних курсів є не лише формування мовної майстерності студента, а й виховання національно свідомої особистості, якій притаманні чітка громадянська позиція і широта світогляду.

Мовленнєвий акт можемо розглядати як вид літературно-творчої діяльності, тому завдання, спрямовані на розвиток образного мислення, є органічною частиною занять з української мови. Для того, щоб створити якісне висловлювання, а тим більше текст, стильовий різновид якого задається обставинами спілкування, потрібно не тільки знати теорію мови й мати певний лексичний запас, необхідно вміти розрізняти відтінки значення слів, відчувати особливості слововживання. Одним з ефективних видів роботи є комплексний аналіз фахового тексту. Виконуючи його, студент творить власний текст, що сприяє виробленню навичок логічної побудови мікротекстів, умінню встановлювати логіко-змістові зв'язки між метою висловлювання й мовними засобами її досягнення (на рівні лексичному, морфологічному, синтаксичному).

У системі практичних завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь студентів, необхідно враховувати функціонально-прагматичний і психологічний аспекти комунікації. Навчально-тренувальні вправи в поєднанні з завданнями творчого характеру сприяють осмисленню й запам'ятовуванню теоретичного матеріалу, активізують пізнавальну діяльність, формують навички, необхідні для подальшого підвищення рівня мовленнєвої майстерності. Опановуючи курс української мови, студенти-економісти вчаться вільно орієнтуватись у словниковому фонді української мови, ефективно використовувати її багатства в професійній діяльності, розширюючи межі функціонування рідної мови в сучасному українському суспільстві.

На жаль, не викладається в більшості економічних ВНЗ курс класичної риторики, який формує інтелектуальну особистість. "Риторика... – найбільше для людей добра ... джерело влади", – писав Платон. Оволодіння риторикою як "княгинєю мистецтв", "царицею душ" було в усі часи у всіх народів вищим щаблем освіченості, бо сприяло розвитку ораторських здібностей, майстерному володінню думкою, словом, етичним вчинком в усіх сферах усної комунікації. Адаже фахівці нової генерації мають володіти живим, ефективним, переконливим словом як інтеграційною якістю професійної

майстерності. Відсутність курсу риторики обмежує гуманістичний потенціал студентів, їхні можливості складати мудрі, моральні промови, не вчить благородного способу мислення, мовленнєвої дії в злагоді з Богом, власною совістю й людьми [6, 80].

Отже, у цій непростій ситуації особливій актуальності набуває вивчення курсу української мови за професійним спрямуванням, який включає засвоєння всіх мовних норм, а отже, допомагає майбутнім фахівцям не лише уникнути інтерференції, а й оволодіти навичками оптимальної мовної поведінки в професійній сфері. Адже саме професійна сфера, за даними соціолінгвістичних досліджень, є найбільш сприятливою для функціонування української мови. Зокрема, дані, отримані в процесі вивчення мовної поведінки, засвідчують, що студенти ВНЗ Чернігова українською мовою найчастіше послуговуються саме в спілкуванні на навчально-професійні теми, що зумовлено тенденціями, які почали виявлятися у зв'язку з ходом викладання навчальних дисциплін на українську мову у вищих навчальних закладах. Це знаходить підтвердження й у матеріалах, зібраних методом інтерв'ю. Так, студенти економічних

факультетів ЧДІЕУ, які однаково добре володіють українською та російською мовами, зазначають, що, спілкуючись переважно російською, відповідають на практичних заняттях, семінарах, колоквиумах, екзаменах тією мовою, якою викладається відповідний теоретичний курс. Як бачимо, одержані результати засвідчують певну залежність мовної поведінки інформанта від теми розмови в тому випадку, якщо у свідомості закріплюється зв'язок "тема – мова".

Можна стверджувати, що курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)" дозволяє не лише підтримати наявні україномовні тенденції в навчальному спілкуванні, а й сприяє засвоєнню оптимальних способів оперування мовою як знаряддям досягнення успіху в професійній сфері.

Отже, гуманізація й гуманітаризація спрямовує освітні процеси в майбутнє, яке доцільно розглядати як високорозвинене існування людини. Саме вища професійна освіта, яка побудована на цих принципах, має надати можливість усім студентам отримати найбільшу користь від своїх потенційних можливостей, реалізовувати найкращим чином власні плани.

Література

1. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". – К. : Райдуга, 1994. – С. 15.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 8.
4. Куварова О. К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості / О. К. Куварова // Культура професійного мовлення : матеріали регіональної науково-методичної конференції. – Дніпропетровськ : Пороги, 2006.
5. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису : лінгводидактичні аспекти / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9.
6. Сагач Г. Становлення духовно-інтелектуальної особистості студентів гуманітарного профілю засобами красномовства / Г. Сагач // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 1998. – № 4. – С. 77–86.

УДК 808.5:371.015

РИТОРИЧНІ ВМІННЯ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Голуб Н.Б.

У статті уточнено суть поняття “риторичні вміння”, проаналізовано окремі підходи до класифікації риторичних умінь. Автор обґрунтовує типологічні ознаки й пропонує перелік риторичних умінь як базових компонентів риторичної компетенції учнів старших класів.

Ключові слова: риторичні вміння, компетенції, докомунікаційні вміння, комунікаційні вміння, післякомунікаційні вміння.

В статье уточнено сущность понятия “риторические умения”, проанализировано отдельные подходы к классификации риторических умений. Автор обосновал типологические признаки и предлагает перечень риторических умений как базовых компонентов риторической компетенции учащихся старших классов.

Ключевые слова: риторические умения, компетенции, докоммуникативные умения, коммуникативные умения, послекоммуникативные умения.

The essence of conception “rhetoric skills” are specified in the article, the separate approaches to classification of rhetoric skills are analysed. The author substantiated the typological indications and proposed the list of rhetoric skills as basic components of rhetoric competence of senior pupils.

Key words: rhetoric skills, competence, pre communication skills, communication skills, post communication skills.

Згідно зі стратегією модернізації змісту сучасної загальної освіти, головним орієнтиром у визначенні результатів засвоєння предмета є набір ключових компетенцій. Перелік компетенцій як орієнтирів у навчанні будь-якого предмета залежить від мети й завдань, передбачених програмою. До головних завдань шкільного курсу української мови відносять формування учня як мовної особистості, що здатна ефективно спілкуватися в різних життєвих ситуаціях. Виховання ж гармонійно розвинутої, культурної особистості не може миритися з наявністю дисгармонії у спілкуванні й поведінці.

Розглядаючи компетенції як певну “суму знань, умінь і характерних рис” [3], що дають змогу особистості якісно виконувати певні дії, вважаємо за доцільне виділити окремо перелік умінь, які є передумовою риторичної компетентності.

Мета статті – обґрунтувати необхідність уведення до переліку ключових компетенцій риторичної, уточнити суть поняття “риторичні вміння” та укласти орієнтовну типологію їх як базових елементів названої компетенції й орієнтир у її формуванні.

Орієнтирами у визначенні результатів навчання мови вчені називають різні компетенції: мовну, мовленнєву, предметну, прагматичну, комунікативну,

соціокультурну, а головним критерієм сформованості мовної особистості – відповідні компетентності, що забезпечують учневі здатність репрезентувати й реалізувати себе засобами мови і мовлення.

Однак у переліках складників згаданих вище компетенцій поза увагою дослідників почасти залишаються такі характеристики мовлення, як впливовість, переконливість та аргументованість. З огляду на зазначене є потреба говорити про риторичну компетенцію, що передбачає формування в мовця навичок не лише грамотного, лексично та граматично багатого й гнучкого, інформаційно насиченого, доцільного, а й логічного, впливового, переконливого та естетично привабливого мовлення.

Уперше згадку про риторичні вміння, якими повинен володіти вихованець, знаходимо в “Риторичних настановах” Марка Фабія Квінтіліана. Давньоримський учений визначав як обов’язкові такі вміння майбутнього оратора:

- вибрати й назвати тему;
- зібрати й проаналізувати матеріал для промови;
- створити саму промову відповідно до задуму, характеру й інтересів аудиторії;
- прикрасити промову згідно з правилами стилістики;

- використовуючи повноцінну літературну мову й прийнятні фігури мовлення; у результаті з'єднати фігури мовлення й фігури думки;

- вивчити промову;

- виголосити її [4].

На останньому етапі навчання видатний ритор привертає увагу до дикції, яка в системі ораторського виховання починається попередньо з мови годувальниці та сім'ї, продовжується на уроках дикції в акторській школі, закріплюється в практиці вислуховування й аналізу виступів ораторів і у власному досвіді проголошення промови. Гарну дикцію Квінтіліан розглядає як важливе вміння оратора та як засіб, що сприяє уникненню ораторського хвилювання.

У кінці минулого століття про доцільність виділення риторичних умінь заявила Т.Ладихенська, увівши їх у програму з риторики для загальноосвітньої школи. В основу методики формування риторичних умінь дослідниця поклала розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо й слухання) [5].

Згодом на формування риторичних умінь орієнтують регіональні програми з практичної риторики, розроблені російськими вченими (Д.Архаровою, Т.Долініною, Н.Іпполітовою, А.Чудиним та ін. вченими).

Різні підходи до визначення суті риторичних умінь знаходимо в працях Л.Ассуїрової, О.Ворожбитової, Л.Горобець, Т.Донської, О.Залевської, І.Іванчук, Л.Качалової, І.Лисакової, О.Мурашова, М.Рибникової, О.Симакової, Й.Стерніна та ін. Зокрема, Л.Горобець розглядає суть поняття "риторичні вміння", по-перше, у зіставленні із суміжними ("комунікативні вміння", "мовленнєві вміння", "текстові вміння", "жанрові вміння") і, по-друге, як синонімічні комунікативним. Наголошуючи на складній структурі комунікативних умінь, дослідниця вважає за доцільне поділити їх на екстралінгвістичні та лінгвістичні (мовні й мовленнєві) і на текстові, жанрові й риторичні вміння. Градацію автор умотивовує таким чином: текстові вміння є базовими для жанрових, а риторичні акумулюють текстові й жанрові та є складником видової дефініції "комунікативно-мовленнєві вміння".

Отже, щоб з'ясувати суть поняття "риторичні вміння", дослідниця вибудовує ієрархію суміжних понять: "комунікативні (екстралінгвістичні та лінгвістичні) – мовні – мовленнєві (текстові, жанрові та риторичні).

Комунікативні розглядаються як "вміння, що формують здатність ... розв'язувати засобами сучасної російської літературної мови і предметних знань та умінь ті чи інші комунікативні завдання у різних сферах і ситуаціях ... спілкування [2, с. 170].

Мовленнєві вміння, на думку дослідниці, – це "здатність динамічного комбінування мовних навичок відповідно до мети й умов комунікації" [2, с. 171].

Текстові вміння Л. Горобець тлумачить як базові, оскільки вони "лежать в основі моделювання всього тексту безвідносно до конкретного висловлювання", "дають змогу конструювати текст незалежно від стилю та жанру й визначаються як вміння зв'язно, логічно, послідовно викладати думки відповідно до норм сучасної ... мови" [2, с.171].

Суть *жанрових* умінь дослідниця визначає так: "це мовленнєва конкретика, зумовлена ситуацією спілкування, яка і визначає вибір, використання тієї чи іншої усвідомленої мовленнєвої поведінки, засобу, прийому для переконання, пояснення, навіювання, активації уваги, замовчування та ін."

Риторичні вміння автор розуміє як "вміння усвідомлено впливати на аудиторію за допомогою мовлення", "вміння, що сприяють розвиткові/формуванню усвідомленого ефективного мовленнєвого впливу на людину під час міжособистісного, групового і колективного спілкування" [2, с. 171].

Однак коли мова йде про перелік конкретних умінь, Л.Горобець, відповідно до логіки своїх досліджень, виділяє два типи риторичних умінь сучасного вчителя, пов'язуючи їх із аналізом та створенням текстів (текстові вміння) і введенням риторичних елементів у тексти нериторичних жанрів (жанрові вміння).

Таким чином, із поля зору автора випадають вміння, пов'язані з моделюванням аудиторії, налагодженням і підтриманням контакту з нею, психологічною настановою оратора на успішний виступ, невербальними засобами спілкування та ін., тобто ті, які не є ні текстовими, ні жанровими. Значить, у структуруванні риторичних умінь текстові й жанрові не охоплюють і не вичерпують усіх, передбачених завданнями й змістом риторики як науки й навчальної дисципліни.

Отже, спробуємо конкретизувати риторичні вміння для іншої категорії (учнів старших класів), ліквідувавши ці прогалини. Якщо дотримуватися логіки, закладеної ще античними вченими й виформуваної в основні розділи класичної риторики, весь процес становлення ратора умовно можна поділити на докомунікаційний, комунікаційний і післякомунікаційний. Зазначимо, що риторичні вміння розглядаємо як базовий складник риторичної компетенції, а їх сформованість як ознаку й передумову риторичної компетентності.

За "Українським педагогічним словником" (автор – С.Гончаренко) вміння означає "здатність незалежно виконувати певні дії на основі набутих знань і навичок" [1].

Відповідно риторичні вміння розуміємо як набуту здатність мовця здійснювати планомірну підготовку до міжособистісного, групового чи масового спілкування й досягати усвідомленого ефективного впливу на слухача.

Оскільки основу класичної риторики становить публічний виступ (етапи підготовки, виголошення й аналізу), головною класифікаційною ознакою для визначення риторичних умінь старшокласників обираємо етапи роботи над публічним виступом: *інвенцію* (винайдення думок), *диспозицію* (логічне їх розташування), *елокуцію* (мовне оформлення думок), *елоквенцію* (прикрашання думок: надання їм вишуканості, естетичної приваби й оригінальності), *меморію* (запам'ятовування написаного), *акцію* (виголошення) й *рефлексію* (аналіз і самоаналіз). Виділяючи вміння, ураховуємо суть основних понять класичної риторики – *логосу* (єдність думки й слова), *етосу* (висока мораль мовця й мовленого ним слова), *пафосу* (відповідне емоційне оформлен-

ня промови), *топосу* (використання усталених мовних зворотів для відповідних ситуацій спілкування).

Щоб уникнути дублювання структур мовної та риторичної компетенцій, вважаємо за доцільне виділити 3 групи риторичних умінь, вилучивши уміння, передбачені для розділу “Елокуція”, що за своїм змістом і спрямуванням тяжіють до мовної компетенції (схема 1).

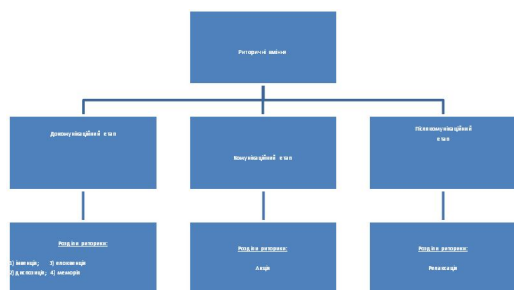


Схема 1. Риторичні вміння

Перша група риторичних умінь – *докомунікаційні* – спрямовані на реалізацію завдань чотирьох розділів риторики: “Інвенція”, “Диспозитив”, “Елоквенція”, “Меморія”:

- робити настанову на психологічно комфортне й успішне спілкування з аудиторією;
- мотивувати свою появу перед слухачами;
- будувати гармонійні стосунки зі слухачами;
- обирати тему виступу;
- формулювати мету;
- добирати й опрацьовувати матеріал (аналізувати, групувати, класифікувати, структурувати й систематизувати);
 - моделювати аудиторію;
 - обирати відповідний жанр;
 - формулювати тезу;
 - добирати сильні аргументи;
 - прогнозувати реакцію аудиторії на виступ;
 - структурувати текст виступу;
 - логічно розташовувати змістові елементи структури виступу;
- добирати риторичні фігури й тропи для вираження думки й створення в слухачів відчуття естетичної насолоди;
 - співвідносити мовні засоби із задумом, особливостями аудиторії, власним ораторським стилем, типом і жанром мовлення;
- використовувати мовні засоби як прийом зацікавлення аудиторії, активізації слухачів;
- поєднувати в доборі мовних засобів раціональне й емоційне, інформаційне й образне;
- організовувати процес вивчення тексту промови;
- утримувати загальну картину створеного тексту й вільно його відтворювати;

- зберігати інформацію впродовж певного часу;
- знаходити необхідну інформацію в глибинах пам'яті;

- утримувати пам'ять у постійній готовності.

Другу групу умінь – *комунікаційні* – пов'язуємо із завданнями, що реалізуються в процесі виголошення промови й безпосереднього контакту з аудиторією. Це, зокрема, такі вміння:

- триматися перед аудиторією;
- орієнтуватися в часі;
- ставити запитання й давати відповідь;
- тримати зоровий контакт із аудиторією;
- правильно обирати тональність, варіювати силу голосу й темп мовлення;
- орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування;
- надавати мовленню відповідного емоційного забарвлення;
- використовувати невербальні засоби.

Третю групу умінь – *післякомунікаційні* – забезпечують спад інтелектуально-психологічної напруги (так зване інтелектуально-психологічне розвантаження), “перегляд” і критичне оцінювання власного виступу. На цьому етапі мова йде про такі вміння:

- переключати увагу на інші види діяльності;
- аналізувати й критично оцінювати:
 - ефективність спілкування;
 - рівень володіння мовою;
 - стиль і манеру викладу матеріалу;
 - доцільність використання мовних засобів у конкретній ситуації спілкування й для конкретного слухача;
 - повноту викладу заданої теми (інформативність);
 - логічність викладу думок;
 - коректність поведінки оратора й слухачів;
 - правильність реакції на різні непередбачувані явища тощо;
- робити висновки з допущених помилок і огрехів;
- планувати роботу з вироблення й вдосконалення власного ораторського стилю.

Ключовими образами, що формуються в процесі набуття цих умінь, є:

- для першої групи – образ людини, яка мислить (мислитель);
- для другої групи – образ людини, яка мовить (мовець), переконує та зачаровує (харизматичний лідер), пропагує гуманність і утверджує мораль (добродійник);
- для третьої групи – образ людини, яка аналізує, оцінює (критик).

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що нині назріла потреба розглядати риторичні вміння не тільки як компонент комунікативних, а й окремий предмет та об'єкт дослідження.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Горобец Л. Н. Риторические умения как базовый компонент риторической компетенции учителя / Людмила Николаевна Горобец [Електронний режим]. – Режим доступу : http://Lib.herzen.spb.ru/text/gorobets_9_50-170-175.pdf. – Назва з екрану.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Квинтилиан М. Ф. Риторические наставления [Электронный ресурс] / М. Ф. Квинтилиан ; пер. с лат. Э. Никольского. [Электронный режим]. – Режим доступа:
<http://ancientrome.ru/antlitr/quintilianus/institutio-oratoria/kn01.htm>. – Назва з екрану.
5. Ладыженская Т. А. Курс школьной риторики (V–XI классы) / Таисия Ладыженская // Русская словесность. – 1996. – № 2. – С. 51–53.

УДК 371.32:811.161.2

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ АКТИВІЗАЦІЇ СПРИЙМАННЯ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Голуб Н.М., Проценко Л.І.

У статті представлені дидактичні засади активізації емоційного сприймання мовного матеріалу.

Ключові слова: емоційність сприймання, мистецтво слова, дидактичне ядро уроку, активний характер почуттів і емоцій.

В статье представлены дидактические пути активизации эмоционального восприятия языкового материала.

Ключевые слова: эмоциональность восприятия, искусство слова, дидактическое ядро урока, активный характер чувств и эмоций.

Didactic foundations of activating emotional perception of linguistic material are presented in the article.

Key words: emotionality of perception, word mastery, didactic nucleus of a lesson, active character of feelings and emotions.

На думку науковців (О.П.Рудницька, Л.С.Виготський, Ш.В.Надірашвілі, О.Є.Смолінська, Л.В.Новіцька, Т.С.Гужанова, О.Я.Ростовський та ін.), одним із найважливіших психологічних чинників уроку мови є емоційний настрій, створений на засадах демократизму, любові до дітей, що породжує впевненість у собі, віру в добро й справедливість, формує почуття надії, яка створюється не лише шляхом добре організованої навчальної діяльності, а й шляхом збудження почуттів, що викликаються засобами тексту, музики, живопису тощо.

Сприймання творів мистецтва викликає емоції та почуття. “Будь-яке почуття, будь-яка емоція прагне втілитися у відомі образи, що відповідають цьому почуттю, – писав відомий психолог Л.С.Виготський. – Емоція володіє, таким чином, ніби здатністю добирати враження, думки й образи, які співзвучні тому настрою, що керує нами в дану хвилину” [4, с. 15]. Психолог намагався пояснити природу реакцій, виділяючи такі групи емоцій: ті, що викликають позитивні почуття; негативні почуття; “емоційну байдужість” у поведінці.

Емоційна реакція, на думку Л.С.Виготського [4], є могутнім організатором поведінки: у ній реалізується активність людини. Почуття можуть проходити в напрямі задоволення чи незадоволення, збудження чи пригнічення, напруження або розслаблення. Усе це становить активний характер почуттів і емоцій.

Психолог давав пораду педагогам щодо виховання почуттів: “Емоційні реакції повинні складати основу виховного процесу... Тільки ті знання, що

пройшли через почуття учня, можуть прищеплюватися. Момент схвилювання, небайдужості повинен слугувати початковим пунктом кожної роботи” [4, с. 128].

Л.С.Виготський указував на можливість управління сферою емоційних переживань під час сприймання. Названому процесу, зазначав учений, передують акти раціонального пізнання, розуміння [4].

У дослідженнях українського національного характеру є визнання того, що в ньому домінує чуттєво-емоційний елемент, який виражається низькою специфічних рис, а саме: естетизм, сентименталізм, ліризм, увага до внутрішнього життя, своєрідність гумору, артистизм, добродушність, потреба висловитися за допомогою вірша чи пісні тощо.

О.Вишневецький зазначав, що гармонійний розвиток почуттів повинен підпорядковуватися волі й розуму, а висока емоційність слугувати виявом великої душі [2].

Психологічні аспекти формування емоцій і почуттів знайшли часткове висвітлення в працях багатьох учених. Становлення емоційної культури особистості розглядали Л.С.Виготський, О.О.Леонт'єв; питання розвитку моральних та естетичних почуттів досліджували О.Д.Барабаш, Л.М.Ващенко, Н.Є.Миропольська; П.М.Якобсон, Л.Г.Коваль зосереджували увагу на пошуку засобів, шляхів формування емоцій у дітей різного вікового періоду.

Вважаємо, що активізація каналу емоційного сприймання буде забезпечена шляхом дотримання певних дидактичних засад.

Так, на думку Г.П.Шевченко [8], для поглиблення естетичного сприйняття треба створити умови, які включають *емоційно-образну розповідь учителя, звертання до емоційної пам'яті учня, емоційний переказ учнями твору, використання "суміжних мистецтв"* тощо.

О.Є.Смолінська вказувала, що *використання народно-пісенної творчості як дидактичного матеріалу* на уроках мови є основою формування національної свідомості, засобом розвитку спостережливості, образного мислення, зв'язного мовлення [7].

О.Я.Ростовський [6] зазначав, що для емоційного сприймання твору мистецтва, у тому числі й художнього тексту, обов'язковим буде інтерпретаційне бачення, що пов'язується не лише з почуттям естетичного піднесення духу, а й шляхом *напруження особистісних знань, емоційної пам'яті, читанням мовою образів і смислу* тощо.

Отже, проблема пошуку шляхів активізації сприймання мовного матеріалу, на думку науковців, не нова, вона актуальна й на сьогодні. Досягти її можна насамперед через розкриття перед учнями багатства слова, уміння заглибитися в текст, осягнути глибину його змісту, захопитися красою.

Так, Т.Ф.Бугайко й Ф.Ф.Бугайко стверджували, що в розвитку емоцій та почуттів вагома роль належить учителеві. Його обов'язок – *"навчити школярів розуміти й любити прекрасне, відкрити їхні душі назустріч благодворному впливові мистецтва, художньому слову"* [1, с. 27].

Виховання в учнів емоційного сприймання, на думку методистів, іде *"через інтерес і любов до читання", "формування умінь висококваліфікованого читача, чуйного до естетичного багатства художнього слова"*.

Уроки словесника повинні давати школярам радість і натхнення. Це досягається *шляхом формування читачьких умінь*.

У процесі читання твору *учні замислюються над змістом, захоплюються фактами та героями, відгукуються на хвилювання автора. Це спрямоване на формування емоційного сприймання*.

Читання потрібно організувати так, щоб воно *розвивало мислення й збагачувало почуття, викликало активне ставлення до навколишнього світу: "Тільки через глибоке душевне зрушення, через емоційне переживання уява юних читачів відкривається назустріч виховному впливу літературного твору, вони навчаються цінувати літературу як джерело радості й натхнення. Читання має дати учням естетичну насолоду, радувати й хвилювати їх"*.

Почуття стає змістовним, уважають науковці, коли воно освітлене свідомістю, тому учні повинні *"не тільки віддаватися почуттям, але й думати над твором, порівнювати, зіставляти, робити висновки"*.

Робота над художнім текстом передбачає єдність емоційно-естетичного сприйняття й осмислення

слова, злиття у свідомості школяра логічного й почуттєвого, понятійного й образного.

Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайко вважали, що треба вчити учнів так читати літературний твір, щоб узагальнення, утілене в ньому, *"ставало ясным через емоційне сприйняття"* [1, с. 29].

Доходимо висновку, що, незважаючи на те, що на заняттях із української мови провідною залишається мовленнєва діяльність (аудіювання, читання, говоріння, письмо), емоційне сприйняття художнього тексту як дидактичного ядра уроку допоможе активізувати навчальний процес.

Використовуючи на уроці мови тексти як основу дидактичного матеріалу, необхідно звернути увагу на оточення дитини зразками народної творчості та елітарної культури, щоб довести спроможність народу розвивати національне мистецтво.

Засобом опанування національних і загальнолюдських цінностей на уроці мови є соціокультурна лінія, змістове наповнення якої сприяє естетичному й морально-етичному розвитку особистості, її соціокультурній компетенції [5]. Відбір таких відомостей забезпечить можливість повноцінного духовного збагачення особистості.

Аналізуючи засади наповнення духовного світу людини, доходимо висновків, що в процесі застосування на уроках української мови текстів соціокультурного спрямування активізується емоційно-цілісне сприйняття світу, робота уяви, інтуїції, розуміння слів у широкому значенні тощо. Усе це має велике значення для розвитку творчих здібностей людини засобами мови.

Зокрема, шляхом цілеспрямованого добору соціокультурних дидактичних засобів можна позитивно впливати на стан пізнавальної діяльності школярів: знімати емоційне перенапруження, поліпшувати самопочуття, настрій, підвищувати активність, зменшувати дратівливість, заспокоювати тощо. Успішніше засвоюватиметься ієрархічна система особистісних, громадянських, національних та загальнолюдських цінностей, які асоціюються з певними мислеобразами й мислечуттями, емоційно забарвлюються у вимірі духовного світу учня.

Отже, дидактичними засадами активізації каналу емоційного сприймання мовного матеріалу є такі:

- дотримання принципу єдності розумового, емоційного й естетичного сприймання художнього твору.
- застосування методів і прийомів: емоційно-образна розповідь учителя, звернення до емоційної пам'яті учня, емоційний переказ твору, інтерпретаційне бачення тощо;
- використання дидактичного матеріалу соціокультурного спрямування;
- формування висококваліфікованого читача, чуйного до естетичного багатства художнього слова, через інтерес і любов до читання.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1973. – 176 с.

2. Вишневський О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти і Львівське обласне товариство імені Г.Ващенка, 1996. – 238 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в школьном возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1967. – 79 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи / [за ред. Л. В. Скуратівського]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.
6. Ростовський О. Я. Керівництво процесом сприймання музики школярами / О. Я. Ростовський. – К. : Рад. школа, 1990. – 64 с.
7. Смолінська О. Є. Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання засобами українського фольклору : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Смолінська О. Є. – К., 1999. – 180 с.
8. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : [учеб.-метод. пособие] / Г. П. Шевченко. – К. : Рад. школа, 1985. – 144 с.

УДК 372.880.83.808.3

ОПЕРАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Донченко Т.К.

У статті висвітлюється питання операційної діяльності учнів на уроках української мови, називаються способи дії як засіб оволодіння знаннями.

Ключові слова: операційна діяльність, способи дії, склад дії, зміст навчальних дій.

В статье освещается вопрос операционной деятельности учащихся на уроках украинского языка, называются способы деятельности как средство овладения знаниями.

Ключевые слова: операционная деятельность, способы деятельности, состав деятельности, содержание учебной деятельности.

Issues of operational activity of pupils at the lessons of Ukrainian language are elucidated in the article. Ways of activity as a means of acquiring knowledge are indicated.

Key words: operational activity, ways of activity, activity compound, content of educational activity.

Мова належить до операційних предметів. Важливе завдання цього навчального предмета – формування в школярів правописних, мовних та мовленнєвих умінь і навичок як певних розумових дій із мовним матеріалом. Тому оволодіння способами дії набуває особливого значення. Учні не навчаються розрізняти мовні одиниці, класифікувати їх, виконувати мовний розбір, грамотно писати, будувати зв'язні висловлювання, якщо не оволодіють узагальненими способами виконання цієї діяльності, їх застосування до розв'язання різноманітних конкретних завдань.

Навчальна діяльність з української мови, як і будь-яка інша, є сукупністю видів діяльності і навчальних дій, її успішність залежить від володіння способами виконання дій як сукупністю операцій. На уроці української мови учні, по-перше, мають засвоїти знання (правила), по-друге, спосіб застосування набутих знань для формування умінь. Головне – донести до свідомості учня, що йому необхідно перетворити знання (правила) на способи дії як сукупність операцій. Результатом виконання навчальних дій і операцій, які входять до їх складу, є знання, уміння й навички, розвиток і виховання учнів. Під уміннями психологи розуміють дії в процесі досягнення мети, точніше, умінням є володіння способами виконання дій, останні становлять сукупність операцій.

Успішність навчальної діяльності залежить від володіння способами виконання дій. Це положення особливо актуальне для навчальної діяльності з

української мови. Мова належить до операційних предметів. Важливе завдання цього навчального предмета – формування в школярів мовних та мовленнєвих умінь і навичок як певних розумових дій із мовним матеріалом. Тому оволодіння способами дії набуває особливого значення. Організуючи навчальну діяльність з української мови, важливо так будувати завдання, щоб навчити школярів користуватися різними розумовими операціями, що, з одного боку, забезпечує оволодіння знаннями й уміннями, а з іншого – розвиває мислення, пізнавальні задатки школярів, здатність до самостійної пізнавально-навчальної діяльності. Засвоєні способи дії стають засобами самоконтролю.

Найважливіше для формування навчальної діяльності – перевести учня від орієнтації на отримання правильного результату під час розв'язання конкретного завдання до орієнтації на правильне застосування засвоєного загального способу дії [5, с. 122–280]. Виконання школярем навчальних дій розпочинається зі складання ним попереднього уявлення про спосіб дії або його відтворення. Спосіб дії вибудовується учнями на основі знань, останні перетворюються на спосіб дії. Під умінням розуміється така форма діяльності учнів, яка ґрунтується на чіткому усвідомленні дії, її складу, структури. Це своєрідна готовність людини до виконання складних комплексних дій. Навичкою прийнято називати дію, яка на основі багаторазового повторення набуває автоматизованого характеру [1].

Психолого-педагогічною основою оволодіння способами навчальних дій є теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна [4]. Психолог пов'язує цю роботу з завданням керування розумовою діяльністю учнів. Із досліджень Д.М.Богоявленського [1] та Л.П.Проколієнко [7] випливає, що оволодіння способами дії не тільки дозволяє на деяких прикладах забезпечити учневі такі знання й навички, які були б зразком для самостійного оволодіння знаннями та відповідними навичками, але й сприяє керуванню розумовою діяльністю учнів у процесі оволодіння мовою. Мислення є не лише творчим і спрямовується не тільки на відкриття нового. Воно становить розумову обробку та переробку сприйнятої та зафіксованої в пам'яті інформації, набутого досвіду дій. Коли людина збирається виконати якусь відому їй дію, вона у своїх думках передбачає результат, характер і порядок операцій. Разом із тим "засвоєння, яке контролюється самоперевіркою, – пам'ять, що працює під контролем мислення" [1].

Будь-яке вміння виявляється як складна розумова дія, яка включає попередньо засвоєні та доведені до автоматизму способи дії. Це положення набуває особливо важливого значення стосовно формування орфографічних навичок. Орфографічні навички набуваються в процесі тривалих вправ і ґрунтуються на простіших навичках та вміннях: аналізувати слово з фонетичного боку, визначати лексичне значення слова, ділити слово на морфеми, підбирати спільнокореневі слова, робити словотвірний аналіз, виявляти в слові орфограму, підводити її під відповідне правило та інші. Так, щоб застосувати правило правопису ненаголошеного голосного кореня в слові "сестрин", учень повинен орфоепічно правильно прочитати слово, поставити в ньому наголос, виділити звуки слабких позицій, зробити словотвірний аналіз слова (утворене від слова "сестра"), розібрати слово за будовою, визначити, у якій частині слова знаходиться ненаголошений голосний, позначити положення орфограми графічно, змінити слово так або підібрати таке споріднене слово, щоб ненаголошений голосний слабкої позиції опинився в сильній, вибрати написання (в сильній позиції "е" – треба писати "е").

Складні дії вибору голосних у корені спочатку бувають пов'язані з виконанням більш як десяти окремих операцій, а саме: виділення слова; правильна вимова його; постановка наголосу; виділення ненаголошеного голосного; установлення смислового та граматичного зв'язку між словами (без цього важко усвідомити значення слова та виконати деякі інші операції); установлення значення слова; послідовний підбір слів із твірною основою, виявлення співвідношення їх із даним словом; виділення кореня; установлення того, чи ненаголошений голосний знаходиться в корені; підбір споріднених слів; пошук перевірного слова (перевірних слів); зіставлення слова, що перевіряється, із перевірним та висновок про написання.

Якщо учень не засвоїв хоча б одну з указаних операцій, вироблення в нього навички ускладниться: хоч він і буде все знати, але в письмі не зможе скористатися своїми знаннями. Якщо учень

неправильно вимовляє слово, він у ряді випадків буде перевіряти не те слово й виділяти неіснуючий корінь. Якщо він не відрізняє наголошені склади, весь подальший процес використання правила безплідний. Робота зі значенням слова (пошук смислового зв'язку між словами, установлення значення слова) – першооснова для його морфологічного аналізу, для підбору споріднених та опорних слів. Дуже важливим є правильний аналіз морфологічної структури слова (послідовний підбір слів із твірною основою, виділення кореня, префіксів, суфіксів). Усі ці операції досить складні для учнів, навіть порівняння слова, яке перевіряється, з опорним для багатьох з них становить певні труднощі. А без уміння це робити процес застосування правила та самоконтролю залишається незавершеним.

Автор праць з психології навчання орфографії Д.М.Богоявленський показує, що в основі формування орфографічних навичок лежать свідомі дії і від того, як організовані необхідні розумові дії, наскільки вони усвідомлені учнями та впорядковані, як відбувається керівництво діями, залежить якість навичок, їх міцність, усвідомлення, узагальнення, можливість для перенесення. Свідомі дії забезпечуються розподілом складної дії на складові частини та послідовним їх виконанням. У результаті повторень розгорнуті дії не просто відтворюються, вони певним чином змінюються: стають простішими, економнішими, глибшими й точнішими [1; 2; 3].

Способи навчальних дій, які виконують учні в курсі української мови, мають різноманітний зміст. Цей зміст насамперед залежить від характеру навчального матеріалу та завдань, які розв'язуються. Суттєво відрізняються способи формування мовленнєвих, навчально-мовних та правописних умінь. Усередині кожного типу умінь способи дії мають найрізноманітнішу структуру, містять у собі різну кількість операцій, забезпечуються різним обсягом знань. Так, щоб виділити в слові закінчення, слово потрібно змінити. Щоб знати, як слово змінюється, необхідно визначити частину мови. Учень повинен виконати дії в такій послідовності: поставити запитання до слова, визначити частину мови, пригадати, як змінюються слова цієї частини мови, та побудувати систему форм, знайти в них змінювану частину, визначити закінчення в слові.

Щоб знайти корінь, потрібно дібрати спільнокореневі слова й виділити в них спільну частину: рук-а – рук-ав – рук-ав-иц-я. Але, щоб дібрати спільнокореневі слова, треба визначити лексичне значення слова (рука – це частина тіла людини). Щоб виділити суфікс, потрібно виконати всі вказані вище операції, виділити в слові закінчення й знайти корінь, потім накласти слово на спільнокореневе: рукав – рука – рук. А щоб дізнатися, один чи декілька суфіксів у слові, необхідно або зіставити його зі словами тієї ж будови, або розгорнути слово в словосполучення, або виконати його словотвірний аналіз: рук-ав – рук-ав-иц-я; птах – пташ-ка – пташ-еч-к-а – пташ-ен-ят-к-о.

Якщо учні будуть просто знати, з яких частин складається слово, але не знатимуть способів виділення частин слова, вони користуватимуться

найрізноманітнішими способами, які іноді приводять до правильного висновку, а іноді – до помилкового. Якщо ж їх навчити змінювати слова, порівнювати їх за формою та значенням із новоутвореними, виявляти зв'язок між зміною форми та значенням, тоді, розв'язуючи конкретне практичне завдання – виділення кореня та інших частин слова, учні будуть не вгадувати чи шукати їх за випадковими ознаками, а свідомо, осмислено застосовувати засвоєний спосіб дії. Вони також зможуть обґрунтувати та довести правильність своїх дій. Таким чином, правильне розв'язання окремих конкретних завдань повинно бути наслідком формування загального способу дії.

Щоб визначити, до якої частини мови належить слово, потрібно виконати таку послідовність дій: 1) поставити питання й з'ясувати загальне значення слова, 2) визначити його морфологічні ознаки, 3) з'ясувати його роль у реченні, 4) зробити висновок про те, якою частиною мови є слово. Відповідно до цього способу дії учень повинен відповідати таким чином: слово “природою” – іменник. По-перше, воно називає (означає) предмет (що? – природа); по-друге, воно жіночого роду, 1-ої відміни, ужито в однині, орудному відмінку; по-третє, у реченні є додатком. Отже, це іменник.

Спосіб дії становить досить складну сукупність та послідовність операцій, тому його засвоєння залежить від оволодіння цими операціями. Щоб визначити, просте речення чи складне, учень повинен установити, скільки граматичних основ воно має. Якщо речення має одну граматичну основу, то це речення просте, якщо дві або декілька граматичних основ – складне. Але виконання вказаних дій буде успішним тоді, коли учні оволодіють способами виділення граматичних основ. Це вміння має бути актуалізоване, перш ніж учитель дасть школярам у готовому вигляді або сконструює з ними спосіб розмежування простого й складного речень. Щоб визначити тип складного речення, необхідно з'ясувати, чи з'єднані частини складного речення сполучниками або сполучними словами. Якщо сполучник відсутній, речення безсполучникове складне. Якщо прості речення в структурі складного з'єднані сполучниками сурядності, речення складносурядне, якщо сполучник не сурядний, речення складнопідрядне. На перший погляд цей спосіб дії здається дуже простим. Але користуватися ним учні можуть у тому випадку, коли вони усвідомлюють семантичні відношення між частинами речення, легко розпізнають сполучники та класифікують їх. Важливо при цьому дотримуватися повноти складу виконуваних навчальних дій.

Щоб підвести групу речень під поняття “текст”, необхідно встановити, чи утворює подана сукупність речень тематичну та змістову єдність. Для цього потрібно визначити тему (про що говориться) й головну думку (для чого говориться). Якщо є заголовок, то визначити, чи відображає він зміст тексту. Потім з'ясувати, чи всі речення підпорядковуються темі та головній думці висловлювання. Для цього встановити, про що говориться в кожному з них, і зіставити предмет висловлювання в кожному реченні з темою цілого тексту, а відтак з'ясувати, чи немає серед речень зайвого, тобто такого, яке не

співвідноситься з темою та головною думкою висловлювання. Потрібно також з'ясувати, чи є подана група речень завершеним висловлюванням, що нового вносить у зміст висловлювання кожне наступне речення, що воно додає до сказаного, а якщо текст великий за обсягом, то з'ясувати, на які частини (мікротеми, абзаци) він ділиться, яка головна думка кожної частини (мікротеми), як зв'язані між собою абзаци та речення всередині кожного абзацу, які засоби зв'язку використані в тексті. Потрібно розглянути також, чи підпорядковується темі та головній думці висловлювання добір мовних засобів у тексті. Власне, йдеться про те, щоб підвести групу речень під поняття “текст”, навчити школярів аналізувати текст з погляду наявності його ознак.

Оволодіння дією підведення під поняття “текст” сприяє формуванню навичок самоконтролю. Разом з тим на уроках ми часто спостерігаємо, як, з'ясовуючи, наприклад, до якого стилю чи типу мовлення належить текст, учитель обмежується односкладною відповіддю учня. Для того, щоб в учнів сформувалися міцні знання, вміння й навички, варто якомога частіше пропонувати їм довести свою думку. Це вміння має стати для них навичкою.

Підкреслимо, що термін “автоматизований” потрібно відрізнити від терміна “автоматичний”. На відміну від останнього, він означає спосіб утворення навички як дії, що спочатку ґрунтується на свідомому використанні певних правил і тільки потім у процесі виконання вправ автоматизується. Інтелектуальні дії також стають навичками та вміннями. Інтелектуальні навички становлять операції, що здійснюються автоматизовано, звично. Так, учень набуває звичку постійно прагнути доводити свої думки, перевіряючи їх правильність. Але самі дії доказу, аргументації не є навичками – це вміння творчої дії. Вони вимагають оформлення, вираження в мові, тим самим розвиваються мовні здібності школярів, формуються навички висловлювання в науково-навчальному стилі.

Добре відома різниця між архітектором і павуком, який плете павутину, або бджолою, що будує соти. Архітектор планує результати своєї діяльності та саму діяльність. Його дії керуються мисленням. Будь-яка мисленнева дія виконується поопераційно. Засвоєння досвіду мислення відбувається шляхом залучення учнів до здійснення операційних структур, виконання розумових та мисленневих дій різного рівня складності та самостійності. Таким чином, орієнтація на способи дії надає вчителю можливість більш оперативно керувати як формуванням у школярів знань і вмінь, так і розвитком їхнього логічного мислення.

Будь-якій практичній дії повинна передувати розумова. Так, шахіст подумки, уявно виконує декілька варіантів операцій, перш ніж зробити хід. Психологи стверджують, що, навчаючи практичних дій, головну увагу варто звертати не на зовнішню частину дії, а на внутрішню, розумову. “Коли в людини не виходить яка-небудь практична дія, – пише Н.Ф.Талізін, – звичайно говорять, що в неї невмілі руки. Це неправильно: невмілою є голова, оскільки руки завжди слухняні, вони виконавці її наказів ...

вчити потрібно не руки, а голову” [8, с. 11]. Психолог наводить приклад з навчанням дитини писати букви. Щоб допомогти руці дитини, вчителька бере дитячу руку у свою і починає разом із нею писати букви. Але, як зауважує Н.Ф.Тализіна, “букви пише рука, але керує рукою голова дитини, прокладаючи за допомогою зору шлях руці на папері, і починати потрібно не з руху руки, а з аналізу того шляху, який повинна пройти рука” [8, с. 11].

Опанування учнями способів виконання навчальних дій є разом із тим процесом формування розумової діяльності, розвитку інтелекту школярів, їхньої пам’яті, мислення. Якщо дитина володіє знанням, способом його застосування та вміє міркувати, вона неодмінно зробить правильний висновок. Прийом міркування виконує три функції: 1) допомагає учневі засвоїти правило, яке багаторазово повторюється у формі міркування; 2) допомагає зрозуміти це правило, оскільки учень бачить його в дії, він сам використовує його в різноманітних випадках, отже, мислить, значить, вправляється в мисленні; 3) навчає мови наукового стилю, оскільки тренує учня в запропонованому стилі мовлення [10,

с. 40–41]. Особливо важливим є розвиток так званої оперативної пам’яті, яка помітно підвищує рівень граматичної, орфографічної, пунктуаційної правильності мовлення. Оволодіння способами дії сприяє розвитку логічного мовлення учнів.

Користування набутим способом дії як засобом регуляції інтелектуальної діяльності сприяє не тільки закріпленню нових знань і введенню їх у систему наявних, але й удосконаленню механізму саморегуляції та самоконтролю, звичайно за умови повернення до розгорнутого висловлювання під час виникнення ускладнень. “Завдяки цьому й стає можливим розгорнуте, послідовне систематичне міркування, тобто чітке й правильне зіставлення основних думок у процесі мислення” [6, с. 318].

Організуючи навчальну діяльність з української мови, важливо так будувати завдання, щоб навчити школярів користуватися різними розумовими операціями, що, з одного боку, забезпечує оволодіння знаннями й уміннями, а з іншого – розвиває пізнавальні задатки школярів, здатність до самостійної пізнавальної діяльності, формує вміння міркувати.

Література

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966.
2. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1976. – № 3.
3. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1976. – № 4.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии / [под ред. П. Я. Гальперина]. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
5. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды / [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко]. – М. : Педагогика, 1989. – С. 122–280.
6. Общая психология / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Наука, 1976.
7. Проколієнко Л. П. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками / Л. П. Проколієнко. – К. : КДП ім. О. Горького, 1973.
8. Тализина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Тализина. – М. : Просвещение, 1988.
9. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973.
10. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984.

УДК 371.3: 82(07)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Жаркевич Н.М., Драчук Л.И.

У статті розглядається значення інноваційних технологій у процесі вивчення літератури. Пропонуються різні варіанти завдань, які впливають на пізнавальну та емоційно-особистісну сферу учнів.

Ключові слова: інноваційні технології, література, методи навчання, виховання.

В статье рассматривается значение инновационных технологий в процессе изучения литературы. Предлагаются разные варианты заданий, которые влияют на познавательную и эмоционально-личностную сферу учеников.

Ключевые слова: инновационные технологии, литература, методы, обучение, воспитание.

The article deals with the meaning of innovatory technologies in the process of literature study. New versions of studies are presented which influence on the cognitive and emotional-personal sphere of pupils.

Key words: innovatory technologies, literature, methods, instruction, education.

Задача учителя литературы состоит в том, чтобы научить своих воспитанников понимать художественное произведение, аргументировано его анализировать, формировать свое отношение к прочитанному. Необходимо, чтобы каждый урок был интересным, своеобразным, увлекательным.

Украинская школа имеет большой опыт поисков активного обучения наряду с традиционным. В наше время в разных странах мира определилась тенденция создавать возможность ученикам занимать инициативную позицию в учебном процессе, а не просто воспринимать предложенный учителем (учебником) материал, превращать урок в живое интересное обсуждение проблем.

В этом контексте возрастает роль и значение инновационных технологий в преподавании литературы, что дает возможность учитывать сильные и слабые стороны личности, приносит эмоциональное удовлетворение, снимает психологические напряжения.

В своей статье мы не предполагаем глубокого анализа инновационного обучения, остановимся на отдельных моментах, которые способствуют активной творческой работе учеников. Цель статьи – поделиться опытом работы, методикой использования в учебном процессе элементов инновационного обучения.

К разным аспектам данной проблемы обращаются ученые: Л.Мирошниченко, Ю.Ковбесенко, О.Шаева, О.Пометун, К.Баханов, З.Шевченко, Е.Исаева.

“Инновация” в переводе с латинского означает обновление, изменение, введении нового [1]. В

педагогической интерпретации “инновация” – это нововведение, которое улучшает проведение и результаты учебно-воспитательного процесса [2].

Такое обучение обеспечивает активное функционирование эмоциональных и волевых сфер психики, способствует формированию интереса к предмету, развивает индивидуально-творческие способности школьников. Урок литературы должен основываться на сотворчестве учителя и учеников. Он эффективен тогда, когда нет ни единого пассивного ученика. Подготовка таких уроков требует большого количества времени, но их преимущества над традиционными очевидны:

- повышается эффективность использования учебного времени;
- увеличивается информационная насыщенность занятия;
- формирует творческие способности;
- создает благоприятную эмоциональную атмосферу;
- развивает навыки самостоятельной работы;
- интерес к предмету.

Современный учитель литературы должен быть мобильным, энергичным, деятельным, готовым к использованию в своем творчестве такой системы форм, методов и приемов работы, которая бы способствовала достижению высоких результатов.

Очень широко в школьной практике применяются игровые методы обучения и воспитания, которые влияют на познавательную и эмоционально-личностную сферу учеников. Они делятся на командные и чемпионатные – на инди-

видуальное первенство. Их цель – стимулировать интерес школьников к данной теме и активизировать учебную деятельность, через желание посоревноваться, проверить свои силы. Вызывают интерес учеников игровые модели таких телевизионных командных игр: “Что, где, когда?”, “Счастливый случай”, “Литературный КВН”, “Брейн-ринг”.

Игры по принципу чемпионата – “Умники и умницы”, “Литературный турнир”, “О, счастливец” и др. Игра может быть составной урока или отдельным уроком. Результативными являются познавательные и ролевые игры: “Кто лучше знает текст”, “Литературная викторина”, “Пресс-конференция” и т.д.

Проведение такого урока требует предыдущей подготовки. Прежде чем провести “Брейн-ринг”, учитель определяет условия игры: будут принимать участие все ученики или игра состоится между командами, какой именно материал и в какой форме используется для заданий (определенные произведения или самое важное из изученного), будут ли иметь место вопросы на сообразительность и т.д.

Предлагаем вопросы для итогового занятия изучения творчества Н.Гоголя. Данный материал можно использовать и во внеклассной работе, например, неделе литературы в школе и т.д.

Сценарий интеллектуальной викторины по комедии Н.В.Гоголя “Ревизор” (Брейн-ринг)

1. Зачем в первом действии чиновники собираются в доме городничего?

2. В каком году происходит действие пьесы?
(*Чтобы выработать план действий против ревизора.*)

3. Какой сон приснился городничему в канун получения известия о приезде ревизора?
(*О двух больших крысах, которые пришли, понюхали и ушли.*)

4. Зачем, по версии судьи, в город прислан ревизор?
(*Чтобы узнать, нет ли где измены, потому что Россия хочет вести войну.*)

5. Какие порядки царят в городе: в суде, на почте, в больнице, в школе?
(*В суде: грязь, сторожа развели гусей, под шкафом с бумагами арапник, заседатель всегда пьян. В больнице: грязь, больные курят табак, лечат по принципу: человек простой... На почте: распечатывают письма.*)

6. В чем городничий упрекает судью?
(*В вольнодумстве, потому что в церковь не ходит.*)

7. Чем, по мнению городничего, служат для горожан городские памятники?
(*Для мусора: “только поставь памятник или забор – черти их знают откудова и накладывают всякой дряни.”*)

8. Что, по мнению городничего, может свидетельствовать об активной деятельности градоначальника?
(*Чем больше ломки, тем больше означает деятельность градоправителя.*)

9. Как собирается городничий объяснить ожидаемому ревизору, почему не была построена церковь при богоугодном заведении?
(*“начала строиться да сгорела...”*.)

10. Какого разоблачения чиновники боятся больше всего?
(*Во взяточничестве.*)

11. Откуда и куда ехал Хлестаков?
(*Из Петербурга в Саратовскую губернию.*)

12. Как называется имение, принадлежащее отцу Хлестакова?
(*Подкатиловка.*)

13. Как долго добирался Хлестаков к месту назначения?
(*2 месяца.*)

14. Как Хлестаков оказался в уездном городе?
(*В Пензе проигрался в карты и остался без денег.*)

15. Как долго Хлестаков пробыл в уездном городе?
(*2 недели.*)

16. Кто из героев пьесы первым принял Хлестакова за ревизора?
(*Бобчинский и Добчинский.*)

17. Почему Хлестаков был принят за ревизора?
(*За проживание в гостинице не платил и заглядывал в тарелки.*)

18. Как Хлестаков объясняет, почему он стремится жить в столице?
(*“Душа моя жаждет просвещения.”*.)

19. О чем мечтает Хлестаков по приезде домой? Почему он дорожит столичной модой?
(*Чтобы подкатить чертом к какому-нибудь соседу-помещику под крыльцо: “И.А.Хлестаков из Петербурга, прикажите принять?”*.)

20. О каком отношении к себе мечтает Хлестаков?
(*Уважение.*)

21. Как отреагировал Хлестаков на известие о приезде городничего? Почему?
(*Испугался, потому что хозяин гостиницы обещал пожаловаться городничему (трактирщик).*.)

22. В чем Хлестаков видит цель человеческой жизни?
(*На то и живешь, чтобы срывать цветы удовольствия.*.)

23. Как отреагировал Хлестаков на известие о приезде городничего? Почему?
(*Испугался.*.)

24. С чего началось и чем закончилось знакомство Хлестакова с городничим в гостинице?
(*С испуга.*.)

25. О чем спорят жена и дочь городничего в ожидании приезда Хлестакова в их дом?
(*В каких платьях встретить Хлестакова. Мать советует дочери в голубом, а дочь хочет в цветном. Мать хочет в палевом. Дочь считает, что ей не идёт.*.)

26. Какое впечатление произвел на Хлестакова осмотр города в сопровождении чиновников?
(*Остался доволен: “Мне в других городах ничего не показывали.”*.)

27. Что рассказывает Хлестаков чиновникам о своей службе в Петербурге? (Что он знаком с начальником отделения, что его хотели коллеж. ассессором сделать, приняли за главнокомандующего, он управлял департаментом, знаком с Пушкиным и занимается литературой, курит сигары по 25 р. штука, что суп ему привозят из Парижа, арбузы ест за 700 р. и каждый день на балах.)

28. Кто из русских писателей является, по словам Хлестакова, его другом?
(*Пушкин А.С.*.)

29. Какие произведения и каких авторов написал себе Хлестаков?
(*“Женитьбу Фигаро” Бомарше, “Норма” – опера Беллини, “Юрий Милославский” – Вагоскина, сочинения барона Брамбеуса (Сенковского), “Фрегат надежда” Марлинского.*.)

30. Как, по словам Хлестакова, он проводит свое свободное время в Петербурге?
(*Всякий день на балах.*.)

31. Кто, по словам Хлестакова, является его карточным партнером в Петербурге?
(*Французский посланник, немецкий посланник и английский посланник.*.)

32. Какое впечатление произвело на чиновников хвастовство Хлестакова?
(*Поверили и ещё больше испугались.*.)

33. О чем спорят Анна Андреевна и Марья Антоновна после сцены вранья Хлестакова? (На кого из них двоих он больше смотрел: на мать или дочь.)

34. Какое решение принимают чиновники, чтобы добиться расположения Хлестакова? Кто первым внес это предложение? (Дать взятку. Земляника.)

35. Кого назначили чиновники первым дать взятку Хлестакову? (Судью, потому что он самый из них красноречивый: "У вас, что ни слово, то Цицерон на языке".)

36. Каким орденом гордится судья? (Владимиром IV степени.)

37. Каков был размер взятки каждого из чиновников? (300–400 руб., 800 — у городничего.)

38. Какую сумму денег запросил Хлестаков у Бобчинского и Добчинского? (1000 руб.)

39. Что пытается выяснить Хлестаков у Луки Лукича Хлопова? (Какие женщины: брюнетки или блондинки ему больше нравятся.)

40. Что, кроме взятки, предлагает Хлестакову Артемий Филиппович Земляника? (Написать донос.)

41. Сколько дочерей у Земляники? Как зовут младшую? (5 детей: 2 сына и 3 дочери. Перепетуя.)

42. О чем Бобчинский просит Хлестакова, когда тот вернется в Петербург? (Сказать всем вельможам, сенаторам и адмиралам, что в таком городе живет Петр Иванович Бобчинский.)

43. Чем закончился визит к Хлестакову купцов? (Он их выгнал, когда они ему надоели.)

44. На что жалуются Хлестакову слесарша и унтер-офицерша? (Мужа слесарши отдали в солдаты. Унтер-офицерша высеклась.)

45. Чьи стихи собирался Хлестаков писать Марье Антоновне в альбом? (Державина: "О ты, что в горести напрасно на бога ропщешь, человек!")

46. Чем закончилось пребывание Хлестакова в доме городничего? (Сватовством к дочери городничего.)

46. Почему Хлестаков принял решение покинуть уездный город? (Настоял Осип.)

47. С кого, по мнению жены городничего, ее дочери не следует брать пример? (С дочерей Ляпкина-Тяпкина.)

48. Почему городничему хочется быть генералом? (Потому что на почтовых станциях можно получить без очереди лошадей.)

49. Зачем чиновники собрались в доме городничего после отъезда Хлестакова? (Поздравить городничего с предстоящей свадьбой дочери.)

50. Как чиновники узнали о своей ошибке? (Из письма, которое распечатал почтмейстер Шпекин.)

51. Чем больше всего расстроен городничий, узнав о своей ошибке? (Что найдется бумагомарака, в комедию вставит.)

52. Чем заканчивается пьеса? (Немой сценой.)

Знаешь ли ты персонажей комедии Н.В.Гоголя "Ревизор"?

1. Перечислить фамилии чиновников и занимаемые ими должности. (Городничий — Сквозняк-Дмухановский; попечитель богоугодных заведений — Земляника; судья — Ляпкин-Тяпкин; смотритель училищ — Хлопов; почтмейстер — Шпекин)

2. Назвать имя-отчество городничего, судьи, попечителя богоугодных заведений, почтмейстера,

смотрителя училищ. (Городничий — Антон Антонович, судья — Аммос Федорович, попечитель — Артемий Филиппович, смотритель — Лука Лукич, почтмейстер — Иван Кузьмич.)

3. Кто из чиновников комедии "Ревизор" появляется на сцене, не произнося ни одного слова? (врач Гибосер.)

4. Кто из героев пьесы "говорит серьезно, смотрит несколько вниз, резонер и любит себе самому читать нравоучения для своего барина. ... не любит много говорить и молча плут"? (Осип.)

5. ... "тоненький, худенький; ... без царя в голове, ... говорит и действует без всякого соображения... Речь его отрывиста, и слова вылетают из уст его совершенно неожиданно"? (Хлестаков.)

6. ... "провинциальная кокетка, ... воспитанная вполнину на романах и альбомах... Очень любопытна и при случае выказывает тщеславие. Берет иногда власть над мужем"? (Анна Андреевна.)

7. ... "постаревший на службе и очень неглупый ... человек. ... ведет себя очень солидно, говорит ни громко, ни тихо, ни много, ни мало. Переход от страха к радости, от низости к высокомерию довольно быстр"? (Городничий.)

8. ... "человек, прочитавший пять или шесть книг, и потому несколько вольнодумен. Охотник большой на догадки..."? (Судья Ляпкин-Тяпкин.)

9. ... "очень толстый, неповоротливый и неуклюжий человек, но при всем том, пронира и плут. Очень услужлив и суетлив"? (Земляника.)

10. Кто из героев пьесы брал взятки борзыми щенками? (Судья.)

11. Кто крестил у Добчинского его детей Лизаньку и Ванечку? (Анна Андреевна.)

12. Кто из героев пьесы праздновал именины два раза в год? (Городничий: на Антона и на Онуфрия.)

13. Кто из героев пьесы курил сигары по двадцати пяти рублей штука? (Хлестаков.)

14. Кто из действующих лиц "тридцать лет жил на службе"? (Городничий.)

15. Кто из чиновников ябедничал Хлестакову на своих сослуживцев и готов был все подробности "изложить на бумаге"? (Земляника.)

16. Кого из чиновников Хлестаков пытается угостить сигарами? (Луку Лукича Хлопова)

17. Кого уездные чиновники считают в своей среде Цицероном и почему? (Судья: потому что прочитал 5 или 6 книг.)

18. Кто из чиновников служит "три трехлетия" с 1816 года? (Судья.)

19. Кто из героев пьесы считает, что ни одна женщина не может вынести его взгляда? (Хлестаков.)

20. Кто из действующих лиц, собираясь вручить Хлестакову взятку, испугался, что не взял денег? (Лука Лукич Хлопов.)

19. Кто из героев пьесы не должен брать пример с дочерей Ляпкина-Тяпкина? (Марья Антоновна.)

20. У кого из действующих лиц "легкость необыкновенная в мыслях"? (У Хлестакова.)

21. Кто "хочет иметь первый дом в столице и чтобы в комнатах было такое амбре, чтоб нельзя было войти..."? (Анна Андреевна.)

22. Кто считает себя не "памятозлымным"? (Городничий.)

23. Кто из действующих лиц “обедал на шерамыжку и один раз кондитер схватил его за воротник по поводу съеденных пирожков на счет доходов аглицкого короля”? (*Хлестаков с Тряпичкиным.*)

24. Кто из героев пьесы за время своей службы “трех губернаторов обманул”? (*Городничий.*)

25. Кто из персонажей сам себя высек? (*Унтер-офицерша.*)

26. У кого из действующих лиц при известии, что дочь городничего выходит замуж, слезы полились рекой? (*Ужены Хлопова.*)

27. Кто из героев жалуется, что в городских гостиницах клопы, как собаки кусают? (*Хлестаков.*)

28. Кто из действующих лиц “отца родного не пощадит для словца, и деньгу тоже любит”? (*Тряпичкин.*)

Формирование квалифицированного читателя в процессе изучения зарубежной литературы в школе, развитие эстетического вкуса учеников, расширение их знаний о взаимовлиянии и особенностях разных национальных литератур, обогащение интеллекта, совершенствование умений и навыков невозможно без знания теоретико-литературных понятий. Знания по теории литературы дают возможность школьникам глубже и шире воспринимать художественное произведение, ориентироваться в творчестве писателя и мировом литературном процессе, развивают речь, обогащают эстетически.

Теоретико-литературные знания – это способ познания литературы, ее оценки, основа для формирования мировоззрения. Необходимо находить возможность даже самый сложный теоретический материал изучать эмоционально, находить соответствующие оригинальные задания.

Комедия Н.В.Гоголя “Ревизор” в контексте истории и теории русской литературы

1. Когда, в каком году была написана комедия Н.В.Гоголя “Ревизор”? (*1835.*)

2. Кто из русских писателей подарил Н.В.Гоголю сюжет “Ревизора”? (*Пушкин.*)

3. Кто из украинских писателей написал комедию на подобный сюжет? Как она называется? (*Квитка-Основьяненко “Приезжий из столицы”.*)

4. Какую цель поставил перед собой Н.В.Гоголь, приступая к работе над пьесой? (*Собрать всё дурное да и посмеяться разом.*)

5. Почему для своей пьесы Н.В.Гоголь выбрал жанр комедии? Какое он придавал значение смеху в жизни общества? (*Потому что смеха боится даже тот, кто ничего не боится.*)

6. Какие традиционные комедийные мотивы и образы использовал Н.В.Гоголь в комедии “Ревизор”? (*Образ хвастуна, вралю, одного принимают за другого.*)

7. В чем проявилось новаторство Гоголя-драматурга в комедии “Ревизор”? (*Нет положительного героя. Нет сюжетобразующей любовной интриги.*)

8. Кого Н.В.Гоголь считал положительным героем своей пьесы? (*Смех.*)

9. В чем оригинальность сюжетного построения комедии Н.В.Гоголя “Ревизор”? (*2 завязки, 2 развязки.*)

10. В чем оригинальность завязки и развязки пьесы? (*Завязка начинается с первого слова, она двойная, развязки тоже две. Почтмейстер открывает письмо и сообщает о приезде не настоящего ревизора. Известие о приезде настоящего ревизора сообщает жандарм.*)

11. Какие приемы использует Н.В.Гоголь в построении пьесы? (*Приём кольца.*)

12. Что такое миражная интрига? Что является ее главной пружиной? (*Хлестакова принимают за ревизора. Страх.*)

13. Почему Н.В.Гоголь отказался от сюжетобразующей любовной интриги? (*С точки зрения Гоголя, она устарела. В меркантильный век сильнее завязывает драму стремление достать выгодное место, чин, капитал, выгодно жениться.*)

14. В чем оригинальность любовной интриги в комедии Н.В.Гоголя “Ревизор”? Какую она выполняет смысловую нагрузку? (*Она играет периферийную роль. Средство характеристики Хлестакова.*)

15. Какие черты характеров делают чиновников “Ревизора” типическими персонажами?

16. Какие художественные приемы использует Н.В.Гоголь в изображении чиновников? (*гротеск, аллогизм, гипербола.*)

17. Что такое хлестаковщина? (*Вера в собственную исключительность и желание произвести впечатление.*)

18. Почему Н.В.Гоголь считал главным героем пьесы Хлестакова, а не городничего? (*Потому что стремление выдать себя за того, кем он не является в действительности, присуще всем героям пьесы.*)

19. Когда и в каком театре состоялось первое представление пьесы Н.В.Гоголя? (*В 1836 г. в Александринском.*)

20. Кто из русских актеров считался до революции лучшим исполнителем роли городничего? В каком театре он играл? (*Щепкин. Малый театр.*)

21. Кто назвал действующих лиц “Ревизора” “корпорацией служебных воров и грабителей”? (*Белинский.*)

22. Кто отозвался о комедии “Ревизор” следующим образом: “Ну, и пьеска! Всем досталось, а мне – больше всех”? (*Николай I.*)

23. Кто назвал комедию Н.В.Гоголя “Ревизор” трагедией? (*В.Ф.Одоевский.*)

24. Назвать крупнейших гоголеведов XIX–XX вв. и их работы. (*Степанов, Машинский, Храпченко, Манн, Луковский и т.д.*)

Подводя итог, можно подчеркнуть, что творческое взаимодействие учителя и учеников обеспечивает удовлетворение от самого процесса обучения, заинтересованность произведением, которое изучается.

Такие занятия способствуют решению главной задачи учителя на современном уроке – включение в творческое сотрудничество всех учеников, организовывая диалог с автором, художественным текстом, помогают поиску истины.

Література

1. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / [уклад. гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – С. 498.
2. Штейнбук Ф. Методика викладання зарубіжної літератури у школі / Ф. Штейнбук. – К. : Кондор, 2007. – С. 186.
3. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.

УДК 371.134:378

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Жук О.А.

Метою цієї статті є розкриття деяких ключових аспектів формування комунікативної культури студентів як основи професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: культура мовлення, комунікація, комунікативність, комунікативна культура, спілкування.

Цель статьи состоит в раскрытии некоторых ключевых аспектов формирования коммуникативной культуры студентов как основы профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: культура речи, коммуникация, коммуникативность, коммуникативная культура, общение.

The aim of the article is to reveal some key aspects of forming the communicational culture of students as the basis of professional training of prospective teachers.

Key words: speech culture, communication, communicability, communicational culture, intercourse.

Зміни, які відбуваються в шкільній освіті, висувають нові вимоги щодо особистості педагога, передбачають посилення уваги щодо його особистісних та професійних якостей. Безумовно ці якості повинні ґрунтуватися на професійній компетентності, тобто на основі фундаментальних знань, що передбачають також належний рівень сформованості комунікативної культури.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми комунікації, питання про особливості формування комунікативної культури студентів та розвиток складових комунікативної культури, які визначають здатність майбутнього вчителя до самореалізації й адаптації у суспільних відносинах, вимагають поглибленого вивчення.

Комунікативна культура особистості вчителя є невід'ємною складовою професійно-педагогічної культури й культури особистості взагалі, адже являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим останнім часом активізувалися спроби науковців визначити умови й педагогічні можливості формування комунікативної культури, оскільки вона є однією з професійних цінностей майбутнього педагога. У зв'язку з цим викладачі вищої школи велику увагу приділяють формуванню свідомого ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, яку вони обрали, оволодінню високої культури мовлення, розвитку навичок ділового спілкування, саморозвитку.

У науковій педагогічній літературі належну увагу приділяють професійній підготовці вчителя (розроблено її науково-теоретичні та методичні засади – О.Абдуліна, Ф.Гоноболін, Н.Гузій, Н.Дем'яненко, С.Вершловський, М.Євтух, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Семиченко, В.Сластьонін та ін.), досліджують можливості підвищення педагогічної майстерності майбутніх учителів (В.Галузинський, К.Левітан, Г.Мелхорн, Л.Мітіна, Є.Пасов, Е.Соф'янець, У.Риверс та ін.), культуру мови та роль спілкування й педагогічної взаємодії в розвитку професіоналізму майбутнього спеціаліста (Б.Ананьєв, Т.Вільчинська, В.Кан-Калик, Б.Ломов, В.Мясищев, А.Петровський, Ю.Сорокін, Є.Тарасов, А.Шахнарович та ін.), лінгвістичні та психолінгвістичні особливості процесу комунікації (П.Лайтбоун, Н.Спада), основи теорії комунікації (О.Гойхман, Т.Надіїна).

Варто зазначити, щодо комунікативної культури педагога, як і будь-якого фахівця, ще не склалося чіткого розуміння сутності аналізованого феномена.

І.А.Зязюн у "Педагогічному словнику" за редакцією М.Д.Ярмаченка подає таке визначення терміна **комунікація** " (лат. communicato від communico – роблю спільним, зв'язую, спілкуюсь) – а) шлях повідомлення, зв'язок одного місця з іншим; б) спілкування, передавання інформації від людини до людини – специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавально-трудова діяльності за допомогою мови або інших знакових систем" [6, с. 259].

Термін **культура мовлення**, як зазначає І.А.Зязюн, – "відповідність індивідуального мовлення

нормам використовуваної мови, уміння використовувати мовленнєві засоби в різних умовах спілкування згідно з метою і змістом мовлення; сфера мовознавства, що досліджує проблеми нормалізації літературної мови. Культура мовлення вимагає дотримуватися норм мови, слововживання, складання та побудови речень. Нормативність мовлення передбачає такі якості, як точність, чіткість, чистота” [6, с. 272].

У науковій літературі, що характеризує сутність та зміст комунікативної культури у складі загальної культури особистості, виявлено існування двох напрямів наукових досліджень проблем комунікації. Прихильники першого напрямку (Т.В.Вільчинська, О.Я.Гойхман, Т.М.Надіїна та ін.) наголошують на тому, що професійна освіта не може бути завершеною без сформованої культури мови, мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки, високих моральних якостей та гуманістичного світогляду. Дослідники другого (Ю.О.Сорокін, Є.Ф.Тарасов та ін.) зазначають, що комунікативна культура передбачає наявність у кожного фахівця певних якостей і стратегій поведінки, які сприяють досягненню цілей у спілкуванні з іншими людьми [7].

О.О.Гаврилюк у своєму дисертаційному дослідженні розглядає **комунікативну культуру** як “складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей у спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності” [3].

Повноцінне й ефективне спілкування припускає наявність комунікативних зусиль і комунікативних умінь.

А.А.Лобанов зазначає, що поняття “спілкування” ширше, ніж поняття “комунікація” і тому розглядає комунікативний аспект як один з трьох складових аспектів спілкування: комунікативного, інтерактивного і перцептивного [4].

Спілкування – це процес взаємодії і взаємин суб’єктів (особистостей, соціальних груп), у якому відбувається взаємообмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, уміннями, а також вольовий контакт.

Комунікація – це не спілкування в усьому його комплексі й багатогранності, а лише акт спілкування – зв’язок між двома і більше індивідами, повідомленням інформації одній особі іншій [1, с. 44].

Безпосередньо ефективність професійно-педагогічного спілкування майбутніх спеціалістів залежить від рівня сформованості їх комунікативної культури.

“Комунікативність (лат. communicatio – зв’язок, повідомлення) – сукупність істотних відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації” [2, с. 23].

Природною основою комунікативної культури є комунікабельність людини [1, с. 266]. Під комунікабельністю розуміють здатність легко вступати в контакт і відчувати задоволення від процесу комунікації [5, с. 130].

Комунікативність постає в єдності трьох складників: потреби у спілкуванні, емоційного стану до, під час та після спілкування, комунікативних умінь та навичок.

Педагогічне спілкування передбачає наявність таких умінь:

1) оперативно і правильно орієнтуватись в умовах спілкування, що постійно змінюється;

2) правильно планувати та здійснювати систему комунікації;

3) швидко і точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності педагога, так і індивідуальним особливостям вихованців;

4) постійно відчувати та підтримувати зворотний зв’язок у спілкуванні.

Отже, **компонентами професійно-педагогічної комунікативності** майбутнього педагога є:

- наявність стійкої потреби у систематичному спілкуванні з дітьми у найрізноманітніших сферах;

- органічна взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності;

- емоційне задоволення на всіх етапах спілкування;

- наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації;

- наявність комунікативних навичок та вмінь [1, с. 267].

Узагальнюючи, варто зазначити, що комунікативна культура являє собою складний сплав емоційно-вольових, інтелектуальних рис і процесів, який виявляється через ініціативність, цілеспрямованість, самостійність, емоційність, свідомі комунікативні дії і вчинки майбутнього фахівця в конкретній професійній діяльності, у ставленні особистості до дії чи об’єкта [3].

Таким чином, ефективність формування комунікативної культури забезпечується за умови цілеспрямованого, гармонійного розвитку показників, які характеризують сформованість її компонентів. Показниками розвитку мовленнєвої культури є різнобічність словника, граматична правильність, образність, чистота, багатство мовлення, техніка мовлення, загальна комунікабельність, логічність висловлювань, стилістична цілісність. Культуру спілкування майбутніх спеціалістів характеризують такі показники: уміння слухати, досвід планування, стратегічність мислення, здатність тверезо мислити в стресових ситуаціях, особиста проникливість, самовпевненість, здатність до об’єктивного аналізу та самоаналізу та до класифікації та розподілу знань, внутрішнє прагнення досягти мети, образне мислення, здатність до ризику, наполегливість у досягненні поставленої мети, прагнення постійної самоосвіти, уміння переконувати, а також зовнішній вигляд, уміння володіти власною мімікою та жестами, швидкість реакції на репліку партнера в ході комунікації [7]. Адже без високої підготовленості студентів до комунікативної діяльності будь-які інші сформовані якості не зможуть проявити себе належним чином. Отже, формування комунікативної культури студентів є невід’ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : [підручник] / Н. Ю. Бутенко. – [2-ге вид., без змін]. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ “Академія”, 2006. – 256 с. (Альма-матер).
3. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Гаврилюк О. О. ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
4. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / А. А. Лобанов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 192 с.
5. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А.Зязюна. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
6. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
7. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Тимченко І. І. ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 20 с.

УДК 372.882.116.12

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Забарний О.В.

У статті розглядається проблема організації дослідницької діяльності старшокласників на уроках української літератури. Здійснено теоретичне обґрунтування та практично розроблено модель проведення дослідницької діяльності учнів при вивченні роману Василя Барки "Жовтий князь".

Ключові слова: дослідницька діяльність, аналіз художнього тексту, доповідь, повідомлення, аргументація.

В статье рассматривается проблема организации исследовательской деятельности старшеклассников на уроках украинской литературы. Теоретически обоснована и практически разработана модель проведения исследовательской деятельности учащихся при изучении романа Василия Барки "Желтый князь".

Ключевые слова: исследовательская деятельность, анализ художественного произведения, сообщение, аргументация.

In this article the problem of research activity organization of senior pupils on the lesson of Ukrainian literature is examined. The author carried out a theoretical ground and the model of research activity conducting of students while studying a novel of V. Bark "Zhovty knjas" was developed in practice.

Key words: research, activity, analysis of text, lecture, report, argumentation.

Одним із стратегічних завдань сучасної школи згідно з Державною національною програмою "Освіта (Україна XXI століття)" є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Перед педагогічною наукою стоїть завдання створити ефективні дидактичні системи, які ґрунтуються на застосуванні таких типів, технологій, форм і методів навчання, що забезпечують не лише інтенсивне оволодіння системою знань, а й вироблення уміння самому збагачуватися та самостійно здобувати знання.

У процесі вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи вагоме місце посідає аналіз художнього тексту, завдяки якому розширюється поняття про зміст і форму, виробляється здатність інтерпретувати прочитане й осягати мистецтво слова. Адекватний аналіз художнього тексту, на нашу думку, неможливий поза його дослідженням.

Поняття дослідницької діяльності багатозначне і надзвичайно складне, відтак дає простір для різноманітних трактувань. Скласти уявлення про це багатопланове явище як про цілісну соціальну якість людського індивіда можна лише шляхом виділення у ньому основного, корінного, суттєвого, а також

особливого, особистісного, індивідуального. Важливо знати основи, начала, на які спирається діяльність особи, виявити відповідні їй потенційні сили, а також зовнішні форми їх виявлення. Тому цілком закономірним є той факт, що дослідницька діяльність як спосіб розвитку і становлення особистості стала об'єктом дослідження багатьох наук: філософії, психології, соціології, педагогіки, фахових методик.

Структуру дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури ми будемо аналізувати відповідно до діяльнісного підходу, виділяючи такі компоненти: суб'єкти дослідницької діяльності, їхні потреби і мотиви, мета, об'єкти дослідницької діяльності, використовувані засоби, процес діяльності, його результати.

Суб'єктом дослідницької діяльності може бути як окремий учень, так і група школярів, що спільно досліджують об'єкт.

Мотиваційною основою дослідницької діяльності є допитливість, потреба у нових враженнях і знаннях, пізнавальна активність. До другої групи мотивів дослідницької діяльності відносяться навчальні мотиви, пов'язані зі спрямованістю суб'єкта на набуття досвіду. Які ж фактори викликають саме дослідницьку діяльність?

Основна причина, що спонукає до дослідницької діяльності – суб'єктивна невизначеність: невизначеність об'єкта, ситуації тощо. Функція дослідницької діяльності – зменшення цієї суб'єктивної невизначеності шляхом пошуку інформації із зовнішніх джерел. Основні фактори, пов'язані з невизначеністю: новизна, складність та когнітивний конфлікт за невідповідності або суперечливості частин інформації.

Прагнення до новизни є універсальним. Однак існує й протилежне прагнення – до відтворення, повторення вже відомого. Це сприяє міцнішому засвоєнню матеріалу. Для розгортання дослідницької діяльності необхідний оптимальний рівень складності об'єкта. Як занадто прості, так і занадто складні об'єкти сприяють швидкому згасанню пізнавальної активності. Оптимальним є такий рівень складності, який вимагає від індивіда зусиль, але при цьому може бути засвоєний, зрозумілий.

Третій фактор, що викликає дослідницьку діяльність, – це когнітивний конфлікт, або суперечливість інформації. Різні фрагменти інформації суперечать один одному, ускладнюючи визначення, категоризацію й аналіз. Таким чином, пропонуючи учням матеріал з навмисно суперечливим змістом, можна викликати їхню дослідницьку активність.

Об'єктом дослідницької діяльності учнів є українська література як творіння людського духу, виражене за допомогою текстів, які є безпосереднім предметом дослідницької діяльності школярів. Робота з текстом – це досить складна дослідницька діяльність. Адже будь-який текст, зокрема і художній, – джерело безлічі його розумінь і тлумачень. І розуміння його автором – лише одне із них: твір містить у собі одночасно кілька смислів. Тому розуміння залежить не лише від того смислу, який вклав у нього автор, але й від того, який смисл вкладає інтерпретатор – читач. А це означає, що розуміння може бути іншим, воно доповнює текст, має активний, творчий характер.

Процес дослідницької діяльності включає в себе дві взаємозалежні підсистеми: а) підсистему пошуку інформації (набуття знань про об'єкт); б) підсистему обробки отриманої інформації (перетворення й використання знань) [1].

Ці дві підсистеми хоч і пов'язані між собою, але водночас мають відносну незалежність. Їх зв'язок виражається в тому, що перш ніж обробити інформацію, її треба отримати. Від кількості і якості зібраної старшокласниками інформації залежить процес і спосіб її обробки, а також висновки з неї. З великої за обсягом, але другорядної, несуттєвої інформації неможливо зробити змістовні висновки; часткова, але істотна інформація потребує глибшої обробки. Пошук нової необхідної інформації спирається на результати обробки попередньої, яка спрямовує подальший процес пошуку. Гіпотеза досліджуваної проблеми будується на основі вже знайденого і осмисленого.

З цього погляду надзвичайно важливим є психологічний аспект сприймання художнього твору. Тут вагомим стає "Я" читача, його індивідуальні уявлення.

Зоя Шевченко, досліджуючи проблему читачьких здібностей, стверджує, що сприймання

художньої літератури як своєрідної дійсності формує в учнів здатність до співпереживання персонажам, навіть ототожненню читача з кимось із них, що є одним з найважливіших критеріїв високого рівня розвитку емоційного компонента в структурі читачьких здібностей [2].

Незважаючи на тісний зв'язок, пошук інформації і її обробка – різні частини процесу пізнання. Розбіжності між пошуком інформації та її використанням важливі і мають враховуватися словесником під час організації дослідницької діяльності у роботі над художнім твором.

Аналізуючи результати дослідницької діяльності, доходимо висновку, що будь-яка діяльність має прямий і побічний продукти, причому усвідомлення побічного результату, який не прогнозувався, має важливе значення для розгортання творчої діяльності.

З'ясування структури дослідницької діяльності дає нам змогу виділити її особливості та зміст.

Сучасний рівень шкільної літературної освіти вимагає сформованих умінь аналізувати художній твір у літературознавчому контексті. На нашу думку, до методу шкільного літературознавчого дослідження можна звертатися лише в тих випадках, коли учні мають уже міцну базу знань та стійкі навички аналізу та синтезу. Дослідницький метод дуже близький до пошукового за функціями, але суттєва різниця між ними полягає у ролі вчителя та характері пізнавальної діяльності учнів. Залучаючи пошуковий метод, учитель не лише ставить низку запитань або проблему, а й розкриває способи їх розв'язання, вчить збирати матеріал, аналізувати та систематизувати його. Дослідницький метод спонукає учнів до застосування здобутих знань (без цієї умови неможливо залучати учнів до дослідницької роботи) і виявлення при цьому значно більшої самостійності. Основною умовою, що забезпечує результативність цього методу, є уміння самостійно аналізувати твори, здійснювати краєзнавчі та літературознавчі дослідження, підготовка доповідей та рефератів, зіставлення кількох поглядів на твір з аргументацією власної думки.

Дослідницька діяльність учнів – процес спільної роботи учня і педагога з метою виявлення сутності досліджуваних явищ і процесів. Метою такої взаємодії є створення умов для розвитку творчої особистості, її самовизначення і самореалізації.

У процесі досягнення поставленої мети важливо вирішити такі завдання: виявити схильність учнів до здійснення дослідницької діяльності; розвинути інтерес до художньої літератури, пізнання світу, сутності процесів і явищ; розвинути вміння самостійно, творчо мислити, а також до способів розв'язання поставленої проблеми.

Так, у варіанті організації дослідницької діяльності учнів, пропонованому Д.Левітесом (узагальнення розробок учених і педагогів), виділено:

- ознайомлення з літературою;
- виявлення (бачення) проблеми;
- постановка (формулювання) проблеми;
- з'ясування незрозумілих питань;
- формулювання гіпотез;
- планування і розробка навчальних дій;

- збирання даних (накопичення фактів, спостережень, доказів);
- аналіз і синтез зібраних даних;
- зіставлення даних і умовисновків;
- виступ з підготовленими самостійно рефератами, доповідями;
- переосмислення результатів у ході відповідей на запитання;
- перевірка гіпотез;
- побудова нових повідомлень;
- побудова висновків і узагальнень [3].

Незаперечним є той факт, що в сучасну епоху швидкого оновлення знань дослідницький метод навчання посідає важливе місце у формуванні розумових здібностей учнів. Цей метод дає можливість: забезпечити оволодіння методами наукового пізнання в процесі пошуку, сформувати мотивацію, потребу в такого роду діяльності, дати повноцінні, добре усвідомлені знання, допомогти розвитку креативного мислення. Саме тому застосування цього методу у поєднанні з іншими, організація дослідницької діяльності у процесі вивчення української літератури в старших класах є необхідною умовою забезпечення якісних знань учнів і їхнього інтелектуального розвитку.

Прослідкуємо, як реалізуються висловлені теоретичні твердження на практиці. За приклад оберемо роман Василя Барки “Жовтий князь”, який оглядово вивчається в 11 класі. Учні попередньо самостійно ознайомилися із текстом твору. Пропонована **тема уроку**: Василь Барка. Роман “Жовтий князь”. Художнє відтворення голодомору 1933 р. як найстрашнішої трагедії українського народу.

Мета: повторити відомості про життєвий і творчий шлях письменника, визначити жанр твору, робота над образами; розвивати вміння аналізувати художній твір, літературні образи; виховувати любов до свого народу, його історії, повагу до людини праці.

Тип уроку: урок систематизації та узагальнення знань.

Очікувані результати: учні зможуть досягнути трагедію українського народу, ідентифікувати особистісне ставлення до трагедії, визначити громадянську позицію.

Обладнання: мультимедійний проектор, портрет письменника, виставка творів, тексти учнівських повідомлень, свіча пам’яті, аудіозаписи.

Зрозуміло, що проведенню такого уроку передують клопітка попередня робота вчителя та учнів. Щоб стимулювати дослідницьку діяльність учнів і організувати роботу класу, учитель попередньо ознайомлює учнів з пропонованою проблемою; учні самостійно ознайомлюються з текстом твору та допоміжною літературою. Учитель, враховуючи бажання учнів, формує дослідницькі групи “істориків”, “літературознавців”, “журналістів”, групу декламаторів. Далі педагог проводить індивідуальну роботу з групами з постановки проблеми (формулюючої) і завдань, які з неї випливають, а також з’ясовує незрозумілі питання. У ході цієї роботи педагог і учні здійснюють формулювання гіпотези, планування і розробку навчальних дій.

Потім учні самостійно переходять до етапу збирання даних (накопичення фактів, спостере-

жень, доказів), аналізу і синтезу зібраних даних, зіставленню отриманих результатів з сюжетом твору.

Хід уроку

I. Організаційний момент

II. Оголошення теми та мотивація навчальної діяльності

Слово учителя. Сьогодні ми підведемо підсумки вивчення твору Василя Барки “Жовтий князь”. Тематика та проблематика цього твору якнайкраще висвітлює життя українського народу в трагічні роки голодомору 1932–1933 років. Проблематика твору актуальна і донині, а потреба в з’ясуванні історичної правди змушує молоде покоління українців виробити власні судження щодо цієї національної трагедії. Це необхідно для того, щоб не допустити повернення тоталітарної системи управління державою, це потрібно для збереження п’яти мільйонів знищених українців.

III. Визначення цілей та планування

Слово учителя. В процесі попередньої роботи над твором у нас визначилися групи учнів: історики, літературознавці, журналісти, декламатори, які працювали над різними аспектами означуваної теми, здійснювали поглиблений аналіз художнього тексту і готові поділитися своїми міркуваннями і дослідженнями. У ході попередньої аналітичної роботи була сформована робоча *гіпотеза*: “Тоталітарна радянська система із її репресійним апаратом не здатна зламати мораль, віру і переконання справжнього українця”. Цю гіпотезу ми і будемо доводити в процесі нашого уроку.

IV. Основний зміст уроку

1. Робота над актуалізацією і поглибленням знань учнів. Надаємо слово для повідомлень історикам. Вони мають відтворити соціальні умови того часу. Заслуховуються повідомлення: “Україна в часи голодомору”, “Голод на Чернігівщині”, “Наше село у 33-му” (викладаються історичні факти, які супроводжуються ілюстраціями через мультимедійний проектор). Учні доходять висновку, що голодомор є геноцидом українського народу.

2. Поетична п’ятихвилинка. До слова запрошуються декламатори, які читають вибрані поезії із збірки “За них скажемо” (Чернігів, 1993, 127 с.). Оголошується хвилина мовчання, запалюється свіча пам’яті.

3. Робота над твором. Надаємо слово літературознавцям. Вони роблять повідомлення: “Василь Барка. Життя і творчість”, “Про історію написання роману “Жовтий князь”.

V. Робота з текстом

1. Робота над твором починаємо із виконання завдань.

Визначити тему та ідею твору.

Визначити конфлікт та проблематику твору.

Визначити жанр твору. Учні визначають жанр твору як роман-хроніку (так визначено у підручнику).

2. Робота над проблемним запитанням: Яке з двох визначень ви оберете?

Учитель ознайомлює учнів із думкою літературознавця із Ніжина професора О.Г. Ковальчука, який вважає, що “Жовтий князь” – це роман-мартиролог [4].

Учитель пояснює незнайоме учням слово, вони роблять запис у зошит чи словник.

3. Щоб допомогти учням визначитися у прийнятті рішення, учитель надає слово для повідомлення журналістам. Ці учні досліджували, як голодомор вплинув на родини односельців (однокурсників), зустрічалися із людьми, які пережили голодомор; вивчали громадську думку щодо голодомору. Коли під час повідомлення на екран були спроектовані прізвища родин учнів класу, які постраждали від голоду, то це дійсно стало нагадувати мартиролог.

4. Самостійна робота (10 хв.) Учні письмово здійснюють аналіз одного (за вибором) образу-персонажа за схемою:

- місце образу в системі образів твору;
- засоби творення образу;
- домінуючі риси характеру;
- соціальний статус та виховне значення.

5. Узагальнююче запитання: Якими моральними цінностями була наділена родина Катранників? Чи збереглися вони у наш час?

VI. Рефлексія

Надаємо слово журналістам, які презентують диктофонні записи свідків голодомору. Записи

демонструються під негучний музичний супровід (А.Моцарт. Реквієм).

VII. Очікувані результати. Оцінювання

Учні самостійно роблять висновки та узагальнення на підтвердження сформуваної гіпотези. Підсумкове узагальнення робить учитель.

VIII. Домашнє завдання

Написати твір "Мої роздуми над романом".

Безперечно, пропонований нами конспект уроку має рекомендаційний характер. Ми свідомо не подавали хронометраж уроку. Залежно від поставлених завдань він може бути стандартним або спареним. Можна значно збільшити кількість творчих груп, підсилити його емоційний вплив. Наша мета полягала у створенні такої моделі уроку, яка у повною мірою дозволяла б реалізувати дослідницьку діяльність учнів.

Самостійна підготовка і виголошення учнями повідомлень та доповідей, подальше обговорення їх, вміння дати власну оцінку історичним та літературним фактам, яка може не збігатися із загальноприйнятою – усе це сприяє формуванню в учнів вміння спілкуватися на уроці, аргументувати власні судження та висновки, спонукає до інтерактивної діяльності.

Література

1. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М. : МГУ, 2000. – 266 с.
2. Шевченко З. О. Створити умови для розвитку особистості / З. О. Шевченко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 6. – С. 100.
3. Левитес Д. Г. Практика обучения: соврем. образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Воронеж : НПО "МОДЭК", 1998. – 288 с.
4. Ковальчук О. Г. Література української діаспори / О. Г. Ковальчук. – Ніжин : Просвіта, 1995. – 20 с.
5. За них скажемо : збірник творів / [упор. С. П. Реп'ях]. – Чернігів, 1993. – 127 с.

УДК 372.880.83.808.3

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ПОКАЗНИКА МОВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНЯ

Коткова Л.І.

У статті теоретично й методично обґрунтовано основи формування лексикографічної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів на уроках української мови.

Ключові слова: види словників, лексикографічна компетенція, лексикографія, мовна культура учнів.

В статье теоретически и методически обосновано основы формирования лексикографической компетенции учащихся общеобразовательных учебных заведений на уроках украинского языка.

Ключевые слова: виды словарей, лексикографическая компетенция, лексикография, речевая культура учащихся.

The article theoretically and methodically substantiated basis of lexicographic competence of secondary school students in Ukrainian language lessons.

Key words: types of dictionaries, lexicographic competence, ethics, language culture students.

Сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості учня “картину світу”, притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму. Особливістю нової концепції освіти є виховання й навчання людини, здатної до культурного творіння й продуктивного діалогу з соціумом. Тому найголовнішим завданням сучасної школи є формування самостійно мислячої, ініціативної, комунікабельної особистості.

Сьогодні вимагає відмовитися від перевірки рівня засвоєння великого обсягу навчального матеріалу на формальному, репродуктивному рівні. Учителю повинен відходити від енциклопедичності змісту шкільного навчання, адже важливим є формування в учнів тих знань, які є необхідними для виконання практичних, ситуативних, комунікативних завдань. А навчити вільно користуватися мовними засобами є метою вчителів-словесників, адже саме “мова виконує насамперед дві соціальні функції: служить засобом розвитку особистості як передумови розвитку народу і використовується як засіб пізнання та комунікації” [2, с. 9].

Сучасний підхід щодо змісту, форм, методів і прийомів викладання української мови в середніх загальноосвітніх закладах розглядається в комунікативно-діяльнісному та функціонально-стилістичному аспектах (О.Біляєв, М.Вашуленко, Є.Купалова, Т.Ладженська, М.Львов, Є.Голобородько, А.Маркова, В.Мельниченко, Г.Михайлов-

ська, Н.Пашковська, О.Семенов тощо). Присвячено ряд праць питанню про загальні методичні основи формування мовної компетенції учнів (Л.Барановська, Л.Головата, Л.Лучкіна, Т.Рукас, та ін.), проблем формування мовленнєвої культури (Н.Бабич, О.Беляєв, А.Коваль, М.Пентиліук та ін.).

Організація педагогічного процесу нині базується на засадах компетентісно орієнтованого підходу до навчання. Предметний арсенал щодо формування компетентностей учнів з базових шкільних дисциплін різний, це зумовлено змістом та методикою викладання будь-якого навчального предмета. Так, уроки української мови мають сприяти формуванню вміння розв’язувати комунікативно-пізнавальні та світоглядно-оцінні завдання. Без сумніву, учитель на уроках словесності повинен розвивати в учнів соціальну, полікультурну, комунікативну, інформаційну компетенції тощо. Усе ж рівень мовленнєвої культури учня визначається й тим, які лексикографічні знання він має, як володіє умінням вилучати з лексикографічних праць необхідну інформацію, чи є потреба звертатися до словника з метою вирішення пізнавальних і комунікативних завдань. Йдеться про лексикографічну компетенцію.

При сформованій лексикографічній компетенції учень демонструє високий ступінь професійної філологічної підготовки, засвідчує інтерес і повагу до рідної мови, її історії, визначає рівень розвитку лінгвістичного чуття.

Лексикографічна компетенція включає в себе знання про словники, їх призначення, будову. А

завдання вчителя – ознайомити учнів із типами словників, формувати вміння й навички користуватися різного типу словниками, збагатити словниковий запас, розвивати словесно-логічну й моторну пам'ять, кмітливість, цілеспрямованість, виховувати стійкий інтерес до довідкової літератури.

Незважаючи на зростання кількості словникової продукції, появу ґрунтовних лексикографічних досліджень, проведення міжнародних та всеукраїнських форумів, питання лексикографічної культури, лексикографічної компетенції залишаються відкритими.

З метою дослідження лексикографічної компетенції як показника мовної культури учня були проведені дослідження за спеціальною програмою, яка складалася з опитування десятикласників методом заповнювання респондентами анкет у присутності інтерв'юера, анкетування вчителів, а також зі спостереження за навчально-виховним процесом.

Провідна мета дослідження – виявити рівень володіння учнями загальноосвітніх шкіл лексикографічною компетенцією в процесі вивчення базових дисциплін.

Аналіз результатів анкетування, проведеного серед учнів (124 учні), свідчить, що робота з формування лексикографічної компетенції старшокласників потребує вдосконалення. Адже опитування засвідчили, що лише 15% респондентів користуються україномовними словниками системно (починаючи з 4–5 класів), а не з примусу чи нагадування вчителів. І тільки 10% учнів мають такі словники в домашній бібліотеці. 40% учнів користуються в основному перекладними словниками, готуючись до уроків іноземної мови. Учні обізнані з особливостями побудови лише обмеженої кількості словників. Більшість школярів пояснюють такий стан відсутністю належної реклами словників та недостатнім рівнем сформованих умінь послуговуватися словниковою продукцією.

Причиною занедбаного стану лексикографічної культури є відсутність науково обґрунтованих реко-

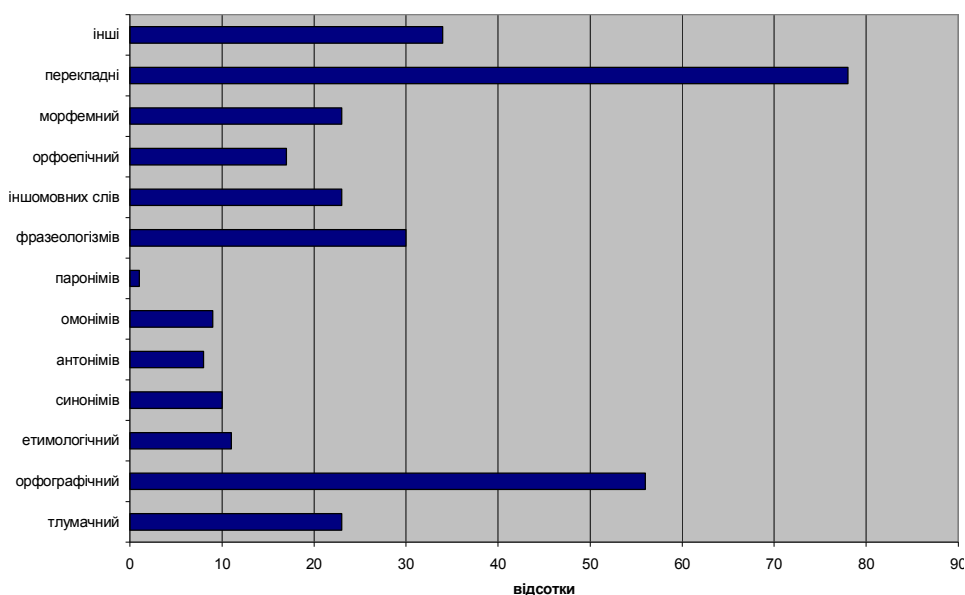
мендацій для вчителів із формування лексикографічної компетенції. На жаль, не всі педагоги мають чітке конкретне уявлення про особливості лексикографічної роботи, її зміст, місце й роль у навчальному процесі, нові технології формування лексикографічної компетенції учнів. Хоча ті види роботи, що проводяться ними, певною мірою сприяють розвитку згаданих умінь та навичок. Тож результати анкетування підтверджують необхідність систематичної роботи над удосконаленням лексикографічної компетенції як учнів, так і вчителів. Адже варто збільшити вагу лексикографічного компонента при викладанні навчальних дисциплін різних класів, у пошуково-дослідній та позакласній роботі, виробити в учителів готовність бути носіями мовної, лексикографічної культури.

Зауважимо, що складові лексикографічної компетенції розглядаємо в нерозривній єдності з мовною, комунікативною, мовнотермінологічною, дослідницькою компетенціями.

Про важливу роль словника в піднесенні культури усного та писемного мовлення й загалом інтелекту людини свідчить зацікавленість людства лексикографією. Так, українська лексикографія бере початок з XVI століття: перший друкований словник “Лексисъ” Лаврентія Зизанія (Вільно, 1596), “Лексиконъ” Памви Беринди (Київ, 1627), “Лексиконъ латинській” Епіфанія Славинецького (Київ, 30–40-ві рр. XVII ст.). Наприкінці XVIII століття з’являються перекладні словники-додатки до збірок пісень, журналу “Основа”, творів (“Енеїда” І.Котляревського), загальномовні словники (укладачі О.Афанасьєв-Чужбинський, М.Уманець та А.Спілка), діалектні (укладачі І.Свяченко, Й.Гоцький), іншомовних слів (В.Доманицький). Велику цінність становить підготовлений і виданий Б.Грінченком “Словарь української мови” (чотири томи містить до 70 тисяч слів).

Українська лексикографія XX століття набула розквіту. Лексикографічну роботу проводили такі організації та установи, як Комісія зі складання слов-

Словники, якими користуються учні



ника української мови при УАН, Інститут української наукової мови, Інститут мовознавства, Інститут української мови. Найвищим досягненням цього періоду є тлумачний “Словник української мови” в 11 томах (1970–1980, понад 134000 слів). За межами України (Лейпциг, Варшава, Прага, Братислава, Нью-Йорк) виходили переважно перекладні загально-мовні й термінологічні словники.

Значним успіхом у лексикографічній галузі початку ХХІ століття є вихід “Орфоепічного словника української мови” [3], “Словника синонімів української мови” [4], “Великого тлумачного словника сучасної української мови” [1].

Кожний словник залежно від призначення та функцій допомагає вибудувати текст й адекватно сприймати відповідні елементи в ньому. Отримання повноцінної освіти сьогодні практично неможливе без звернення до цього інтелектуального наставника й поради. Для того, щоб отримати допомогу від словників, потрібно вміти користуватися лексикографічними виданнями різних типів і вилучати з них необхідну інформацію, застосовувати теоретичний матеріал на практиці, використовувати інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Важливою умовою процесу формування лексикографічної компетенції є забезпечення учнів не тільки знаннями, але й формування в них відповідних умінь і навичок використовувати набуті знання в практичній діяльності.

Лексикографічні здібності включають: одержання лексикографічної інформації; переробка лексикографічної інформації, тобто здатність до логічного мислення у сфері граматичних, лексичних і фонетичних явищ; швидке й широке функціонально-лінгвістичне узагальнення; гнучкість, рухливість розумових процесів; збереження лексикографічної інформації чи вербальна пам'ять.

Важливим шляхом формування складових лексикографічної компетенції є ознайомлення учнів із здобутками відповідної науки. Так, словники поділяються *за підбором слів і характером їх пояснення* (лінгвістичні та енциклопедичні); *за охопленням матеріалу однієї або більше мов* (одномовні та перекладні); *за рівнями мови* (фразеологічні, морфемні, словотворчі, акцентологічні); *за охопленням словникового складу мови* (діалектичні, термінологічні, жаргонів, аргі, дитячої лексики, мови письменників, власних назв, іншомовних слів); *за аспектами опису слова* (тлумачні, синонімів, антонімів, омонімів, паронімів, частотні, етимологічні, інверсійні, орфографічні, орфоепічні); *за поглядом історичної перспективи та динаміки розвитку мови* (історичні, застарілих слів, неологізмів); *за призначенням* (загальні, спеціальні); *за обсягом реєстру* (короткі, середні й повні); *за розміщенням лексичного матеріалу* (алфавітні та зворотні) [5].

Робота зі словниками дає можливість поглибити лексикографічну компетенцію. Тож, коли виникають проблеми щодо розуміння значення слова в тексті, вагання в правильності його використання, перш за все варто звертатися до тлумачного словника. Слово тут постає в нерозривній єдності парадигматичного, синтагматичного й дериваційного аспектів.

Синонімічні, антонімічні, фразеологічні словники, словники епітетів, іншомовних слів допомагають створити мовний портрет сучасника. Орфоепічний і орфографічний словники забезпечують від порушень правописних і вимовних норм. Розвиток лексикографічної і мовкраїнознавчої компетенції відбувається ефективніше завдяки словнику “Україна в словах” [6].

На сучасному етапі розвитку мови вагоме місце посідають електронні словники, які зберігають великий обсяг інформації за рахунок використання



гіперпосилань, мають ефективну систему пошуку. Такою спробою є електронна енциклопедія “Українська мова” як додатковий засіб до друкованого варіанту (К., 2000), створеного в Інституті мовознавства ім. О.О.Потебні та в Інституті української мови НАН України.

Отже, нині лексикографічна компетенція є вагомим складовою мовної культури особистості. Систематичне розширення лексикографічних знань, усвідомлена потреба аналізувати, зіставляти мовні явища й факти, оцінювати їх, залучати до науково-дослідної лабораторії — усе це підвищує рівень лексикографічної компетенції.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.
2. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. П. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 264 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
4. Орфоепічний словник української мови : в 2 т. / [уклад. М. М. Пещак та ін.]. – К. : Довіра, 2001.
5. Словник синонімів української мови : в 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. – К. : Наук. думка, 2001.
6. Степанюк М. У світ словників / М. Степанюк // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 2. – С. 107–111.
7. Україна в словах: Мовоукраїнознавчий слов.-довід. / [упоряд. і кер. авт. кол. Н. Данилюк]. – К. : ВЦ “Просвіта”, 2004. – 704 с.

УДК 373.5:821.161.2

ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ ПРО ХУДОЖНЮ СИСТЕМУ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОГЛЯДОВИХ ТЕМ В 11 КЛАСІ

Лілік О.О.

Автор статті робить спробу дослідити особливості вивчення художньої системи екзистенціалізму на оглядових уроках у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: екзистенціалізм, “філософія існування”, оглядові заняття, літературний процес.

Автор статьи делает попытку исследовать особенности изучения художественной системы экзистенциализма на уроках в старших классах общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: экзистенциализм, “философия существования”, обзорные занятия, литературный процесс.

The author of the article attempts to analyze the peculiarities of studying the artistic system of existentialism at the review lessons in the senior forms of general education school.

Key words: existentialism, “existence philosophy”, review lessons, literary process.

Екзистенціалізм, світова філософська й художня система, займає особливе місце в українській культурі. Оскільки вона є основою українського світогляду, а отже, філософування й образотворення, то екзистенціальні мотиви знаходять своє відображення у творчості вітчизняних митців упродовж усієї історії українського письменства. Літературознавцями українська проза вже достатньо протрактована з позицій “філософії існування”, черга за методичною наукою, яка має знайти оптимальні шляхи для прочитання екзистенціальних творів, розробити методичну систему, яка б не лише забезпечила учнів системою знань, а й сприяла б формуванню вмінь аналізу екзистенціальної прози, усвідомленню ними унікальності й неповторності цього мистецького явища, формуванню стійкої системи морально-ціннісних орієнтацій. У контексті “філософії існування” пропонуємо вивчати творчість О.Турянського, В.Підмогильного, В.Домонтовича, Івана Багряного, Василя Барки, Р.Андріяшика, В.Шевчука, хоча цими іменами список не вичерпується, адже дослідженням внутрішнього світу людини, аналізом складних відносин людина – світ, описом “межових ситуацій” у житті кожної особистості й народу загалом займалася переважна більшість українських митців.

На нашу думку, шкільні програми з української літератури, підручники й посібники приділяють недостатню увагу художній системі екзистенціалізму, тому словесники не мають чітких орієнтирів

для аналізу подібних творів. Вивчення екзистенціальної прози має епізодичний і ситуативний характер, що позначається на знаннях учнів.

Вважаємо, що старшокласників необхідно ознайомлювати з основними категоріями й положеннями екзистенціалізму не лише на уроках вивчення художнього твору, а й під час оглядових занять, що підготує їх до сприйняття монографічних тем, полегшить розуміння художніх текстів.

Окремі аспекти вивчення оглядових тем у шкільному курсі української літератури аналізувалися в працях Т.Бугайко, Ф.Бугайка, Н.Волошиної, О.Горб, А.Градовського, С.Жили, О.Ісаєвої, О.Куцевол, О.Мазуркевича, Л.Мірошниченко, В.Неділька, Є.Пасічника, О.Слоньовської, Б.Степанишина, Г.Токмань, З.Шевченко. Дослідники доходять висновку, що “Оглядові теми є складними розділами шкільної програми. Вони вимагають, щоб учитель вільно володів не лише багатим арсеналом спеціальних методичних прийомів, але надзвичайно широким колом різноманітних знань з історії, мистецтвознавства, теорії літератури. Учнів ці заняття ставлять перед необхідністю засвоїти складний матеріал узагальнюючого характеру, який не закріплюється поглибленим монографічним вивченням конкретного художнього твору” [2, с. 113].

На такому уроці вчитель має проаналізувати конкретний період як складову частину, закономірний етап літературного процесу й одночасно розкрити його особливості, специфіку розвитку літе-

ратури. Основне завдання оглядового уроку – не опис чи констатація, а вияв закономірностей і встановлення взаємозв'язків.

Як правило, огляд літературного періоду проводиться методом шкільної лекції, яка поєднується з бесідою, виступами учнів з повідомленнями та рефератами. Такі теми важко сприймаються старшокласниками через надмірну насиченість матеріалу, охоплення багатьох фактів, подій, імен, невелику кількість часу, що відводиться.

Шкільні програми з української літератури пропонують для оглядового вивчення в 11 класі такі теми: “Українська література 20–30-х рр. ХХ ст.” (1 год.), “Література 20–30-х рр. у Західній Україні” (1 год.), “Еміграційна література 20–40-х рр.” (2 год.), “Розвиток української літератури у II пол. ХХ ст.” (2 год.), “Українська література 90-х рр. ХХ ст.” (1 год.). У межах усіх цих тем доцільно подавати матеріал про художню систему екзистенціалізму, але варто брати до уваги кілька моментів: по-перше, оскільки це один із напрямів модернізму, а в художніх творах спостерігається переплетіння різних художніх систем, то екзистенціалізм варто вивчати у взаємозв'язках з іншими системами (імпресіонізм, неоромантизм, експресіонізм, сюрреалізм). Тільки за таких умов знання учнів матимуть цілісний характер, вони усвідомлять характерні риси модернізму загалом, специфіку кожної з систем, проаналізують точки їхнього дотику. По-друге, дуже важливо враховувати історичні й суспільні умови, в яких відбувалося формування й розвиток художніх систем, тому варто матеріал подавати в історичному контексті. По-третє, необхідно проводити літературні паралелі з зарубіжною літературою, тільки тоді в учнів буде сформовано цілісне уявлення про світовий культурний процес загалом і літературний в тому числі. Урешті-решт, оскільки всі ці художні системи знайшли своє втілення не лише в літературі, необхідно згадувати представників інших видів мистецтва, у творчості яких знаходять свій вияв риси тієї чи іншої художньої системи. Оглядові уроки, на яких буде розглядатися художня система екзистенціалізму, підготують старшокласників до аналізу екзистенціальної прози під час вивчення монографічних тем, на яких ці теоретичні знання поглиблюватимуться, узагальнюватимуться, а учні оволодіють практичними навичками аналізу екзистенціальної прози.

Так, на оглядовому уроці, присвяченому вітчизняній прозі періоду “розстріляного відродження”, автори програми радять проаналізувати жанрові стилізове розмаїття української літератури 20–30-х років, дослідити нові теми, проблеми, звернути увагу учнів на ідеологічну заангажованість та експериментаторські модерністичні пошуки, спиратися на національну та європейську традиції. Пропонуємо такий орієнтовний план цього уроку:

1. Історичні умови розвитку української літератури 20–30-х р. ХХ ст.
2. Стилєове оновлення прози. Художні системи, їх характерні риси й здобутки.
3. Жанрова палітра й проблематика української прози цього періоду.

Під час розгляду першого питання вважаємо доцільним поєднання таких методів роботи, як

розповідь учителя з елементами бесіди, виступи учнів із повідомленнями про історичну ситуацію, що склалася на той час у країні. Пропонуємо орієнтовний текст розповіді:

“Літературний процес першої третини ХХ ст. характеризується різноманіттям художніх систем, багатством жанрів і тематики. Чим це обумовлюється? Як ми уявляємо хід літературного процесу? Процес – це рух у заданому напрямку під дією певних чинників. Що змушує рухатись воду в річці? Будова рельєфу. Вода не може безпричинно зупинитись і почати свій рух у протилежний бік. Те саме відбувається із суспільними та мистецькими процесами й явищами. Під терміном “літературний процес” ми розуміємо не лише суму творів і постатей письменників, а впорядкований рух, розвиток, який має певні етапи й визначається конкретними чинниками:

- внутрішня емоційна потреба митця в реалізації свого таланту;

- внутрішня потреба письменника показати якісь прикрі або радісні відчуття, переживання з приводу зовнішніх подій. Бажання висловити те, що хвилює суспільство, акцентувати увагу на політичних, суспільних проблемах, запропонувати своє бачення ситуації, порекомендувати шляхи до її розв'язання;

- митця формує епоха, літературний контекст і традиції. Він може створити щось вартісне, не тільки висловивши свої думки, а відчувши те, що хвилює багатьох. Він повинен зрозуміти потреби свого часу й перспективи розвитку, літератури, адже будь-який розвиток відбувається за умови поєднання й боротьби традицій і новаторства.

Для з'ясування історичних і суспільних умов, у яких відбувався розвиток української літератури у 20–30-х рр. ХХ ст., вважаємо доцільним використати виступ учня, підготовлений під керівництвом учителя історії.

Головний елемент мистецького процесу – художня система – історично й соціально зумовлений етап літературного життя. Наприкінці ХІХ ст. в європейській культурі розпочалася епоха модернізму, що виникла як своєрідна світоглядна й художньо-естетична реакція на поглиблення духовної кризи суспільства. Пригадаймо чинники появи модернізму:

- відкриття у сфері природничих наук порушили, спростували уявлення про можливість пізнання світу за допомогою розуму, набули актуальності думки про неефективність раціонального пізнання, почалися пошуки нових можливостей для дослідження світу;

- світ, у якому все визначали економічні відносини, обмежував свободу людини, її право й здатність робити вибір, а це призвело до духовної кризи людства.

Термін модернізм (з фр. – “сучасний”, “найновіший”) уживають на означення цілого ряду мистецьких тенденцій і рухів, що виникли в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.: символізм, імпресіонізм, експресіонізм, футуризм, сюрреалізм, екзистенціалізм. Окрім формування нових художніх систем, відбувається переосмислення ситуації в межах уже існуючих: окремі напрями модернізму фіксуються за допомогою поняття “нео”: (неоромантизм, неореалізм, неокласицизм).

У західноєвропейських літературах існувала певна послідовність течій: символізм – імпресіонізм – експресіонізм; неоромантизм – неокласицизм – неореалізм – сюрреалізм, а в українській літературі всі течії й етапи співіснували не лише в часі, а часто й у творчості того самого письменника. Василь Пахаренко пов'язує цей факт із тим, що модернізм запізнився в Україну на 10–20 років, тому митці опановували одночасно стилі, які на Заході вже “відквітли”, і ті, які щойно з'явилися.

На відміну від західноєвропейського модернізму, який в основному був аполітичним і дистанціювався від соціальних проблем, український залишався заангажованим національними проблемами. Це негативно позначалося на художньому, естетичному рівні творів, проте увиразнювало актуальність, авторитет українського письменства, визначало його своєрідність. Твори вітчизняних митців цього періоду національні за духом, модерні за формою та стилем. Українська література у 20–30-х рр. ХХ ст. утверджується як неповторне мистецьке явище.

Н.Шумило стверджує, що в Україні модернізм не склався й об'єктивно не міг скластися як система на зразок західноєвропейського, бо українська література в період становлення модернізму перебувала на хвилі відродження й західноєвропейський нігілізм і песимізм був для неї не характерний.

Ранній український модернізм сформувався в 1890–1900-ті рр. й характеризувався пошуками нової системи естетичних координат. На 1920–

30-ті роки припадає другий етап розвитку вітчизняного модернізму.

Ви вже знайомі з модернізмом загалом і художніми системами, які ввійшли до його складу, тому зараз повторимо, узагальнимо й доповнимо ваші знання, заповнюючи таблицю.

Жанрову палітру української прози 20–30-х рр. ХХ ст. ми умовно зображували у вигляді схеми, на основі аналізу розділу шкільного підручника з української літератури [4]. Окреслимо її тематичний спектр:

- вітчизняні реалії: а) осмислення досвіду Першої світової війни 1914–1918 рр.; б) національно-визвольні змагання 1917–1921 років; в) аналіз сьогодення й проектування майбутнього; г) доля людини на тлі епохи: сум'яття, депресія, намагання пристосуватися до нових суспільних умов;
- загальнолюдські проблеми: а) увага до людської долі; б) людина й жорстока доба; в) самотність індивіда, проблема його духовного світу; г) особа і колектив; г) розум та інстинкти; д) агресивність.

Отже, у період 20–30-х рр. ХХ ст. відбувається тематичне, жанрове й стильове оновлення української прози, що пов'язане з подіями національно-визвольної боротьби й появою молодого покоління митців. Але встановлення на теренах Російської імперії влади більшовиків і курс на утвердження авторитарної влади призвели до тотального контролю над усіма сферами життя, що суттєво загальмувало розвиток культурного процесу. Більшість мистецьких тенденцій на тривалий час були припинені, що призвело до певної неоформленості або незавершеності деяких феноменів літератури.

Художня система	Характерні риси	Представники в літературі попереднього періоду	Представники в літературі 20–30-х рр. ХХ ст.
Модернізм			
Неоромантизм			
Символізм			
Імпресіонізм			
Експресіонізм			
Сюрреалізм			
Екзистенціалізм			

Література

1. Моклиця М. Модернізм як структура. Філософія. Психологія. Поетика : [монографія] / М. Моклиця. – Луцьк : Вежа, 1998. – 389 с.
2. Наукові основи методики літератури : [навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
3. Пахаренко В. Биття об стіну буття. Екзистенціалізм: спроба найзагальнішого огляду / В. Пахаренко // Українська мова та література. – 2006. – Ч. 32. – С. 3–16.
4. Семенюк Г. Українська література : [підруч. для 11 кл. загальноосв. навч. закл. / за заг. ред. Г. Ф. Семенюка]. – [3-тє вид.]. – К. : Освіта, 2006. – 512 с.

УДК 373.5.016:821.161. 2. 09 Бугайко

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Т.Ф. ТА Ф.Ф.БУГАЙКІВ

Логвіненко Н.М.

У статті у світлі праць Т.Бугайко і Ф.Бугайка про факультативи як нову форму вивчення літератури в школі розглядаються “традиційні” (інформативні) і дослідницькі методи навчання, що сприяють ефективному визначенню національних особливостей сучасного українського фентезі.

Ключові слова: традиційна культура, національна ідентичність, українська міфологія, образи й концепція жанру фентезі, форми літературних занять, дедуктивний принцип навчання, зміст і форми самостійних завдань.

В статтє в свете трудов Т.Бугайко и Ф.Бугайко о факультативах как новой форме изучения литературы в школе рассматриваются “традиционные” и исследовательские методы обучения, которые способствуют эффективному определению национальных особенностей современного украинского фэнтэзи.

Ключевые слова: традиционная культура, национальная идентификация, украинская мифология, образы и концепция жанра фэнтэзи, формы литературных занятий, дедуктивный метод обучения, содержание и формы самостоятельных заданий.

In the article in the light of labors of T.Bugayko and F.Bugayko about fakul'tativakh as at school “traditional” and research methods are examined the new form of study of literature teaching which are instrumental in effective determination of national features of modern Ukrainian fantasy.

Key words: traditional culture, national authentication, Ukrainian mythology, appearances and conception of genre of fantasy, forms of literary employments, deductive method of teaching, maintenance and forms of independent tasks.

Постановка проблеми. Повноцінне пізнання літературного твору поза національним контекстом неможливе. Т.Бугайко, Ф.Бугайко стверджували, що національні відмінності (національна мова, культура, побут) існують у будь-якому суспільстві. Отож, з'ясування національних особливостей літератури вважали одним із важливих завдань літературної освіти старшокласників. “Національні особливості української літератури породжені тими умовами, в яких жив і розвивався український народ. Звідси впливає обов'язкова вимога – аналізувати літературні явища в найтіснішому зв'язку з конкретними історичними обставинами, які викликали їх появу” [2, с. 244].

Аналіз останніх досліджень. На думку багатьох учених-методистів, літературознавців (Т.Бугайко, Ф.Бугайко, О.Бандура, Є.Пасічник, Б.Степанишин, Н.Волошина, М.Наєнко, В.Іванишин, П.Іванишин, Г.Токмань та ін.), весь курс літератури в школі повинен бути проіннятий національною ідеєю. У

центрі літературного твору стоїть людина як “національна істота”, через що процес національного ототожнення “відбувається і під час спілкування читача з літературним твором, коли проходить підсвідомо-свідомий процес ототожнення індивідом себе з текстуальними суб'єктами та об'єктами як зразками, в результаті якого формується національна ідентичність цього індивіда” [6, с. 29]. До текстуальних суб'єктів та об'єктів учені відносять образи людей як втілення певних національно-психічних констант (національного менталітету), моральні принципи, національні цінності, мистецькі твори, фольклорну систему, міфологічні символи, місця рідної землі, характер родинних зв'язків, традицій народу; усі структурні елементи загальнонаціональної мови, створеної на основі загальнонародної. Наголосимо, що Т. та Ф.Бугайки вивчення мови художнього твору розглядають як основну проблему під час аналізу національних особливостей літератури. Весь час розвиваючись і

збагачуючись, впливаючи на риси індивідуального мовного стилю письменника, мова, вважають учені, є важливим елементом форми національної культури [2, с. 245].

Формулювання цілей статті (постановка завдання) – розкрити шляхи організації пізнавальної діяльності старшокласників для з'ясування національних особливостей української фантастичної прози в системі факультативних занять.

Основна частина. Необхідність розробки факультативів виникла в контексті профілізації освіти в Україні. Основоволожними для створеної нами методики вивчення української фантастичної прози в системі факультативних занять стали й праці вітчизняних учених-методистів Т.Бугайко, Ф.Бугайка про факультативи як нову форму вивчення літератури в школі, що допомагає піднести шкільну літературну освіту до вимог сучасної літературознавчої науки й побудувати її на засадах сучасної психології.

Найпершим завданням факультативів учені вважали введення учнів у сучасне літературне життя. Актуальними й нині є слова методистів: “Видно, саме життя вимагає наближення тематики факультативів до літератури наших днів. Якщо ж обирається спецкурс з літератури минулих часів, то й його важливо проінняти духом сучасності, ознайомити учнів із сучасними дискусіями, з новими аспектами вивчення класичної літератури” [1, с. 42]. Факультативи, разом з такими формами літературних занять, як читацькі конференції, обговорення цікавих для молоді книжок, літературні гуртки, різного роду конкурси, олімпіади поглиблюють цікавість до художньої книжки, сприяють вихованню кваліфікованого читача. “А це означає – удосконалення специфічно читацьких якостей: відтворюючої уяви, спостережливості, емоційної пам'яті, відчуття образного слова, вміння сприйняти ідею літературного твору саме такою, як вона виражена в образах” [1, с. 49].

Гуманізація та демократизація освітнього процесу на сучасному етапі висунули в низку актуальних проблем вивчення української фантастичної прози, бо вона здатна формувати нову людину, нові стосунки, нове суспільство на гуманістичних засадах; сприяє бажанню вдосконалити насамперед людську особистість, її духовну багатомірність і чутливість, “культурну симфонічність”; сприяє бажанню шукати й зберігати національну ідентичність та духовні істини юним читачем. Адже загальновідомо, що мораль містить у собі багатовікові знаки буття й людства, знаки, які заслуговують на духовне відновлення. А кожне нове покоління має право “виборювати свій досвід пізнання себе і світу, і цим пізнанням перевірити на духовну життєздатність досвід минулих поколінь задля майбутнього” [3, с. 11].

Один із тематичних блоків програми факультативу “Українська фантастична проза” [8] присвячений вивченню сучасного українського фентезі, що твориться на основі української міфології – однієї з найдавніших та найоригінальніших міфологій світу. В особливостях фантастичної прози розглядаються й твори українських класиків, що мають фантастичне спрямування. Тут якраз і враховано думки учених-методистів Т.Бугайко й Ф.Бугайка щодо необхідності

дотримуватися вимог літературознавчої науки, що нині спрямувала свою увагу на дослідження сучасного українського фентезі.

Розмову про джерела фантастичної прози в українській літературі проводимо на перших факультативних заняттях.

Як відомо, найдавнішим різновидом літератури є міф, де поряд з абсолютно реальними людьми співіснують різноманітні химерні істоти та боги, герої подорожують між земним світом і потойбіччям тощо.

Дослідники доводять, що в межах міфу реальне гармонійно поєднувалося з ірраціональним. Згодом почало розвиватися логічне раціональне мислення. Мистецтво загалом і література зокрема зреагували відповідним чином. Саме тоді все ірраціональне відійшло до фантастики в найширшому розумінні... [7, с. 1].

Українське фентезі ґрунтується на автентичній українській міфології. За спостереженнями вчених, поняття “міфологія” включає декілька значень. Це і сукупність оповідей однієї культурно-історичної традиції, і особлива форма світосприймання, і наукова дисципліна, що досліджує міфологічні системи. У міфі як способі пізнання дійсності природа й людина взаємопов'язані. Вони становлять єдину систему світобачення, де світ пізнається через людину й навпаки. “Людська душа постійно потребує єднання зі світом, тому міф завжди буде органічною часткою культури. До світогляду українців увійшли вірування та уявлення багатьох поколінь, які жили на території сучасної України й належали до різних племен та археологічних культур. Давні ... слов'яни залишили відлуння своїх вірувань у тому багатогранному комплексі, який ми нині зємо українською традиційною культурою” [4, с. 5].

Отож, варто пам'ятати, що населений богами, духами, демонами, лісовиками, мавками, домовиками, русалками, вампірами, перевертнями й іншими істотами світ існує разом із світом людини – у це вірили наші давні пращури. У міфах, билинах, казках і переказах вони дожили до нашого часу. Часто, вторгаючись у наш світ, показують то страшну, то смішну, а то й загадкову свою сутність. І щоб не вмер той старий світ, щоб ми не розучилися бачити й чути його, спілкуватися з ним, фентезі став таким популярним жанром у всьому світі. А письменники-фантасти, видавці їхніх творів прагнуть повернути сучасній людині, “обтяженій мудрістю техногенної цивілізації, іншу, загублену нею сторону світу. Таємне знання древніх ...” [5, с. 136].

Оскільки українське фентезі ґрунтується на автентичній українській міфології, героями жанру є козаки-характерники, мавки, водяники, упирі, хованці, перевертні, лісовики та інша чиста й нечиста сила, що вступають у боротьбу за панування у світі, а концепцією жанру – протистояння добра і зла.

Літературознавцями визначено, що твори фентезі найчастіше нагадують історико-пригодницький роман, дія якого відбувається у вигаданому світі, близькому до реального, його герої стикаються з надприродними явищами й істотами. Часто фентезі побудоване на основі архетипних сюжетів. На відміну від наукової фантастики, фентезі не прагне пояснити світ з погляду науки. У такому світі

може бути реальним існування богів, чаклунства, міфічних істот (дракони, гноми, тролі), привидів і будь-якої іншої фантастичної суті. У той же час принципова відмінність “чудес” фентезі від їх казкових аналогів у тому, що вони є нормою описуваного світу й діють системно, як закони природи.

На заняттях застосовуємо дедуктивний принцип навчання. Він проявляється в оглядових інформативних лекціях учителя, під час яких розкриваються вихідні теоретичні й історико-літературні поняття. Потім у світлі цих літературознавчих понять вивчається монографічна тема про творчість письменника (Т.Завітайла, Н.Тисовської, братів Капранових, О.Кушніра) і явища конкретної поезики, зокрема сучасного українського фентезі.

На застосуванні інформативного навчання наповняли Т.Бугайко, Ф.Бугайко в той час, як лунали голоси повного його заперечення й побутувало прагнення звести весь навчальний процес до самостійних учнівських досліджень. Учені-методисти вважали, що “не все в літературній науці учні можуть осягти самотужки. Та й немає потреби змушувати учня проходити самостійно весь шлях пізнання. Віддаючи належне самостійній діяльності учнів в розвитку їхніх пізнавальних сил, все ж таки на уроках не можна нехтувати й такими методами, як лекція вчителя (навіть не проблемна, а звичайна), розповідь та бесіда. Правильна організація навчання полягатиме у розумному поєднанні “традиційних” (інформативних) і дослідницьких методів навчання” [1, с. 43]. І нині методика поглибленого вивчення української літератури вимагає творчого використання й розвитку в нових умовах досягнень минулих років.

Крім того, змістове наповнення тематичного блоку “Сучасне українське фентезі” дає змогу розкривати національні особливості фантастичних творів.

За визнанням сучасних літературознавців, книжки Тараса Завітайла “Зброя вогню”, “Діти Пралісу”, “В тіні янгола смерті”, “СОМА. ua” та “Спадок чаклуна” – нове українське захоплює й динамічне фентезі, що ґрунтується на українській історії, міфології та легендах світу. Це дивний і загадковий світ, де переплітаються історичні реалії та вигадка, співіснують характерники (козаки, які мали надлюдські здібності – проходили крізь стіни, перекидалися на звірів, уміли чути й бачити на великій відстані тощо) і демони, відьми, вурдалаки,

русалки – одним словом, Україна реальна й міфічна. Герої книжок молодого вітчизняного автора не тільки розкривають таємниці історії України, але й допомагають заглибитися в магійний світ наших предків.

У книжці Н.Тисовської є звичні українські реалії, серед яких цілком комфортно живуть знайомі нам нявки й хованці, а ще – якутські шамани, бо ж у якутській міфології, виявляється, чимало спільного з давніми українськими віруваннями. Якраз така оцінка дає можливість порівняти особливості творів сучасного українського фентезі з творами фентезі зарубіжних письменників. У просторі українського фентезі поряд із реальними людьми й напів-реальними шаманами мають право діяти питомо українські міфологічні істоти – нявка й домовик-хованець. А міфологічну нявку й хованця, зокрема в романі “Останній шаман”, у свою чергу дублюють кошеня Нявка й великий кудлатий пес породи ньюфаундленд на ім'я Хованець, які разом із своїми господарями Орестом і Ліною пред-ставляють “любовну” лінію загального сюжету.

Вивчення творів фентезі спонукає досліджувати “величезні пласти національної культури” й дає змогу відпрацювати жанрове різноманіття самостійної роботи. Під час виконання домашніх завдань радимо учням:

- дослідити народознавчий аспект роману Н.Тисовської “Останній шаман”;
- підготувати запитання до інтерв'ю “Національне спрямування жанру фентезі” з Н.Тисовською, Т.Завітайлом, братами Капрановими та ін.;
- написати рецензію на один із нових розділів “Кобзар 2000” братів Капранових із творчим обґрунтуванням, у якому жанрі – наукової фантастики чи фентезі – вони написані;
- дібрати художній матеріал із вивчених творів до ілюстрації особливостей жанру фентезі.

Зміст і форми самостійних завдань мають бути різноманітними. Т.Бугайко і Ф.Бугайко наголошували, що добре організоване вчителем-словесником самостійне виконання робіт “робить яскравішим і повнішим сприймання літературного твору учнями, виховує в них увагу до художньої сторони твору, загострює їх естетичну вразливість, допомагає запобігти сухості й абстрактності, які часто відзначають сприймання літературного матеріалу дорослими учнями” [2, с. 337].

Література

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1979. – 176 с.
2. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1962. – 391 с.
3. Жулинський М. Г. До людини і світу – з любов'ю / М. Г. Жулинський // Валерій Шевчук. Вибрані твори... – К. : Дніпро, 1989. – С. 5–15.
4. Завадська В. 100 найвідоміших образів української міфології / В. Завадська, Я. Музиченко, О. Таланчук, О. Шалак. – К. : Орфей, 2002. – 448 с.
5. Завітайло Тарас. Зброя вогню / Тарас Завітайло. – К. : Наш час, 2006. – 144 с.
6. Іванишин В. Пізнання літературного твору : [методичний посібник для студентів і вчителів] / В. Іванишин, П. Іванишин. – Дрогобич : Відродження, 2003. – 80 с.

7. Литовченко Т. З печер до зірок / Т. Литовченко // Український фантастичний оглядач. – 2008. – № 3 (5). – 64 с.
8. Логвіненко Н. М. Українська фантастична проза : програма факультативного курсу для учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. М. Логвіненко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – № 5. – С. 38–46.
9. Тисовська Наталя. Останній шаман : [роман] / Н. Тисовська. – К. : Наш час, 2008. – 392 с.

УДК 37(091)(477)-051+37:069] Бугайко

ОСОБИСТИЙ ФОНД Т.Ф.БУГАЙКО У ПЕДАГОГІЧНОМУ МУЗЕЇ НАПН УКРАЇНИ ЯК ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕННЯ Й НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ

Міхно О.П.

У статті висвітлено науково-дослідну та культурно-освітню діяльність Педагогічного музею НАПН України з вивчення спадщини Т.Ф.Бугайко на основі матеріалів її особистого фонду.

Ключові слова: музей, біографія, Т.Ф.Бугайко, методика викладання української літератури.

В статье отображено научно-исследовательскую и культурно-образовательную деятельность Педагогического музея НАПН Украины по изучению наследия Т.Ф.Бугайко на основе материалов ее собственного фонда.

Ключевые слова: музей, биография, Т.Ф.Бугайко, методика преподавания украинской литературы.

The article highlights the research, cultural and educational activity of the Pedagogical museum NAPS of Ukraine, namely the preservation and promotion of Tetiana Fedorivna Bugayko scientific heritage on the basis of her personal fund.

Key words: museum, biography, T.F.Bugayko, methods of teaching Ukrainian literature.

Сучасний музей – це особлива комунікативна система, яка є частиною культурного простору країни. Тривалий культурно-історичний розвиток зумовив значне розширення соціальних функцій музею, що уможливило його перетворення на “поліфункціональний соціокультурний центр, який зайняв своє місце в системі закладів науки, культури, освіти і виховання” [1, с. 4].

Діяльність Педагогічного музею Національної академії педагогічних наук України спрямована насамперед на популяризацію педагогічної культури: піднесення славних традицій і досягнень педагогічної теорії і практики, зосередження передового педагогічного досвіду й передачу його від покоління до покоління. Музей допомагає створити позитивний образ педагога в суспільстві, підвищити престиж педагогічної професії. За Статутом він є культурно-освітнім та науково-дослідним закладом, призначеним для “вивчення, зберігання та використання освітньо-педагогічних пам’яток України, прилучення громадян до надбань національної і світової освітньо-педагогічної спадщини”. Музей комплектується пам’ятками з історії освіти та педагогічної думки з усіх регіонів України. Його фонди поповнюються матеріалами сучасного інноваційного педагогічного досвіду завдяки систематичній виставковій діяльності. Музей має також велику колекцію періодичних педагогічних видань другої половини ХІХ – початку

ХХ століття (часописи “Учитель”, “Журнал Министерства Народного Просвещения”, “Русская школа”, “Світло”, “Вільна Українська школа” та ін.). Серед музейного зібрання особливо слід виділити персональні комплекси матеріалів (особисті фонди) та першовидання творів відомих українських педагогів: Тимофія Лубенця, Бориса Грінченка, Якова Чепіги, Софії Русової, Івана Соколянського, Олександра Астряба, Тетяни Бугайко та ін. Введення до наукового обігу таких матеріалів значно розширює джерельну базу вивчення історії педагогіки, дає змогу не лише детально проілюструвати зародження того чи іншого явища, але й зрозуміти спосіб мислення учасників педагогічного процесу, їхнє ставлення до досліджуваних проблем.

Мета статті – висвітлити науково-дослідну та культурно-освітню діяльність Педагогічного музею України зі збереження та вивчення спадщини Т.Ф.Бугайко на основі матеріалів її особистого фонду.

Ім’я Тетяни Федорівни Бугайко – вченого, педагога, фахівця з методики викладання української літератури – гідно входить до плеяди таких відомих імен, як: Ф.Ф.Бугайко, О.Р.Мазуркевич, Є.А.Пасічник, Б.І.Степанишин, В.Я.Неділько та ін. Особистий фонд Т.Ф.Бугайко, що зберігається в Педагогічному музеї України з 1979 р., протягом тривалого часу вивчався та опрацьовувався співробітниками музею. Фонд містить понад двісті одиниць зберігання: документи,

матеріали педагогічної, наукової та громадської діяльності, фотографії, листування, численні книги з дарчими підписами, рукописи (чернетки книг і статей, листи, конспекти, тексти доповідей і виступів тощо). Майже всі рукописи чудово збереглися, що підкреслює такі риси Т.Ф.Бугайко, як акуратність і точність. Архівіст і дослідник не можуть також не оцінити цього в роботі зі старими і рідкісними документами, збереженими нею, а також чернетками її праць і листів.

За спогадами людей, які особисто знали Тетяну Федорівну, вона була людиною надзвичайно енергійною, допитливою, діяльною, чуйною. Про це ж свідчать документи ...

Перед нами проходить все її життя: в автобіографії Т.Ф.Бугайко пише, що “народилася у 1898 р. у Єревані Вірменської РСР. Мати була швачкою, незаміжною. У 1898 р. переїхала в м.Ромни” [5]. Про свої дитячі роки Тетяна Федорівна згадує: “Пам’ятаю, як моя мати, одинока швачка, сиділа ночами над шитвом, щоб прогостуватися й купити мені книжки. Я пригадую й те, як я, семирічна дитина, пришивала кнопки й гудзики до чужих кофточок або порола оборочки й складочки, якими вона, моя мама, не догодила вередливим замовницям”. У 1907 році Т.Ф.Бугайко вступає до Роменської жіночої гімназії: “Дев’яти років я вступила до жіночої гімназії, підготувалася до екзаменів самотужки. У дванадцять років я одержала перші 5 карбованців за двомісячні заняття з меншою ученицею. З того часу починаються мої самостійні репетиторські заробітки. Закінчила я гімназію з золотою медаллю” [5]. У 1915 р. вступила на історико-філософський факультет Московських вищих жіночих курсів, однак здобути вищу освіту тоді не вдалося: у 1917 р. через брак коштів Т.Ф.Бугайко повертається додому і влаштовується вчителькою підготовчого класу Роменського реального училища, яке згодом було перетворено на трудову, а потім – середню школу. У цьому навчальному закладі Тетяна Федорівна працювала до вересня 1933 р. З вересня 1928 р. до серпня 1931 р. навчалася у Полтавському інституті соціального виховання. Про подальшу освіту Т.Ф.Бугайко свідчать такі документи: звітна книжка студента Харківського педагогічного інституту професійної освіти (1933) [6] та диплом про закінчення Ніжинського державного педагогічного інституту, виданий 4 серпня 1936 р., згідно з яким їй “присвоєно кваліфікацію викладача літературно-мовних дисциплін у повних середніх школах та дорівнених до них учбових закладах” [7]. З вересня 1933 до вересня 1936 р. Тетяна Федорівна працювала вчителем української мови і літератури середньої школи №3 м. Щорс Чернігівської області.

У музеї зберігається надзвичайно цікавий документ 1944 р. під назвою “Спогади про нашу роботу”. Цей машинопис, підписаний Т.Ф.Бугайко і Ф.Ф.Бугайком, висвітлює перші кроки Тетяни Федорівни в науці та творчу співпрацю подружжя Бугайків: “У грудні 1936 року завідділом методики літератури П.К.Волинський запросив нас працювати в інститут педагогіки. Ми погодилися. Нам дали ставку наукового робітника на двох. З того часу й почали ми працювати у чотири руки... Як це ви працюєте у чотири руки? Такі питання ставили нам. Дуже зручно:

матеріали збираємо по школах. Спільно опрацьовуємо. План статті чи книги складаємо разом, обговорюємо, доповнюємо. Починаємо колективно писати: один розділ пише один автор і передає другому на доповнення, обробку й ув’язку з своїм розділом і навпаки. Тут же обговорення, сперечання, доведення фактами. Написану роботу перечитують кожен про себе, вносять правки і доповнення, а потім колективно уточнюємо. Якщо в якомусь факті чи методичному прийомі не дійшли згоди, перевіряємо на практиці в школі й потім уточнюємо, вносимо відповідні виправлення. Так народжується стаття чи книга” [5]. Перша спільна наукова праця, написана Т.Ф.Бугайко і Ф.Ф.Бугайком у 1937 р., має назву “Мольєр в середній школі” (опублікована у №1 журналу “Комуністична освіта” за 1938 р.). З 1939 р. Тетяна Федорівна працює викладачем у Київському державному педагогічному інституті ім. О.М.Горького (нині Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова). Слід зазначити, що вже будучи досвідченим науковцем, Тетяна Федорівна продовжувала працювати за сумісництвом у середній школі. Так, у 1936–1947 рр. вона викладала українську мову і літературу в 2-й залізничній школі Південно-Західної залізниці (нині київська гімназія №59 ім. О.М.Бойченка). У 1940 р. їй присвоєно звання Заслуженого учителя школи УРСР. У роки Великої Вітчизняної війни Тетяна Федорівна працює вчителем у радянському тилу: в особистому листку з обліку кадрів зазначено, що з 15 серпня 1941 р. до 1 вересня 1942 р. вона працювала вчителем російської мови в середній школі №5 ст.Котельниково Сталінградської області РСФСР, а потім, до 20 лютого 1944 р., викладала у середній школі №28 м.Алма-Ата Казахської РСР [5]. Лише один штрих воєнного часу: довідка із середньої школи №5 ст.Котельниково №193 від 22.03.1942, “видана Бугайко Т.Ф. у тому, що вона отримувала зарплату по 540 карбованців на місяць як вчитель російської мови. Була призначена завучем. Зарплати за виконання обов’язків завуча не отримала” [5]. Під час війни Т.Ф.Бугайко продовжує займатися науковими дослідженнями з методики викладання літератури: в музеї зберігається машинопис з рукописними вкладками “Воспитание советского патриотизма на уроках литературного чтения. Из опыта двухлетней работы в русской средней школе” (1943). Після визволення столиці України, у березні 1944 р., за викликом Міністерства освіти УРСР Т.Ф.Бугайко прибула до Києва, де продовжила працювати в Українському науково-дослідному інституті педагогіки (з 01.06.1944 р.) та викладачем кафедри методики мови і літератури Київського державного педагогічного інституту (з 01.10.1944 р.). Далі – документи, що свідчать про здобуття наукових ступенів та присвоєння вчених звань: диплом кандидата наук (1946), атестат доцента (1947), наказ по Київському педінституту про відрядження до докторантури інституту методів навчання Академії педагогічних наук РСФСР, виписка із протоколу №2 засідання Вченої Ради Науково-дослідного інституту методів навчання АПН РСФСР від 25 лютого 1955 р., в якій зазначено, що Т.Ф.Бугайко захистила докторську дисертацію на тему “Методика

викладання української літератури в середній школі УРСР”, диплом доктора наук (1957), атестат професора (1958) – і так далі, по всіх етапах довгого трудового і наукового шляху. Або, краще сказати, кожен поворот у житті Т.Ф.Бугайко зафіксований тим чи іншим документом: посвідчення учасника Республіканської наради активу ВНЗ (1962), Постанова колегії Міністерства освіти УРСР від 13.04.1962 р. про затвердження редколегії журналу “Література в школі” (до речі, Тетяна Федорівна – один із організаторів цього журналу і перший його головний редактор (1951–1954), членські квитки Всеукраїнського товариства “Знання” (1950) Педагогічного товариства УРСР (1963). Один із останніх документів – наказ №711 від 5 червня 1970 року по Київському державному педагогічному інституту ім. О.М.Горького про звільнення в зв’язку з переходом на пенсію. В наказі зазначено, що Т.Ф.Бугайко “підготувала 17 кандидатів наук й сприяла підготовці 5 докторів наук, є автором підручників для 7 і 10 класів середньої школи з української літератури і посібників для вищої школи з методики викладання літератури, написала до 200 наукових праць” [5].

Наукові заслуги Т.Ф.Бугайко були оцінені: її нагороджено орденом Леніна, медалями ім. А.С.Макаренка, за доблесну і самовіддану працю в період Великої Вітчизняної війни, численними грамотами і подяками, які зберігаються в музеї.

Своєю педагогічною діяльністю і науковими працями Т.Ф.Бугайко підготувала і виростила тисячі вчителів і сотні науковців, які завжди пам’ятали про свого наставника: в особистому фондї – 67 вітальних телеграм від наукових та викладацьких колективів та приватних осіб на честь 60-річчя вченого (1958).

У фондах музею – книги Т.Ф.Бугайко і Ф.Ф.Бугайка “Українська література в середній школі. Курс методики” (1962, друге видання), “Майстерність учителя-словесника” (1963), “Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах” (1967) та ін. На кожній книзі підпис: “Республіканському педагогічному музею УРСР від авторів”.

Також у фондах музею зберігаються особисті речі Т.Ф.Бугайко: друкарська машинка, настільний годинник з авторучкою, сумка-книжечка, окуляри, рукавички, парасолька та ін. Наукові співробітники і сьогодні користуються книжковими шафами подружжя Бугайків, які стоять в адміністративному приміщенні музею, а у виставковій залі кожен охочий запросто може посидіти за їхнім 4-тумбовим робочим столом.

Тетяні Федорівні не стало 25 жовтня 1972 р. На зворотному боці обеліску на її могилі на 28 дільниці Байкового кладовища у Києві викарбувано слова академіка О.І.Білецького: “Книгу їхню будуть читати і повинні прочитати і ті, хто не працює в середній школі і навіть не цікавиться нею” [2, с. 516], які він написав про одну з основних праць подружжя Бугайків – “Українська література в середній школі. Курс методики” (1955).

На основі постійної науково-дослідної діяльності з опрацювання та упорядкування особистого фонду Т.Ф.Бугайко співробітники музею систематично здійснюють просвітницьку роботу, популяризуючи спадщину видатного педагога. Так, у червні 1993 р.

у Педагогічному музеї України було відкрито виставку “95 років з дня народження Т.Ф.Бугайко”, яка мала мету “ознайомити відвідувачів з її творчим шляхом, показати наукові праці, зацікавити ними студентів, науковців, викликати творчий інтерес до проблеми літературознавства” [5]. Це чи не перша спроба на оригінальних візуальних матеріалах об’ясню й докладно означити життєвий і творчий шлях засновника методики викладання української літератури. На виставці було представлено 45 оригінальних експонатів. У травні 1998 р. в Педагогічному музеї України відбулися урочистості з нагоди 100-річного ювілею Т.Ф.Бугайко: відкрито виставку та проведено круглий стіл “Т.Ф.Бугайко – видатний педагог, вчений-словесник, заслужений учитель УРСР, доктор педагогічних наук”, на якому були присутні колишні учні Т.Ф.Бугайко, випускники 1941 та 1948 рр. 2-ї залізничної школи м.Києва, виступили І.Я.Шиманська – донька Т.Ф. і Ф.Ф.Бугайків, Н.П.Сирота – колишня учениця Т.Ф.Бугайко (1941 року випуску), Є.А.Пасічник – колишній аспірант. Протягом літа 2008 р. в музеї працювала виставка “Література – підручник життя”, присвячена 110-річчю від дня народження Т.Ф.Бугайко, на якій експонувалося 75 матеріалів з персонального комплексу педагога. Осердям експозиції стали рукописи і машинописи праць Т.Ф. і Ф.Ф.Бугайків та видання цих робіт з дарчими підписами авторів.

Педагогічний музей України підтримує зв’язки з навчальними закладами, у яких працювала Т.Ф.Бугайко: Роменською спеціалізованою школою I–III ступенів №2 ім. акад. А.Ф.Йоффе (колишня трудова школа), Київською гімназією №59 ім. О.М.Бойченка (колишня 2-га залізнична школа), Національним педагогічним університетом ім. М.П.Драгоманова. У 1976 р. на приміщенні школи м.Ромни відкрито меморіальну дошку, в музеї історії школи є матеріали про Т.Ф.Бугайко. На будівлі гімназії №59 ім. О.М.Бойченка меморіальну дошку відкрито у 1998 р. (з нагоди 100-річного ювілею), у музеї історії школи-гімназії, який діє з 1968 р., Тетяні Федорівні присвячено окремий стенд експозиції. Поруч – у вітрині – її портрет, наукові праці, особисті речі. Це один з кращих шкільних музеїв Києва як за змістом, так і за оформленням. Завдяки мистецькому таланту його творців увесь зібраний матеріал з історії школи перетворився на захоплюючу музейну експозицію.

Бережуть пам’ять про видатного педагога і на кафедрі **методики викладання української мови та літератури** Інституту української філології НПУ ім. М.П.Драгоманова: викладач кафедри В.П.Стеценко у 1991 р. захистив кандидатську дисертацію “Методична спадщина Т.Ф.Бугайко” (науковий керівник Є.А.Пасічник), а у 2005 р. видав книгу “Тетяна Федорівна Бугайко – фундатор методики викладання української літератури”.

Справжнім пам’ятником Т.Ф.Бугайко є її особистий фонд, що зберігається в Педагогічному музеї України. Ці документи містять не лише відомості про творчу лабораторію вченого, але й дають уявлення про розвиток методики викладання літератури в середині – другій половині ХХ століття.

Т.Ф.Бугайко поєднала в собі вчителя-майстра, вченого-методиста, невтомного популяризатора

науки про літературу і самої літератури, авторитетного вихователя вчителів. Науково-дослідна та культурно-освітня діяльність Педагогічного музею України зі збереження спадщини Т.Ф.Бугайко сприяє

актуалізації досвіду засновника методики викладання української літератури, адже її праці – невичерпне джерело педагогічних ідей, творчих пошуків для сучасного науковця та вчителя-словесника.

Література

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 "Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності" / Т. Ю. Белофастова. – К., 2003. – 20 с.
2. Білецький О. І. Письменник і епоха : збірник статей, досліджень, рецензій з питань української літератури / О. І. Білецький. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1963. – 538 с.
3. Проценко І. М. З любов'ю до людей (До 80-річчя з дня народження Т.Ф.Бугайко) / І. М. Проценко // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 6. – С. 84–87.
4. Савенко В. С. Т.Ф.Бугайко / В. С. Савенко // Література в школі. – 1958. – № 3. – С. 89–90.
5. Фонди Педагогічного музею України. – Інв. № Д-96.
6. Фонди Педагогічного музею України. – Інв. № 1302/Ді-147.
7. Фонди Педагогічного музею України. – Інв. № 1304/Ді-146.

УДК. 821.161.2'06

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ Т.ШЕВЧЕНКА У ШКОЛІ

Моціяка О.М.

У статті здійснено аналіз шевченкознавчих розділів, розміщених у підручниках з української літератури для 9 класу видання 2009 року. Окреслено коло проблем, пов'язаних з вивченням у школі творчості основоположника нової української літератури.

Ключові слова: шевченкознавство, підручник, школа, учень, аналіз.

В статье сделана попытка анализа шевченковедческих разделов, вошедших в учебники по украинской литературе для 9 класса 2009 года. Определено ряд проблем, связанных с изучением в школе творчества основателя новой украинской литературы.

Ключевые слова: шевченковедение, учебник, школа, ученик, анализ.

The analysis of Shevchenko studies sections in the Ukrainian literature textbook for the 9th form of 2009 edition is implemented in the article. The author outlines the range of problems connected with studying the creations of the founder of the new Ukrainian literature.

Key words: Shevchenko studies, textbook, school, pupil, analysis.

Тарас Шевченко – знакова постать в історії української літератури не тільки XIX століття, а й в українській культурі загалом. Український поет давно зазнав рецептивної ідеалізації і навіть міфологізації. Тож зрозуміло, що вивчення творчості Т.Шевченка у школі має особливе значення.

До творчості Т.Шевченка учні звертаються у середніх класах, а системно вивчають у 9-му класі. Це вивчення здійснюється згідно з програмою: Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, О. А. Камінчук, М. П. Бондар, О. Б. Поліщук, М. М. Сулима, Л. П. Шабельникова, В.М.Садівська. Керівник проекту М. Г. Жулинський ; заг. ред. Р. В. Мовчан. – К., 2005.

За цією програмою нині створено три шкільні підручники:

1) Міщенко Олена. Українська література. 9 клас / Олена Міщенко. – К. : Генеза, 2009. – 302 с. – 119 135 прим.;

2) Пахаренко Василь. Українська література. 9 клас / Василь Пахаренко. – К. : Генеза, 2009. – 366 с. – 3000 прим.;

3) Ткачук Микола, Сулима Микола, Смілянська Валерія, Сулима Віра. Українська література. 9 клас. – К. : Освіта, 2009. – 416 с. – 3000 прим.

Рецензування всіх трьох підручників здійснювали одні і ті ж фахівці: О.П.Стефак (вчитель-методист, Львів), Г.М.Ключник (методист Рівненської РДА), Л.Я.Римар (методист Кам'янської РДА), В.А.Мелешко (канд. філол. наук, Полтавський ДПУ),

Р.В.Мовчан (канд. філол. наук, Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України, З.О.Шевченко (канд. пед. наук, Інститут педагогіки АПНУ).

Усі підручники відповідають програмі 2005 року, новаторство якої полягає в тому, що у ній переборено класовий підхід у трактуванні творчості Т.Шевченка, кваліфікацію його винятково як поета-революціонера, атеїста, борця проти соціальної несправедливості. Натомість акцентована увага на темах України, жіночої долі, Шевченко і Біблія. У процесі вивчення творчості Т.Шевченка аналізуються жанри балади, думки, елегії, історичної поеми, епопеї, сатири, містерії, медитативної лірики, вивчаються також такі літературознавчі поняття, як "алегорія", "гротеск", "контраст", "умовність", "лірика", "ліро-епічний твір", "ліричний герой", "психологізм".

У програмі, на жаль, немає єдиного критерію структурування матеріалу. На перше місце виходить то хронологічний (стосовно ранньої творчості та періоду заслання), то жанровий (аналізується балада, думка, поема раннього періоду), то ідейно-тематичний (національна проблематика, тема жіночої долі, Шевченко і Біблія) принцип. У зв'язку з цим відбувається накладання різних підходів. Так, жанр балади аналізується у процесі вивчення раннього періоду творчості Т.Шевченка, однак сюди ж включається і твори другого періоду (балада "Лілея"). Аналіз жіночої та біблійної теми здійснюється крізь призму всіх періодів.

Нам видається недоцільним вилучення з програми розділу "Біографія Т.Г.Шевченка". Хоча

життєвий шлях поета вивчався у попередніх класах, однак це вивчення не було цілісним, зверталася увага насамперед на дитинство Т.Шевченка, популярно викладалась інформація про інші етапи життя (це відповідає віковим особливостям дітей). Потреба вивчення біографії поета саме у дев'ятому класі зумовлена, по-перше, необхідністю системного, глибокого з'ясування тих життєвих обставин, які вплинули на формування суспільного світогляду та естетичних смаків письменника. Це передбачає розгляд таких пластів біографії Т.Шевченка, які для середньої школи є складними. По-друге, знання головних етапів життя поета є надзвичайно актуальними у процесі подолання, як зазначає В.Смілянська, "легенд" про Шевченка, зокрема фантазій щодо "покртки" Оксани Коваленко, знайомства Т.Шевченка з І.Сошенком у Літньому саду, стосунків Т.Шевченка з царською сім'єю, перебування поета на засланні тощо. Це тим більш важливо в умовах активізації сучасної шевченкофобії (публікації, наприклад, О.Бузини), яка великою мірою і побудована на спекуляції поверховими знаннями біографії Т.Шевченка і намаганні принизити постать великого поета.

Сучасні дев'ятикласники вивчають творчість Т.Шевченка насамперед за підручником О.Міщенко, яка є також авторкою підручників з української літератури для восьмого і десятого класів. Це, безсумнівно, надзвичайно відповідальна і смілива позиція автора, який моделює для учнів бачення літературного процесу протягом декількох віків. Одноосібність автора шкільних підручників має як свої переваги (є єдиний стиль викладу), так і недоліки (неможливість одночасно глибокого прочитання художніх явищ різних епох, неодмінне реферування літературознавчих досліджень).

Порівняно з підручником Б.Степанишина, за яким раніше вчилися дев'ятикласники, у книзі О.Міщенко більша увага звертається на аналіз поетики художніх творів. Однак у цілому шевченкознавчому розділу властива певна уривчастість, поверховість, зумовлена, очевидно, прагненням дослідниці "втиснути" у визначений обсяг сторінок. Створюється враження якогось усіченого, скороченого тексту. Однак у цій ситуації неприпустимою розкішшю є публіцистичний стиль, численні запитання для самостійної роботи, які не завжди сприяють поглибленому аналізу віршів.

Проголошені судження інколи не пояснюються, не підкріплюються аналізом конкретного матеріалу. Наприклад, О.Міщенко пише: "За жанром думка фактично є елегією, причому має специфічні для Шевченкової творчості особливості" [1, с. 193]. Але які це особливості – не сказано. На с. 195 читаємо: "Важливим елементом Шевченкових балад є молитва". Однак що таке молитва і чому вона є важливим елементом не пояснено. На с. 211 стверджується, що назва поеми "І мертвим, і живим..." є ключовою для розуміння глибинного розуміння змісту твору. І знову учень залишається з нероз'ясненою тезою на самоті. Звичайно, слід стимулювати самостійне мислення школяра, виробляти вміння відстоювати власну точку зору, однак при цьому необхідно дати базу, на якій це самостійне мислення повинне розвиватись. Дивує і

те, що питання, які стосуються узагальнень (а вони найскладніші), учень не може зробити на основі прочитаного в підручнику аналітичного матеріалу. Наприклад, стосовно найскладнішого для аналізу у школі твору – поеми "Великий льох" – авторка так формулює завдання: "Чому Т.Шевченко обрав жанр містерії"? [1, с. 209].

Поширеними є завдання для учнів знайти крилаті вислови у поезії Т.Шевченка. З цього приводу Г.Грабович [2, с. 10] слушно застерігав, що небезпечною тенденцією у сприйнятті Т.Шевченка і є якраз зведення його поезії до змістилиця різних лозунгів та закликів. При цьому якраз втрачається відчуття контрастності поезії Т.Шевченка та її художності.

Трапляються і фактичні неточності. Наприклад, стосовно поеми "Гайдамаки" стверджується, що народ – один із головних образів. Новаторство ж даного твору, історична основа якого в підручнику розкрита дуже поверхово, якраз і полягало в тому, що народ – головний герой поеми, а не "один із...". На с. 203 неправильно вказані хронологічні рамки війни на Кавказі – "1840–1845". Насправді ж ця загарбницька з боку царської Росії війна тривала з 1817 по 1864 роки. Першим твором Т.Шевченка, написаним після заслання, названо "Сон (На панщині пшеницю жала...)". Однак це поема "Неофіти".

Авторка підручника часто апелює до учнів з проханням пригадати певні факти біографії письменника. Однак навряд чи можна сподіватися, що інформація, яку вони здобули в середній школі, міцно закріпилася у їх свідомості. Ці звертання підтверджують ще раз потребу вивчення біографії Т.Шевченка в 9 класі.

Щодо вивчення літературознавчих понять, то всі визначення (за винятком містерії як романтичної поеми) у підручнику подані. Доцільно, на наш погляд, щоб ці визначення підкріплювалися прикладами творів.

У цілому, творчість Т.Шевченка аналізується уривчасто. Складається враження, що дослідник обирає на власний вибір якісь аспекти розгляду того чи іншого твору, цілісного ж уявлення про твір часто немає.

У підручнику пропонується різноманітна методична робота, яка подана в шести рубриках: "Запитання і завдання (передбачено перевірку знань учнів за чотирма рівнями)", "Робота в групах", "Дискутуємо", "Ваше портфоліо (працюємо з проектом)", "Дізнаймося більше", "Відпочиваючи, вчимося". Таку різноманітну роботу можна було б лише вітати, якби вона була спрямована на пізнання саме творчості Т.Шевченка вглибину і була посиленою для учня. Натомість сформульовані питання досить складні, вимагають високої теоретичної підготовки, часто це теми курсових та дипломних робіт. Наприклад: "Спробуйте дослідити символіку ранніх творів Шевченка. Що єднає їх з фольклором?" [1, с. 196], "Яке значення для розуміння Шевченкової поезії має форма його творів? Порівняйте форму поезій Кобзаря з творами його попередників і зробіть висновки" [1, с. 196], "Докладно проаналізуйте художні засоби вивчених творів Шевченка. Визначте, що на рівні поетики об'єднує ці твори і які особливості вирізняють кожен з них" [1, с. 196], "Прокоментуйте особливості жанру

містерії на прикладі поеми Т.Шевченка “Великий льох” [1, с. 209]. При цьому нагадаємо, що визначення містерії як романтичної поеми XIX століття у підручнику не зроблено і твір у цьому аспекті О.Міщенко не проаналізовано. Є й такі завдання: “Визначте взаємодію лірико-романтичного, алегорично-сатиричного і реалістичного планів у поемі “Великий льох” [1, с. 209], “Докладно проаналізуйте засоби комічного, використані поетом у “Сні...” та “Посланії...” [1, с. 213], “Образ матері у творчості Шевченка й у світовій літературі ... з’ясуйте, що нового, неординарного і неповторного додав у змалюванні цього образу Кобзар” [1, с. 219], “Визначте провідні риси лірики Т.Шевченка” [1, с. 223].

У рубриці “Ваше портфоліо” пропонується проект “Біблія у світовій літературі”. При цьому учні повинні з’ясувати, до яких біблійних образів, сюжетів, мотивів найчастіше зверталися письменники і чи точно відтворювали зміст біблійних текстів, чи популярні такі твори серед читачів [1, с. 227].

На наш погляд, сам текст розділу про Т.Шевченка, запитання та завдання для самостійної роботи не позбавлені певного пафосу, зовнішнього враження, у них нема відчуття реальних можливостей і знань дев’ятикласника. Основний же недолік підручника полягає в тому, що в аналізі не відчутна гармонія змісту і форми твору як цілісного художнього явища. Т.Бугайко з цього приводу наголошувала, що учень повинен відчутти, емоційно пережити твір, збагнути образність і твір як мистецтво художнього слова.

Підручник змушує самостійно працювати учня саме там, де вагоме слово повинен сказати дослідник і показати, як саме і слід аналізувати твір.

В авторському підручнику В.Пахаренка розділ про Т.Шевченка є, на наш погляд, найсильнішим. Це й не дивно. Адже В.Пахаренко є відомим шевченкознавцем, дослідником, котрий прагне повному прочитати творчість українського поета (згадаймо монографію дослідника “Незбагнений апостол”, методичний посібник “Шкільне шевченкознавство”, численні публікації в періодичі).

Шевченкознавчий розділ, написаний В.Пахаренком, має такі позитивні риси:

1) життєвий та творчий шлях Т.Шевченка розглядається у широкому історичному та культурному контекстах (це, наприклад, стосується місць, де йдеться про батьківщину поета, про м.Вільно та польське повстання, про інтелігенцію Петербурга, про Кирило-Мефодіївське братство тощо);

2) доцільно біографія поета розглядається за чотирима періодами. При цьому автор наголошує на тих моментах, які сформували світогляд майбутнього поета, а також переконливо розкриває складний шлях його еволюції, духовного зростання. Важливо, що В.Пахаренко пише не “житіє” Т.Шевченка, а розкриває поета як людину, якій не були байдужі і життєві радощі (особливо після викупу з кріпацтва), і сум’яття, трагічна самотність. Змістовний, захоплюючий виклад біографії поета є важливою підготовчою ланкою для сприйняття творчості Т.Шевченка того чи іншого періоду;

3) аналізу творчості Т.Шевченка кожного періоду обов’язково передуює узагальнюючий вступ про своєрідність історіософії, естетичної позиції

письменника в цей час, про специфіку образу ліричного героя; про посилення, починаючи з періоду заслання, біблійного потенціалу творів, концентрації у них ідей новозавітної філософії;

4) давно очікуваним для шкільного підручника став розділ “Особливості творчого стилю поета”. Хоча цей розділ не позбавлений дискусійних моментів (наприклад, твердження про геніальність, трансформацію як ознаки стилю чи про фольклор, котрий “романтичний за пафосом”), однак саме він вказує на феномен поетичного світу Т.Шевченка. З урахуванням найновіших досліджень у цій галузі (маємо на увазі праці Г.Грабовича, О.Забужко, М.Коцюбинської, Д.Наливайка, Ю.Барабаша та ін.) В.Пахаренко серед ознак шевченківського творчого стилю аналізує такі, як символобачення, амбівалентність, іронічність, діалогічність. Добре, що ці ознаки стилю розкриваються у процесі аналізу творів. Бажано у цей же розділ включити і текст про шевченківський вірш;

5) у підручнику домінує методика співпраці досвідченого науковця і юного читача. У чіткій структурований, цілісний аналіз творів включаються запитання для самостійної роботи учня. Відповіді на них сприяють поглибленому розумінню художнього тексту. Наприклад, після аналізу композиції поеми “І мертвим, і живим...” учню пропонуються такі завдання: “Проаналізуйте самостійно образ автора. Яку роль у побудові твору він відіграє? Знайдіть фрагменти, де він є самотнім уболівальником за людей, пророком, апостолом-проповідником, сатириком-полемістом” [3, с. 263]. Або до аналізу вірша “Ісаїя. Глава 35” дослідник ставить такі питання: “Проаналізуйте, яку кольорову гаму творить автор. Які звуки виділяються алітераціями й асонансами? Які тропи увиразнюють мотив?” [3, с. 294];

6) новаторством позначений розгляд національної проблематики у творчості Т.Шевченка. На високому фаховому рівні, з урахуванням вікових особливостей дев’ятикласників зроблений аналіз складних творів Т.Шевченка “Гайдамаки”, “Сон (У всякого своя доля...)”, “Кавказ”, “І мертвим, і живим...”, “Великий льох”;

7) теоретичні поняття розглядаються в контексті аналізу творчості Т.Шевченка, а не існують самі по собі. Наприклад, після визначення думки як невеликого журливого (медитативно-елегічного) вірша, що мав суто слов’янську специфіку, В.Пахаренко зазначає: “Думка – один з найулюбленіших жанрів Тараса Шевченка. До нього поет залюбки звертався в усі періоди творчості. Переважна більшість Шевченкових думок – це жіночі тужливі пісні... Перший цикл думок з’явився вже 1838 року...” [3, с. 237];

8) методичний апарат сконцентрований у рубриках “Факт”, “Доказ”, “Сумнів”, “Судження”, “Консультація”, “Для допитливих”. Таким чином автор створює плюралістичне рецептивне поле Т.Шевченка, змушує учня замислитись над фактами і доказами, посперечатися з дослідниками;

9) у підручнику вміщені цікаві ілюстрації: сучасна світлина обійстя Т.Шевченка в с.Кирилівці, автопортрет Т.Шевченка 1840 р., портрет Т.Шевченка роботи І.Марчука, картина М.Бурачека “Причинна”,

ілюстрація до поеми “Гайдамаки” О.Сластіона, “Останній автопортрет Тараса Шевченка” Г.Багаутдінова тощо.

У той же час підручник В.Пахаренка має, на наш погляд, і деякі слабкі місця. Це стосується передусім питань узагальнюючого характеру як до окремих розділів, так і до теми в цілому. Є зауваження і до аналізу окремих творів. Досить складним видається аналіз поем “Кавказ”, “І мертвим, і живим...”. У поемі “Катерина” перебільшено національний аспект символічних образів. Патетично звучать, зокрема, рядки про те, що батьки виганяють Катерину, бо виконують заповідь Бога і нації. “Батьки відгортають дитя своє, що підкорилось москалеві, за законом предків, рятуючи в такий спосіб від осквернення” [3, с. 295]. Стиль підручника відображає пристрасну позицію автора. І це, з одного боку, добре, бо відчувається глибоке зацікавлення ученого предметом та об’єктом дослідження, а з іншого боку, суб’єктивність надає деяким сторінкам публіцистичного патріотичного пафосу.

Високої оцінки, на наш погляд, заслуговує висвітлення творчості Т.Шевченка, котре здійснила В.Смілянська у підручнику, написаному колективом авторів. В.Смілянська – провідний науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України, доктор філологічних наук, визнаний шевченкознавець.

Цей розділ – чудовий зразок логіки мислення, аргументованості, майстерного використання літературознавчої лексики в аналізі художніх явищ.

Як і В.Пахаренко, В.Смілянська зберігає розділ про біографію Т.Шевченка. Щоправда, на відміну від підручника В.Пахаренка, біографія викладена в одному розділі. Цей виклад є водночас максимально конденсованим і досить глибоким. Своєрідністю аналізу творчості Т.Шевченка, порівняно з іншими підручниками, є те, що В.Смілянська робить ЦІЛІСНИЙ аналіз кожного твору, який сприяє виробленню відповідних практичних навичок в учнів. Авторка вмотивовує жанр твору, аналізує його ідейно-тематичне спрямування, композицію, роль художніх засобів та особливості римування. Щоправда, інколи аналіз видається досить складним.

Важливо, що методичний апарат підпорядкований як ґрунтовній перевірці прочитаного у книзі, так і сприяє розвитку творчого пошуку. Методичні завдання згруповані за рубриками: “Підсумуйте прочитане”, “Поміркуйте”, “Аналізуємо твір”, “Робота в парах”, “Міжпредметні зв’язки”. Рубрика “Аналізуємо твір” сприяє закріпленню самостійних навичок цілісного аналізу творів. Щодо вірша “Думка (Нащо мені чорні брови...)” пропонуються конкретні, логічно послідовні питання: “Який основний мотив вірша? Від чийого імені ведеться лірична оповідь? Які народнопісенні образи визначають художній світ твору? В чому виражається скарга дівчини-сироти? Назвіть постійні епітети, метафори, антитезу та з’ясуйте їх естетичну функцію у творі...” [4, с. 250].

Завдання та запитання, запропоновані в кінці параграфів, цілком посильні для учня і зорієнтовані насамперед на аналіз художнього тексту. Підручник чудово ілюстрований малюнками Т.Шевченка, В.Касіяна, М.Башилова.

Повний, цілісний аналіз кожного твору, що визначений програмою, зумовив великий обсяг шевченкознавчого розділу (142 сторінки із 412 сторінок усього тексту підручника, це 34%). Для порівняння: у підручнику О.Мищенко – 45 сторінок із 298, це 15%, у підручнику В.Пахаренка – 83 сторінки із 362, це 23%). Звичайно, далеко не все, запропоноване у підручнику В.Смілянською, учитель зможе використати на уроці. І це чи не єдиний недолік цього підручника. Цей підручник насамперед бажано використовувати у класах з поглибленим вивченням української літератури.

Отже, як видно з побіжного аналізу шкільних підручників, у вивченні творчості Т.Шевченка залишається чимало проблем, які вписуються у більш широкі проблеми, а саме проблему вивчення класичної літератури і літератури загалом, а також проблему вивчення поезії у школі.

Щодо першої проблеми, то вона заявляє про себе уже на стадії створення навчальних програм. Діюча програма є переважана. Г.Клочек з цього приводу зазначає: “Якщо говорити про сучасні програми з української та зарубіжної літератур, то їх “проходження” у старших класах перетворюється на калейдоскоп письменницьких імен та творів. Ті імена і твори фактично не запам’ятовуються, а про якість навіть мінімальне проникнення у внутрішній світ художніх творів чи про можливість “затриматися” над твором з метою проіннятися його естетичним змістом, зачудуватися витонченим художнім словом, годі й говорити” [5]. На думку вченого, саме класика, передусім творчість Т.Шевченка повинна стати основою вивчення художньої літератури у школі, оскільки саме класика, а не явища постмодернізму є засобом збереження морально-етичних основ та знаряддям боротьби проти духовної деградації сучасників.

Слушною є пропозиція Г.Клочека щодо структури програми з української літератури. Вона повинна складатись з двох частин: основної та варіативної. Основна за обсягом набагато більша за варіативну і складається з обов’язкових для вивчення творів класичної літератури, варіативна передбачає самостійний вибір вчителем творів класичної літератури для вивчення у школі.

За програмою з української літератури за 2005 рік передбачено вивчення майже 30-ти творів Т.Шевченка, на які відводиться 15 годин. Окрім творів Т.Шевченка, за ці години треба вивчити близько двох десятків літературознавчих понять.

Має рацію Г.Клочек, який вважає, що слід зменшити кількість текстів до десяти. У монографії “Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація. Посібник для вчителя. – К., 1998” [6] учений запропонував текстуальний аналіз таких творів Т.Шевченка, як: “Причинна”, “Катерина”, “Гайдамаки”, “Сон (У всякого своя доля...)”, “Кавказ”, “І мертвим, і живим...”, “Заповіт (Як умру, то поховайте...)”, “Мені однаково, чи буду...”, “Ісаїя. Глава 35 (Подражаніє)”.

Складною є і проблема вивчення поезії, адже саме в поетичних жанрах, яким властива тіснота слів у рядку, література найбільше розкривається як мистецтво слова. І тут неможливо звести аналіз до переказування. Розкриття “секретів поетичної

творчості” не може бути квапливим і фрагментарним.

На наш погляд, у всіх формах державної атестації з української літератури і треба робити акцент не на запам'ятовуванні прізвищ, назв творів та дат, а саме на вмінні аналізувати твір. З цією метою слід обов'язково передбачити включення такого практичного завдання в екзаменаційні завдання.

“Заглиблення” у тканину твору, відчуття амбівалентності, діалогічності почуття Шевченка, його сумніву, іронії та самоіронії, розуміння символічності

образів, зміни ритмомелодики тощо покликані сформувати в учнів естетичні смаки, уявлення про красу художнього слова. Не в кількості поспіхом прочитаних (а частіше – зовсім не читаних) творів, а в знаходженні “ключика” до їх розуміння полягає суть вивчення літератури. Школа повинна відчувати школярів від фальші, пафосу, готовності говорити завченими реченнями. Поезія Т.Шевченка – саме той матеріал, який запрошує читача до глибоких і суперечливих роздумів про сенс буття, вірність і зраду, обов'язок і покликання, про слово і людину.

Література

1. Міщенко О. Українська література : [підручник для 9 класу загальноосвітніх шкіл] / О. Міщенко. – К., 2009.
2. Грабович Г. Шевченко як міфотворець / Г. Грабович. – К., 1991.
3. Пахаренко В. Українська література : [підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів] / В. Пахаренко. – К., 2009.
4. Ткачук М. Українська література : [підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів] / М. Ткачук, М. Сулима, В. Смілянська, С. Віра. – К., 2009.
5. Клочек Г. Літературна класика як виклик / Г. Клочек // Дзеркало тижня. – 2008. – № 33 (712), 6–12 вересня.
6. Клочек Г. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація : [посібник для вчителя] / Г. Клочек. – К., 1998.

УДК 372.84

ЗАСВОЄННЯ СТИЛІСТИЧНИХ ПОНЯТЬ І ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ (АКАДЕМІЧНИЙ РІВЕНЬ)

Новосьолова В.І.

У статті розглянуто загальні теоретичні відомості шкільного курсу стилістики. Особливу увагу присвячено визначенню принципів, методів, прийомів роботи та відповідних їм типів вправ.

Ключові слова: стилістика, функціональний стиль, методи і прийоми, типи вправ.

В статье рассмотрены общие теоретические ведомости школьного курса стилистики. Особенное внимание посвящено определению принципов, методов, приемов работы и соответствующих им типов упражнений.

Ключевые слова: стилистика, функциональный стиль, методы и приемы, типы упражнений.

The author considers general theoretical knowledge of the school course of Stylistics. Particular attention is paid to determining principles, methods, ways of work and corresponding types of exercises.

Key words: stylistic, functional style, methods and ways, types of exercises.

Сучасний випускник загальноосвітніх навчальних закладів має виявити відповідно до суспільних потреб не стільки знання конкретного навчального предмета, скільки вміння діяти на основі знань адекватно до ситуації. Адже, проаналізувавши її, старшокласник спроможний виявити реальну проблему, поставити конкретну мету, визначити сферу тих предметних знань, якими необхідно оволодіти, і способи, які дають змогу вирішити виявлену проблему. Правильно створене висловлювання, дібрані необхідні слова, грамотно вимовлені чи написані – усе це стає можливим за наявності мовних засобів.

Кожен функціональний стиль відповідає певній сфері діяльності, характеризується спеціальними мовними засобами. Розвиток мовлення відбувається в межах функціональних стилів. Використання того чи іншого стилю залежить від певних умов – сфери, у якій відбувається спілкування, теми висловлення, особистості адресанта й адресата, їхніх взаємостосунків, призначення мовлення. Функціональні стилі є різновидом літературного мовлення, яке виконує функцію, що визначається умовами мовленнєвого спілкування.

Регулювальна функція літературної мови виявляється у всіх функціональних стилях. Головною і необхідною умовою існування функціонального стилю, його суттю є мовленнєва системність, тобто спосіб добору й організації мовних засобів у певному типі мовлення. Стилістика – одна із наук, яка вивчає способи вживання літературної мови в

різних умовах спілкування, різних видах і жанрах, різноманітних сферах суспільного життя. Саме стилістика покликана навчати, як висловити думку, грамотно використовувати мову в різних ситуаціях, виховувати мовне чуття. Вона допоможе вивчити засоби виразності мови, особливості її лексичних і фразеологічних ресурсів, емоційно-експресивні ознаки, найтонші семантичні відтінки слова тощо.

Сучасна стилістика має декілька важливих напрямів:

– *функціональна стилістика* вивчає функціонально-стилістичну диференціацію мови, тобто функціональні стилі, їх структуру;

– *практична стилістика* аналізує закономірності, доцільність, доречність використання стилістичних засобів, наявних у системі мови, досліджує функціонування стилів у різних видах діалогічного і монологічного мовлення, уживання відповідних стилістичних слів, зворотів, граматичних форм і конструкцій.

Стилістика тексту як складова лінгвістики тексту вивчає закономірності й особливості побудови і функціонування текстів, їх типи.

У період масштабної модернізації системи мовної освіти в Україні на етапі реформування старшої школи питання оволодіння стилістичними можливостями і закономірностями уживання мовних засобів є особливо актуальним. Упровадження профільного навчання вимагає перегляду й зміни в цілях, змісті, структурі й організації чинної системи опанування мови в старшій школі.

Програмою з української мови [7, с. 124] у 10 класі передбачено поглиблення й розширення знань учнів з практичної і функціональної стилістики та узагальнення практичних умінь зі стилістики тексту, тобто розпочинається системне оволодіння стилістичними можливостями мови. Варто зазначити: стилістика – це не ізольована тема, яка завершує шкільний курс української (рідної) мови. Формування правильного і доцільного використання мовних засобів здійснювалось у 5–9 класах. У старшій школі відбувається удосконалення знань про функціональні стилі й уміння використовувати стилістичні засоби. Мовлення випускника школи має бути не лише грамотним і точним, а й образним і виразним.

Робота над поняттям стилю полягає в тому, що в центр уваги ставляться не мовні, а екстралінгвістичні ознаки стилю (завдання мовлення, стильові риси). Закріпити у свідомості учнів зв'язки між умовами формування мовлення, її завданнями і стилем – основна мета шкільної стилістики, досягнути якої можна за умови розвитку в учнів мовного чуття, а не за допомогою заучування довгих переліків мовних ознак того чи іншого стилю [6, с. 287].

Стилiстика є аспектом вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови. Щоб мовлення відповідало поставленій меті, учень повинен уміти здійснювати вибір лексичних, граматичних і образних засобів. Це можливо за умови наявності навичок з лексики, граматики і граматичної стилістики. Реалізація цих навичок вимагає розвитку здібності бачити, чути відповідність мовленнєвої ситуації формі, типу та іншим факторам стилістичної оформленості мовлення.

Щоб керувати процесом формування вмінь, необхідно визначити, які з них можна використовувати як усталені, а які – необхідно розвивати, щоб базуватися на них у процесі вивчення стилю. Чітка визначеність умінь і навичок дасть змогу виокремити послідовність прийомів і методів, уникнути необґрунтованого дублювання прийомів роботи зі стилістики, забезпечить пошук оптимальних шляхів формування стилістичних умінь.

Стилiстичні вміння ми розглядаємо як вмотивоване використання знань про стилістичні закономірності оформлення мовлення в різних умовах його функціонування, сформованих на основі відпрацьованих фонетико-інтонаційних, лексичних і граматичних навичок.

У комплекс фонетико-інтонаційних умінь ми відносимо навички сприймати особливості чужого і власного мовлення, правильно інтонувати з метою передачі відтінків думки. Володіння елементами інтонації забезпечить засвоєння стилістичних прийомів організації писемного мовлення, адекватних інтонаційним (наприклад, у публіцистичному стилі – риторичне запитання, повтор тощо).

Серед лексичних навичок як опорних для формування вмінь виділяємо навички точного (неемоційного й емоційного) слововживання; навички добору синонімів. У процесі вивчення морфології формуються навички вільного оперування синонімічними формами частин мови, під час вивчення синтаксису – навички роботи із синтаксичними синонімами (переконструювання

речень), навички послідовного (логічно правильного) викладу думок, стислого і докладного переказу того ж самого змісту.

Володіння цими навичками у поєднанні з усвідомленням стилістичних понять і закономірностей створює методичну основу для сформованості умінь, які забезпечують високий рівень культури мовлення. Насправді володіння функціональними стилями мовлення означає вміння і використовувати не тільки притаманні стилю загальномовні ресурси, а й ураховувати внутрішньостильову специфіку стилістичних категорій.

Методичну систему вивчення стилістичних понять на уроках української мови утворюють такі аспекти.

Зміст роботи зі стилістики у старшій школі відображено у програмі з української мови [7, с. 124].

Принципи

Структурно-семантичний принцип вимагає демонстрації ролі словоформи, частин речення для встановлення їх синтаксичного значення, класифікації речень і їх членів з метою розуміння законів побудови висловлювань. Засвоєння знань відбувається на основі зіставлення ролі мовних одиниць у тексті, визначення їх відношення до стилів мовлення.

Системно-функціональний принцип дає змогу вивчати стилістичні категорії з боку визначення їх класифікаційних характеристик, сприяє формуванню в учнів наукового підходу до засвоєння стилістики мови.

Текстоцентричний принцип вимагає вивчати рідну мову на основі зразкового тексту. Поза мовленнєвою ситуацією неможливо визначити правильні критерії для побудови висловлювання. Аналіз чужого (зразкового) тексту сприяє засвоєнню стилістичних норм. Тільки на основі тексту можна формувати стилістичні знання і вміння.

Діяльнісний принцип проявляється в здійсненні на уроці активної самостійності учнів під час розборів текстів з огляду на їх роль у побудові висловлювань, оформленні думки, співвіднесеності тексту до відповідних типів і стилів мовлення, визначення способу створення повідомлення.

Комунікативний принцип указує на діалогові форми організації уроків, усвідомлення учнями рольових позицій у спілкуванні. Навчити будувати власні висловлювання відповідно до конкретних ситуацій спілкування можна лише у процесі мовлення.

З цією метою важливо відібрати оптимальні **методи і прийоми** роботи та відповідні їм **типи вправ**, а саме:

- метод *спостереження над мовними явищами*, спрямований на розпізнавання стилістичних явищ:
 - а) вправи на зіставлення слів, словосполучень, речень, виразів, синтаксичних одиниць мовлення;
 - б) вправи на зіставлення лексичних засобів для розрізнення їх стилістичного, емоційно-експресивного забарвлення;
 - в) вправи на зіставлення текстів, різних у функціональному відношенні;
 - г) вправи і завдання на зіставлення текстів одного стилю;
 - ґ) зіставлення первинних і чистових варіантів одного тексту;

• метод *стилістичного експерименту*, мета якого визначити доречність чи недоречність використаних у тексті лексичних засобів;

• *стилістичний аналіз готового тексту (рецептивні вправи)*. Це один з основних методів вивчення стилістики. У процесі стилістичного аналізу встановлюється взаємозв'язок між завданням мовлення й добором мовних засобів. Стилiстичний аналіз формує вміння розмежовувати стилі, веде до усвідомлення структури кожного з них.

Аналіз тексту вимагає максимальної зосередженості уваги учнів, адже вони мають розібратись, яким чином засоби мови викликали почуття. У такий спосіб учні вдосконалюють майстерність володіння українською мовою й привчаються стежити за власним мовленням. Аналіз чужого тексту готує школярів до створення власного висловлювання;

• *реконструкція* передбачає навчити учнів узагальнювати, удосконалювати текст відповідно до стильової віднесеності (*репродуктивні вправи*):

а) стилістична правка – вправи з деформованим текстом;

б) переказ тексту (докладний, стислий, вибірковий). Учні вчаться доцільно використовувати

лексичні засоби і стилістичні прийоми в контексті. Вони пишуть перекази і проводять стилістичний аналіз, у процесі якого визначають стиль тексту, його риси, мету, стилістичні засоби, які функціонують у ньому найактивніше;

• *конструювання (продуктивні вправи)*:

а) створення тексту певного стилю (усно чи письмово). Учні мають навчитися створювати текст, наповнювати його лексичним матеріалом відповідно до стилю мовлення, теми висловлювання. Вправи покликані формувати вміння і навички користуватися стилістичними прийомами;

б) складання твору або твору-мініатюри певного стилю (усно чи письмово). Ставиться завдання, пов'язане з реалізацією змісту й заданої мети висловлювання. Учні самостійно мають знайти засоби вираження і способи мовленнєвої організації.

Існування кожного стилю пов'язане з відповідною сферою людської діяльності і спілкування. Тому кожна особа повинна бути стилістично компетентною. Проблема формування вміння використовувати можливості мови, засвоєння способів вираження емоційності та експресивності в мовленні учнів потребує постійної уваги і подальшого дослідження.

Література

1. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / А. П. Коваль. – К. : Вища школа, 1987. – 349 с.
2. Кордун П. П. Збірник вправ із стилістики : [посіб. для вчителів] / П. П. Кордун. – К. : Рад. шк., 1987. – 160 с.
3. Кравець Л. В. Стилiстика української мови : практикум : [навч. посіб. / Л. В. Кравець ; за ред. Л. І. Мацько]. – К. : Вища школа, 2004. – 199 с.
4. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [колектив авторів ; за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
6. Основы методики русского языка в 4–8 классах : [пособие для учителей / под ред. А. В. Текучева и др.]. – М. : Просвещение, 1978. – 381 с.
7. Українська мова. 5–12 класи : [програма для загальноосвітніх навчальних закладів / автори: Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, В. І. Новосьолова та ін.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.

УДК 37.02.046.16:811.162.2

СТРАТЕГІЯ ЧИТАННЯ У НАВЧАННІ ФОНЕТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Пащенко В.М.

У статті накреслено педагогічно-теоретичний базис навчання фонетики української мови шляхом визначення стратегій читання на суб'єктивно-діяльнісних засадах.

Ключові слова: знання, стратегія, читання, комунікативна діяльність, фонетика, звук, текст.

В статье определён педагогико-теоретический базис обучения фонетике украинского языка путем определения стратегий чтения на субъективно-деятельностных принципах.

Ключевые слова: знания, стратегия, чтение, коммуникативная деятельность, фонетика, звук, текст.

The article deals with the pedagogic-theoretical basis of teaching Phonetics of the Ukrainian language with the help of distinguishing the strategies of reading on subjective-active principles.

Key words: knowledge, strategy, reading, communication activity, Phonetics, sound, text.

Зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищою освітою.

Мова – суспільне явище, засіб спілкування людей, певна система, що поєднує звуки, слова, словосполучення, речення, які використовуються у мовленні. Наука про мову пропонує мовний матеріал для вивчення його у вищих навчальних закладах. О.Любашенко зазначає, що “рідна мова є, по суті, вихідним елементом загальної системи освітнього знання, бо завдяки їй таке знання взагалі отримує можливість акумулюватися та розвиватися” [5, с. 39].

На філологічних факультетах вищих навчальних закладів не можна забувати про читання (вголос і мовчки) як один із видів мовленнєвої діяльності, одну із провідних практичних цілей навчання української мови. Будучи засобом навчання, воно допомагає в оволодінні мовним матеріалом, у його закріпленні, збагаченні мовлення. Читання сприяє удосконаленню вміння усного мовлення, оскільки під час читання функціонують провідні мовні аналізатори – слухові, мовленнєво-рухові, характерні для говоріння.

Фонетика української мови як розділ сучасної української літературної мови у вищій школі пройшла складний шлях упровадження наукових знань у площину освіти, оскільки звукова сторона мовлення є

не тільки засобом спілкування, а й показником високого естетичного й культурного рівня людини. Знання природи звука у його позиційних, комбінаторних, факультативних алофонах сприяють свідомому засвоєнню всього багатства й різноманітності звучань, необхідні для наукового пошуку і розв'язання прикладних завдань, які активізують творчу професійну діяльність спеціалістів, відкривають широку перспективу для розширення комунікативного репертуару в життєвій та професійній практиці.

Навчання фонетики, як і будь-якого розділу сучасної української літературної мови, у вищій школі – керований процес, який проектується спільно викладачами і студентами. А тому його можна розглядати в аспекті загальних стратегій та конкретних навчальних тактик залежно від навчальної мети.

Один із найважливіших аспектів інтеграційних процесів, які відбуваються в Європейському освітньому просторі, полягає в запровадженні двоступеневої системи навчання і нових технологій її реалізації.

Пропонована стаття є спробою накреслити педагогічно-теоретичний базис навчання фонетики української мови шляхом визначення стратегій читання на суб'єктивно-діяльнісних засадах, які дозволяють використати й застосувати в лінгводидактиці вищої школи дослідження в різних галузях знань для вироблення конкретних методичних інструкцій та їх апробування.

Кероване оволодіння фонетикою оптимально здійснюється, якщо і викладач, і студент адекватно

оцінюють ступінь засвоєння знань та розвитку навичок; знають, як відбувається засвоєння звукових процесів й автоматизація дій з ними. Для цього звукові модифікації мають бути тісно пов'язані з їхнім функціонуванням у мовленні. Характер дій із мовним матеріалом визначається видом мовленнєвої діяльності, у якій ці дії здійснюються, незалежно чи це читання, чи продуктивна діяльність. Підхід до навчання з позиції керованого оволодіння визнає діяльність механізмом навчання і дозволяє розглянути її як процес керування розвитком особистості. Такий підхід, обґрунтований у роботах Б.Ананьєва, П.Анохіна, Б.Ломова, Н.Кузьміної, В.Якуніна, до певної міри долає функціональні суперечності між віковими можливостями студентів та їхнім мовленнєвим потенціалом.

Знання, уміння та навички забезпечують студентів вихід за межі навчальної ситуації, бо тоді абстрагована фонетична система постає для нього у безпосередньому досвіді власної діяльності. Знання – це результат і продукт діяльності: “знання можна ідентифікувати, коли вони виявляються у вигляді вміння виконувати відповідні розумові дії” [2, с. 353].

Нині слово “стратегія” набуло особливо широкого вжитку. Термін “стратегія”, на нашу думку, потенційно здатний охопити і розвиток, і самореалізацію, і адаптацію, і регуляцію, і контроль у процесі та діяльності навчання. У словнику іншомовних слів за редакцією Л.Пустовіт “стратегія – це мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах” [8, с. 863].

Рецептивна стратегія читання є однією з головних стратегій у навчальному процесі. За характером мовленнєвого спілкування читання здійснюється опосередковано – через письмово фіксований текст. Читання є реактивним видом мовлення і здійснюється на основі заданої іззовні інформації. Як показує практика, у студентів спостерігається спад темпу читання, зумовлений труднощами осмислення текстів, які належать до власне наукового підстилю, що майже зовсім не опрацьовувався у шкільному курсі. У вищих навчальних закладах студентам доводиться розпізнавати в писемному тексті слова і конструкції, що належать до різних наукових термінологій, професійного мовлення, наукового стилю мовлення. Уже на першому курсі філологічного факультету студенти повинні усвідомити, що фонетика – це наука про звукову сторону мови; розширити знання про звуковий склад сучасної української літературної мови, зокрема про фонетичні характеристики мовних звуків; набути нових знань про фонологічний аспект вивчення звуків української літературної мови – з погляду їх смислорозрізнявальних функцій; вивчити закономірності сполучуваності звукових одиниць у сучасній українській мові; засвоїти систему знань про модифікації в системі голосних і приголосних фонем; виробити уміння і навички розмежування модифікацій та живих чергувань, фонетичних та історичних альтернатив; оволодіти навичками визначення фонетичних процесів, які зумовлюють живі та історичні чергування [10, с. 11–40].

Зважаючи на це, стратегії читання наукових текстів є керівним планом рецептивного виду мовлен-

нєвої діяльності студентів, а також інструментом методичної обробки тексту для виявлення в ньому відомого і невідомого мовленнєвого матеріалу. Адаптувати такі тексти відповідно до навчальної мети – завдання викладача.

Навчальні тексти – це закінчені фрагменти спілкування, які виконують роль комунікативного завдання, бо “для того, щоб одиниця мовленнєвої діяльності стала одиницею учіння, необхідно приховано чи неприховано включити її в комунікативне завдання” [4, с. 128–129]. Тобто текст має бути максимальною задіяною викладачем у процес спілкування.

Навчальний текст орієнтується на комунікативну мету. Сучасна лінгвістика визначає ознаки тексту. Серед них: цілісність, зв'язність логічних причинно-наслідкових відношень змісту; членованість композиційного, формального, концептуального, смислового характеру; лінійність, інформативність [6, с. 222–224].

Текстово-комунікативна мовленнєва діяльність студентів, на нашу думку, передбачає розгляд фонетичних особливостей з точки зору суб'єктивно-діяльнісного підходу. Щоб практично усвідомити значущість звукових модифікацій та альтернатив, викладачі повинні навчити студентів працювати і з художніми текстами. Читання та фонетичний аналіз художніх текстів передбачають творче прочитання їх, бо “текстова реальність конституюється як самодостатня для характеристики відповідної картини світу, то й певні елементи такої системи сприяють декодуванню окремого слова, фрази, осмисленню образної інформації на конкретному відтинку тексту” [7, с. 23]. А кожен елемент цієї системи виразно простежується на фонетичному рівні. Специфіка навчання фонетики полягає в тому, що будь-яка проблемна ситуація є комунікативною за своєю природою і має стимулювати мовленнєво-мисленнєву діяльність студента. Г.Китайгородська стверджувала, що комунікативне завдання “виступає засобом керування діяльністю того, хто навчається, у конкретній ситуації й одночасно є для нього мовленнєвим стимулом” [4, с. 53]. Чим більше можливостей вибору варіантів комунікативних ситуацій, тим більше навчання відходить від алгоритмічного зразка і набуває ознак творчості. Фонетика вимагає того, щоб студенти розрізняли поняття “звук”, “фонема”, “буква”; урахували специфіку власне м'яких, пом'якшених і напівпом'якшених звуків; знали особливості шумних і сонорних звуків; простежували, аналізували явища акомодатії, редукації, гармонійної асиміляції у системі вокалізму та явища акомодатії, редукації, асиміляції, дисиміляції, чергування приголосних з фонемним нулем у системі консонантизму; бо “дослідникам-початківцям, а саме студентам, слід усвідомити, що будь-яке дослідження починається з усвідомлення його теми, з осмислення понять, які входять до теми” [3, с. 5].

У навчальному курсі фонетики в університетах основними видами читання є оглядове та ознайомлювальне читання, дослідницьке читання, детальне. Ознайомлювальне читання тексту передбачає розуміння його загального змісту, але без уважки на відтворення його цілісної структури (студентам не треба його переказувати, відповідати

на питання). Оглядове читання передбачає уміння отримувати з тексту загальну інформацію, суть, основну думку, певні дані (факти, цитати). Детальне читання орієнтується на побудову структури текстового переказу. Дослідницьке читання спрямоване на обов'язкове його репродукування у вигляді переказу, анотації, відповідей за планом. Отже, рецептивні стратегії читання залежать від мети діяльності. Оглядове та ознайомлювальне читання вимагає знання опорних понять: фонетика, описова фонетика, історична фонетика, загальна фонетика, перцептивна фонетика, експериментальна фонетика, лінійні (сегментні) одиниці, нелінійні (суперсегментні) одиниці, голосні звуки, місце артикуляції голосних (ряд), ступінь підняття (піднесення), приголосні звуки, фонологічна природа подовжених звуків, класифікація приголосних, кореляція приголосних. Детальне читання вимагає від студентів знання фонетичних умов, які можуть впливати на якість звука, уміння розрізняти дві категорії змін – модифікації і чергування, визначення найголовніших типів модифікацій у системі вокалізму й консонантизму, коментування причин живих та історичних альтернацій. Студенти повинні розпізнавати звукові явища, володіти набором їх диференційних ознак, визначати і – подібний сегмент у голосних, розмежовувати причини редукції у ненаголошених звуках [e], [и], [o], розвивати навички сприйняття та утримування у пам'яті деталізованої інформації про чергування звуків. Дослідницьке читання вимагає від студентів пошуків невідомих термінів, уміння розпізнавати чергування голосних і приголосних у текстах різних стилів і жанрів; давати історичний коментар до чергувань, визначати причини відхилень від фонетичних закономірностей, дотримуватися норм літературної вимови слів, у яких простежуються альтернативні голосних і приголосних; зосереджувати увагу на звукових елементах мовлення, групувати звукові зміни у потоці мовлення, залучати додаткову інформацію та спеціальні знання, аналізувати контекст. Студент-читач взаємодіє з текстом для того, щоб отримати інформацію, осмислити та оцінити важливість її для фахових потреб.

Програма тактик стратегій читання структурується з трьох частин. В орієнтувальній частині програми студенти мають отримати завдання таким чином, щоб

кожний елемент нового матеріалу базувався на вже вивченому раніше. Тому читання текстів обов'язково супроводжується пригадаванням лекційного матеріалу, пошуком інформації у підручнику, бо різні способи структурування навчальної інформації сприяють інтенсифікації процесу навчання [1, с. 29–30]. У виконавчій частині програми є такі дії та операції, характерні для всіх видів читання: тактики запам'ятовування типових фонетичних стереотипів, тактики з'ясування значення термінів, тактики аналізу фонетичного інформаційно-смыслового завдання тексту. Читання – це вид спілкування між студентом і викладачем, між студентами у групі. У контрольних тактиках стратегій читання для перевірки глибини та повноти розуміння фонетичних процесів, які аналізуються, використовуються контрольні завдання: 1) відповісти на запитання; 2) довести правильність твердження; 3) скласти план відповіді; 4) пояснити хід звукових процесів. Такі дії сприяють активній переробці інформації, отриманої внаслідок читання, якщо вважати за К.Плиско, що “читання – це один з видів мовленнєвої діяльності, що складається з двох основних компонентів: сприймання тексту й активної переробки інформації” [8, с. 167].

До орієнтувальної частини треба вводити дії та операції з удосконалення тезаурусу студента, аналізувати фонетичні терміни, які впливають на збагачення смислової сфери. До виконавчої частини читання належать такі операції, як запам'ятовування змісту тексту, виділення фонетичних процесів у словах; формулювання звукових явищ, перерахування етапів розвитку процесів асиміляції, дисиміляції, чергувань голосних і приголосних; визначення відхилень у звукових процесах; зазначення специфіки фонетичного явища для збагачення тексту. Контрольна частина тактик стратегій читання допомагає з'ясувати незрозуміле. Студенти можуть оцінити фонетичні явища, вказати на частку невідомого (незрозумілого), проілюструвати багатство системи вокалізму та консонантизму.

Отже, оволодіння стратегіями читання в навчанні фонетики, а також вивчення фонетичних явищ допоможуть студентам-філологам накопичити мовні та мовленнєві знання, уміння та навички з професійною метою.

Література

1. Біляєв О. М. Концепція інтенсивного навчання мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 6. – С. 26–30.
2. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Донченко Т. В. Методика навчання української мови як наука і предмет вивчення у педагогічних ВНЗ / Т. В. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С. 2–5.
4. Китайгородская Г. А. Система коммуникативных упражнений. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / [под ред. Г. А. Китайгородской]. – М. : Изд-во Мос. ун-та, 1987. – С. 128–129.
5. Любашенко О. Українська мова як мова навчання та дисципліна у вищій школі (історико-культурологічний аспект) / О. Любашенко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С. 39–42.
6. Мацько Л. І. Стилістика української мови : [підручник] / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 426 с.
7. Мойсієнко А. К. Текст як аперцепційна система / А. К. Мойсієнко // Мовознавство. – 1996. – № 1. – С. 20–25.
8. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
9. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт та ін. ; за ред. Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – С. 863.
10. Сучасна українська літературна мова / [за ред. А. П. Грищенка]. – К. : Вища школа, 1997. – С. 11–81.

УДК 821.161.2.-3.09:378.147

ВИВЧЕННЯ ПОЕТИКИ ПРОЗОВОГО ОПИСУ ПОРТРЕТА НА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ Т.Ф.БУГАЙКО ТА Ф.Ф.БУГАЙКА

Романишина Н.В.

Автор статті розвиває ідеї Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайка з питань вивчення літературного опису; розмірковує над проблемою оновлення змісту навчальної інформації для студентів-філологів в аспекті поетики портретування, звертаючи увагу на встановлення зв'язків між описом і генеалогічними класифікаціями.
Ключові слова: поетика, портрет, дескрипція, опис.

Автор статьи развивает идеи Т.Ф.Бугайко и Ф.Ф.Бугайко по вопросам изучения литературного описания; размышляет над проблемой обновления содержания научной информации для студентов-филологов в аспекте поэтики портретирования, обращая внимание на установление связей между описанием и генеалогическими классификациями.
Ключевые слова: поэтика, портрет, дескрипция, описание.

The author of the article develops T.F. and F.F.Bugayko's ideas on the issues of studying literary description; considers the problem of innovating educational information for students-philologists in the aspect of poetry in portraiture, pays regard to establishing ties between description and genealogical classifications.
Key words: poetry, portrait, description, delineation.

У сучасній методиці викладання української літератури, як і в літературознавстві, зростає інтерес до дослідження категорії дескрипції та її ролі у прозі; зокрема, учні повинні вміти пояснювати “поетичні прийоми в епічному описі”, аналізувати “портрет ..., засоби характеротворення”, “індивідуалізації героїв”, “описувати словесний портрет”, “словесно створювати образний портрет” героя [10, с. 121, 123, 131, 137] тощо; студенти – визначати у поетиці твору місце “докладних описів”, “зовнішнього малюнка” [8, с. 88]; роль портрета у створенні образу, індивідуалізації, типізації персонажа, “психологічному зображенні” [4, с. 25, 40, 41] тощо. На особливості художнього портретування переважно звертають увагу при вивченні творчості певного автора, найчастіше – І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б.Грінченка, М.Старицького, Л.Мартовича, В.Винниченка (дослідження О.Гнідан, А.Ситченка, Л.Мацевко, В.Поліщука, А.Калинчук, Н.Човнової, С.Присяжнюк та ін.). Але науковці традиційно визначають портрет як один із засобів характеротворення, типізації, індивідуалізації персонажів; композиційний компонент; майже не з'ясовують значення, функції, ознаки зовнішнього опису героя; не простежують зв'язки між описом і генеалогічними класифікаціями.

Мета статті: поміркувати над проблемою оновлення змісту навчальної інформації для студентів-філологів в аспекті поетики портретування; запропонувати методику формування теоретичних і практичних жанрових умінь розпізнавання оповідання-портрета, зокрема і на методологічних засадах Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайка.

У практиці викладання української літератури увагу згаданих учених привернуло те, що учні читають поквапливо. Тривалий час працюючи над проблемами поліпшення емоційно-естетичної якості аналізу, цілісного вивчення художнього твору (“Українська література в середній школі. Курс методики” (К., 1962), “Майстерність учителя-словесника” (К., 1963), “Олесь Гончар у школі” (К., 1968)), вони розуміли: подібне читання суперечить “цілісному емоційно-естетичному сприйняттю”, адже текст – “завершене явище мистецтва, у якому немає нічого зайвого, в якому всі елементи взаємопов'язані і необхідні” [1, с. 116]. Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайко прийшли до висновку: уміння “читати й сприймати авторські роздуми, відступи, характеристики, пейзажі, розуміти їх значення, відчувати естетично” треба вчити. Суть їхньої системи вивчення літературного опису (методисти окреслили проблему термінологічно у розділі з такою ж назвою

в посібнику “Навчання і виховання засобами літератури” (К., 1973) – у виокремленні *підготовчого* етапу, коли знаходять “описову частину тексту, приглядаються до образотворчих засобів у пейзажах та портретах, пробують власні сили в описах” [1, с. 116]; “*теоретичне знайомство з описом*”, його видами; найкраще проводити на матеріалі, у якому поєднуються пейзажі, портрети та інтер’єри, як “Микола Джеря” І.Нечуя-Левицького; розгляд *побудови* (“точка спостереження, хронологічна або локальна послідовність тощо” [1, с. 118]); визначення *композиційної ролі* у тексті [1, с. 122]. Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайко пропонують досліджувати *поетику портрета* на прикладі творчості І.Нечуя-Левицького, використовуючи прийоми: ознайомлення з літературознавчими оцінками, на зразок: “великий майстер літературного портрета”, “змальовуючи зовнішність людини, він уміє відтворити найістотніше в її характері”; порівняння усіх описів головного героя (спостереження над трьома портретами Миколи Джері різного віку); з’ясування, як портрет розкриває риси вдачі; визначення ролі опису зовнішності для розкриття образу; акцентування на соціальних деталях (з опису Нимидори – “дуже бідна одежа ...”) [1, с. 118].

Як радять учені, в університетському вивченні “*продовжуємо спостереження над ідейно-естетичною функцією описів, над їх стилістичним оформленням*” [1, с. 124]; удосконалюючи вміння “розбиратися в структурі опису, оцінювати його повноту і послідовність, усвідомлювати індивідуальні стильові прийоми художника” [1, с. 119]. Крім того, підвищений рівень наукової підготовки студентів вимагає обізнаності з актуальними проблемами зі сфери поетики прозового опису; за Д.Корвін-Пйотровською: нараційні та пізнавальні функції, відношення перцепція – дескрипція, зв’язок між різними історичними типами опису, нецілісність деяких описових форм тощо [6, с. 8]; вона також рекомендує розрізняти “*моделі дескрипції*”, зокрема реалістичну та модерністичну. У такому разі аналіз “портрета” І.Нечуя-Левицького доповнюємо дослідженням веристичної, гомологічної репрезентативності, типовості, предметності, докладності, візуальності образів; сюжетної залежності, стилістичної виразності, передбачуваності у межах структури твору [6, с. 14–15] тощо.

Слушним є твердження І.Качуровського, що до всіх підручників мав би увійти опис Мотрі (“Краса і сила” В.Винниченка) як “зразок портретної характеристики” [5, с. 63]. Зважаючи, що він побудований на прийомі контрасту побутово-етнографічної описової манери і модерністичної, студенти можуть одночасно *дослідити і зіставити особливості різних моделей дескрипції*. У відповідях має бути зазначено: В.Винниченко заперечив такі “утерті мистецькі засоби”, як сентиментальні, етнографічно-пісенні риси, “застарілу інтелігентсько-народницьку, етнографічно-селянську манеру порівнянь І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, О.Кониського”, протиставив їм “простоту і реальність зовнішнього малюнку” (Г.Костюк); у письменника “портрет живого, кожний раз іншого, неповторного героя, індивідуальності з виразними психологічними рисами та глибокими внутрішніми переживан-

нями”, а “стара народницька поетика” звужувала його до “побутово-етнографічної одноманітності”, повторів, не вдаючись до “глибокої психологічної аналізи. Звідси схематичність героїв та їх портретів” (С.Погорілий). “Об’ємний, пластично відчутний образ” Мотрі створено “кількома штрихами”, а ніби позбавлені яскравості риси обличчя героїні сприймаються особливими, гармонійно довершеними завдяки здатності “проникнути в серце й усю істоту” дівчини навіть такого байдужого, як Ілько, спостерігача; у зображенні жінки письменник відійшов від “соціологічного детермінування”, звернув увагу на національні особливості; деталі, які лишилися за межами літературної творчості попередників (Л.Мацевко). Висновки (на основі спостережень викладача і студентів): новим у портретуванні героїв було те, що згаданий портрет Мотрі подається як переживання сприйняття героїні: спершу Мотря видається Ількові гарною; коли дівчина запитує про одруження, “чогось очі її зробились не такими вже гарними, як груди, коса, стан, губи, ніс стали зразу такими знайомими, самими звичайними”; після зізнання, що вона виходить за Андрія, перелічені зорові деталі, тепер з епітетами “дорогі, любі, хороші” [2, с. 23, 27, 50], набувають нового відтінку. Автор поєднав візуальні враження з динамікою: Андрій витирає хустинкою спітніле обличчя, це нагода описати його (“протирав від пороху маленькі, сіренькі, з білими віями очі ... протирав руді, короткі кудлаті вуса ... ” [2; 28]). Особлива виразність досягається закарбуванням героя в момент експресії (побита Мотря піднімається “зі збитою набік хусткою, з синіми губами ... ”; плаче, зворушена розкаванням Андрія; “зблідла, схудла” під вікнами в’язниці [2, с. 28–29, 32–33, 61]; Андрій: б’є Мотрю “з піною на губах”; потім – ніжний, розчулений її сльозами; на “ділі”, видаючи себе за пана; “блідий, аж жовтий, з синіми губами” всаджує ніж в Ілька [2, с. 28, 33, 39, 65]. Ознака відмежування від міметичної репрезентації – наголошення на аспектності сприйняття [6; с.31]: автор описує Ілька “через” Мотрю (“Якби Андрієві сі кучері, сі брови, очі ... ”; “тьху у саму твою гарну морду!”, “хіба й того, що гарний і здоровий” [2, с. 24, 26, 29]; так він бачить сам “себе згори”: “могутній, рівний, високий стан” [2, с. 25]).

Пропонуємо студентам зачитати найцікавіші прозові описи персонажів, поміркувати, чому В.Винниченко вважається “*новатором у техніці портретування*” (Г.Костюк). Спрямувати пошуки можна, наприклад, підказкою: М.Зеров, М.Рудницький, С.Погорілий добачають “імпресіоністичну манеру в оповіданнях” автора “Краси і сили”. В такому разі у відповідях звернуть увагу на: сюжетне мислення ситуаціями, “моментами” (однойменний текст; в “Зіні”, іронічно: “момент все-таки почав ставати занадто довгим” [2, с. 474]); зображення пов’язане з окремою нараційною сценою (Зіна з другом, нареченим, у губернатора, на мітингу); схоплення мінливості, людина, за В.Винниченко, – “це рух” [2, с. 628] (“там була й здвигнена радість в блискучих очах, і зразу ж, тут же, – сумнів, непевність” [2, с. 629]; Федько-халамидник відібрав повітряного змія, тут же повернув, ще й ниток своїх приніс); експерименти з несподіваними ракурсами,

перспективами бачення (“перехилився вниз, лице йому червоніє й очі робляться пукатими” [2, с. 717]); залежність опису від умов сприйняття, зокрема світла (“чи від світла місяця ... лице його було жовто-буре ... як з міді вибите”, “коли повертав лице так, що місяць освітлював його, я бачив ... ” [2, с. 589, 594]; віддаленості від центру спостереження (Емму (“Олаф Стефензон”) оповідач розглядає здалеку і крізь туман: “в очі мені кинулись її дуже чорні, густі, зміясті брови, великі очі з чудним блиском і чіткий рисунок губ” [2, с. 614]; зблизка вона “здалась мені молодшою і кращою. А брови й губи ... ” [2, с. 614]); недотримання історичної, суспільної репрезентативності в портреті (про “бомбиста” Антипа (“Зіна”) відомо: “кучерявий, мрійний. В його мило червоніють ясна, коли він сміється” [2, с. 474]). В.Винниченко уважний до найменших дрібниць у портреті: в одному епізоді Сашко (“Баришенька”) зображений без чобота – “здерли, як ловили за ноги, коли він тікав на грушу”, наступного разу він з’являється так: “зліз з груші, скинув другого чобота” [2, с. 717, 723]. Особливістю опису ХХ століття було поєднання побаченого і того, що запам’яталось, звідси – пропуски істотного, наголошення на позірно несуттєвому [6, с. 30]. Знання наратора про героя “твориться” на базі “зовнішніх” даних, знання психології (“А брови й губи немов не були підмальовані, як мені подумалось спочатку”, “це, певне, була дівчина з порядної буржуазної родини” [2, с. 614]). У “Баришеньці” композиційним центром є точка зору бабів, які з недовірою спостерігають за діями дівчини-лікаря: “Білява, рум’яна, на голові легесенький у квіточках капелюх, біленьке, як павутиння, платтячко на ній, – тільки до танців”, “Така проворна, моторна, аж куди вам!” [2, с. 720]. Це приклад майстерного накладання перспектив автора (зовнішньої) і героя, хоч створюється ілюзія “наративного всезнання”. “А Винниченко? ... Чи маємо ми право ототожнювати його позицію на зображуване з самим зображуваним?” (Н.Човнова). Щоб відповісти, розглянемо структуру портрета Толі (“Федько-халамидник”): “біденький Толя приходив додому задріпаний, подраний, з розбитим носом” [2, с. 544]. Заперечуючи традиційний логічний порядок дескрипції, автор спершу описує, а потім називає дію споглядання: мати “трохи не вмлівала, бачачи ... ” сина таким. Тепер зрозуміло, кому належить означення “біденький”. Особливостями портретів В.Винниченка також є: “невідповідність між оболонкою і суттю” героя (В.Панченко) – образи Полі (“Таємність”), Васі (“Народний діяч”), Федька, Толі (“Федько-халамидник”). І.Качуровський виокремлює в поетиці автора технічний прийом зображення “у зворотному наświetленні”, персонажем виразно негативним (“Таємність”). Іноді у поле зору героя-оповідача потрапляє він сам (“Хома Прядка”, “Терень”, “Зіна”, “Таємність”, “Олаф Стефензон”, “Малорос-європеєць”). Як відомо, В.Винниченко був художником; як і стосовно літератури, цікавився “самою новішою, моднішою формою” (Є.Чикаленко). У “Щоденнику” від 28 жовтня 1926 р. він описав враження від художньої виставки Salon d’automne в Парижі: панують фарби, вітається віддаленість від природи, до зображення

людини єдина вимога, “щоб у неї були сутні елементи людини, а не коня чи риби”. Відкривач “нового мистецтва” [2, с. 628] (“Олаф Стефензон”) колись був токарем; розробляючи травмовану руку, “брав олівець і водив ним по паперу”. Деякі портрети В.Винниченка, як у Е.Мунка, В.Стефаніка, змальовані “монадами”, деперсоналізовані: Поля (“Таємність”) – “лице ... якесь таке, як бувають булки, спечені без блиску. В сій довгастій булці були вліплені двоє очей, похожих на чорненські гудзики од черевиків. Гудзики ці завжди неспокійно й з напруженим шуканням крутились на всі боки” [2, с. 568]; немовля (“Баришенька”): “лежить жовтаво-червоний шматок м’яса, ворухиться, випинається й тоненько верещить” [2, с.724]. Опис В.Винниченка нецілісний, треба збирати “одну картину з сотні дрібнісіньких, буденних дрібниць” (С.Єфремов). Особливості поетики “нового” [2, с.628] портретотворення розкриває сам письменник: змалювати людину, “узявши те ... чого нема” [2, с.662] – тенденція до “абстрагованої” образності, персоніфікації ідей (образи Життя, Вперед, Назад (“Дим”)); фіксація у зовнішніх виявах “стану душі” - при вивченні творчості В.Винниченка методисти переважно пропонують досліджувати “психологічний портрет” (Н.Човнова, С.Присяжнюк, І.Ведмідь, В.Галкіна та ін.).

Викладач ознайомить студентів із міркуваннями винниченкознавців про особливе значення портрета серед інших текстових компонентів: персонажі відіграють провідну роль в організації тексту; “Лепрозорий” написаний для Іванни, яка “визначає тему, структуру твору та розгортання його сюжету” (С.Погорілий); портретні деталі впливають на “створення особливої стильової атмосфери” оповідань (О.Гнідан, Л.Дем’янівська); у В.Винниченка “модель персонажа – жанрова” (Г.Баран). Отже, завдання ще вищого рівня складності – довести твердження літературознавців, що *серед розмаїття жанрових форм малої прози В.Винниченка є оповідання-портрет* (М.Рудницький, Н.Гаєвська, О.Гаєвська, О.Гнідан, А.Гуляк, Т.Денисюк, Г.Марчук, Н.Осьмак, І.Хоцянівська та ін.), відшукати відповідники у літературному матеріалі. Найкращим способом дефініювання жанру, за Е.Д.Гіршем, Р.Седикою, є опис спільних елементів у вузькій групі текстів, які мають безпосередні історичні зв’язки [9, с. 475]. В українському літературознавстві є спроби науково осмислити “оповідання-портрет”: І.Денисюк як оповідання-портрет класифікує тексти “Прокіп Іванович” О.Стороженка; “Три пани” Митра Олельковича; “Божа коровка”; “Служби не буде” М.Чернявського, які “малюють один день з життя персонажа і на цьому тлі розкривають його характер” [3, с. 24, 42, 198]. А.Шамрай, Р.Міщук пропонують для оповідань, в яких увага письменника зосереджується на виявленні певної риси характеру персонажа, термін “оповідання-характери”, яким притаманні: одноплановість характерів, прямолінійна залежність між вчинками героя і його вдачею, виявлення через портрет внутрішньої суті характеру; відхід від “тривіальної подійності”, при цьому повністю образ-персонаж розкривався лише в дії, у процесі розгортання сюжету твору [7, с. 32, 103, 104, 160]. Таким чином, якщо за рекомендаціями

фахівця прикладом реалізації жанру вважати текст “Прокіп Іванович” О.Стороженка, типологічними ознаками оповідання-портрета є: якнайдокладніше зображення портретованого (у тексті сутність Прокопа Івановича виявляється через зіставлення з паном, який теж є головним героєм); нарація зведена до мінімуму, кожна зображена ситуація підпорядкована виявленню певної риси характеру персонажів (Прокіп Іванович: сміливий, удатний – приборкав необ’їждженого коня; правдолюбець – не дозволив покарати візника, що ненавмисне не дав дорогу панській бричці; вірний – порвав “вольну” тощо), які в цілому залишаються одноплановими (відсилають до дескриптивної системи, пов’язаної з визначеннями “добрий пан”, “славний запорожець”); участь зовнішніх описів у показі динамічних змін в образі портретованого; суто описові фрагменти відокремлені, спосіб характеристики персонажів пов’язаний із прагненням “унаочнити” зображене (Прокіп Іванович: “Високий, сановитий, очі, як небо сині, прихмурені чорними бровами, вус чорний, аж вилискується”; пан: “високий, сановитий чолов’яга; шапка на ньому з кримських смушків, в синьому башметі, блакитних штанях і жовтих чоботях”); опис доповнює інформація наратора у формі коментаря; зображення індивідуалізоване, обмежене сприйняттям героя-оповідача тощо. Серед *типологічних рис класичного оповідання-портрета* у творах В.Винниченка: “послаблені сюжетні зв’язки”; традиційно сюжет рухає конфлікт, автор же виносить його за межі твору, для “паралельного розкриття сторін” (О.Гнідан); особливістю композиції є зображення ряду ситуацій, у яких виявляються риси характеру, зберігається “групування персонажів”, контрастне зображення характерів (Ілько – Андрій (“Краса і сила”); Федько – Толя (“Федько-халамидник”); Олаф – Дієго (“Олаф Стефензон”); Самжаренко – Недоторканий (“Уміркований” та “ширий”); знахарка – лікарка (“Баришенька”)) тощо. Зустрічаються відокремлені описові фрагменти, які традиційно виконують функцію інформаційного доповнення, наприклад, опис батька Федька заміняє розповідь про життя типографщика [2, с. 543]; Явдохи Сидоренчихи – про селянку [2, с. 718, 723]. Бачимо портрет на основі автентичних деталей, відомих пізнавальних конструктивів: “швейцар” (“в довгій лівреї благообразно-суворий, сивий” [2, с. 477]); “залізничник” (“парубок у синій засмальцьованій сорочці, в залізнодорожному картузі” [2, с. 482]); повар (“червона товста пика в білім ковпаці” [2, с. 447] тощо. Автор використовує поширені в ХІХ ст. метафоричну, метонімічну конструкцію описів [6, с. 21] (“чекаючи чорними очима”, “насіння облич”, “одмовляє “синій ніс” [2, с. 36, 40, 713]); зображує природу як біологічну істоту (“... місяць. Він п’яненко посміхався, шапка набакир ...”, “кисло дивився зблідлий місяць. Бідний хлопчисько. На похмілля йому, певно, боліла дуже голова, аж посинів сіромаха”; “... Дніпра. Старий козацький батько поважно й спокійно грів своє блискуче тіло” [2, с. 708, 709, 711]. Зустрічаються описи, пов’язані з відавторською розповіддю, обмежені сприйняттям героя-оповідача (змушений оглядати маєток стомлений учитель зауважив, що у Коростенка

(“Малорос-європеєць”) “товста шия”, “розчісана надвое, як у лакеїв, голова”, коли ж той співчутливо відгукується про народ, оповідач акцентує на “англійському обличчі” і “розумних, блискучих очах” [2, 449, 454]).

Визнано, що В.Винниченко “модифікував жанр оповідання” (О.Гнідан, Л.Дем’янівська). Наступне завдання – простежити *новаторство в формі “оповідання-портрета”*. Автор надає перевагу опису над розповіддю: портрет Явдохи Сидоренчихи (“Баришенька”) “промовляє” про стан жінки (“губи її блідо-сині, покусані, запечені нелюдською мукою, руки й щокі подряпані нігтями ...”), як проходить лікування бабою Чаплею (“криво набік роззявивши рота, корчиться, сова ногами ... витріщає очі, задихається ... зомліла”, результат операції (“лежить тихо-тихо, звівши одну руку з полу й ледве водить стомленими, але вмить заспокоєними очима” [2, с. 717, 718–20, 724]. Характеризуючи модерністичний опис, Д.Корвін-Пйотровська пише: у ньому “замість презентації готового тла дії чи підготовки до наступних подій експонують експресію суб’єкта” [6, с. 30]. Опис у В.Винниченка бере участь у побудові системи значень, незалежної від світу подій. Наприклад, Терентій (“Терень”) постійно з’являється зі сльозами, що спричинене хворобою очей, водночас пов’язується із семантикою страждань (він поділяє чуже горе, складаючи про це вірші). Щоб нейтралізувати поета, сільська старшина підкуповує його посадою писаря. Від чистої роботи очі Тереня перестали сльозитися, тепер він може дозволити собі темні окуляри – символ сліпоти, відмежування від співчуття. Сміслову наповненість образу доводить цитата зі “Щоденника” від 5 серпня 1928 р.: “треба вдягати окуляри з охоронним склом, окуляри гумору”. Експресіоністичний опис Полі нареченим (“Таємність”) свідчить про його байдужість до дівчини; портретом Зіни (“Зіна”), в подробицях аж до “родимої плямочки біля носа” [2, с. 482], “товариш” і оповідач виявляє своє кохання. Коли батьки тягли з річки Толю (“Федько-халамидник”), його “шарпали так, що Толі кілька разів спала з голови шапка”. Після “зізнання” Федька уже в нього “упала з голови шапка, як ударив його Толин батько”; ця деталь передає силу гніву, покарання, призначених синові, але обрушених на іншого. Федько “підняв її й подивився на Толю”; шапка в його руках – видимий, але проігнорований докір (“Толя тулився до матері, яка милувала вже й жаліла його” [2, с. 558]. С.Погорілий вважає, що портретні образи-лейтмотиви творять глибинну систему текстів: не дарма в описі зовнішності “перше місце належить усмішці – ознаці загального оптимізму автора та життєрадісного призначення людини”. Портретний опис В.Винниченка вимагає активності читача. Проїжджаючи через село (“Малорос-європеєць”), герой бачить весілля; із юрби його погляд вихоплює бабу, яка “високо піднявши спідницю, заносисто танцювала”, п’яного “розпатланого дядька ...” і обвішане стрічками гілля [2, с. 446]. Наслідок випадкової розправи (розв’язка) – вбито чоловіка, який ніс весільне дерево, і поранено бабу. Чи є зв’язок між цими героями? Невідомо. Можливо, так автор хотів сказати, що цінність життя не зменшується від того, що убитий нам незнайомий. Важлива роль у поясненні “суті” тексту, зокрема

лексем із колірною семантикою. Деякі дослідники називають портрети В. Винниченка “живописними” (С. Присяжнюк). Як відомо, у попередній описовій традиції “домінували візуальні елементи”, “квазіживописне презентування” [6, с. 15, 17]. Описуючи в цьому стилі “козаків” (“Зіна”), автор тут же іронізує: “то таки дійсно була мальовнича група” [2, с. 480–481]. Йому хотілося, щоб фарби не кидалися в очі, водночас “робили своє таємне діло” [2, с. 653–654]. Текст “Хома Прядка”, здається, має головну жанрову ознаку новели (розв’язка подана в непередбачуваному читачем плані). Але це “не одновершинний сюжетний твір” [5, с. 65]: розповіді селян про бунтівника подані з метою характеристики персонажа, яка заохочує оповідача-героя розшукати його, щоб залучити до революційної діяльності. Та міфічний Хома Прядка виявився

“порохнявим дідом”. Друга “вершина” – поява надії, що від слів юнака “дід переродився”, та її згасання, передане картиною спалаху “останнього блискучого променя сонця”. Оповідач втішався, спостерігаючи за життям природи (“червоні, блідо-зелені, сірі, сині кузки ...”); люди ж виявилися чорно-білими (в описі Хоми Прядки підкреслено: він був “у чистій білій сорочці з чорною стьожкою”, його баба – “в білій сорочці і чорній спідниці” [2, с. 712–713]). Ідея тексту перегукується із записом у “Щоденнику” від 5 серпня 1928 р.: “шкідливо занадто довго і багато вдивлятися в дурість людську: весь світ стає нудний, плескуватий, безфарбний”.

Подальші дослідження поетики портретування бачаться перспективними, зважаючи на різноманітність літературної традиції, етапів історико-літературного процесу, письменницької техніки авторів.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973.
2. Винниченко В. Краса і сила / В. Винниченко. – К. : Дніпро, 1989.
3. Денисюк І. О. Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. / І. О. Денисюк. – К. : Вища школа, 1981.
4. Історія української літератури : навчальна програма нормативної дисципліни для вищих закладів освіти / Ю. І. Ковалів. – К. : КНУ, 1999.
5. Качуровський І. Генерика і архітектоніка / І. Качуровський. – К. : Вид. дім “Киево-Могиллянська академія”, Кн. II. – 2008.
6. Корвін-Пйотровська Д. Проблеми поетики прозового опису / Д. Корвін-Пйотровська. – Львів : Літопис, 2009.
7. Міщук Р. Українська оповідна проза 50–60-х років XIX ст. / Р. Міщук. – К. : Наук. думка, 1978.
8. Програма педагогічних інститутів. Історія української літератури XIX–XX ст. / П. П. Хропко. – К., 1993.
9. Теорія літератури в Польщі / [за заг. ред. В. Моренця ; пер. з польськ. С. Яковенка]. – К. : Вид. дім “Киево-Могиллянська академія”, 2008.
10. Українська література. 5–12 класи : [програма для загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. Р. В. Мовчан]. – К. : Перун, 2005.

УДК 808.5:371.015

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Симоненкова Т.П.

У статті розглядається застосування інноваційних технологій навчання на уроках української мови. Особливу увагу автор приділяє таким інноваційним підходам, як: модульно-рейтингова технологія, методу проектів.

Ключові слова: інноваційні технології, креативність, метод проектів, модульно-рейтингова технологія.

В статье рассматривается применение инновационных технологий обучения на уроках украинского языка. Особое внимание автор обращает на такие инновационные подходы, как: модульно-рейтинговая технология, метод проектов.

Ключевые слова: инновационные технологии, креативность, метод проектов, модульно-рейтинговая технология.

The author regards the use of innovational technologies at the lessons of Ukrainian language. Special attention is paid to such innovational approaches as module-rating technology and method of projects.

Key words: innovational technologies, creativity, method of projects, module-rating technology.

Моделювання процесу навчання в сучасній школі є ефективною формою технологічного підходу до уроку української мови. На сьогодні надзвичайно актуальною є проблема використання педагогічних технологій, які були б зорієнтовані не лише на поповнення знань учнів з української мови, а й на розвиток умінь творчого, самостійного вирішення завдань практичного характеру, посилення інтелектуальної спроможності, пізнавальної активності школярів. Таким чином, нагальною є потреба в оновленні не лише змісту мовної освіти, а й у визначенні нових підходів до організації навчального процесу. Реалізація цього завдання можлива за умови впровадження сучасних інноваційних технологій.

Зазначимо, що закономірністю інноватики, на думку вчених, є те, що нове входить в систему освіти, змінюючи її, але не руйнуючи. Слушною є думка дидактів стосовно неправомірності ідентичного впровадження зарубіжних стандартів у вітчизняну систему навчання.

На сьогодні практика навчання мови в школі переконливо доводить ефективність таких педагогічних технологій: проектні технології, інтерактивні технології, технології з використанням комп'ютерних програм, ігрові технології, модульне навчання, дистанційне навчання, креативне, інклюзивне навчання, технології засвоєння учнями української мови великими логічно завершеними частинами,

сугестивне, програмоване, проблемне навчання тощо.

З огляду на обсяг статті ми не маємо можливості детально розглянути реалізацію кожної із зазначених технологій у практиці навчання української мови в школі. Зупинимось на окремих із них.

Малодослідженою залишається проблема розвитку креативного мовлення учнів. Через поняття "креативність" розкривається рівень більш широких соціальних взаємовідносин, продовжується спіраль розвитку особистості; в основі спілкування – демократичний стиль. Завдяки впровадженню в науку цього терміна дослідження особистісного аспекту творчості виокремлюється в самостійну галузь. Розглянемо креативність як здатність особистості до створення нового, її творчий потенціал, що знаходить свій вияв у творчому процесі. І як результат – формування на цій основі гармонійної, всебічно розвиненої мовної особистості. Доречно наголосити на таких ознаках креативності:

- 1) вміння виокремлювати проблему;
- 2) усвідомлювати у цій проблемі якнайбільшу кількість зв'язків;
- 3) гнучкість як здатність до продукування різноманітних ідей;
- 4) оригінальність як здатність висловлюватися нестандартно;
- 5) здатність удосконалювати об'єкт шляхом збільшення обсягу і виходу за межі очікуваного;

б) здатність до аналізу і синтезу, тобто здатність до нестандартного вирішення проблеми.

Не можна не зацікавитися увагою і на факторах розвитку креативності:

- 1) розвиток образного мислення, різнобічної уяви;
- 2) спілкування в різних сферах середовища;
- 3) наслідування творчого ідеалу;
- 4) захоплення створенням нового;
- 5) демократичні стосунки між особистостями тощо.

Практика учителів-словесників стосовно розвитку креативного мовлення школярів доводить ефективність використання таких методик: творчі завдання; вправи ситуативного характеру; вправи з елементами безмашинного програмування; асоціативні, акцентологічні, програмовані, бліц-диктанти; рольові ігри; нові форми проведення уроків; засоби мультимедіа, технологія “портфоліо” (своєрідний “мовний портфель”, що містить пакет певних матеріалів, які демонструють рівень засвоєння мови учнями). Інтерес становить і технологія “тандем-методу”, яка вважається однією із перспективних технологій навчання на заняттях з мови.

У результаті систематичного обміну електронними листами удосконалюється як монологічне, так і діалогічне мовлення школяра. А відтак – формуються такі види мовленнєвої діяльності, як читання та говоріння. Важливим є те, що такий підхід до навчання української мови позбавлений штучності, яка, на жаль, часто має місце на уроках. Креативне мовлення особистості формується у реальній ситуації спілкування.

Цікавим є впровадження інклюзивних технологій навчання мови в загальноосвітній школі. Інклюзивне навчання передбачає адаптацію програм, методик, форм навчання до індивідуальних потреб особистості, що дає змогу дитині повною мірою здобути мовну освіту з огляду на індивідуальні можливості і потреби, сформувані комунікативно компетентну особистість, зорієнтувати школяра на духовно-моральні цінності.

Формування єдиного освітнього простору в межах світової спільноти є основною метою інформаційних технологій. Час диктує необхідність створення нового ґатунку програм навчального призначення. Йдеться про розробку та впровадження електронних підручників, словників, енциклопедій, які будуть інформаційно взаємопов'язані. Імітацію реального комунікативного середовища допомагають створити мультимедійні засоби. Мультимедійне навчання поєднує в собі текстові комп'ютерні дані з аудіо- та відеоінформацією. Спілкування учня з тим чи іншим персонажем комп'ютерного курсу реалізується в усній та письмовій формі. Мультимедійне навчання характеризується високим рівнем активності мультимедіа засобів, у результаті чого учень (а він же і слухач і глядач) не залишається поза ситуацією спілкування, є активним її учасником. Застосування мультимедійного навчання є ефективним в аспекті мовленнєвого розвитку школяра, сприяє реалізації комунікативної змістової лінії, передбаченої програмою з української мови для загальноосвітніх шкіл.

Розвиток пізнавальної активності, самостійності, творчих здібностей є важливою проблемою сього-

дня. Впровадження активних методів навчання мови сприяє вирішенню питання творчого підходу до процесу навчання. Особливої ваги набувають методи пошукового спрямування: інформаційно-проблемний виклад, проблемно-науковий та дослідницький методи.

У загальнотехнологічному контексті особистісно орієнтованої освіти яскраво вирізняються проектні технології, основу яких становлять саме метод проектів. Робота учнів на уроці має характер проектування. Ця діяльність розрахована на отримання певного практичного результату і його обов'язковою презентацією перед аудиторією. Проектні технології сприяють формуванню мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенції школярів; навичок самоосвіти, самоорганізації, співпраці; розвивають інтелектуальні, творчі здібності особистості. Позитивним є те, що метод проектів можна використовувати у всіх ланках навчання мови в школі – від молодшої до старшої. На уроках української мови перевага надається таким видам проектів: інформаційним (підготовка доповідей, повідомлень із певної теми); видавничим (підготовка рефератів, статей); сценарним (розробка позакласних заходів із мови); творчим (випуск журналів, альманахів, збірок, макетів, стіннівок, проведення конкурсів, екскурсій, організація виставок).

Учителі-словесники можуть запропонувати школярам розробку і таких проектів: лінгвістичних, літературно-творчих, культурологічних, історичних, природничо-наукових, екологічних тощо. Впровадження методів проектів у практику навчання української мови сприяє:

- 1) поглибленню знань з теми дослідження;
- 2) підвищенню рівня володіння мовою;
- 3) формуванню дослідницьких навичок роботи над темою проекту;
- 4) розвитку комунікативних здібностей;
- 5) реалізації власного інтересу до теми дослідження.

Слід зазначити, що методика проектної діяльності враховує реалізацію таких чинників: визначення проблеми та обґрунтування її актуальності; формулювання гіпотези дослідження; визначення обсягу та етапів роботи; добір методів і засобів, спрямованих на досягнення мети; розподіл обов'язків серед учасників проекту (добровільність вибору); розробка загальної моделі проекту; консультації, контроль, корекція результатів роботи; презентація проекту; аналіз досягнень учнів; підбиття підсумків. Таким чином, проекти як інноваційні методи навчання сприяють розвитку інтелектуальних здібностей учнів, формуванню мовленнєвих, комунікативних умінь, вольових якостей характеру, навичок самостійної роботи, допомагають становленню національної, духовно багатой мовної особистості.

Наприкінці ХХ століття у школах західної Європи та США набули поширення інтерактивні технології навчання. Як свідчать результати досліджень, інтерактивне навчання дає змогу відчутно збільшити відсоток засвоєння матеріалу, позитивно впливає на формування практичних умінь та навичок, формує свідомість учня, його волю, по-

чуття. Сучасна практика навчання в школах України дозволяє констатувати ефективність застосування інтерактивних технологій на уроках української мови. Інтерактивне навчання – це особлива форма організації навчальної діяльності, метою якого є створення сприятливих, комфортних умов роботи на уроці, за яких кожен учень відчуває свою значущість, інтелектуальну спроможність, успішність. Важливим є дотримання вимоги активної, безперервної взаємодії всіх учнів. Організація інтерактивного навчання враховує моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблеми, що може виникати внаслідок певних обставин, обов'язкове використання рольових ігор, нетрадиційних вправ. Словесники зазначають, що ці методичні чинники допомагають дитині виявити свої можливості, сприяють створенню атмосфери творчої невимушеності. Залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів можна виділити такі технології інтерактивного навчання:

1) інтерактивні технології кооперативного навчання;

2) інтерактивні технології колективно-групового навчання;

3) технології ситуативного моделювання;

4) технології опрацювання дискусійних питань.

Не можна не підкреслити такої форми організації, як робота в малих групах або парах. Мовник розподіляє клас на групи, визначає завдання для кожної із них. Доповідач від групи презентує результати щодо виконання роботи. Учителі-словесники зазначають, що такий підхід до організації навчального процесу сприяє формуванню таких рис особистості, як толерантність, взаєморозуміння, взаємодопомога, г'речність.

Школярі отримують навички чітко об'ґрунтувати свої думки, аргументувати їх, орієнтуватися в ситуації спілкування. Формуються навички діалогічного, полілогічного, монологічного спілкування. Практика навчання мови в школі доводить необхідність чіткого розподілу обов'язків у межах групи: спікер (керівник групи) – оголошує завдання, визначає хід його виконання, організовує черговість висловлювань учасників, підбиває підсумки, призначає доповідача від групи; секретар – фіксує результати роботи учнів, може виступати співдоповідачем; стежить за часом; доповідач – чітко доповідає про результати роботи, висловлює думку групи. Зазначимо, що однією з форм роботи в малих групах є робота в парах. Мовник формулює проблемне запитання для дискусії. Визначається час для самостійних міркувань, після чого школярі об'єднуються в пари, організовується обговорення проблеми між двома учнями, які повинні досягти згоди щодо відповіді. Висновки, ідеї, аргументи демонструються окремими парами перед колективом; учитель організовує дискусію. Такий методичний підхід сприяє реалізації ідеї особистісно зорієнтованого навчання.

Українська мова характеризується чіткістю структури, логікою побудови, а відтак – підлягає моделюванню, структуруванню мовних одиниць. Інноваційним підходом щодо організації процесу навчання мови є модульно-рейтингова технологія, яка передбачає залучення учня до співпраці, творчості,

спонукає його стати співавтором заняття. Зазначена технологія навчання враховує необхідність поєднання різних методів і прийомів. Для неї є обов'язковим використання опорних конспектів. Опрацювання модуля розпочинається вступним словом учителя, який пояснює тему, формулює завдання. Після цього організовується індивідуальна самостійна робота учнів. Засвоєння мовних явищ здійснюється в аспекті таких видів навчальної діяльності: змістово-пошукової, адаптивної, контрольної-смыслової, системно-узагальнюючої та контрольної-рефлексивної. Модульно-рейтинговий підхід до навчання допомагає сформувати цілісне концентроване уявлення щодо структури мовних явищ. Наведено приклад модуля теми "Другорядні члени речення", розробленого ученим-методистом М.І.Пентиліюк.

Урок 1. Ознайомлення учнів з другорядними членами речення.

Урок 2. Осмислення і засвоєння другорядних членів речення, способів їх вираження.

Урок 3. Передмовленнєві завдання. З'ясування структурних і стилістичних функцій другорядних членів речення.

Урок 4. Мовленнєві завдання. Конструювання висловлювань (усних і писемних) з уживанням простих поширених речень.

Важливо передбачити ефективне вживання вправ аналітичного, конструктивного і творчого (комунікативного) характеру. Учителі підкреслюють значущість для навчання мови за модульними технологіями таких видів вправ і завдань: ситуативні вправи, редагування речень, текстів, створення мовленнєвої ситуації, завдання проблемно-пошукового характеру, вправи з елементами безмашинного програмування, нові форми диктантів. Моделювання навчального процесу дає змогу проектувати пізнавальну діяльність школяра, сприяє міцності та мобільності застосування знань.

Значний навчальний інтерес становлять ігрові технології. Гра – це вид діяльності в певних ситуаціях. Педагогічна гра характеризується ознаками: навчально-пізнавальною спрямованістю, формулюванням мети та прогнозуванням результату. Учені-методисти виділяють такі види ігор:

1) мовні ігри (фонетичні, лексичні, граматичні);

2) комунікативні (творчі, рольові), що передбачають створення сприятливої морально-психологічної атмосфери для спілкування, апробацію учнями свого мовленнєвого зразка оцінювання висловлювання.

Учителі-мовники підкреслюють педагогічну цінність ігор. Ситуація спілкування в ході гри вимагає визначення ролей для її проведення. А стрункості побудови та чіткості здійснення сприяє врахування таких етапів: підготовка рольової гри, її проведення, спільне обговорення результатів та підбиття підсумків. Рольові ігри у свою чергу мають два підвиди: соціально-побутові, що сприяють виробленню навичок спілкування у соціально-побутовій сфері, та ділові (або професійні), в яких мають місце професійні ситуації, прогнозуються результати цих ситуацій. Досвід учителів-практиків доводить ефективність рольових ігор на уроках з розвитку мовлення, під час вивчення стилів мовлення, у ході

засвоєння орфоепічних, граматичних норм української літературної мови, на заняттях з риторики. Практикуються різні види ігор на уроках мови. Наприклад, “Найрозумніший”, “Брейн-ринг”, “КВК”, “Бенефіс”, “Що? Де? Коли?” тощо. Отже, використання педагогічних ігор сприяє формуванню культури мовленнєвої поведінки особистості, виробленню у неї умінь орієнтуватися у ситуації спілкування, вживати слова, конструювати речення, тексти відповідно до норм української літературної мови. Окрім цього, гра стає вагомим чинником для формування емоційно-вольової сфери школярів, активно стимулює їх пізнавальну діяльність.

Для формування національно свідомої мовної особистості є актуальним упровадження когнітивної методики навчання, спрямованої на формування комунікативної компетенції. Метою когнітивної методики є осмислення учнями мовних явищ як суттєвих значень змістових структур тексту. Такий

підхід сприяє адекватному сприйняттю інформації, що містить текст, розвитку умінь складати власні висловлювання.

Важливо формувати в учнів і уміння комунікативно виправдано використовувати мовні одиниці у своїй мовленнєвій практиці. Становлять інтерес такі види вправ та завдань: учням пропонується дібрати власні вправи до підручника; стати співавтором тексту, поширити його, ввести описи, діалоги, змінити закінчення. Когнітивна методика забезпечує формування соціокультурної компетенції, мовної культури світу.

Таким чином, використання новітніх технологій навчання на уроках української мови сприяє лінгвокультурологічному розвитку школярів, ефективно впливає на формування творчого потенціалу особистості, реалізації усіх змістових ліній, передбачених програмою з української мови для середньої школи: мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної.

Література

1. Біляєв О. М. Концепція навчання державної мови в школах України / О. М. Біляєв, Л. В. Скуратівський, Л. М. Симоненкова // Дивослово. – 1996. – № 1.
2. Варзацька Л. Організація проектної діяльності учня / Л. Варзацька // Дивослово. – 2004. – № 11.
3. Заболотний О. Формування пошуково-дослідницьких здібностей учнів на уроках української мови / О. Забарний // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 2.
4. Зозюк І. Творчі проекти: обґрунтування необхідності // Українська мова та література. – 2005. – № 45.
5. Кайнова В. Проектна і пошукова діяльність – шлях до творчості / В. Кайнова // Рідна школа. – 2007. – № 10.
6. Мельничайко О. Деякі види роботи учнів на основі неповного тексту / О. Мельничайко // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 5.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / [за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2005.
8. Методика навчання української мови в гімназії / [за ред. С. О. Карамана]. – К. : Ленвіт, 2000.
9. Паламарчук В. П. Першооснови педагогічної інноватики / В. П. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2005.
10. Пентиліук М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентиліук // Дивослово. – 2004. – № 8.

УДК 371.134:821.161.2

ФОРМУВАННЯ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Слижук О.А.

У статті розглядаються актуальні проблеми підготовки студентів-філологів до професійної діяльності.

Ключові слова: учитель-словесник, педагогічна майстерність, педагогічна практика.

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки студентов-филологов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель-языковед, педагогическое мастерство, педагогическая практика.

Topical problems of training students-philologists for professional activity are considered in the article.

Key words: literature teacher, pedagogical mastery, pedagogical practice.

Питання про формування майстерності вчителя завжди було в полі зору педагогічних наук. У методиці викладання літератури цій проблемі присвячені праці К.Д.Ушинського, В.Я.Стоюніна, В.І.Водовозова, В.П.Острогорського, Х.Д.Алчевської, Т.Г.Лубенця, Т.Ф.Бугайко, Ф.Ф.Бугайка, О.Р.Мазуркевича, В.І.Цимбалюка, Н.Й.Волошиної та ін. Незважаючи на досить значну кількість досліджень, потребує уточнення та обґрунтування послідовність формування якостей, необхідних майбутньому вчителю-словеснику та практичні рекомендації до їх втілення. Саме цим проблемам і присвячена стаття.

У процесі розвитку методики літератури як науки відбувалась своєрідна еволюція поглядів на поняття “педагогічна майстерність”. Так, В.П.Острогорський у книзі “Бесіди про викладання словесності” складовими частинами майстерності вчителя називає загальноосвітню підготовку (з логіки, психології, філософії, естетики), глибокі фахові знання (з мови, історії літератури, методики), критичне мислення, дар слова, поетичне сприймання, уміння виразно читати і розповідати.

У праці “Майстерність учителя-словесника” Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайко стверджують: “Серйозна спеціальна підготовка (літературознавча) – необхідна умова майстерності викладання літератури. Та її недостатньо. Вона формує літературознавця, але не забезпечує педагогічних якостей учителя. Учителю-майстер повинен знати не тільки **що?** і **для чого?** треба викладати учням, але й як викладати і чому треба викладати саме це і саме так.

На питання **чому?** і **як?** відповідають науки педагогічного циклу (педагогіка, психологія,

спеціальна методика), якими учитель-майстер повинен володіти досконало” [1, с. 57].

Педагогічна практика студентів-філологів саме й передбачає поступове оволодіння цими складовими. Теоретичні відомості про імідж та систему діяльності вчителя літератури студенти засвоюють з курсу “Методика викладання літератури” на 3 курсі.

Під час педагогічної практики на 4 курсі студенти набувають практичних навичок роботи вчителя української мови та літератури. Розподіляти студентів на педагогічну практику найбільш доречно до досвідчених учителів. Крім того, груповий розподіл повинен переважати над індивідуальним. Проходячи практику в складі групи, кожен студент має змогу побувати на уроках у своїх однокурсників, порадитись з ними про найбільш ефективні моделі проведення уроків, разом організувати позакласну роботу в межах школи.

Зміст педагогічної практики на четвертому курсі (рівень бакалавра) може бути таким.

Зміст навчальної роботи:

1. Ознайомитися: з системою навчально-виховної, позакласної та позашкільної роботи основної школи в цілому, з порядком ведення шкільної документації (з бесіди директора школи чи заступників директора з навчальної і виховної роботи); із специфікою методики роботи вчителів та класного керівника певного класу (5–9 кл.); із специфікою позакласної роботи вчителя-словесника; зі змістом роботи методичних об'єднань вчителів за спеціальністю та класних керівників.

2. Вивчити: зміст календарних і тематичних планів уроків вчителя-словесника, плану його позакласної роботи; план організаційної і виховної роботи

класного керівника; анатоμο-фізіологічні, психологічні й індивідуальні особливості класного колективу, зокрема педагогічно занедбаних учнів і тих, хто має високий рівень знань, умінь і навичок; досвід роботи вчителів з теми, яка розробляється в курсовій роботі.

3. *Формувати навички й уміння майбутньої педагогічної діяльності*: планування навчально-виховного процесу та проведення уроків з української мови та літератури; відвідування та наступний аналіз уроків і позакласних заходів з української мови та літератури; підготовка й проведення уроків з української мови та літератури в 5–9 класах у присутності вчителя-словесника; підготовка дидактичного матеріалу до залікових уроків; відвідування й аналіз уроків студентів-практикантів; проведення психолого-педагогічних спостережень; проведення індивідуальних бесід з учнями; участь у батьківських зборах; участь у роботі методичних об'єднань, семінарах, у підсумкових конференціях з педпрактики.

Зміст позакласної роботи: вивчення системи роботи вчителя-словесника, спрямованої на формування в учнів стійкого інтересу до виучуваних предметів; оволодіння вміннями виховання учнів на уроці засобами мови та літератури; опанування знаннями та вміннями з питань підготовки та проведення позакласної роботи з української мови та літератури: вечорів (ранків), бесід, конференцій, диспутів, екскурсій; випуск стіннівок тощо.

Усі ці види діяльності студенти відображають у комплексному звіті, який включає: завдання з української мови (розгорнутий конспект проведеного уроку, аналіз уроку вчителя); завдання з української літератури (розгорнутий конспект проведеного уроку, аналіз уроку вчителя); завдання з педагогіки (конспект класної години з рецензією класного керівника, проект позакласного заходу, самоаналіз позакласного заходу); завдання з психології (психологічний портрет учня з використанням різноманітних психологічних методик).

Як свідчать багаторічні спостереження за діяльністю студентів під час педагогічної практики, саме такий комплекс завдань допомагає різноаспектному формуванню рис майбутнього словесника, збуджує інтерес до професії, мотивує наступне навчання на старших курсах.

Як правило, після педагогічної практики більшість студентів продовжують спілкування зі своїми учнями та вчителями-предметниками, у яких проходили практику. Завершується педагогічна практика на 4 курсі підсумковою конференцією, на якій студенти обмінюються враженнями й презентують свою роботу з використанням фотографій, відеозаписів, комп'ютерних технологій.

На 4–5 курсах студенти осмислюють свою майбутню професійну діяльність. Вони переходять від ознайомлення з професією до планування засобів впливу на учнів, добору інноваційних методів викладання навчального матеріалу. Це важливо, оскільки "суттєву рису педагогічної майстерності становить уміння вчителя збудити в учнів інтерес і любов до навчання, спертися на їх активні сили. Тим більш це важливо для вчителя літератури, бо література в силу своєї специфіки – предмет

емоціональний насамперед; викладання її дає позитивні наслідки лише при умові естетичного сприймання учнями літературного матеріалу, тобто при наявності глибоко особистого, самостійного проникнення учнів в суть виучуваних творів" [1, с. 57].

Історико-літературний курс налаштовує п'ятикурсників на пошук шляхів організації читацької діяльності старшокласників, забезпечення сприйняття й аналізу творів. "... Обов'язком учителя-словесника є збудити і зміцнити в учня стійкий інтерес до літератури, на все життя прищепити йому потребу спілкування з книгою, любов до свідомого, поглибленого читання" [1, с. 57–58].

У процесі педагогічної практики на 5 курсі (рівень спеціаліста) саме це завдання є головним у вдосконаленні майстерності майбутніх учителів. Студенти вчать планувати урок, навчальну ситуацію. Особливо важливим є мотивація вивчення художнього твору ("мотиваційна інтрига", "мотиваційна родзинка"), тобто відповідь на питання **для чого читати?**

Після завершення педагогічної практики на 5 курсі студенти повинні **вміти**: проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати свою педагогічну діяльність; планувати заняття відповідно до навчального плану й на основі його стратегії; забезпечувати послідовність викладу матеріалу та міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами; розробляти й проводити різноманітні за формою заняття, найбільш ефективні під час вивчення відповідних тем і розділів програми, адаптуючи їх до рівнів підготовки учнів; зрозуміло викладати зміст нового матеріалу, спираючись на досвід учнів; відбирати й використовувати відповідні засоби для побудови технології навчання; аналізувати навчально-методичну літературу, використовувати її для побудови викладу програмового матеріалу; організовувати навчальну діяльність учнів, керувати нею й оцінювати її результати; застосовувати основні методи об'єктивної діагностики знань учнів з предмета, вносити корективи в процес навчання з урахуванням даних діагностики; використовувати комп'ютерні програми та засоби Інтернет у підготовці та проведенні занять; створювати й підтримувати сприятливе навчальне середовище для оптимального досягнення мети навчання; розвивати інтерес учнів та мотивацію навчання, формувати й підтримувати зворотний зв'язок учень учитель.

Загальним підсумком педагогічної практики повинно стати уявлення студентів про зв'язки кількох розділів програми з відповідними вузівськими дисциплінами, методичні аспекти української мови та літератури в цілому, окремих тем і понять, а також можливості застосування комп'ютерної техніки в навчальному процесі.

Досліджуване питання не вичерпується цією статтею, а потребує подальшої уваги в таких аспектах: пошук оптимальних технологій проведення уроків, готовність студентів-випускників до професії вчителя української мови та літератури, узгодженість курсів української мови та української літератури в школі й у вищому навчальному закладі.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1963.
2. Педагогічна практика студентів-філологів : методичні вказівки до проведення педагогічної практики з української мови та літератури для студентів 4–5 курсів (філологічний факультет) / [укл. М. П. Єфименко, О. А. Слижук]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006.
3. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе / Я. А. Роткович. – М. : Просвещение, 1976.
4. Слижук О. А. Методика викладання української літератури : [навчально-методичний посібник для студентів-філологів спец. “Українська мова та література”] / О. А. Слижук. – Запоріжжя : ЗДУ, 2005.
5. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / [сост. Я. А. Роткович]. – М. : Просвещение, 1956.

УДК 373.5.016: 821.161.2

НА ШЛЯХУ МЕТОДИЧНИХ ШУКАНЬ

Стеценко В.П.

У статті окреслено основні науково-методичні напрацювання фундатора методики викладання української літератури Т.Ф.Бугайко.

Ключові слова: українська література, аналіз художнього твору, дидактика, психологія.

В статье очерчено основные научно-методические наработки фундатора методики преподавания украинской литературы Т.Ф.Бугайко.

Ключевые слова: украинская литература, анализ художественного произведения, дидактика, психология.

The article outlines the main scientific and methodological works of the founder of the methods of teaching Ukrainian literature T.F.Bugaiko.

Key words: Ukrainian literature, literary work analysis, didactic, psychology.

В історії розвитку методики навчання української літератури важливе місце посідають ідеї Т.Бугайко. Вона створила цілу методичну школу в Україні, написала близько 300 наукових праць, більшість з яких поповнили скарбницю нашої літературної дидактики.

Складним і водночас цікавим був життєвий шлях Т.Бугайко. Доля відміряла їй 74 роки, з яких понад 50 присвятила педагогічній діяльності.

У її працях порушено широке коло проблем, які досі не втратили свого значення. За масштабами діяльності Т.Бугайко можна поставити поряд з такими видатними науковцями, як В.Водовозов, В.Стоюнін, М.Соколов, М.Рибникова, В.Голубков, які зробили вагомий внесок у методіку, по-новому обґрунтували науково-теоретичні засади аналізу художніх творів, основні вимоги до уроку літератури.

Народилася Т.Бугайко 25 червня 1898 р. в Єревані. Невдовзі родина переїхала в Ромни, де з 1907 до 1915 р. дівчинка навчалася в жіночій гімназії. Учителі, учні, керівництво зневажливо ставилися до бідної швацької дочки. Не виключили лише тому, що вчилася блискуче, переходила з класу в клас із найвищою нагородою. Закінчила навчання з золотою медаллю. Зазначимо, що тепер на фасаді будинку колишньої гімназії (нині це середня школа №2) в Ромнах є меморіальна дошка Т.Бугайко – видатного науковця й талановитого педагога.

Учителювати Т.Бугайко починає з 4-го класу гімназії, працюючи репетитором, щоб допомагати матері й зібрати кошти на майбутню освіту. 1915 р. вступила на історико-філософський факультет Московських вищих жіночих курсів, де вчилася до 1917 р. І тут вона виявила глибокі знання й допомогла своїм однокурсникам.

Та завершити навчання в Москві їй не вдалося через матеріальні нестатки, тож повернулася додому й почала працювати вчителькою підготовчого класу Роменської реальної школи. Там Т.Бугайко викладає українську мову та літературу, веде велику громадську роботу на посаді секретаря Науково-методичного товариства вчителів. Як депутат і член президії Роменської ради в 1926–1928 рр. вона допомагала зміцнювати українську школу, налагодити навчальну й методичну роботу серед освітян. Працюючи вчителем, Т.Бугайко посилено займається самоосвітою, вдосконалює свою педагогічну майстерність. У 1931 р. закінчила Полтавський інститут соціального виховання, а в 1935 р. – Ніжинський педагогічний інститут. З 1933 до 1936 р. працює вчителем української мови і літератури в Чернігівській області (м.Щорс), а 1936 р. переїздить до Києва, де займається науковою роботою в Інституті педагогіки, не залишаючи вчителювання. З 1939 р. вона одночасно викладає в Київському педагогічному інституті ім. О.Горького (нині НПУ ім. М.Драгоманова) і в середній школі №59.

Учительський досвід дав їй, талановитому і вдумливому педагогові, великий і цікавий матеріал для розбудови шляхів поліпшення української літературної освіти. Своїми науково-практичними знахідками вона ділилася з колегами на шпальтах педагогічних часописів.

У своїх дослідженнях Т.Бугайко узагальнила найкращі здобутки методичної думки, які збагатили оригінальними міркуваннями, новаторськими ідеями.

З 1924 р. літературна освіта в Україні розвивається на засадах “колективної системи”. Т.Бугайко у складі ініціативної групи молодих учених активно

взялася за складання нової програми. Хоч запропонований варіант її був недосконалий щодо структури, вибору рекомендованих творів, проте яскраво прозвучали чіткі методичні й методологічні позиції її авторів.

У рекомендаціях до програми Т.Бугайко зазначила, що основне завдання вивчення української літератури у школі – не тільки ознайомити учнів з найкращими творами українських письменників, а й виховувати в молоді високі естетичні вподобання, моральні якості, культуру почуттів. На матеріалі художніх творів школярі мають навчитися бачити й розуміти красу художнього слова, людських вчинків, причому висновки про твір повинні робити на основі безпосередніх спостережень над текстом.

Літературу методист називає могутнім засобом виховання молоді. Звідси і мета шкільного аналізу художнього твору – виховувати дітей. У статті “Літературне читання в 5–7 класах” подружжя Бугайків зауважує, що першорядним завданням “вважали добитися, щоб учні навчалися уважно читати художній твір, не обмежуючись засвоєнням змісту, звертали увагу і на засоби художньої виразності, на роль портрета, пейзажу, діалогів та авторських відступів [1].

Цю позицію Т.Бугайко обстоює в подальших працях, наголошуючи, що, вивчаючи будь-який твір, учні мають сприймати його як художнє ціле, адже принцип виховувального навчання – один із провідних. Він завжди спрямовує вчителя шукати методів і прийомів роботи, які забезпечують високу результативність уроку літератури.

Новий підхід до вивчення літератури як мистецтва, активно утверджуваний у літературознавстві, задекларований у статті Т.Бугайко “До методики опису”. Тут подано методичні рекомендації: як працювати з розповідним твором з елементами опису в 6-му класі, як організувати навчальну діяльність учнів під час вивчення літератури, як побудувати урок, аби школярі не просто спостерігали, а глибоко переймалися зображенням у творі.

У цей самий час робиться спроба створити перші стабільні підручники з української літератури. Упорядкована подружжям Бугайків “Хрестоматія з української літератури” (1939 р.) витримала аж 24 видання. Автори реалізували в ній свої погляди стосовно аналізу твору, побудови системи літературної освіти. Саме через навчальну книгу нові ідеї, які прагнули утвердити науковці, знаходили практичне втілення.

У кін. 30-х – на поч. 40-х рр. Т.Ф. і Ф.Ф.Бугайки публікують чотири монографії, присвячені вивченню у школі творчості М.Коцюбинського, Лесі Українки, П.Грабовського. У них учителі знаходили добре продумані зразки літературознавчого студювання окремих творів, чимало слушних методичних порад. Прокреслюючи систему знань, автори наголосили, що вивчення літератури має пробудити в учнів інтерес до художнього слова. Щодо підсумкових уроків, то мета їх не завершити аналіз творчості письменника, а викликати бажання прочитати непрограмові твори.

Перш ніж аналізувати художній твір, потрібно забезпечити чуттєве сприймання його учнями. Без

глибокого знання змісту вивчення його не може бути повноцінним. На думку Т.Бугайко, постійна увага до тексту сприяє образному осмисленню художнього твору, формуванню культури почуттів і переживань. У роки Другої світової війни виходить друком серія праць Т.Ф. і Ф.Ф.Бугайків з методики літератури, у яких автори розглядають виховний вплив мистецтва слова на учнів. У цих статтях ідеться про особливості шкільної літературної освіти з позицій часу.

Як учитель-новатор, майстер педагогічної справи Т.Бугайко 1940 р. стала заслуженою учителькою УРСР. 1946 р., працюючи в Київському педагогічному інституті ім. О.Горького, успішно захистила кандидатську дисертацію, в 1955 р. – здобула ступінь доктора педагогічних наук.

У 1947 р. уперше в Україні в Київському педінституті створено кафедру методики літератури. Від самих початків це був осередок плекання наукової еліти в галузі методики викладання літератури. Завідувачем кафедри став Ф.Бугайко. Спільними зусиллями подружжя видало кілька томів “Наукових записок”, у яких зібрано дослідження з важких проблем літературної освіти й викладено наукові основи курсу методики української літератури у ВНЗ.

1951 р. Т.Бугайко очолила кафедру. Її аспірант, доктор педагогічних наук Є.Пасічник згадував: “Нас, членів кафедри, приваблювали її стриманість, лагідність, небагатослівність. На кафедрі вона розмовляла тихо, в її голосі не було адміністративних наказів. Розпорядження її мали характер порад чи пропозицій. Т.Бугайко була ввічливою, терплячою, спокійною. Нас приваблювала енциклопедичність її знань, тактовність у спілкуванні з людьми, її можна назвати дипломатом у науці. Перемагала професор Т.Бугайко не категоричністю суджень, а ретельним добором незаперечних фактів, інтелектуально виваженою аргументацією. Тетяну Федорівну поважали за світлий розум, щирі доброзичливість, постійну готовність допомогти, за те, що не хизувалася своїми титулами і нагородами”.

Т.Бугайко була не тільки прекрасним ученим, а й організатором методичної роботи в Україні. Коли не було ще фахових часописів (з’явилися лише поодинокі статті про систему літературної освіти), вона виступала на радіо з лекціями.

У 1949 р. вийшла праця “Позакласна і позашкільна робота з літератури”, де вперше висвітлено методику організації позакласного читання, літературного гуртка й інших форм позаурочних занять. Значну увагу приділено роботі з підручником, проведено думку, що викладання літератури потребує зв’язку з життєвою практикою школярів.

Велике зацікавлення дослідниці викликає власне проблема уроку літератури, бо саме від будови й методичного наповнення його залежить характер вивчення художніх творів. Одна за одною виходять її статті, у яких висвітлюється ця важка тема: “Про ефективність уроків літератури”, “Про структуру уроків літератури”, “Як готуватися до уроку” та ін.

Значний внесок зробила Т.Бугайко і в теорію естетичного виховання учнів, присвятивши низку своїх праць питанню естетичного впливу літератури

на формування естетичності школяра: “Важлива проблема виховання молоді”, “Ідейно-естетичне виховання учнів на уроках літератури”, “Навчання і виховання засобами літератури”. 1951 р. вона очолює методичний журнал “Література в школі” (пізніше “Українська мова і література в школі”; нині – “Дивослово”), до видання якого залучає багатьох талановитих учених, зокрема літературознавця О.Білецького, психолога І.Синицю, відомого педагога В.Сухомлинського та інших. Часопис став надійною опорою вчителів-словесників, мудрим порадиником у їхній щоденній роботі. Т.Бугайко прагнула формувати його зміст на засадах світової педагогічної науки. У зверненні до читачів зазначалося: “Для розвитку й збагачення методики літератури як наукової дисципліни необхідно, щоб у створенні журналу брали участь найширші кола вчителів, щоб у галузі методики відбилася боротьба поглядів, вільний обмін думками”. У часи застою, ідеологічного диктату, відсутності плюралізму, коли гальмувалася будь-яка самостійність у вираженні думки, це було сміливе слово.

У кін. 50-х – на поч. 60-х рр. Т.Бугайко створює власну методичну концепцію і систему вивчення літератури у школах УРСР, яка лягла в основу багатьох її фундаментальних праць: “Методика викладання української літератури в V–VII класах”, “Методика викладання української літератури в VII–X класах середньої школи”. Ці дослідження багатопроблемні й багатоаспектні: у них запропоновано нову систему літературної освіти учнів, показано її тяглість упродовж багатьох десятиліть.

Наступне видання (1962 р.) “Українська література в школі” не тільки узагальнює найкращі досягнення передових учителів-словесників і висвітлює основні принципи вивчення художньої літератури, а й орієнтує студентів вищих навчальних закладів і вчителів середньої школи на творчий підхід до викладання літератури. Найбільша цінність посібника полягає в тому, що його автори не піддалися спокусі безпредметного теоретизування, а й системно й послідовно розкрили найголовніші практичні аспекти, зокрема виразно окреслили питання аналізу художнього твору.

Визначним явищем стала книжка Т.Бугайко та Ф.Бугайка “Бесіди з молодшими словесниками про уроки літератури в 5–6 класах” (1967 р.). У ній ідеться про системність у навчанні, послідовність і наступність в опрацюванні окремих тем, добір методів і виховну спрямованість уроків літератури. Автори спробували побудувати методику вивчення художніх творів, беручи до уваги психологічні особливості підлітків. Ця книжка допомогла вчителям того часу вдосконалювати зміст літературної освіти своїх вихованців.

Радо зустріли освітяни появу книжки Т.Бугайко “Майстерність учителя-словесника” (1963 р.). Позитивним у цій праці, крім іншого, є те, що уперше в методиці викладання української літератури повно і ґрунтовно висвітлено питання професіограми вчителя-словесника, яка містить характеристику його якостей, потрібних для того, щоб бути спеціалістом високої кваліфікації. Такі якості, з одного боку, є результатом природжених здібностей, а з іншого – набуті у процесі навчання й самоосвіти.

Педагогічні роздуми Т.Бугайко про специфіку вивчення літератури у школах різних типів, урахування жанрових особливостей художніх творів у процесі аналізу, систему письмових робіт з літератури актуальні досі.

Найголовнішу мету вивчення літератури науковець вбачала у вихованні людини, збагаченні її емоційної сфери, розвиткові образного мислення, формуванні читача. Вона наголошувала на доконечній потребі вивчати історію України, бо була переконана, що лише в історичному контексті можна досягнути надбання літератури, що досвід минулих поколінь вартий не лише пильної уваги, а й глибокого вивчення.

Ще до того, як ідеї народної педагогіки з’явилися на сторінках педагогічних видань, професор Т.Бугайко вважала, що народні традиції у вихованні дітей та юнацтва треба дбайливо зберігати і використовувати. Понад п’ять десятиліть тому, коли екологічні проблеми не звучали так гостро, вона закликала виховувати в молоді бережливе ставлення до природи, оберігати її красу. По-новому подивилася і на учня – не лише як на об’єкт впливу, а й як на активну силу педагогічного процесу. Обґрунтувала потребу нового підходу до самостійної роботи школярів, розглядала урок як співтворчість учителя й учнів, своєрідний спектакль, здатний збудити естетичні почуття і переживання дітей. Відтак актуальними нині для вчителя-словесника є думки Т.Бугайко щодо типології уроків, їхньої структури, вивчення біографії письменника, рекомендації стосовно характеристики літературних персонажів, вивчення мови художніх творів. Науковець рішуче відмовляється від шаблонних схем аналізу художнього твору, формалізму в підході до мистецтва, обстоює думку, що кожен письменник має постати перед учнями як індивідуальна неповторність.

Т.Бугайко науково обґрунтовувала форми зв’язку у викладанні української і зарубіжної літератури, бо в методичних посібниках, присвячених вивченню у школах національних літератур, ідея погодженості в роботі вчителів-словесників трактувалася однобоко.

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

Новою на той час була її думка про те, що ефективним можна вважати лише урок, побудований з урахуванням специфіки відображення життя в художніх творах, своєрідності сприймання реалій митцем. Новаторство вченої полягало в тому, що в методиці викладання літератури вона вбачала не просто рецептурні поради, а серйозну науку, що має свої закономірності, які ґрунтуються на засадах дидактики і психології. Вона вирощувала педагогічні кадри, допомагала аспірантам, консультувала наукових працівників, була наставником дисертантів, керувала практикою студентів.

За багаторічну сумлінну педагогічну, наукову та громадську працю Тетяна Федорівна удостоєна державних нагород.

Померла Т.Бугайко 25 жовтня 1972 р. Її ідеї отримали розвиток у працях численних послідовників і учнів.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Літературне читання в 5–7 класах / Т. Ф. Бугайко // Комуністична освіта. – 1938. – № 1.
2. Бугайко Т. Ф. Методика літературного читання в 5–7 класах / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, П. К. Волинський. – К. : Рад. школа, 1947.
3. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури у 8–10 класах / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад.школа, 1952.
4. Бугайко Т. Ф. Методика преподавания украинской литературы в средней школе УССР : автореферат / Т. Ф. Бугайко. – М. : АПН РСФСР, 1955.
5. Бугайко Т.Ф. Українська література в середній школі : Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1962.
6. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963.
7. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973.
8. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000.

УДК 371.315:82-2

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Чумак Т.М.

Стаття розкриває питання важливості формування духовних цінностей особистості засобами художнього слова. Літературний твір може мати виховний вплив лише в тому разі, коли орієнтири письменника допоможуть учневі усвідомити себе як духовну особистість. Важливими чинниками формування духовних орієнтирів є оптимальне моделювання уроку, підбір проблемних запитань, емоційний фон.

Ключові слова: література, духовність, духовні цінності, духовні орієнтири, духовний світ, урок-пошук, проблемні завдання.

Статья раскрывает вопросы важности формирования духовных ценностей личности средствами художественного слова. Литературное произведение может оказывать воспитательное воздействие лишь в том случае, когда ориентиры писателя помогут ученику осознать себя как духовную личность. Важными факторами формирования духовных ориентиров является оптимальное моделирование урока, подбор проблемных вопросов, эмоциональный фон.

Ключевые слова: литература, духовность, духовные ценности, духовные ориентиры, духовный мир, урок-поиск, проблемные задания.

The article exposes the question of importance of forming spiritual values of personality at the lessons of literature by means of artistic word. Literary work can have an educative impact only when, when spiritual orientations of a writer help a student to perceive himself/herself as a spiritual personality. The important factors of forming spiritual orientations are the optimal design of a lesson, selecting problem questions, the emotional background.

Key words: literature, spirituality, spiritual values, spiritual orientation, spiritual world, lesson-exploration, problem tasks.

Погляд на художню літературу як на важливий чинник формування особистості школяра не новий. Його розробляли І.Огієнко, Г.Ващенко, К.Ушинський, С.Русова.

Вагомим внеском у питання формування духовних цінностей особистості засобами художнього слова є праця І.Франка "Мислі о еволюції в історії людськості". Важливою думкою в цій праці є те, що біографії митців, твори на історичні теми, в яких можна знайти характеристику визначних осіб, здатні виховувати в молоді національну гідність, бажання бути духовним послідовником. Адже справжній письменник завжди глибоко національний і є втіленням народного духу. Важливо показати особливості виражених в особі письменника ідеалів нації і вплив на нього народного оточення, природи рідного краю. Разом з тим учений підкреслює, що справжні духовні цінності будь-якої нації є загальнолюдськими. "Тільки той писатель може мати нині якесь значення, хто

має і вміє цілій освіченій людськості сказати якесь своє слово в тих великих питаннях, що ворухать його душею, та заразом сказати те слово в такій формі, яка б найбільше відповідала його національній вдачі" – відзначає І.Франко [16, с. 61–62].

Значну увагу формуванню духовності старшокласника на уроках приділяють учені Б.Степанишин, Г.Токмань. Особливості морально-етичного та естетичного виховання молоді розкриваються в працях методистів О.Р.Мазуркевича, Н.Й.Волошиної, Є.А.Пасічника, В.Я.Неділька. На їх думку, шлях духовного вдосконалення обов'язково пролягає через самоаналіз, самооцінку, самостійну працю школяра і над літературним твором, і над собою [7, с. 46]. Проблемі формування духовного світу особистості на уроках літератури присвятив дослідження А.Фасоля [15]. За визначенням дослідника, духовний світ особистості – цілісна система,

компоненти якої – раціональна, почуттєва, вольова сфери. Виходячи з цього, формування духовного світу старшокласника – це розвиток розумових здібностей, збагачення знаннями і одночасно виховання волі й почуттів, формування характеру.

Література в школі має формувати не просто освічену людину, а особистість, здатну жити в оновленому суспільстві за законами гуманізму. Тому проблема нової моделі гуманітарної освіти, зокрема літературної, є особливо актуальною. Ми виходимо з того, що літературний твір тільки тоді може мати виховний вплив, коли він буде осмислений читачем, коли почуття й переживання героя стануть переживаннями учнів. Аналіз твору має сприяти опануванню учнями **духовних орієнтирів творчості письменників** – критеріїв моральної та естетичної оцінки подій, явищ і людських взаємин.

Духовність розглядається нами як інтеграційна характеристика особистості, що містить систему абсолютних загальнолюдських цінностей. Усвідомлюючи поняття “духовні орієнтири”, учень починає усвідомлювати себе як духовну особистість. Отже, аналіз художнього твору має бути спрямованим на осмислення **духовних орієнтирів його автора**. У процесі такого аналізу школяр осмислює саму категорію духовності, а також себе через цю категорію, своє ставлення до навколишнього світу – до людського соціуму, природи, мистецтва, культури. Вдумливо працюючи на уроках літератури, відповідаючи на проблемні запитання, заглиблюючись у духовний світ твору і через нього у духовну ауру автора, школяр краще розуміє себе, власне ставлення до духовності, ставить перед собою високі орієнтири в житті. Формування в учня поняття про духовні орієнтири творчості письменників і осмислення ним себе як духовної особистості – це взаємозалежні процеси.

Думку про те, що, усвідомлюючи, які духовні орієнтири має письменник і його твір, учень формує власний духовний світ, стверджують і психологи, зокрема, Ю.Лотман зазначає: “Аналізувати літературний твір на уроці – це означає, передусім, працювати над своєю психологією. До того ж працювати активно, творчо, не боячись висувати несподівані гіпотези, пропонувати власне бачення предмета, що вивчається” [10, с. 44].

На важливості формування в школярів поняття про духовні орієнтири творчості письменників наголошував учений-методист Є.Пасічник, відзначаючи, що “спілкування з художнім твором на уроці повинне збагачувати учня морально, естетично, сприяти розвитку його емоційно-вольової сфери. Тільки тоді перед учнями розкриється внутрішній світ автора, його переживання стануть частиною їх духовного життя” [11, с. 142].

Отже, духовні орієнтири – це орієнтири на духовні цінності. Питанню становлення духовних цінностей особистості присвятив свої праці І.Бех [3; 4]; зокрема, в статті “Біля витоків сутності особистості” вчений зазначає, на які позитивні цінності повинен спрямовувати педагог формування особистості учня: “Протягом усієї історії розвиток людини як особистості пов’язувався з її устремлінням до добра, що б під ним не розумілося. Так, Мойсей ототожнював його зі справедливістю.

Платон бачив у ньому головним чином мудрість, для Ісуса воно означало перш за все любов. Це конституююче духовність людини почуття у психолого-педагогічному вимірі слід співвіднести з особистісною цінністю. Адже щоб любити, слід мати мужність надати певним соціально-моральним нормам виняткове значення, що перевищує все останнє, – і ставити на такі цінності утворення все, бачачи в них сенс життя” [3].

В українській літературі письменники завжди спрямовували свій творчий потенціал на утвердження національних святинь, які були невіддільними від загальнолюдських.

Українська національна духовність – це історично сформована система духовних багатств народу. Наші пращури свято берегли віру батьків і дідів, духовні здобутки предків. Народна педагогіка передбачала в дітях синівську любов до рідної землі, материнської мови, рідної культури, історії. Характерним для української ментальності було шляхетне ставлення до людини, батьківська турбота про дітей, глибока повага до літніх і старших людей, працелюбність, людяність, милосердя, жертвовність в ім’я перемоги добра над злом. На жаль, духовне поневолення впродовж багатьох століть витравлювало ці риси з душ українців, прищеплюючи натомість відчуття меншовартісності, пригніченості, рабської покірливості.

Наше суспільство в пошуках духовних орієнтирів усе більше звертається до загальнолюдського досвіду.

До загальнолюдських цінностей, які особливо цікавлять учнів у плані визначення сенсу людського життя і самовизначення в ньому себе, можна віднести такі: смисл і цінність людського життя, совість, щастя, милосердя, подвиг, подвижництво, самозреченість, зрада, добро, зло, честь, чесність, справедливість, обов’язок, егоїзм і альтруїзм, спадковість [1].

Вважаємо, що духовними орієнтирами творчості митця, які школяр обере для себе взірцем у житті, мають бути:

- висока громадянська мужність, здатність відстоювати власні переконання;
- глибока порядність, чесність;
- гуманність у ставленні до всіх живих істот на планеті;
- здатність до емпатії, співчуття й співпереживання;
- розвинений інтелект, уміння орієнтуватися в здобутках вітчизняної та світової науки й культури;
- мистецький смак, розуміння краси, здатність відчувати прекрасне.

Осягнення духовних надбань літератури, проникнення у внутрішній світ автора та його героїв відбувається на уроці – основній формі навчального процесу. Учені одностайно погоджуються, що урок літератури особливий за своєю специфікою, адже він поєднує науку й мистецтво. Однак, на жаль, у шкільній практиці і за типологією, і за структурою такий урок нічим не відрізняється від занять з інших шкільних предметів. Хоча методисти, зокрема В.Андрусенко [1], вказують, що структурно-композиційна своєрідність уроку літератури повинна визначатися насамперед емоційно-художньою

формою викладу. Це зумовлюється психологічними особливостями сприйняття матеріалу. Щоб моральні якості стали переконаннями учня, вони повинні мати сильний енергетичний компонент. На емоційній природі сприйняття цінностей наголошує й І.Бех: “Сила кожного особистісного утворення – якості, почуття, цінності – залежать якраз від сили емоційного переживання, від його емоційної напруги. ... Особистісне вдосконалення можливе за умови максимальної напруженої активності, доступної людині в глибинах внутрішнього світу її прагнень, бажань, переживань” [3]. Тому В.Андрусенко пропонує будувати урок літератури за законами художнього твору. Драматургія уроку літератури відповідає законам цього жанру, і домінують має бути “емоційна партитура” заняття. “Урок літератури, побудований нехай і на інноваційних методах навчання, може перетворитися на звичайний, на якому учні запам’ятовують інформацію, якщо вчитель не передбачить у ході уроку відповідні емоційні піки, спади від форте до піанісимо, від емоційного потрясіння до спокійнішого переживання чи раціонального осмислення” [1, с. 18]. Глибше розробляє проблему структурування уроку Г.Токмань, ставить її на наукову основу: проаналізувавши рівні спілкування, визначені А.Добровичем, вона зазначає: “Кожний урок повинен мати свій, оптимальний малюнок – діаграму рівнів спілкування. ... Принцип діалогізму – один з основних у викладанні української літератури. ... Реальний діалог, який відбувається на уроці, є поліфонічним, проте домінують тип та переходи з одного рівня на інший мають продумуватися педагогом” [14, с. 42].

Отже, формувати внутрішній світ учня на основі розуміння ним духовних орієнтирів творчості письменника можливо тільки за екзистенціально-діалогічного підходу до вивчення літератури (за Г.Токмань). Адже філософи-екзистенціалісти твердять, що в процесі читання відбувається самотворення особистості. Коли учень вступає в діалог з художнім текстом, читаючи і розуміючи його, “стикаються історичні горизонти твору і доби, і яку живе учень. Зустрічаються два світи: художній світ твору мистецтва і внутрішній світ дитини” [14, с. 49–50].

Основний метод – проблемно-пошуковий, основна вимога до кожного учня – творення власної особистості через вироблення умінь відстоювати свої переконання. На основі опрацьованих методик [1, 7, 11, 12, 14] нами розроблений якісно новий тип уроку – урок-пошук. Діалог з учнями на такому уроці відбувається переважно на духовному рівні (за А.Добровичем). Шляхом послідовно підібраних проблемних запитань підводимо учнів до висновку, до головної думки твору. Істина народжується в процесі осмислення знань, на рівні творчого сприймання.

Такий урок, переваги якого ми оцінили давно, у групових формах роботи стає більш ефективним, більш дійовим і змістовним.

Вважаємо доцільним будувати урок літератури за законами художнього твору, щоб були в ньому і кульмінаційні піки емоційних потрясінь, і спади спокійніших переживань та раціонального осмислення.

Так, після ознайомлення з віршем Л.Костенко “Пастораль ХХ сторіччя” звучить тужлива мелодія, настає рефлексія. Учні діляться враженнями від почутого, відповідають на запитання:

1. Який парадокс міститься уже в самій назві вірша?
2. У чому драматичний контраст зображеної пасторалі?
3. Як авторка передає мотив перерваного зв’язку часів?
4. У чому бачить промінчик надії поетеса?
5. Які художні деталі цього вірша вас вразили?

І аж потім вважаємо за потрібне провести словникову роботу та спостереження над мовою вірша.

Система цінностей виробляється у школяра повсякчас, проте на уроці літератури вона набуває стрункості та екзистенційної визначеності. Завдяки переживанню за долю героя як за власну учень не тільки оцінює поведінку уявленої особи, а й активно формує себе – свою ієрархію добра і зла, краси і потворності, трагічного і комічного, героїзму і сірого повсякдення.

Тому важливим етапом у підготовці уроку-пошуку вважаємо підбір проблемних запитань, які б допомогли учневі адекватно поставитись до літературного героя, оцінити його дії, характер та співвіднести з власними. Важливо також підібрати запитання, які були б спрямовані на заглиблення школярів у духовний світ автора. Вони скеровують учнів на самостійні роздуми над твором, на пошуки невідомого у відомому, допомагають робити власні висновки щодо духовного багатства героїв та моральних переконань автора. Так, під час вивчення роману Івана Багряного “Тигролови” звернемося до учнів з такими запитаннями:

1. Для чого у творі показано полювання на ізюбрів та тигрів?
2. Чому брата Наталки автор теж назвав Григорієм? Чи зміг би він повторити шлях Григорія Многогрішного?
3. Чим відрізняється роман від інших пригодницьких творів?
4. Як ви розумієте переконання Григорія Многогрішного “Краще вмерти біжучи, аніж гнити живучи” і його висновок, що сміливому доля сприяє? Це переконання персонажа чи його автора? Чому?

Проблемний підхід спонукає учнів до активної розумової діяльності шляхом аналізу фактів, до проникнення в духовний світ письменника.

Визначимо основні етапи розв’язання проблемних завдань:

- постановка перед учнями;
- вибір ними можливих шляхів розв’язання пізнавального завдання;
- обґрунтування учнями своїх суджень;
- остаточна відповідь на поставлену проблему.

Характер проблемних завдань диктується тією метою, яку необхідно досягти на уроці. Вони повинні бути важливими з погляду формування в учнів понять про духовні орієнтири творчості письменника, моральних переконань, навичок аналізу художнього твору в єдності змісту та форми.

Найчастіше проблемні запитання ставимо під час безпосереднього осмислення учнями художніх творів. Саме тут виявляється найбільше можли-

востей щодо реалізації ідеї проблемності у навчанні, конче необхідної для осягнення учнями духовного світу автора.

Старшокласники люблять уроки, на яких на повний голос лунає слово письменника, на яких можна посперечатися, подискутувати. Отже, повноцінний урок літератури вимагає високого інтелектуального фону. Спілкування з твором може бути ефективним, якщо воно збагачує людину морально, естетично, сприяє розвитку її емоційно-вольової сфери. Тільки тоді переживання письменника стануть частиною духовного життя учнів.

Духовний світ письменника розкривається перед учнями під час ознайомлення з його життєписом. Тому вважаємо доцільним повертатися до окремих штрихів біографії після ознайомлення з творами. Г.Токмань дає перелік завдань вивчення життєпису письменника. Вона зазначає: “У школі кожна монографічна тема з літератури починається розглядом біографії письменника. Завдання цього розгляду широкі: учні мають ознайомитися з рисами особистості та долею митця; зрозуміти особливості його творчого доробку – жанрові, тематичні, ідейні; уявити його стосунки з різними людьми й із суспільством у цілому; дізнатися, чи було гідно поціновано талант за життя; учні повинні відчувати болі й радощі письменника як людини, захопитися сильними рисами його особистості, зацікавитися творчістю цієї непересічної постаті” [14, с. 119]. Дозволимо собі додати до цього переліку важливу деталь: учні також повинні визначати, якими були духовні орієнтири письменника, яку мету ставив він перед собою у творчості й житті.

Б.Степанишин рекомендує урок вивчення життєпису автора починати особливо, з вигадкою, щоразу по-іншому, щоб заінтригувати учнів, викликати в них інтерес до постаті письменника [12, с. 29].

Цю пораду намагаємося використовувати в роботі, адже школярі повинні уявити постать письменника, проїнятися його настроями. Для цього застосовуємо різні види інноваційних технологій. Так, вивчення біографії О.Довженка

плануємо у вигляді уявного інтерв'ю кореспондента з письменником; ознайомлення з життєвим і творчим шляхом Л.Костенко будемо у формі засідання круглого столу, де виступають історики, біографи, читці та критики, а життєпис І.Франка розкривається у формі літературно-мистецької вітальні, де поєднуються різні види групової та парної роботи і використовуються суміжні мистецтва.

Намагаємося спрямовувати викладання літератури в старшій школі на усвідомлений вибір учнями свого розуміння постаті письменника, твору, історії літератури. Адже молоді люди повинні винести зі школи життєву компетентність, уміння не тільки адекватно реагувати на явища життя, а й активно на них впливати. Необхідність нового підходу до тлумачення місця особистості у світі з філософської точки зору аргументував В.Вернадський. Науковець вважав, що людство стало єдиним цілим, потужною геологічною силою. Він писав: “Ноосфера є нове геологічне явище на нашій планеті. У ній уперше людина стає найбільшою геологічною силою. Вона може і має перебудувати своєю працею і думкою сферу свого життя” [6, с. 241].

На відміну від радянського літературознавства, яке скеровувало аналіз творчості заідеологізованими принципами, сучасне викладання літератури полягає в поліфонічності оцінок, у толерантному ставленні вчителя до розбіжності в думках учнів. Проте має існувати певна межа, адже є речі святі. За основу розуміння необхідності формування духовності візьмемо тезу В.Сухомлинського: “Найстрашніше, що трапляється в середовищі підлітків, юнаків і дівчат, – це порожнеча душі, відсутність тієї духовної сутності, без якої немає людської особистості, немає почуття честі і гідності. Не будемо боятися цих слів – святе і непорушне” [13, с. 256].

Отже, унаслідок особистісного сприйняття високохудожніх творів, усвідомлення духовних орієнтирів письменника як культурного діяча та творчої індивідуальності, осмислення творів відповідно до власного існування відбувається формування духовного світу учня.

Література

1. Андрусенко В. До проблеми викладання літератури в сучасній школі / В. Андрусенко // Дивослово. – 1999. – № 12. – С. 24–28.
2. Белая Г. Важен внутренний мир художника / Г. Белая // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – № 44. – С. 49–52.
3. Бех І. Біля витоків сутності особистості / І. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10–14.
4. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
6. Вернадский В. Научная мысль как планетное явление / В. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 272 с.
7. Волошина Н. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : [посібник для вчителів] / Н. Волошина. – К. : Рад. школа, 1985. – 104 с.
8. Горб О. До проблеми структури уроків української літератури / О. Горб // Шляхи підвищення ефективності викладання української мови та літератури. – К., 2000. – С. 135–140.
9. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [метод. посібник / авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко]. – К., 2002.
10. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 464 с.

11. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [посібник для студентів вищих закладів освіти] / Є. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
12. Степанишин Б. Література – вчитель – учень / Б. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
13. Сухомлинський В. Щоб душа не була пустою / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976–1977.
Т. 5. – 1976–1977. – С. 255–269.
14. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Токмань. – Київ : Міленіум, 2002. – 320 с.
15. Фасоля А. Формування духовного світу особистості у процесі вивчення української літератури (9–11 кл.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Фасоля А. ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 217 арк.
16. Франко І. З чужих літератур / І.Франко // Літературно-науковий вісник. – 1898. – Т. 1. – Кн. 1. – С. 61–62.

373.5.047.016:821.161.2.09

ХУДОЖНЬО-КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Шевченко З.О.

Стаття присвячена аналізу специфіки вивчення української літератури в контексті світової культури в умовах профільного навчання.

Ключові слова: мистецтво, функція, спецкурс, стиль, профільне навчання.

Статья посвящена анализу специфики изучения украинской литературы в контексте мировой культуры в условиях профильного обучения.

Ключевые слова: искусство, функция, спецкурс, стиль, профильное обучение.

The article is devoted to analyzing the peculiarities of studying Ukrainian literature school course in the context of the world culture under the conditions of profile schooling.

Key words: art. function, special (elective) course, style, profile schooling.

У “Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти” визначено одне з головних завдань літературної освіти в умовах профільного навчання – розвиток інтересу і заохочення школярів до читання художньої літератури, ознайомлення з фундаментальними цінностями української і світової культури, що сприяє формуванню багатогранної освіченої особистості, розширенню її культурно-пізнавальних інтересів, естетичному вихованню.

У 10–11 класах загальноосвітньої школи література – єдиний предмет, у курсі якого старшокласники спілкуються з мистецтвом. У методиці викладання літератури проблема вивчення літератури як виду мистецтва та її зв'язків з іншими видами мистецтв розглядалась ще В.Стоюніним, В.Острогорським та ін. М.Рибникова вважала основним завданням навчити сприймати літературу як мистецтво. В.Голубков, О.Богданова, Т.Бугайко, Є.Пасічник велику увагу надавали розширенню мистецтвознавчих уявлень учнів у процесі вивчення літератури.

Проблема літератури в системі мистецтв широка і багатопланова. У науці вона здебільшого зводилась до висвітлення її взаємообміну на тематичному рівні, до появи окремих статей-розвідок, книжок про музичні, живописні твори на літературні теми, про що йшлося вище. Але майже зовсім не розглядалися такі питання, як література й теорія мистецтв, взаємовідповідність стилів літератури та інших видів мистецтв і особливо перекодування літературних текстів на “художню мову” інших мистецтв і навпаки, що є, на думку Д.Наливайка,

головною проблемою вивчення взаємозв'язків і взаємодії художньої літератури з іншими видами мистецтв.

Література – це словесні художні твори, словесне мистецтво, проте його художня мова не вичерпується вербальним рівнем, його зміст виражається словесними засобами, але не зводиться до словесного вираження, що створює широке поле для взаємодії літератури з несловесними мистецтвами. У художньому літературному творі всі компоненти форми від композиції до ритміки й інтонації естетично значущі й виконують функції вираження художнього змісту. Згадані взаємодії з іншими мистецтвами відбуваються головним чином на рівні “художньої мови” літератури і живопису, скульптури, музики, архітектури та ін. Так, архітектоніка, метафори та символи, поетика й риторика літературного твору виражаються у слові, але водночас вони несуть і надсловесний зміст, що співвідноситься з мовою інших мистецтв, з властивими їм виражальними засобами. Різні мови різних мистецтв – це завжди мови мистецтв.

Мистецтва різняться за своїм “будівельним матеріалом” і за структурою художньої мови, але в кожну епоху, зазвичай, вони утворюють одне ціле, котрому притаманні спільні закономірності на естетико-художньому рівні. Без цього було б неможливе саме поняття художнього процесу, що охоплює і в певному розумінні об'єднує всі мистецтва. За цими елементами простежується наявність об'єднувачого стержня, спільних глибинних засад художнього відчуття і мислення, які проявляються на духовно-функціональному рівні й по-різному

предметно реалізуються в різних видах мистецтв залежно від матеріалу і техніки творчості.

Літературі належить особлива позиція і роль у системі мистецтв, у їх взаємозв'язках і взаємодіях. Кожне мистецтво як вид духовно-творчої діяльності за своєю природою поліфункціональне. До того ж його види, зазвичай, тісно або переважно пов'язані з якоюсь окремою функцією – креативною, комунікативною, аксіологічною, пізнавальною, гедоністичною тощо. Література з-поміж інших видів мистецтва виділяється тим, що поєднує в собі весь комплекс його функцій у повному вигляді. Звідси її здатність охоплювати всі сфери й аспекти буття, виражальна універсальність її художньої мови, хоча у чуттєвій повноті й конкретності вираження окремих сторін буття вона поступається іншим видам мистецтва (наприклад, скульптурі – в пластичності вираження, малярству – в його візуальній барвистості, музиці – в емоційній наснаженості тощо). Засоби виразності у словесному мистецтві створюють більш узагальнене відтворення чуттєвої реальності, деякою мірою наділене специфічною синтетичністю. Література за своєю природою є мистецтвом часово-просторовим, воно, як визначає у своїх працях М.Бахтін, вводить час у простір, а простір у час, поєднує їх у феноменальну цілісність. У літературному творі “час згущується, стає художньо видимим, простір же інтенсифікується, втягується в рух часу, історії. Прикмети часу розкриваються у просторі і простір осмислюється і вимірюється часом” [1, с. 235].

Як уже зазначалося, література як словесне мистецтво особливим чином пов'язана з когнітивно-ментальною сферою і єдина в єдності мистецтв є її художнім виразником.

О.Потебня підкреслював, що “творча думка живописців, скульптора, музиканта не виражає словом і звершується без нього, хоч і передбачає значний рівень розвитку, що дається тільки мовою” [4, с. 106]. Це також означає, що роль і значення літератури в культурно-художньому процесі зростає мірою того, як у мистецтві змінюється співвідношення між предметно-чуттєвим і когнітивно-ментальними елементами в освоєнні світу, зростає роль останнього.

Важливо наголосити, що у вивченні взаємозв'язків і співвідношень української і зарубіжної літератури з іншими мистецтвами і сферами духовної культури, тобто у розгляді літератури в контексті світової художньої культури важливе місце займає компаративістика, яка користується тими ж методами, аналітичним інструментарієм, що і вивчення міжлітературних зв'язків, на тих же рівнях – онтологічному і гносеологічному, семантичному й естетичному і на тих же рівнях структури творів – тематологічному (сюжети, мотиви, художні образи тощо), морфологічному (з урахуванням специфіки видів мистецтв), генологічному (із взаємоперекодуванням жанрів словесного мистецтва і специфічних жанрів інших мистецтв), стильовому, інтертекстуальному тощо.

Водночас зауважимо, що компаративістика залишається суперечливим підходом до дослідження літератури. Проте вона стимулює той важливий діалог між культурами й літературами, що

відбувається в теорії і практиці, а також в освіті, середній та вищій. З огляду на зміст спецкурсу вважаємо за доцільне використати деякі принципи компаративістики, запропоновані Д.Наливайком, а саме:

- в контексті вивчення, викладання і дослідження літератури важливе не “що”, а скоріше “як”. Це означає метод, який має ключове значення для компаративістики, а отже, для вивчення літератури і культури в цілому;

- інтерес до вивчення літератури у зв'язку з іншими формами мистецького вираження (візуальні мистецтва, музика, кіно тощо) й у зв'язку з іншими гуманітарними і соціологічними дисциплінами (історія, психологія, соціологія та ін.);

- паралельне вивчення і дослідження окремих літератур у контексті порівняльного концептуального підходу;

- зосередження на літературі в межах художньо-культурного контексту;

- паралельне вивчення різних літератур світу з особливим акцентом на українській (національній) літературі.

Тема про місце української літератури серед інших літератур світу ставилася ще в XIX столітті, але ставилася невпевнено, розв'язувалась частково і з багатьма застереженнями, оскільки тривалий час саме право української літератури на існування було предметом дискусій. О.Білецький справедливо зазначав, що українська література як самостійна часом випадала з поля зору буржуазних літературознавців, що вивчали історію слов'янських літератур або пробували створити синтетичні огляди історії світової літератури. Передові люди Польщі, Чехословаччини, Болгарії, Росії не лише визнавали за українською літературою право на існування, а й були захоплені її самобутністю та загальнолюдськими ідеалами.

Особливо зростає інтерес до нашої літератури з появою Т.Шевченка, коли навіть російські критики визнавали, що українська література, як і польська з появою А.Міцкевича, не потребує ніяких “поблажливих відгуків”. Після Т.Шевченка українська література збагачується творами Марка Вовчка, І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, І.Франка, В.Стефаника, М.Коцюбинського, які стають предметом вивчення і популяризації у Німеччині, Франції, Англії. Визначна польська письменниця Еліза Ожешко писала І.Франкові у 1886 році: “Чим більше читаю українських письменників, тим сильніше відчуваю дивну насолоду й поезію цієї літератури. Чиста вона, мов кристал, тепла, мов літній вечір, несподівано оригінальна, до жодної іншої відомої мені не подібна” [3, с. 120].

У літературознавчій науці постало питання про індивідуальну своєрідність української літератури, про її особливості, які забезпечили їй своє місце не тільки серед слов'янських літератур, а й у світовій літературі. І тут неможливо обійтися без компаративістики, яка використовується у певних межах. Відомо, що істина пізнається у порівнянні. Залучення з цієї метою інших видів мистецтв, розуміння їх специфіки, безперечно, сприяє глибшому розумінню особливостей і специфіки художньої літератури.

Одна із складних проблем викладання літератури як на уроках, так і заняттях із спецкурсу – допомогти учням глибше розібратися, чим відрізняється література від історії у тих випадках, коли герой твору – історична особа, довести, що нас цікавить, наприклад, не Мазепа як такий, а Мазепа як художній образ в різних літературах та інших видах мистецтва. Існує багатющий матеріал, який свідчить про велику популярність образу Мазепа в європейській літературі, історіографії, живописі, музиці, театральному й кіномистецтві тощо. У біографії Мазепа є масштабна й резонансна подія – спроба звільнити Україну від російського панування за допомогою шведів і трагічна розв'язка цієї спроби. Тема Мазепа набула поширення в пресі й літературі різних країн Західної Європи, починаючи від Байрона і аж до наших днів, про що йтиметься у змісті спецкурсу.

Чи не найскладнішим у вивченні літератури є розділ “Теорія літератури”, зокрема вивчення напрямів, стилів. Напрями в мистецтві формуються у певний період, але спочатку, зазвичай, виразніше виявляються в образотворчому мистецтві, архітектурі, а потім в музиці, театрі, літературі.

Ситуація з вивченням стилю почала змінюватись в останні десятиліття, що передусім позначилося на підходах до стилю української класики. Літературознавці почали обережно вводити західні теорії і концепти стилю в теоретико-методологічний арсенал. З одного боку, стиль письменника має в собі риси епохи, а з іншого – творчої особистості.

У західному літературознавстві ХХ століття розвинулись різні теорії й концепти стилю: лінгвістичні, мистецтвознавчі, культурологічні, психологічні тощо. У літературі та інших мистецтвах стиль існує в різних іпостасях: індивідуального стилю і стилю окремих творів мистецтва, національного і релігійного стилів, стилю певних художніх течій, стилю епох та культур. Проте в усіх цих іпостасях, формах буття стиль залишається цілісністю, він, за вдалим висловом Ю.Борева, є “представником цілого в кожній клітині твору й визначає його належність до цілісності твору, а через нього – до цілісності даної культури” [2, с. 77–78]. Водночас, з названих іпостасей стилю слід брати індивідуальний стиль митця або стиль певного твору, а в них “опредмечуються” всі інші іпостасі стилю, котрі умовно називають “загальний стиль”. Слід зауважити, що при цьому “чистих” індивідуальних стилів практично не буває, в них тією чи іншою мірою присутні інші стилі, що не порушує їх художньої єдності.

Так, індивідуальний стиль Т.Шевченка належить здебільшого до романтичного “загального стилю”, хоча в ньому наявні елементи інших стилів – реалістичного, сентименталістського, почасти барокового тощо. Аналізуючи індивідуальний стиль Т.Шевченка, необхідно розрізнити в ньому різні складові – загальноєвропейського романтизму (переважно світоглядно-естетичного характеру), регіонального романтизму, що розвинувся в мистецтві Середньо-Східної Європи, романтизму національного, тобто українського з його специфікою, і тих елементів, що їх можна назвати суто шевченківські. Але романтизм не був єдиною художньою системою, в ньому багато течій зі своїми особливостями. Певні течії по-різному представлені в різних літературах,

інших мистецтвах. У широкому культурологічному сенсі романтизм є одним з важливих етапів європейської духовної культури, що ніс нове сприйняття і мислення, зокрема художнє. Це світосприйняття, переважно на ментально-інтуїтивному рівні було притаманне і Т.Шевченкові, зокрема в його філософських поезіях (“Все йде, все минає...”).

Вивчення міжнаціонального контексту української реалістичної літератури та інших видів мистецтва наштовхує на її трактування з особливим наголосом на близькості до російської літератури. Безперечно, впливи були, але не менш безперечним є й те, що українське мистецтво склалося в структурі, якісно відмінну від російської – з іншим соціальним функціонуванням, іншим проблемно-тематичним комплексом і з іншою поетикою. Водночас не можна не помітити, що вся українська художня культура більше подібна до слов'янської Центральної і Східної Європи, яка розвивалася в умовах, близьких до української.

Так, особливе місце посідала в українській реалістичній літературі селянська тематика. Вона присутня й у творах з народного життя Жорж Санд, Гамсуна, Оноре де Бальзака, які застосовували інколи діаметрально протилежні підходи до розкриття цієї теми. Те саме відбувалося в інших видах мистецтва: живописі, театральних виставах, скульптурі тощо.

Отже, міжнаціональні художньо-культурні зносини – складний і багатоплановий процес з багатьма аспектами, які висвітлюють спільне і відмінне з урахуванням суспільно-історичних, культурних, художніх чинників. Інколи так тісно переплітаються зв'язки і збіги в розвитку художньої культури, що їх неможливо розмежувати, і тоді сучасна літературознавча наука розглядає розвиток літератури в контексті художньої культури як єдиний процес.

Методичний коментар

З даної теми доцільно провести лекцію, основна ідея якої – довести до учнів, які обрали цей спецкурс, думку про багатство, красу і могутню силу художньої культури та літератури як її складової. Важливо показати спільність тем, ідей, образів літератури з іншими видами мистецтв на рівні “художньої мови”, адже літературний процес розвивається не ізольовано, на нього впливають вчені, філософи, художники, діячі театру та ін.

У підготовці до заняття необхідне використання мультимедійних засобів. Домінуючим може бути метод шкільної проблемної лекції у поєднанні з елементами евристичної бесіди, повідомленнями учнів.

Питання і завдання:

1. Складіть план і сформулюйте тези прослуханої лекції.

2. Знайдіть аргументи на підтвердження концептуального положення: література є складовою художньої культури.

3. Що таке художні цінності? Як ви їх визначаєте?

4. Чи впливає мистецтво на вас особисто? Яким чином?

Прочитайте:

1. Історія української культури / [за заг. ред. І.Крип'якевича]. – К. : Либідь, 1994. – 656 с.

2. Культура и культурология : [словарь / сост. и ред. А. И. Кравченко]. – М. : Академический проект, 2003. – 920 с.

3. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка]. – К. : ВЦ “Академія”, 2006. – 752 с.

4. Маланюк Є. Ф. Нариси з історії нашої культури / Є. Ф. Маланюк. – К. : Обереги, 1992. – 80 с.

5. Наливайко Д. С. Спільність і своєрідність: Українська література в контексті європейського літературного процесу / Д. С. Наливайко. – К. : Дніпро, 1988. – 395 с.

6. Наливайко Д. С. Теорія літератури й компаративістика / Д. С. Наливайко. – К. : Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. – 337 с.

7. Наливайко Д. С. Компаративістика й історія літератури / Д. С. Наливайко. – К. : АКТА, 2007. – 425 с.

8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

Література

1. Бахтин М. М. Форми времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М. : Худ. лит., 1975. – 502 с.

2. Боров Ю. Б. Художественный стиль, метод и направление / Ю. Б. Боров // Теория литературных стилей. Современные аспекты изучения. – М., 1982. – 440 с.

3. Возняк М. Еліза Ожешко та Іван Франко у взаємному листуванні / М. Возняк // З життя і творчості І. Франка. – К., 1955. – С. 111 – 136.

4. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня // Потебня А. А. Полн. собр. соч. – Харьков, 1926. – 228 с. Т. I. – 1926. – 228 с.

УДК 372.8:811.161.2

ОВОЛОДІННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЖИТТЄВО НЕОБХІДНИМИ ЖАНРАМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Шелехова Г.Т.

У статті окреслено особливості мовленнєвого розвитку старшокласників з урахуванням сучасних підходів, оволодіння ними життєво необхідними жанрами мовлення на уроках української мови за новою програмою (академічний рівень).

Ключові слова: жанри мовлення, технологія навчання, особистісний розвиток, компетентнісний підхід, комунікативні вміння.

В статье очерчено особенности речевого развития старшекласников с учетом современных подходов, овладения ими жизненно необходимыми жанрами речи на уроках украинского языка за новой программой (академический уровень).

Ключевые слова: жанры речи, технология обучения, личностное развитие, компетентностный подход, коммуникативные умения.

The article outlines peculiarities of speech development of senior pupils in view of modern approaches and mastering essential genres of speech at Ukrainian language lessons according to the new program (academic level).

Key words: genres of speech, technology of teaching, individual development, competence approach, communication skills.

Інформаційно-технічний розвиток сучасного суспільства вимагає від людини, крім вагомих знань, умінь і навичок користуватися ними. Основною метою навчання української (рідної) мови в загальноосвітніх навчальних закладах є формування комунікативної компетенції учнів, тобто формування такої особистості, яка досконало володітиме вміннями й навичками спілкування у будь-якому людському середовищі за різних обставин. Це має бути особистість, яка не тільки знає мову, а й вільно користується нею, створюючи усні і письмові висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення.

В особистісному розвитку школярів провідну роль відіграє рідна мова. Оскільки нині особливо актуальним є питання технології навчання, яка включає систему методів, способів і прийомів, що забезпечують оптимальну реалізацію навчального процесу, тому зміст навчання і технологія його засвоєння базуються на прогресивному *особистісно орієнтованому підході* до навчання мови, важливою складовою якого є особистісно орієнтована взаємодія вчителя з учнем.

Принципово важливо при цьому керуватися задекларованою в чинній програмі з української (рідної) мови метою навчання, передусім урахувуючи те, що основним є формування вмін у всіх

видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) [1, с. 3].

Мета нашої статті – визначити особливості навчання старшокласників життєво необхідних жанрів мовлення за новою програмою з української мови для 10–11 класів (академічний рівень) з урахуванням сучасних підходів до навчального процесу.

Отже, навчання української мови учнів старшої школи передбачає, крім рецептивних, розвиток умінь і навичок говоріння та письма, оволодіння ними життєво необхідними жанрами мовлення (конспект, реферат, доповідь, виступ на зборах, під час дискусії, рецензія тощо), над якими учні працюватимуть у старшій школі.

Проблема формування комунікативної компетенції школярів була і є в полі зору багатьох дослідників (О.Біляев, М.Вашуленко, Л.Варзацька, О.Горошкіна, Н.Голуб, Т.Донченко, В.Мельничайко, Л.Мацько, М.Пентиліук, Г.Шелехова та ін.).

Загальновідомо, що комунікативна діяльність школярів здійснюється у ході розв'язання ними *системи* усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку наростання їх складності. Для надання старшокласникам більше можливостей спілкуватися, висловлювати власні думки і почуття, важливо частіше застосовувати групову

форму проведення занять, індивідуалізувати та диференціювати систему письмових робіт. Робота над створенням передбачуваних у новій програмі *жанрів мовлення* (адже твори розглядаються як підготовчі вправи до оволодіння життєво необхідними жанрами) дає змогу використовувати зазначені вище форми.

Так, під час формування в школярів комунікативних умінь і навичок на уроках української мови в старшій школі (академічний рівень) [2] *основною є ідея самостійності* учнів у розв'язанні завдань, їхнє наближення до умов реального спілкування в житті. Зокрема, у програмі для старшої школи здебільшого передбачено роботу над оволодінням такими жанрами мовлення, які старшокласникам доведеться створювати під час продовження навчання у вишах і просто в повсякденному житті. Ці завдання повинні цілком відповідати віку і рівневі підготовки учнів, бути порівняно нескладними, проте передбачати самостійність у їх розв'язанні. Тільки у такому випадку можна говорити про комунікативну компетентність школярів. Про успішність навчання свідчать значною мірою ті зв'язні висловлювання, які виникають між учнями під час роботи в парах або в невеликих групах, коли від уміння висловити свою думку, зрозуміти іншого залежить загальний результат роботи. Повноцінними в комунікативному відношенні є повідомлення про хід і результати тієї чи іншої роботи на уроці. Важливим показником успішності є вільні, непередбачені висловлювання учнів про те, що їм цікаво, що хвилює тощо, створені з урахуванням ситуації спілкування.

Компетентнісний підхід до роботи з розвитку мовлення, зокрема до сприймання, відтворення і створення висловлювань різних жанрів мовлення, передбачає врахування аспектів, які значною мірою впливають на визначення змісту, методів, форм навчання української (рідної) мови. Вони пов'язані із співвідношенням під час навчання: а) усного і писемного мовлення; б) діалогічного і монологічного мовлення; в) умовно-мовленнєвої діяльності і комунікативного використання мовлення [3, с. 206].

Відомо, що однією із основних вимог до мовлення є змістовність, яка забезпечується знаннями того, хто говорить чи пише, про предмет мовлення, його інформованістю. Тому дуже важливо навчати старшокласників поповнювати знання, вибирати інформацію з різних джерел, фіксувати свої спостереження, думки, робити виписки, використовувати зібраний матеріал під час створення усних і письмових висловлювань. Оскільки в старших класах в основному здійснюється робота над розгорнутими висловлюваннями, для яких необхідно зібрати матеріал, систематизувати його і скласти на цій основі план, тези, конспект, реферат тощо, тому потрібно постійно вдосконалювати ці вміння.

В умовах профільного навчання ефективність розвитку комунікативних умінь на академічному рівні залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації навчання української мови, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів, прийомів, форм і засобів. При цьому

традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям наступного їх творчого переосмислення й оновлення.

Серед видів робіт, які сприяють сформованості комунікативних умінь, у 10 класі в програмі (академічний рівень) передбачено усні і письмові перекази із творчим завданням; створення висловлювань різних жанрів: конспект почутого і прочитаного, тематичні виписки, складний план, тези; виступ на зборах, семінарах (підготовлений і непередбачений); відгук про твір мистецтва у публіцистичному стилі; стаття на морально-етичну тему; складання бібліографії, анотації, ділових паперів.

Таким чином, серед життєво необхідних жанрів мовлення у програмі для 10 класу (академічний рівень) приділено значну увагу розвитку вміння робити записи почутого і прочитаного, користуючись різними способами: *складний план, тематичні виписки, тези, конспект*.

Аналіз проведеного анкетування засвідчив, що 41,3% старшокласників для запису почутого або прочитаного складають конспекти, проте це здебільшого стисле чи вибіркове переказування сприйнятого тексту. Складають тези 36,3% учнів, роблять тематичні виписки 28,8%, а також 20% старшокласників складають план (складний).

Зазначимо, що конспектування текстів з навчальною метою є складовою проблеми формування у старшокласників комунікативних умінь. Про її актуальність свідчать дослідження Т.Донченко, Т.Ладженської, Л.Мацько, В.Мельничайка, М.Пентлюк, Л.Скуратівського, Н.Чепелевої, О.Шуневич та ін.

Для розвитку вміння конспектувати потрібна сформованість спеціальних умінь: виділяти головне, структурувати текст, відкидати другорядні факти, здійснювати скорочення тексту, переформулювати інформацію, переструктурувати текст за допомогою таблиць, схем, критично оцінювати 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 і раціонального здобуття знань учнями у 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 і деталізацію інформації. Проте, як засвідчив аналіз даних анкетування серед старшокласників, на запитання "З якими труднощами ви стикаєтесь 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 і його конспектування.

Класифікацію способів запису почутого і прочитаного дослідники здійснюють по-різному. 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 і посилання

на джерело, а до другої – план, тези, конспект, бо вони передбачають логічний і зв'язний виклад тексту [4].

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 [5].

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 у процесі підготовки до виступу, написання статті, твору, реферату, якщо потрібно обґрунтувати свою думку, проілюструвати викладені положення [5, с. 34].

Наголосимо, що в процесі навчання української мови й мовлення дуже важливо врахувати принципи, сформульовані Л.Федоренко [6], що впливають із закономірностей, яким підпорядковуються механізми мовлення, механізми інтелекту, механізми розвитку психіки в онтогенезі, а також вони логічно впливають з тих законів, за якими функціонує і розвивається мова. До них відносяться такі: комунікативний, когнітивний, соціокультурний; єдності вивчення мови й розвитку мовлення; опори на алгоритми мовлення й мовні моделі; цільності формування лексико-граматичної будови мовлення; зіставлення і диференціації одиниць мови в процесі мовленнєвого вибору тощо. Принципи навчання мовлення спрямовані на ефективне керівництво процесом оволодіння школярами мовними і мовленнєвими знаннями, уміннями й навичками з подальшим їх застосуванням у майбутній практичній діяльності.

Як зазначають психологи, старшокласникам властиве здебільшого довільне запам'ятовування, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють, навіщо запам'ятовувати матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення характерних особливостей матеріалу, співвіднесення і смислове групування об'єктів запам'ятовування і, головне, опора на інтенсивну розумову роботу. Останнє забезпечується проблемною організацією всієї пізнавально-комунікативної діяльності школярів [7; 8].

Крім того, для старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними і синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю і послідовністю висловлювання. У їхньому мовленні проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати під час навчання учнів життєво необхідних жанрів мовлення. Дуже важливо добирати для уроків матеріал проблемного характеру. Зростання в старшокласників почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті.

Так, варто десятикласникам перед тим, як розпочати роботу з розвитку, приміром, уміння складати конспект, наголосити, що *це вміння потрібне, щоб*: а) показати однокласникам і вчителям уміння узагальнювати і робити висновки; б) без особливих

зусиль підготуватися до семінарських, факультативних занять; в) не мати проблем з виступом перед аудиторією; г) скласти іспити з будь-якого предмета без виснажливого зубріння.

Ознайомлення десятикласників з пам'яткою “Як складати план, тези і конспект” сприятиме свідомій організації самостійної роботи над створенням учнями зазначених жанрів мовлення, контролю за власною діяльністю. Наводимо приклад такої пам'ятки:

Як складати план, тези і конспект

1. Прочитайте текст, визначте його тему та основну думку.

2. Поділіть текст на логіко-сміслові частини.

3. Доберіть заголовки до кожної частини (матимемо *план* тексту).

4. Поставте до кожної логіко-сміслові частини тексту запитання: “Про що розповідається в цій частині?”

5. Знайдіть у тексті відповідь, спишіть її стисло власними словами або словами автора (матимемо *тези*).

6. Доповніть тези конкретним матеріалом, фактами, узяними з тексту цитатами (матимемо *конспект*).

7. Складаючи план, тези чи конспект, записуйте прізвище автора, повну назву роботи, рік, видавництво, назву журналу чи газети, у якому її надруковано.

8. Поділіть сторінку на дві частини, залишивши 1/4 для робочого поля. Кожен конспект починайте з нової сторінки. Уникайте складання конспекту суцільним текстом.

9. Стисло запишіть основні положення і факти кожної мікротеми, користуючись при цьому прийомами ефективного конспектування.

10. Під час конспектування намагайтеся записувати лише істотну інформацію, відкидаючи другорядні факти.

11. Не залишайте поза увагою незрозумілі слова, записуючи їх на широкому полі.

12. Власні сумніви, коментарі записуйте на полях.

13. Виділяйте в конспекті розділи, параграфи, пункти, відокремлюйте їх один від одного.

14. Після кожної закінченої частини робіть інтервал (сюди можна вписати нові замітки).

15. Виділіть основні тези, ідеї різними кольорами, підкресленням, значками та ін.

16. Підготуйте короткий виступ за матеріалами складеного конспекту.

Таким чином, одними із вагомих завдань під час оволодіння старшокласниками життєво необхідними жанрами мовлення є: активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів; здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення учнів; урахування вікових особливостей старшокласників; використання прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; цілеспрямована реалізація принципів індивідуалізації, диференціації навчання, опори на алгоритми мовлення й мовні моделі та ін.; розвиток в учнів умінь працювати з двідковою літературою, навчальним текстом, широке застосування видів і форм самостійної роботи тощо.

Література

1. Українська мова. 5–12 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.
2. Українська мова. 10–12 класи : програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень. – К. : Грамота, 2009. – 72 с.
3. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – 486 с.
4. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Чепелева Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 95 с.
6. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 120 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. язык, 1989. – 221 с.
8. Лурия А. Р. Курс общей психологии: мышление и речь / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 143 с.

УДК 372.880.83.808.3

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ярмолюк А.В.

У статті розглядається актуальна методична й дидактична проблема формування соціокультурної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, з'ясовується зміст і структура соціокультурної компетенції, визначаються психолого-педагогічні умови реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови.

Ключові слова: соціокультурний підхід, контекст, мова, комунікативна компетентність.

В статье рассматривается актуальная методическая и дидактическая проблема формирования социокультурной компетенции учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений, определяется содержание и структура социокультурной компетенции, определяются психолого-педагогические условия реализации социокультурной содержательной линии на уроках украинского языка.

Ключевые слова: социокультурный подход, контекст, язык, коммуникативная компетентность.

The article concerns the actual methodology and didactic problem of forming socio-cultural competence in the pupils of secondary school senior classes. The content and structure of socio-cultural competence are ascertained, psychological and pedagogical conditions of realization of social and cultural content line at Ukrainian language lessons are determined.

Key words: socio-cultural approach, context, language, communication competence.

Сучасна освіта, яка стає провідним феноменом культури, зорієнтована на утвердження особистісних першооснов у людині. Утвердження людини як найвищої соціальної цінності, пріоритетність загальнолюдських цінностей забезпечить дотримання принципу гуманізації навчання. Гуманізація освіти тісно пов'язана з її гуманітаризацією, яка покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення [4; 7].

Однією з умов гуманітаризації освіти є розвиток культурологічного підходу, який допомагає виявити соціокультурні проблеми і практично вирішувати їх відповідно до ідей і принципів сучасної культури. Соціокультурний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційно-пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість її змісту, розширює культурні основи навчання, вводить критерії продуктивності і творчості в діяльність як учителя, так і учня. Культурна парадигма освіти не заперечує знання, а відводить йому роль продуктивного інформаційного засобу навчання, надаючи пріоритет

формуванню культурних і соціокультурних цінностей в освітніх процесах.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної і методичної літератури засвідчив, що питання, пов'язані з гуманізацією та гуманітаризацією освіти, сягають педагогічної проблеми формування соціокультурної компетенції [3; 6; 10].

Досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення учнів з українською культурою, зокрема, і в її взаємозв'язках зі світовою культурою. Саме тому важливим компонентом змісту навчання в старшій школі є *соціокультурна компетенція*.

Мета статті – з'ясувати зміст і структуру соціокультурної компетенції і визначити психолого-педагогічні умови реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблема соціокультурної компетенції є надзвичайно актуальною і привертає все більшу увагу філософів, лінгвістів, психологів, педагогів у зв'язку

з новими відносинами в суспільстві, гуманізацією освітніх структур та суб'єктною взаємодією учасників дидактичного процесу. Питання змісту комунікативної компетентності, соціокультурного аспекту навчання мови знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох учених. Однак у більшості з них ця проблема розглядається, здебільшого, у контексті вивчення іноземної мови (Є.Верещагін, М.Гез, І.Зимня, О.О.Леонтьєв, Ю.Пассов, В.Редько, Л.Смелякова, В.Сафонова). Окремі статті присвячені питанню реалізації соціокультурної змістової лінії в підручниках основної школи (Л.Скуратівський, О.Горошкіна) [1; 3; 5; 9; 11; 12].

Сучасна мета навчання української мови – формування комунікативної компетенції – передбачає використання мови як засобу спілкування. Проблема комунікативної компетенції в контексті навчання рідної мови актуалізувалася у зв'язку з функціональними і комунікативно-доцільними особливостями мовленнєвого спілкування.

Основними джерелами набуття комунікативної компетенції, на думку О.О.Леонтьєва, є: досвід про народну культуру; знання мови спілкування; досвід міжособистісного спілкування; досвід сприйняття мистецтва [5].

Формування комунікативної культури старшокласників здійснюється через досвід людського спілкування. При цьому необхідно враховувати індивідуальність кожного старшокласника, рівень його освіченості, інформативності, креативності, здатності виявляти власну позицію.

Соціокультурний підхід полягає у вивченні мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, взаємозв'язків із духовними надбаннями народів світу. Соціокультурна змістова лінія передбачає вивчення мови крізь призму народознавства і створеної українцями оригінальної й яскравої культури; осмислення і синтез одержаних учнями знань з інших навчальних предметів, трансформацію їх у цілісну світоглядну картину світу і ґрунтується на суспільній та культурноносній функціях мови [8]. З огляду на це реалізація соціокультурної змістової лінії в старшій школі сприятиме досконалому володінню мовою і вираженою в ній культурою, структуруванню змісту мовленнєвої діяльності, саморозвиткові і самовираженню учня.

У зв'язку з цим виявляється актуальним обґрунтування змісту соціокультурної компетенції як обов'язкової складової процесу навчання української мови, визначення комплексу умов ефективного її формування у старшокласників, впливу цього процесу на особистість кожного учня. Все це сприятиме вдосконаленню навчального процесу в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів і, відповідно, їхньому соціокультурному досвіду в майбутньому.

Основні положення нашого дослідження впливають з гуманістичної філософії освіти, в якій обґрунтовується гуманістичний та соціально орієнтований підходи до процесу формування і становлення особистості, її самореалізації в суспільстві. Більшість дослідників проблем сучасної філософії освіти, в тому числі й українські, виходять з такого загального принципу: головна мета освітньої діяльності має спиратися на принцип

формування всебічно розвиненої людини, яка б гармонійно поєднувала свої інтереси і свій високий професіоналізм із загальними цінностями та інтересами.

Проблему соціальності психічного розвитку досліджували представники теорії культурно-історичного розвитку особистості (Л.Виготський, О.Потебня, О.О.Леонтьєв), які, зокрема, зазначили, що соціалізація дитини відбувається під впливом національної культури через діяльність. Успішність соціалізації людини прямо залежить від сформованості особистісної ідентичності [2; 5].

На сьогодні вироблено підходи щодо визначення характерних ознак складників комунікативної компетенції. Більшість дослідників (М.Гез, І.Зимня, В.Коккота, О.Леонтьєв, О.Петрашук, В.Редько, В.Сафонова, В.Топалова) виділяють в її складі такі компоненти: соціокультурний, соціолінгвістичний, країнознавчий, лінгвокраїнознавчий або культурознавчий.

Таким чином, по-різному класифікуючи компоненти комунікативної компетенції, вчені одностайно виділяють її важливу складову – соціокультурну компетенцію. Соціокультурна компетенція передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, норми мовленнєвої і немовленнєвої поведінки її етнічних представників і вміння адекватно реагувати й будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм (П.Сисоєв, В.Фурманова, П.Бех, Л.Калініна та ін.). Окрім того, соціокультурну компетенцію розглядають як здатність через комунікативну поведінку членів суспільства вирізняти специфічні риси цього суспільства та його культури.

Як засвідчив проведений нами аналіз наукових доробків окремих науковців, усі компоненти соціокультурної компетенції взаємопов'язані через поняття культурного і соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія мови, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, характерних для певного соціуму. Звідси соціокультурна компетенція є вмінням людини усвідомлено враховувати знання культурного і соціального контекстів країни в процесі спілкування. Ефективному спілкуванню сприяє не лише досконале знання мови, а й оволодіння культурними нормами поведінки, яка складається з окремих актів поведінки (вербальної та невербальної). Незважаючи на те, що кожен такий акт є індивідуальним і різноманітним (різні комуніканти, мета, спосіб спілкування тощо), у них є спільне, що становить знак певної культури, культурної норми поведінки, знак певного способу життя.

Складовими соціокультурної компетенції є *країнознавчі, лінгвокраїнознавчі і соціокультурні (соціально-психологічні) знання* [10, с. 48].

Згідно зі структурою, наведеною вище, змістову основу соціокультурної компетенції старшокласників складають такі знання: 1) країнознавчі (теоретичні відомості про історію, географію, економіку, державний устрій, особливості побуту, традицій та звичаїв українців); 2) лінгвокраїнознавчі (знання лексичних одиниць національної семантики із

подальшим їх застосуванням у ситуаціях спілкування); 3) соціокультурні (знання національно-специфічних моделей поведінки, характерних для української культури). Ці знання реалізуються в комунікативній діяльності як мовленнєві, практичні, комунікативні та соціокультурні навички і вміння.

Мовленнєві навички і вміння виявляють володіння рецептивними та продуктивними видами мовленнєвої діяльності; практичні – передбачають уміння учня використовувати отримані ним соціокультурні знання відповідно до ситуації в процесі комунікації; комунікативні – з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до його мотивів, мети, завдань, з одного боку, і відповідно до норм поведінки, прийнятих у суспільстві, з іншого; соціокультурні вміння виявляються в ступені обізнаності про рідну культуру та здатності гідно представляти її в світовому міжкультурному просторі.

Таким чином, соціокультурна компетенція учнів старших класів спрямована на:

- а) розвиток світогляду старшокласників і їхню підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей;
- б) усвідомлення обов'язків як члена суспільства і відповідальності за майбутнє своєї країни;
- в) знання культурних норм поведінки українського суспільства, загальноприйнятих форм самовираження і використання їх під час спілкування;
- г) засвоєння етичних норм ведення дискусії;

г) розвиток умінь використовувати набуті соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуацій спілкування під час комунікації;

д) розвиток потреби в самоосвіті.

Ми розглядаємо соціокультурну компетенцію учнів старших класів як сукупність знань, умінь, навичок та здібностей особистості, що надають можливість ефективно спілкуватися українською мовою в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення, поведінки і традицій української культури.

Соціокультурна компетенція формується через систему дидактичного матеріалу підручників, тексти яких містять соціокультурний і виховний потенціал української мови, висвітлюють її тісний зв'язок з історією, духовною культурою, менталітетом українського народу, передають знання про історію мови і її місце серед інших мов світу.

На основі здійсненого аналізу наукової літератури, проміжних результатів експериментального дослідження визначено психолого-педагогічні засади ефективного функціонування методики формування соціокультурної компетенції старшокласників у процесі навчання української мови: забезпечення мотивації; соціокультурний контекст засвоєння мови; урахування компетентнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічного підходів до вивчення мовних явищ; упровадження доцільних методів, прийомів та організаційних форм навчання; здійснення міжпредметної координації в навчанні мови та інших предметів; створення умов для саморозвитку, самоосвіти учнів.

Література

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Русский язык, 1990. – 270 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Гез Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 8–23.
4. Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова). (Проект.) // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 2.
5. Леонтьев А. А. Принцип коммуниктивности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 48–53.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів : М. І. Пентиліук, О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Шкільний світ. – 2001. – № 1.
8. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова, академічний рівень / Л. В. Скурятівський, Г. Т. Шелехова та ін. – К. : Грамота, 2009.
9. Редько В. Г. Країнознавчий аспект в навчанні іноземних мов // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 4. – С. 42–47.
10. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
11. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дисс. д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
12. Фурман А. В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів / А. В. Фурманов // Рідна школа. – 1998. – № 10. – С. 11–22.

УДК 373.5.016:821.161.2.02:7.036.2/.037.7

ВИВЧЕННЯ МОДЕРНІЗМУ ЯК МИСТЕЦЬКОГО ЯВИЩА НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРНОГО СПЕЦКУРСУ

Яценко Т.О.

У статті окреслено специфіку вивчення модернізму як мистецького явища у системі літературних курсів за вибором.

Ключові слова: модернізм, стильові течії модернізму, культурологічний контекст, методика проведення оглядової лекції.

В статье рассматриваются особенности изучения модернизма как художественного явления в системе литературных курсов по выбору.

Ключевые слова: модернизм, стилевые течения модернизма, культурологический контекст, методика проведения обзорной лекции.

The article proposes a methodology of learning modernism as an art phenomenon in the system of the literature elective courses.

Key words: Modernism, Stylistic trends of modernism, Cultural context, Methodology of delivery of a review lecture.

Літературні курси за вибором – один із ефективних підходів до поглибленого вивчення художньої літератури в умовах профільного навчання.

Спецкурс “Художня література в контексті світової культури” сприятиме глибокому осмисленню старшокласниками художньо-естетичної цінності творів української та зарубіжної модерністської літератури в контексті світової культурно-мистецької спадщини, розширенню їхніх філологічних знань, формуванню світоглядних компетенцій у сфері художньої культури, оволодінню методикою аналізу художнього твору на літературознавчому рівні в широкому культурологічному контексті, а також професійній орієнтації в галузі гуманітарних спеціальностей.

Вступні заняття спецкурсу “Художня література в контексті світової культури” передбачають огляд певної мистецької течії (символізм, імпресіонізм, неоромантизм, експресіонізм, футуризм у світовому мистецтві та неокласика в українському), її загальну характеристику, ознайомлення із філософськими вченнями, що мали вплив на її появу та розвиток. На таких заняттях актуалізуються набуті знання учнів з курсу історії, літератури, художньої культури про мистецьке явище “модернізм”. Особливості кожної стильової течії модернізму розкриваються на прикладі творчості українських та зарубіжних письменників з широким використанням культурологічного контексту.

Так, мета вступного заняття “Модернізм як художньо-естетичне явище другої половини XIX – початку XX століття” – формування в учнів цілісного уявлення про мистецтво модернізму як художньо-

естетичне явище рубежу віків, усвідомлення філософсько-світоглядних теорій епохи європейського модернізму, засвоєння особливостей стильових художніх течій модернізму (символізм, імпресіонізм, неоромантизм, експресіонізм, неокласика, футуризм), осмислення національної специфіки українського модернізму, зокрема літературного.

Ефективним буде застосування методу шкільної лекції з елементами евристичної бесіди, що дасть можливість учителеві передати старшокласникам великий за обсягом інформаційний матеріал, розглядаючи розвиток європейського та національного художньо-літературного процесу рубежу століть у контексті традицій і новаторства. Основні положення, які учні повинні засвоїти під час опрацювання оглядової теми, конкретизуватимуться при вивченні тем монографічного характеру.

Залучення культурологічного контексту в процесі вивчення літератури модернізму на заняттях спецкурсу дозволяє встановити зв'язки між різними видами мистецтва, показати їх взаємозумовленість.

Виклад теоретичного матеріалу лекції необхідно комбінувати з різними видами і формами навчальної діяльності учнів. Доцільною буде мультимедійна презентація у формі віртуальної екскурсії картинними галереями світу “Шедеври живопису модернізму”, яка створить емоційний фон на початку заняття. Рекомендуємо продемонструвати репродукції робіт Е.Мане, К.О.Моне, К.Піссарро, Е.Дега, О.Ренуара, В. ван Гога, П.Сезанна, П.Гогена, А.Матісса. Підсиленню учнівських вражень від сприйняття живописних творів сприятиме прослуховування

фрагментів музичних модерністських творів композиторів К.Дебюссі, М.Равеля, Р.Вагнера.

На етапі актуалізації знань старшокласників про художнє явище “модернізм”, набутих із предметів гуманітарного циклу, цілком вмотивованими будуть запитання на виявлення їхнього первинного сприйняття модерністських музичних та живописних творів.

Концентрації уваги учнів під час проведення оглядової лекції сприятиме завдання, що передбачає складання опорного конспекту нового навчального матеріалу з обов’язковим визначенням теоретико-літературних понять: “літературний процес”, “художній метод”, “літературний напрям”, “стильова течія”, “модернізм”, “неоромантизм”, “імпресіонізм”, “експресіонізм”, “символізм”.

У ході викладу навчального матеріалу шкільної лекції варто узагальнити типологічні ознаки модернізму (інтелектуалізація та філософічність мистецького твору; поглиблення авторського суб’єктивізму, інтуїтивізм як шлях пізнання; домінування індивідуалізму над масовістю; новий герой – індивідуаліст, який заперечує традиційні норми етики і здатний вдосконалити дійсність; розкриття суперечливості внутрішнього світу особистості; новий психологізм – пізнання героєм вищих істин, духовних цінностей; оспівування краси як форми, змісту і мети творчості митця; культ сили волі, активності, боротьби; неоднозначність інтерпретацій модерністського мистецького твору; умовність, символіка, метафоричність, використання міфологем; нові жанрові форми).

Для візуалізації уявлення школярів про стильове розмаїття мистецтва модернізму пропонуємо їм виконання самостійного завдання на складання схеми “Стильові течії модернізму”.

Учні дійдуть висновку, що *модернізм* – категорія багатозначна, яка включає споріднені явища різних понятійних рядів: *епоха* як період в історії європейської культури, *художній метод* як спосіб образного пізнання дійсності, *літературний напрям* як конкретно-історичне втілення художнього методу та *стильові течії* як сукупність художніх засобів, властивих для певної кількості митців у літературному процесі. Отже, модернізм необхідно розуміти як певну мистецьку філософію, модель літературно-художнього розвитку кін. XIX – поч. XX ст.

Методика викладання спецкурсу передбачає набуття учнями знань про філософсько-світоглядні теорії епохи модернізму. Словесник зазначить, що на формування модерного типу мислення та виникнення модернізму як філософсько-художньої системи безпосередньо вплинули нові інтелектуальні відкриття рубежу віків: ніцшеанська філософія життя, світоглядні теорії А.Шопенгауера, А.Берґсона, вчення про підсвідоме З.Фрейда.

На цьому етапі заняття оптимальним буде проведення групової роботи на опрацювання статей філософських словників. Учніські повідомлення, у разі потреби, коментуються вчителем.

Узагальнюючі повідомлення дослідницьких груп про філософське вчення рубежу віків, робимо висновок, що індивідуалістичний дух літератури модернізму виявив типологічну спорідненість з філософсько-світоглядними теоріями цієї доби.

Проникаючи в національну культуру, вони асимілювалися в контекст вітчизняних художніх творів.

Реалізація культурологічного контексту передбачає ознайомлення старшокласників з фундаментальними творами світової скульптури, зокрема з композицією “Ворота пекла” Огюста Родена, яка включає етюди “Мислитель”, “Єва”, “Миттєве кохання”, “Поцілунок” тощо, осмислення естетичної цінності яких сприятиме глибокому усвідомленню учнями сутності ніцшеанської надлюдини.

Для візуалізації самотності культурно-естетичного феномена українського модернізму: конфлікт художніх принципів – *народництва* (українськість, патріотизм, реалізм, закритість культури, зображення народного життя) і *модернізму* (європейськість, відкритість культури, демократизм, естетизм, зображення життя інтелігенції) методично виправданою буде реалізація культурологічного контексту, презентованого в однойменній рубриці програми спецкурсу. Доречно використати репродукції творів живопису (на вибір): А.А.Маневич “Весна на Курінівці”, “Міський пейзаж”; М.Г.Бурачек “Овини” (імпресіонізм); С.Ф.Колесніков “Рання весна” (експресіонізм) та зображення скульптур: Л.В.Позен пам’ятники І.П.Котляревському і М.В.Гоголю в Полтаві; Ф.П.Балавенський – скульптурні портрети Т.Г.Шевченка, М.Л.Кропивницького; М.І.Прашук – скульптурні портрети І.Я.Франка, В.С.Стефаніка, С.Ф.Людкевича тощо.

Для мотивації навчальної діяльності учнів проводимо бесіду на встановлення спільних рис європейських та українських модерністських творів живопису, а також виявлення національної специфіки творів модерного українського малярства.

Підвищенню рівня усвідомлення учнями лекційного матеріалу сприятиме виконання завдання, що передбачає заповнення таблиць “Традиції і новаторство української літератури кінця XIX – початку XX ст.” та “Український літературний модернізм”.

У ході подальшого викладу лекційного матеріалу вчитель повідомить, що український модернізм сприяв радикальному оновленню національної культури. Розглядаючи літературу українського модернізму, необхідно її аналізувати в загальноєвропейському контексті, враховуючи національну.

Між народницькою й модерністською ідеологіями існував тісний зв’язок: високий рівень популярності народницької ідеї мав вплив на становлення раннього українського модернізму, натомість модерністська критика сприяла внутрішній переорієнтації та еволюції народництва, яке значно модернізувалося. Продовжували паралельно існувати народницькі уявлення, етнографізм, оповідь від першої особи, а також такі форми модерного європейського творчого досвіду, як інтелектуалізм, рефлексія, міфологізм, символ, елементи психоаналізу. Отже, явище раннього українського модернізму було своєрідним.

Прослухавши інформацію вчителя, учні дійдуть висновку, що український модернізм – важлива епоха в розвитку національної культури, традиції якої знайшли продовження в творчості представників української діаспори (Празька школа, Нью-Йоркська група), творчості шістдесятників (І.Драч, Л.Костенко, В.Стус) та сучасних письменників.

На підсумковому етапі заняття учні виконують завдання на визначення передумов виникнення модернізму в українській літературі кін. XIX – поч. XX ст., охарактеризують стильові течії, які виникали і розвивалися в період оновлення української літератури рубежу віків, називають відомі їм із уроків української та світової літератур художні твори, в яких наявні риси неоромантизму, імпресіонізму, символізму, експресіонізму.

Особистісно зорієнтовані завдання для домашнього виконання передбачають підготовку повідомлень про один із модерністських творів образотворчого, музичного чи театрального мис-

тецтва, знаходження у запропонованих учителем текстових фрагментах художніх модерністських творів елементи різних стильових течій.

Отже, оптимальне поєднання методу шкільної оглядової лекції з іншими методами та прийомами забезпечить ефективну організацію навчальної діяльності учнів на вступному занятті літературного спецкурсу, що сприятиме їхньому глибокому ознайомленню із фундаментальними цінностями світової художньої культури, розширенню художньо-естетичної ерудиції, вихованню поваги до національних та світових культурних традицій.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 372.3+372.4

НАСТУПНІСТЬ У ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Іщенко Л.В.

Стаття присвячена дослідженню шляхів та засобів забезпечення наступності логіко-математичного розвитку старших дошкільників та першокласників, розкрито психолого-педагогічні особливості розвитку логічної сфери дітей 5–7 років в процесі навчання елементів математики.

Ключові слова: логіко-математичний розвиток, поняття “готовність до школи”.

Статья посвящена исследованию путей и средств обеспечения преемственности в логико-математическом развитии старшего дошкольника и первоклассника, раскрыты психолого-педагогические особенности развития логической сферы детей 5–7 лет в процессе обучения элементам математики.

Ключевые слова: логико-математическое развитие, понятие “готовность к школе”.

The article is devoted to the research of the ways and means of logical-mathematical development consistency of pre-school and first year school pupils.

It describes psychological and pedagogical peculiarities of the logical sphere development of children aged 5–7 in the process of mathematics elements training.

Key words: logical and mathematical development, notion “readiness for school”.

Постановка проблеми. Головна актуальна проблема сьогодення – встановити наступність на державному рівні між дошкільними закладами і початковою школою, а також визначити форми роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади.

Наступність між дошкільною і початковою шкільною ланками розглядається на сучасному етапі як одна з умов неперервної освіти дитини.

Останнім часом у вивченні наступності на перше місце висувається проблема навчання і виховання шестирічних дітей. Головне питання у цій проблемі – забезпечити однакову, досить міцну підготовку дітей до школи, що, звичайно, полегшить роботу вчителів перших класів, особливо на початку року.

Навчання дітей шестирічного віку має проводитися за єдиною програмою. Питання наступності завжди було в центрі уваги педагогічної теорії і практики (А.Богуш, В.Кузь, В.Ликова, Н.Шиліна та ін.).

Психологічна готовність передбачає формування в дитини певного ставлення до школи, стану внутрішньої готовності перейти у нову соціальну позицію – школяр, у нову соціальну ситуацію розвитку. На жаль, початкова школа критерієм оцінки готовності до школи дитини визначає сьогодні її навчальні

досягнення. Звичайно, інтелект – це важливо, але сьогодні не є пріоритетно для дошкільної освіти. Пріоритетами є морально-духовні якості і емоційно-вольова сфера, життєва компетентність. Саме ці пріоритети визначають зміст Базового компонента дошкільної освіти України – основного стандартного документа дошкільної освіти. Отже, реалізація змісту Базового компонента вимагає від дошкільної освіти забезпечення психологічної готовності дітей до навчання в школі як комплексної характеристики, в якій розкриваються рівні розвитку психічних якостей дитини. Дані якості згруповані і розглядаються як компоненти: мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та особистісний.

Мотиваційна готовність – наявність бажання вчитися, прагнення до суспільно значущої діяльності, усвідомлення нової соціальної позиції дитиною. Ця готовність починає формуватися в дошкільнят, підтримується дорослими тим, що вони ознайомлюють із школою та її діяльністю, показують значущість навчальної діяльності та підводять до нової соціальної ролі – школяр. Варто продовжувати цю роботу в першому класі, а саме підтримувати наявність бажання вчитися похвалою, увагою до

кожного учня та його досягнень не лише навчальних, а й особистісних, підкреслювати їх самостійність, відповідальність, ініціативність, дисциплінованість як школяра.

Проблема інтелектуальної готовності дітей до школи набула особливої актуальності у зв'язку з реформуванням системи освіти – переходу до 12-річного терміну навчання, починаючи з 6 років. Сьогодні важливо, як дитина обізнана з навколишнім світом, який рівень розвитку її пізнавальної діяльності й окремих пізнавальних процесів, які передумови для формування навчальних дій та умінь. Саме від рівня розвитку цих передумов залежить успішність засвоєння навчального матеріалу і темп розвитку кожного учня. До цих передумов належать: умінь сприйняти навчальне завдання; розвиток довільності; вміння планувати свої дії.

Розглянемо поняття “готовність до школи”, розуміючи його як ключовий засіб вирішення проблеми підготовки дитини до школи в руслі спадкоємності і неперервності дошкільної і початкової ланок системи освіти.

Формування готовності до школи передбачає цілеспрямовану підготовку дитини до нової діяльності, що принципово відрізняється від усіх видів діяльності, що були в дошкільному закладі (ігрова, конструктивна, художня). Таким новим видом діяльності стане навчальна діяльність. Для її здійснення педагог-вихователь повинен ознайомитися як із загальною характеристикою цієї фундаментальної дидактичної категорії, так і з її взаємозв'язками з провідними дошкільними видами діяльності, які є базою для здійснення процесу підготовки до нового виду діяльності.

Отже, готовність до школи – це перш за все психологічний, емоційний, етично-вольовий і фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя; це усунення (або хоча б істотне зниження) негативного впливу на здоров'я і емоційне благополуччя школяра труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності.

Готувати дитину до школи – це значить активно формувати її навчально-пізнавальні мотиви (бажання вчитися) і розвивати такі специфічні компоненти діяльності і психічні процеси, які забезпечать їй легку адаптацію до нового етапу життя.

У змісті дошкільної та початкової освіти, окресленому Базовим компонентом та Державним стандартом початкової освіти, окремо виділено логіко-математичний розвиток дітей, який передбачає наявність у старших дошкільнят та молодших школярів таких умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення правильності свого міркування; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності тощо [2].

Відповідно до положень вищезгаданих документів, Базового компонента та Державного стандарту початкової освіти необхідно формувати у наших вихованців умінь міркувати, орієнтуватися в усьому, що їх оточує, належно оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої міркування, помічати і розкривати причинно-

наслідкові зв'язки в довкіллі. Усі названі вміння є складовими здібностей логіко-математичного розвитку дошкільнят та учнів.

Таким чином, набагато важливіше не просто дати дітям певні знання, сформувати відповідні навички, а й прищепити їм основи особистості. Тому головний напрямок, який мають обрати педагоги, – це розвиток логічного мислення дітей під час ознайомлення з навколишнім світом у всіх його взаємозв'язках і залежностях.

Взаємозв'язок розвитку математичних здібностей дітей і формування логічної сфери є однією з найбільш актуальних методичних проблем за останні роки.

Проблема розвитку мислення центральна в дослідженні становлення інтелектуальної сфери та розвитку логіко-математичних здібностей особистості дошкільнят та першокласників. Вивченню різних його аспектів присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів (Л.Венгер, Л.Виготський, Г.Костюк, О. Люблінська) та педагогів (А.Белошистая, К.Щербакова та ін.).

Експериментальні дані, здобуті сучасними психологами (Д.Ельконіним, О.Запорожцем, Г.Костюком, О.Люблінською, У.Ульєнковою), переконливо свідчать, що вже в молодших дошкільнят за певних умов виникають прості форми логічно правильних суджень та узагальнень. Для їх виникнення, як зазначає О.Запорожець, “потрібна така організація діяльності дітей, яка забезпечила б їм реальне ознайомлення з тими зв'язками і відношеннями, які мають стати предметом дитячих міркувань”. За таких умов дошкільнята “поступово навчаються самостійно мислити, узгоджувати свої судження між собою та з дійсністю” [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У традиційних вітчизняних програмах навчання і виховання дошкільнят логічний компонент не подається, внаслідок чого проблема формування у дітей логічних умінь випадає з переліку педагогічних завдань. Актуалізація цього питання зумовлена часом, оскільки нова епоха висуває підвищені вимоги до вміння людини свідомо ставитися до життя.

Отже, навчити дошкільнят та учнів розмірковувати – одне з важливих педагогічних завдань, яке належить розв'язувати в контексті особистісного розвитку дитини в цілому та логіко-математичного зокрема. Саме тому важливо приділити увагу таким логічним та математичним операціям, як серіація, класифікація, вимірювання та обчислення.

Формування цілей статті. Метою дослідження було виявлення педагогічних умов організації математичного розвитку дітей 5–7 років.

Завдання дослідження полягало у розробці ефективних форм та методів розвитку логіко-математичної сфери старшого дошкільника та першокласника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіко-математична компетентність старшого дошкільника та першокласника характеризується цілим комплексом умінь. Зокрема, дитина здійснює серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі; класи-

фікує геометричні фігури, предмети та їх сукупності за якісними ознаками та чисельністю; прагне знаходити свої шляхи розв'язання завдань, самостійно виводить нові знання із засвоєного; уміє доводити й відстоювати правильність свого міркування.

Проблема модернізації освітньо-виховного процесу актуальна на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Дидактика приділяє чималу увагу відбору знань, які підлягають засвоєнню, а також визначенню послідовності, доступності й системності їх подання. Проте хоч як би старанно не був розроблений і поданий навчальний матеріал, сам собою він ще не може забезпечити ефективність його опанування. Як наголошують науковці, має **значення не лише зміст засвоєних знань, а й те, як саме він був опанований, яка пізнавальна активність була при цьому забезпечена, в яких педагогічних умовах він найбільш яскраво виявлявся.**

Аналіз стану проблеми формування і розвитку математичних здібностей дошкільників показує: всі без винятку дослідники (як вітчизняні, так і зарубіжні) пов'язують її не із змістовою стороною предмета, а з процесуальною стороною розумової діяльності. При всій різноманітності думок про суть і зміст поняття математичні здібності дослідники (А.Брушлінській, О.Грібанова, А.Колмогоров та ін.) відзначають такі специфічні особливості розумового процесу математично здібної дитини, як гнучкість мислення, неординарність, уміння варіювати способи вирішення пізнавальної проблеми, легкість переходу від однієї дороги рішення до іншої, уміння виходити за межі звичного способу діяльності та уміння знаходити нові способи вирішення проблеми за змінених умов.

У практичній роботі вихователів та вчителів з метою логіко-математичного розвитку дітей 5–7 років доцільно використовувати нетрадиційні методи навчання математики: проблемні ситуації та завдання, завдання з елементами пошуку, дидактичні ігри і вправи, задачі-жарти, задачі-загадки, задачі з казковим сюжетом.

Серед ефективних засобів логіко-математичного розвитку дітей 5–7 років виділяємо художнє слово (віршовані задачі, задачі-розповіді), народну педагогіку (казки, загадки, прислів'я).

Систематичне звернення до художнього слова підводить дитину до розуміння народної і літературної мови, збагачує дітей різними способами доказу, розвиває навички логічного судження, забезпечує більш швидкий мовний і художній розвиток.

Проблеми наступності і перспективності в логіко-математичному розвитку старших дошкільників та першокласників мають декілька наукових аспектів. Серед них інформаційно-просвітницький аспект педагогічної освіти передбачає: визначення

напрямків розвитку, математичної обізнаності дітей на кожній наступній сходинці освіти; ознайомлення з новітніми технологіями, програмами навчання та виховання обох ланок освіти (старша група дошкільного закладу та перший клас початкової школи).

З метою реалізації даного аспекту наступності використовуються такі форми взаємодії педагогічних колективів: семінари-практикуми щодо обговорення програм, взаємний обмін лекціями, конспектами; робота творчих груп (вихователі старших груп, вчителі початкових класів) тощо.

Методичний аспект передбачає: взаємне ознайомлення з методами і формами навчальної роботи в старшій групі дошкільного закладу та в 1-му класі школи; забезпечення наступності щодо методів та прийомів роботи з навчання дітей математики.

Цей аспект реалізується через взаємовідвідування вихователями та вчителями занять (уроків) з наступним спільним обговоренням, семінари-практикуми з певних методик; проведення спільних педагогічних нарад, виставок, конференцій; взаємоконсультування педагогами; обмін передовим педагогічним досвідом роботи тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі аналізу науково-педагогічної проблеми з питань наступності виділяємо найбільш ефективні, на наш погляд, педагогічні умови організації математичного розвитку дітей двох початкових ланок навчання – дошкільної і початкової освіти (1-ші класи). Серед них:

- взаємозв'язок у змісті, методах і засобах навчання дітей математики;

- максимальне використання всіх видів дитячої діяльності в математичному розвитку дітей у їх розумному співвідношенні;

- підвищення рівня професійної підготовки кадрів із проблеми формування елементарних математичних уявлень дошкільників та школярів;

- узгоджена робота дитячого садка, школи і сім'ї.

Ефективними методами та прийомами розвитку логіко-математичної сфери старшого дошкільника та першокласника є: проблемні ситуації та завдання, завдання з елементами пошуку, дидактичні ігри і вправи, задачі-жарти, задачі-загадки, задачі з казковим сюжетом.

Матеріали дослідження є спробою обґрунтувати загальні педагогічні основи логіко-математичного розвитку старших дошкільників і молодших школярів. Виникає проблема досконалого вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку математичних здібностей дітей старшого дошкільного віку та першокласників, а також співпраці дошкільного закладу, школи та родини.

Література

1. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–9.
3. Блошиста А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А. В. Блошиста // Курс для студ. дошк. факультетов. – М. : Гуманит. дошк. центр. "ВЛАДОС", 2003. – 400 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1965. – 293 с.

УДК 378.147(73): 37.013.74

АНАЛІЗ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ЮРИДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ США

Михайленко О.В.

Автор статті аналізує загальну характеристику та особливості освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки фахівців-юристів у юридичних коледжах США. Розглядає стандарти та зміст ОПП, а також характеризує навчальні плани для першого, другого та третього курсів навчання.

Ключові слова: США, юридичний коледж, освітньо-професійна програма, стандарти, знання, уміння, навички, обов'язкові предмети, вибіркові предмети.

Автор статьи анализирует общую характеристику и особенности образовательно-профессиональных программ подготовки специалистов-юристов в юридических колледжах США. Рассматривает стандарты и содержание образовательно-профессиональных программ, а также характеризует учебные планы для первого, второго и третьего курсов обучения.

Ключевые слова: США, юридический колледж, образовательно-профессиональная программа, стандарты, знания, умения, навыки, обязательные предметы, предметы на выбор.

The author of the article analyzes general description and peculiarities of the educational curriculums of legal colleges of the USA. The author also examines the standards and the content of the educational curriculum and characterizes the educational curriculum for the first, the second and the third years of study.

Key words: USA, legal college, educational curriculum, standards, knowledge, abilities, skills, required courses, elective courses.

Одним із суттєвих завдань сучасної освіти є якісне планування навчальних програм, яке відіграє дуже важливу роль будь-якого навчального закладу кожної країни. Саме програма освіти створена з метою надання студентам якісних знань, умінь, навичок та принципів, які необхідні для їхньої професійної роботи. Навчальні програми підготовки фахівців-юристів у навчальних закладах України та юридичних коледжах США дуже різняться.

Аспекти юридичної професії та освіти в США розглядаються у працях В.Бігуна, М.Барщевського, О.Бойко, Роберта У.Гордона, О.Костромова, К.Грищенко, Анкет Кук, Мейер Д.Вільяма, А.Мережко, Девіза Піттса, Роя Стакі, Джона А.Сібєрта, Джозефа А.Троттера та ін.

Метою статті є аналіз загальної характеристики та особливостей освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки фахівців-юристів у коледжах США.

Зміст освітньо-професійних програм американської правничої школи не регламентується нормативно-правовими актами держави. Проте є стандарти, встановлені ААЮ (Американська асоціація юристів) та ААПШ (Асоціація американських правничих шкіл, заснована у 1900 р. 32 правничими шко-

лами з метою “підвищення рівня юридичної практики шляхом удосконалення юридичної освіти” й представлення інтересів представників юридичної освіти у відносинах з державою) [1, с. 14]).

Впродовж 50-ти років ХХ ст. стандарти і вимоги американських правничих шкіл суттєво зросли.

Стандартами ААЮ передбачено тривалість курсу навчання. Так, один навчальний рік повинен тривати не менше 130 днів, але не більше 8 календарних місяців [1, с. 59]. За навчання у юридичному коледжі триває 3 або 4 роки, залежно від ступеня, який бажає отримати студент. Щоб отримати ступінь Juris Doctor (J.D. або JD – лат., вчитель закону) – Доктор юриспруденції, тобто професійна освіта у сфері закону, необхідно навчатися у юридичному коледжі на денному відділенні 3 роки. Для отримання ступеня Магістра права – Master of Laws (LL.M. або LL.M – лат., Legum Magister, для жінок може використовуватися Legum Magistra) – додаткова юридична освіта, необхідно навчатися ще один рік після отримання ступеня JD [2].

Акредитаційні стандарти ААЮ також визначають програмні вимоги щодо ОПП. Згідно зі стандартами правничі школи повинні надавати освіту, яка

спрямована на збільшення об'єму знань з навчальних дисциплін у:

а) матеріальному праві, яке необхідне для ефективного та відповідальної діяльності у професії юриста;

б) вмінні вести юридичну документацію, що передбачає досконале вивчення предмета з письма протягом першого року навчання і не менше ніж ще одного предмета з письма на інших курсах навчання;

в) розумінні етичних обов'язків при представленні клієнтів, судових виконавців і представників суспільства;

г) базовій освіті за ОПП, яка включає: знання з філософії, теорії юриспруденції; галузей закону; передачу усної та письмової інформації; навичок юридичного аналізу, судження та вирішення проблем; навичок юридичного дослідження та інші навички, які необхідні для ефективного та відповідального виконання обов'язків професії юриста;

г) розумінні базових принципів суспільного та приватного права, а також студенти повинні отримати знання з історії, задач, структури, принципів та обов'язків, які стосуються юридичної професії [3].

Аналізуючи освітньо-професійні програми різних правничих шкіл Америки, можна поділити їх на три частини.

1. ОПП для першого курсу навчання.

2. ОПП для другого курсу навчання.

3. ОПП для третього курсу навчання.

ОПП для першого курсу навчання. Перший рік – це рік складання плану для прогресивного отримання знань, навичок, які будуть використовуватись на старших курсах та в юридичній практиці. Викладачі пояснюють студентам навчальну мету та методи навчання. Також першокурсники отримують огляд програми навчання і те, як вона була розроблена з метою підготовки до практики прогресивного розвитку їхніх знань, умінь, навичок та компетентності. Крім того, вони повинні ознайомитися з юриспруденцією та історією юридичної професії; відомими особами у правовій діяльності; роллю юриста, шляхами виникнення та вирішення юридичних проблем як у своєму суспільстві, так і в суспільствах інших країн; різними термінами, що зустрічаються в роботі юриста, такими як комерціалізація, звітність та ін. Ця програма передбачає розвиток аналітичних навичок (думати як юрист), дослідження, письмових навичок та отримання основних юридичних знань. Мета першого року навчання також включає початок процесу допомоги студентам у розвитку їхньої юридичної експертної оцінки при вирішенні проблеми.

Велике значення на першому курсі має використання “діалогу Сократа” та збірника судових справ. Майбутніх юристів навчають, коли і як правосуддя, мораль та почуття відповідальності повинні контролювати результат вирішення юридичної проблеми.

Важливо також і те, що всі викладачі створюють та встановлюють здорове навчальне середовище. Вони координують навчання та проектні завдання таким чином, щоб робоче навантаження студента не було надмірним і не вело до стресу. Крім того, коледж допомагає студентам у розвитку якості їхнього життя, в отриманні досвіду стосунків з іншими

людьми, формуванні незалежності та правдивості. Студенти також вчать бути експертами власного навчання, щоб розвивати навички контролю процесу навчання, робочого навантаження, пов'язаної із питаннями часу та стресу. З моменту вступу до юридичного коледжу майбутніх фахівців навчають поводити себе як професіонали, керуючись кодексом професіоналізму.

До кінця першого семестру, студенти повинні продемонструвати свої інтелектуальні навички, тобто уміння “мислити як юрист”. А саме: здатність оскарження рішень у суді, використовувати юридичну доктрину для встановлення фактів та прогнозів щодо рішень, які може прийняти суд. Крім того, логіка мислення включає широкі навички вирішення проблем, включаючи використання аналізу фактів, відповідних питань та справ; пошук правил, принципів, стандартів, завдяки яким виносяться рішення; вміння оцінювати минулі рішення, міркувати за аналогією. Якщо студент не може показати ці здібності до кінця першого семестру, то для нього подальше навчання у юридичному коледжі буде даремним витратанням часу та грошей.

Освітньо-професійна програма для другого курсу навчання. Програма другого курсу навчання продовжує допомагати студентам у розвитку юридичної експертної оцінки вирішення проблеми, самоосвіти та отримання навичок навчатися протягом усього життя. В той час як перший курс навчання фокусується на юридичному аналізі, другий рік навчання фокусується на аналізі факту. Юридичний коледж продовжує забезпечувати основними юридичними знаннями, включаючи знання, які суттєві для всіх юристів, а також основною інформацією, яка студентам буде необхідна протягом навчання на третьому курсі.

Таким чином, акцент другого курсу навчання виражений у допомозі студентам у розвитку їхніх знань та розуміння професійних навичок і оцінок, включаючи практику роботи з клієнтом. Продовжується навчання з юридичного письма, тобто з підготовки та складання документації. Використовуються більш складні комплексні юридичні проблеми. У студентів розвивають розуміння професійної оцінки, включаючи пошук та встановлення правосуддя, прищеплюють повагу до рішення суду, а також вчать при веденні справи бути уважними та коректними з різними клієнтами та колегами. Для виконання цієї мети коледж залучає висококваліфікованих юристів, щоб надати студентам розуміння поведінки юриста як людини, котра бере на себе обов'язок забезпечувати правосуддя. Інший варіант – це розподіл студентів до агентств, котрі надають послуги суспільному сектору, або в офіси адвокатів. Важливим є той факт, що студенти проходять практику у так званій “юридичній клініці”, яка надає юридичні послуги членам суспільства. При цьому майбутні фахівці ведуть рефлексивний журнал або дослідження з усіх курсів експериментального навчання.

Освітньо-професійна програма для третього курсу навчання. Акцентом третього курсу є продовження надання допомоги студентам у розвитку їхньої експертної оцінки, вирішення проблем та культивування практичної мудрості. Коледж приділяє особливу увагу допомозі студентам у удоско-

наленні їхнього самовираження і прагненні вчитися протягом усього життя.

На третьому курсі студенти також беруть участь у практиці "юридичних клінік", де вони представляють клієнтів; ведуть рефлексивний журнал і дослідження з усіх курсів експериментального навчання.

Оцінки, виставлені протягом третього курсу, оцінюють не тільки про знання навчальної дисципліни, а й загальну компетенцію студентів, дозволяють зрозуміти рівень готовності до практики. Студенти, які мають недостатньо знань, навичок, мотивації, необхідних для практики, отримують допомогу з боку викладачів у розробці планів для подолання цих недоліків. Також третьокурсники мають доступ до всіх навчальних програм, щоб підготуватися до складання екзамену. Юридичний коледж допомагає студентам зрозуміти, що від них очікують, для того, щоб успішно скласти екзамен на адвоката, та допомагає їм визначити правильні відповіді з тем, які включені до екзамену [3]. Але, як стверджує науковець В.Бігун: "Деталізація стандартів – справа конкретної правничої школи. Конкуренція між правничими школами – істотний стимуляційний чинник" [1, с. 59].

Кожна правнича школа США самостійно встановлює перелік обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін. Для порівняння візьмемо правничу школу Нью-Йорка та Чикаго. У Нью-Йоркській правничій школі до обов'язкових предметів відносяться: прикладний аналіз, цивільна процедура, контракти I та II, конституційне право I та II; кримінальне право, показання свідків, власність, громадянське правопорушення, юридична професія, юридичне міркування, письмо, дослідництво та адвокатство. У свою чергу, у правничій школі Чикаго до обов'язкових навчальних предметів відносяться: цивільна процедура, контракти, конституційне право, кримінальне право, законодавство, процес та інтерпретація, професійна відповідальність, власність, громадянське правопорушення, письмо.

Таким чином, ми бачимо, що обов'язкові предмети обох правничих шкіл майже співпадають, але є й відмінності. Якщо у правничій школі Нью-Йорка до обов'язкових навчальних предметів відносяться прикладний аналіз, показання свідків, дослідництво та адвокатство, то у правничій школі Чикаго серед обов'язкових навчальних предметів ці курси відсутні.

Щодо вибіркових навчальних предметів, то їх дуже багато як у правничій школі Нью-Йорка, так і в правничій школі Чикаго. Кількість цих навчальних предметів досягає 250. Вони групуються за такими галузями: захист, комерційне та корпоративне право, суспільне право, сімейне право, інтелектуальна власність та закон США, міжнародне та порівняльне право, історія права, філософія, соціологія, трудове право та закон зайнятості, право власності та нерухомості, багатогранні закони юрисдикції, Закон Нью-Йорка або Чикаго, процедура та вирішення спору, податки, міські та сучасні проблеми та інші [4; 5].

Особливу увагу всі правничі школи США приділяють письму, яке оцінюється за якістю навичок щодо оформлення та складання різних видів документів. Майбутній фахівець-юрист повинен навчи-

тися правильно, точно, охайно та лаконічно оформляти та складати такі документи: контракти, загальні документи, судові висновки, документи судового процесу, документи з нерухомого майна, заповіти, доручення, доповіді та короткий письмовий виклад справи із залученням фактів та документів, з якими особа виступає у суді [5].

Деякі юридичні коледжі США використовують так звану "комбіновану" освітньо-професійну програму". Ця програма була розроблена з метою розширення взаємодії у питаннях управління та права. Так, наприклад, у Чикаго юридичний коледж Де Пола та Вища школа бізнесу (у галузі торгового права), пропонує отримати завдяки цій програмі спеціальність JD/Майстер ділового адміністрування.

Як правило, за цією програмою студенти замість 86-годинної семестрової навчальної програми у юридичному коледжі проходять 76-годинну семестрову навчальну програму у юридичному коледжі і 10-годинну семестрову навчальну програму у Вищій школі бізнесу. У середньому студент денної форми навчання у юридичному коледжі отримує ступінь Магістра Бізнесу від 3,5 до 4 років, а студенти вечірньої форми навчання – від 4,5 до 5 років. Студенти денного відділення можуть подати заяву тільки після того, як вони наберуть 28 кредитів у юридичному коледжі з мінімальним середнім балом 3,00. Студенти вечірньої форми навчання мають право подати заяву після закінчення трьох семестрів, коли наберуть 25 кредитів з мінімальним середнім балом 3,00.

Розглянемо приклад "комбінованої" освітньо-професійної програми більш детально.

Перший рік навчання. Студенти денної форми навчання повинні пройти 28-кредитний основний курс у юридичному коледжі з мінімальним середнім балом 3,00. І тільки після першого року навчання вони подають заяву на вступ до програми комбінованого ступеня.

Другий рік навчання. Студенти денної форми навчання мають 6 курсів по 18 годин у юридичному коледжі і 6 курсів по 24 години у Вищій школі бізнесу кожного семестру.

Третій рік навчання. Студенти вивчають 6 курсів по 18 годин кожного семестру у юридичному коледжі і 6 курсів по 24 години кожного семестру у Вищій школі бізнесу.

Четвертий рік навчання. Студенти вивчають 4 курси по 12 годин у юридичному коледжі і 2 курси по 8 годин у Вищій школі бізнесу. Студенти юридичного коледжу закінчують юридичну освіту або на третьому курсі, або на четвертому. "Комбіновану програму" вони закінчують тільки у грудні або у травні на четвертому курсі.

Обов'язковими предметами цієї програми є: економіка бізнесу, управління людськими ресурсами, міжнародний бізнес, підприємництво, керівництво та управління змінами, фінанси, управлінський облік, фінансовий аналіз, інформаційні системи управління, фінансове управління і контроль, управління маркетингом, основний бізнес, управління операціями, управління охороною здоров'я, нерухомість та інвестиції [6].

Отже, аналізуючи освітньо-професійні програми для юридичних коледжів США, можна зробити

висновок, що зміст навчальних програм не регламентується нормативно-правовими актами держави, проте існують стандарти, встановлені Американською асоціацією юристів та Асоціацією американських правничих шкіл. Стандартами передбачено тривалість курсу навчання, хоча деталізація стандартів – справа конкретного юридичного коледжу. Кожен юридичний коледж США самостійно встановлює перелік обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін. Незважаючи на різницю обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін у юридичних коледжах, усі вони вимагають від майбутніх фахівців отримання знань у сфері базової освіти, матеріального права, юридичного аналізу; вміння вести юридичну документацію; розуміння своїх етичних обов'язків.

Великого значення всі юридичні коледжі приділяють письму, яке оцінюється за якістю навичок оформляти і складати різні види документів.

Заслужовує уваги комбінована освітньо-професійна програма, завдяки якій студенти, одночасно навчаючись у юридичному коледжі й у вищій школі бізнесу, отримують подвійну спеціальність: доктора юриспруденції та майстра ділового адміністрування. На жаль, такі програми у юридичних навчальних закладах України поки що не існують.

Таким чином, творче осмислення і використання прогресивних ідей розвитку юридичної освіти США сприятиме вдосконаленню професійної підготовки юристів в Україні.

Література

1. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В. С. Бігун. – Київ : Видавнича організація "Юстініан", 2006. – 272 с.
2. <http://law-edu.dp.ua/mizh-ilm-i-jd-vybyraemo-yurydychnu-ocvitu.html>. – Назва з екрану.
3. <http://cleaweb.org/>. – Назва з екрану.
4. <http://www.kentlaw.edu/>- 17к. – Назва з екрану.
5. <http://www.nyls.edu/>- 26к. – Назва з екрану.
6. <http://www.law.depaul.edu/>. – Назва з екрану.

УДК 372:37.018

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАТЕРІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бутенко О.Г.

У статті здійснено аналіз основних педагогічних умов вдосконалення процесу виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників.

Ключові слова: умова, інтеграція сімейного і суспільного виховання, поетапний виховний процес, психологічний клімат, суб'єкт-суб'єктні відносини.

В статье осуществлен анализ основных педагогических условий совершенствования процесса воспитания уважительного отношения к матери у старших дошкольников.

Ключевые слова: условие, интеграция семейного и общественного воспитания, поэтапный воспитательный процесс, психологический климат, субъект-субъектные отношения.

The analysis of basic pedagogical conditions of improving the process of fostering deferential attitude towards mothers is carried out.

Key words: condition, integration of domestic and public education, stage-by-stage educational process, psychological climate, subject-object relations.

Процес виховання у старших дошкільників шанобливого ставлення до матері потребує визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов, що впливають на підвищення ефективності цього процесу. "Умова", за визначенням М.Козій, – це багатопланова і змістовна дефініція, суть якої складають обставини, від яких залежить характер міжособистісних взаємин, зокрема між педагогами, батьками, учнями [4, с. 118–121].

Отож, **мету статті** ми вбачали в обґрунтуванні педагогічних умов оптимізації процесу виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників.

Експериментальній перевірці підлягала висунута дослідницька гіпотеза започаткованого нами дослідження, що вихованню шанобливого ставлення до матері у дітей старшого дошкільного віку сприятимуть наступні педагогічні умови: 1) інтеграція сімейного та суспільного виховання у процесі виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників; 2) створення сприятливого психологічного клімату у групі дошкільного навчального закладу; 3) побудова поетапного процесу виховання у старших дошкільників шанобливого ставлення до матері; 4) зорієнтованість на суб'єкт-суб'єктні відносини у системі "дорослий – дитина". Зупинимося на аналізі означених умов.

Інтеграція сімейного та суспільного виховання у процесі виховання шанобливого ставлення до

матері у старших дошкільників. Одним із основних чинників забезпечення ефективності процесу виховання дітей дошкільного віку є взаємний вплив, взаємопроникнення сімейного та суспільного виховання. Відсутність єдності та наступності вимог до змісту виховання між дошкільним закладом і родиною є великою перепоною у процесі виховання підростаючого покоління. Необхідність взаємодії дошкільного та сімейного виховання обґрунтував ще у ХІХ ст. засновник дитячих садків німецький педагог Ф.Фребель, який убачав роль дитячого садка як продовжувача лінії виховання дитини в родині.

Про необхідність взаємодії родинного та суспільного виховання красномовно свідчать дослідження багатьох науковців: Т.Бабаєвої, О.Коберника, А.Ковальова, М.Крулехт, П.Лесгафта, Л.Мотрич, Н.Побірченко, В.Сухомлинського, З.Теплова та ін., які наголошують, що спільна робота батьків і педагогічного колективу є важливою умовою засвоєння дитиною соціального досвіду поведінки.

Дослідники дошкільного дитинства Л.Артемова, А.Богуш, Р.Буре, О.Запорожець, О.Кононко, В.Котирло, О.Усова та ін., роблячи акцент на взаємозалежності суспільного та родинного виховання, наголошують, що сім'я та дошкільний навчальний заклад як соціальні інститути, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного і мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника.

Досліджуючи процес взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї у вихованні гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку, Л.Врочинська зазначає, що звернення до історичного минулого дозволяє констатувати, що історія розвитку сім'ї, освіти та суспільства невіддільні одне від одного. Дослідженнями доведено, що саме матері належить особлива роль у житті дитини, становленні її особистості, фізичному та психологічному благополуччі. У цьому випадку мати виступає не як біологічний чинник, а як дорослий, що несе дитині всю людську культуру та способи її освоєння (Л.Виготський, М.Лісіна). У своєму дослідженні Л.Врочинська дійшла висновку, що внаслідок порушення емоційно-особистісного контакту з найдорожчими і найближчими людьми дитина покладається не на любов батьків, а шукає уваги та підтримки у педагогів та працівників дошкільного закладу. А це, в свою чергу, активізує проблему співробітництва двох соціальних інститутів: родини та дошкільного навчального закладу [2].

Основними нормативними документами, якими сьогодні керується у своїй роботі дошкільний навчальний заклад України, є Базовий компонент дошкільної освіти, який визначає вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти, та затверджена Міністерством науки та освіти, України Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". Програма розкриває специфіку впливу різних соціальних інститутів на особистість дитини дошкільного віку, відводячи чільне місце у цьому процесі сім'ї. У розділі "Оптимізація взаємодії педагога з батьками" зазначено: "Ефективне впровадження Базової програми "Я у Світі" потребує оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів з батьками, зміни її векторів та акцентів, осучаснення предмета розмов, розширення спектру життєво важливих проблем, надання зустрічам більшої щирості, відвертості, конструктивності, звільнення від надмірної формалізованості. Об'єднання зусиль допоможе створити широкий розвивальний простір, сприятливий для повноцінного буття дитини в сім'ї та дошкільному закладі..." [1, с. 325]. Автори програми пропонують оновлені завдання, зміст співпраці педагогів і батьків, а також умови оптимізації цього процесу.

Дошкільний навчальний заклад традиційно орієнтований на когнітивний (пізнавальний) розвиток дітей, тоді як сімейне виховання в основному здійснюється "мовою емоцій" [3]. Досліджуючи процес формування у дошкільників "образу сім'ї", Н.Демидова відзначає, що саме в родині відбувається процес накопичення різноманітних вражень, виникають перші уявлення, отримується досвід емоційного переживання сімейних ситуацій, засвоюються способи взаємодії з близькими людьми. На основі даних, отриманих під час констатувального етапу нашого дослідження, ми дійшли висновку, що окремі аспекти сімейного життя для дитини виявляються недоступним осмисленню, аналізу, обґрунтованій оцінці і часто залишаються на рівні сприйняття та емоцій [3]. Як наслідок – у дитини формуються спотворені уявлення про батьків, їх ставлення до неї, нешанобливе ставлення дитини до членів родини тощо. Деякою мірою вплинути на такий стан може дошкільний навчальний заклад. Саме

дошкільний заклад має можливість збагачувати, уточнювати, узагальнювати, коректувати уявлення дітей про сім'ю, сімейний устрій, формувати ціннісні орієнтації, організовувати діяльність дітей, у якій знайдуть місце прояви відчуття шанобливого ставлення дітей до батьків, зокрема до матері.

Ми, слідом за Т.Алексєєнко, О.Арнаутовою, Н.Виноградовою, Л.Врочинською, В.Котирло, Г.Лактіоною, В.Постовим та ін., обстоюємо думку про те, що ефективність взаємодії дошкільного закладу та сім'ї залежить від узгодженості виховних цілей, завдань, засобів і методів; позицій, побудованих за принципом єдності, поваги і вимог до дитини, розподілу обов'язків і відповідальності.

На оптимізацію роботи двох соціальних інститутів – дошкільних закладів і родини – вказувала О.Кононко. Дослідниця розглядає сім'ю як соціального замовника і у зв'язку з цим вказує на необхідність вивчення її потреб, думок, замовлення; закликає піклуватися про гуманні та демократичні взаємини педагогів з батьками, що передбачають визнання кожного як особистості, його права на власну позицію, на вільне волевиявлення. О.Кононко зазначає, що перевага має залишатися не за колективними, а за індивідуальними формами роботи з сім'єю. З цією метою вона закликає до аналізу та розуміння необхідності оновлення змісту роботи з сім'єю та визнання цілеспрямованим пошук нових форм роботи з родинами [5].

Соціально-педагогічні дослідження переконливо доводять, що у зв'язку з глобальними кризовими змінами у суспільстві родина виявляється відокремленою від навчально-виховного процесу, а це, в свою чергу, призвело до педагогічної некомпетентності членів сім'ї у справі виховання дітей. З цією метою необхідно здійснювати педагогічне просвітництво батьків, що передбачає їхню достатню підготовленість до виховання дітей за умов сім'ї. У ролі керівника й організатора у цьому процесі повинен виступити дошкільний навчальний заклад, який озброїть членів родини знаннями про сучасні освітні завдання, роль вікових та індивідуальних особливостей дитини, методи всебічного розвитку особистості тощо. Однак ми вважаємо, що основний акцент у роботі з батьками має бути на моральному вихованні, оскільки сім'я відіграє провідну роль у вихованні у дитини шанобливого ставлення до старших, зокрема до матері.

Дослідження провідних науковців, а також практика роботи дошкільних навчальних закладів з питань виховання у дітей шанобливого ставлення до матері свідчать, що успіх співпраці дошкільних закладів із сім'ями залежить від ряду умов: відмова педагогів від проголошення готових рецептів, а налаштування на спільне розв'язання даної проблеми; створення в процесі співпраці атмосфери довіри, взаєморозуміння та відкритості для контактів; дотримання етики партнерства; уміння домовлятися, узгоджувати позиції, знаходити компроміс; прояв поваги до дитини та її батьків; залучення батьків до виховного процесу дошкільного закладу; ознайомлення педагога з умовами життя дитини в сім'ї; активізація й урізноманітнення форм взаємодії з родиною тощо.

Отож, беручи до уваги вищезазначене та підвищену увагу науковців до проблеми взаємовпливу двох соціальних інститутів – родини та суспільного виховання, – можна констатувати, що сучасні тенденції в суспільстві характеризуються підвищенням престижу сім'ї та ролі сімейного виховання як вирішального чинника становлення особистості дитини-дошкільника. Зважаючи на це, ми дійшли висновку, що для виховання у дітей старшого дошкільного віку шанобливого ставлення до матері необхідна взаємодія та взаємопроникнення родинного і суспільного виховання; вирішальним у змісті роботи з батьками має стати активне залучення сімей до співпраці з дошкільним закладом.

Створення сприятливого психологічного клімату у групі дошкільного навчального закладу. Сприятливий психологічний клімат передбачає створення педагогом у групі середовища, що характеризується взаємною довірою і повагою, відкритим і доброзичливим спілкуванням, відмовою від авторитарного стилю керівництва дитячим колективом, забезпеченням почуття захищеності кожної дитини.

Передумовою висунутої умови стали результати діагностичного етапу нашого експерименту, які дозволяють констатувати наступне. У групах, де панує сприятливий психологічний клімат, що характеризується добродушними, безконфліктними стосунками між дітьми, наявністю спільної діяльності, відчуттям дітьми захищеності в групі і задоволення відносинами, нами виявлено достатній рівень вихованості у дітей шанобливого ставлення до матері. Цьому сприяє демократичний стиль спілкування вихователя з дітьми.

У групах, де педагоги обирають авторитарний чи ліберальний стиль спілкування з дітьми, психологічний клімат характеризується напруженими, конфліктними, вибірковими стосунками між дітьми, наявністю ізольованих дітей у групі, відчуттям дітьми тривоги та неповноцінності, відсутністю спільної діяльності та групової єдності. Діти, що виховуються в таких умовах, мають задовільний або низький рівні вихованості шанобливого ставлення до матері.

Особливу роль у розвитку особистості дитини відіграє педагог: саме він сприяє створенню найбільш сприятливого для навчально-виховного процесу мікросередовища, що сприяє психічному розвитку дошкільника і керує взаємовідносинами, що виникають у групі однолітків. Вивченню особистісних і професійних якостей педагога, його стилів взаємодії з вихованцями присвячені дослідження Б.Ананьєва, А.Бодальова, Є.Панько та ін.

Для дошкільника важливим чинником є розуміння та підтримка його почуттів і потреб з боку вихователя, спокійне та довірливе ставлення до дитини. В той же час розгніваний, дратівливий педагог, який часто підвищує голос на дитину, пригнічує її природну активність, не задовольняє її потреби в спілкуванні, часто викликає в дошкільника почуття напруги та тривоги. В умовах позитивного емоційного ставлення з боку вихователя дитина відноситься до нього з довірою. Добродушність з боку дорослого виступає умовою розвитку позитивних моральних якостей дитини, і навпаки,

роздратованість, відчуження і неувага дорослого призводять до розвитку у дитини негативних якостей: агресії, неправдивості, підлабузництва, покірності тощо [8].

Психологи зазначають, що як тільки дитина починає взаємодіяти з однолітками в дошкільному навчальному закладі, на неї вперше починають впливати не лише члени сім'ї. Тобто, коли дитина входить в соціальну групу, її поведінка потрапляє під вплив членів цієї групи. Вона намагається отримувати підтримку і любов, і її поведінка буде набувати тих форм, які підкріплюються однолітками. Вплив групи ровесників на моральне виховання дитини-дошкільника важко переоцінити.

Організована вихователем, взаємодія дошкільника з однолітками викликає у нього переживання, на яких базується емоційно-ціннісне ставлення до себе як до суб'єкта гуманних стосунків. Воно обумовлюється оцінними впливами дорослих. Дієвість таких впливів, як і будь-яких педагогічних дій, залежить від особливостей взаємин дорослих і дітей, зокрема "... емоційне ставлення педагога до дитини визначає характер емоційних переживань вихованців, при цьому суттєву роль відіграє вираза, експресивна сторона цих взаємин, яка сприяє адекватному сприйняттю педагогічних впливів" [9, с. 83]. Окрім того, як зазначає С.Кулачківська, "лише в результаті двобічних емоційних контактів, при яких дитина почуває себе об'єктом уваги і поваги з боку дорослого, у неї формується позитивне ставлення до його оцінки" [9, с. 90]. Таким чином, розвиток просоціальних мотивів на основі позитивних емоційних переживань найбільш інтенсивно відбувається за умов такого стилю керівництва з боку дорослого, за якого дитина стає рівноправним учасником діяльності і, при досягненні спільної мети, отримує можливість бути самостійною та проявляти ініціативу.

Побудова поетапного процесу виховання у старших дошкільників шанобливого ставлення до матері. Процес виховання у дітей старшого дошкільного віку шанобливого ставлення до матері є складним, діалектичним і динамічним. Як показують результати діагностичного дослідження, дошкільний навчальний заклад у навчально-виховній роботі в основному орієнтований на озброєння дітей необхідними знаннями та уявленнями про повагу до матері, тобто на реалізацію когнітивного компоненту. Однак емоційно-почуттєва сфера дошкільників часто залишається поза увагою педагогів. Досить часто спостерігається відірваність сформованих знань та уявлень дітей про шанобливе ставлення до матері від їх практичного застосування. Хоча незаперечним є той факт, що тільки на основі знань дитини формуються певні погляди, переконання, досвід безпечної поведінки, проте, як наголошує Г.Костюк, "між знаннями норм, правил і реальною поведінкою бувають значні розбіжності. Якщо необхідні внутрішні спонукання (потреби, інтереси, почуття) відсутні або незначні, то знання і навички будуть недієвими" [7, с. 177]. Зважаючи на це, ми вважаємо, що тільки завдяки побудові поетапного процесу, що включає просвітницьку роботу з педагогами, педагогізацію батьків та роботу з дітьми з виховання когнітивного, емоційно-

почуттєвого та поведінкового компонентів у структурі шанобливого ставлення до матері, можна досягти оптимізації цього процесу. Згідно з такою системою засвоєння одного етапу є передумовою якісного опанування іншим, що в підсумку має забезпечити формування у старших дошкільників цілісної системи необхідних знань, практичних умінь і навичок шанобливого ставлення до матері.

Зорієнтованість на суб'єкт-суб'єктні відносини у системі “дорослий – дитина”. В умовах авторитарної педагогіки діяла схема “вимога дорослого – сприймання дитини – дія”, яка не забезпечувала належної активності дітей. Діти виступали об'єктами виховання, що не сприяло їх моральному вихованню. Сьогоднішня педагогіка розглядає дитину, перш за все, суб'єктом виховного процесу у системі відносин “дорослий – дитина”. У Концепції дошкільного виховання в Україні зазначено: “Дошкільник у педагогічному процесі – не тільки об'єкт, а й суб'єкт процесу пізнання, морально-емоційної атмосфери в групі, взаємного впливу в середовищі дітей, індикатор педагогічних зусиль, партнер у співробітництві з дорослими й однолітками, старшими, молодшими дітьми” [6, с. 11–12].

Основна ідея педагогічних досліджень В.Котирло, С.Кулачківської, Ю.Приходько, Т.Титаренко, С.Тищенко та інших вітчизняних психологів представлена саме з позицій суб'єкт-суб'єктних відносин і передбачає створення умов для саморозвитку і самовдосконалення особистості дитини, реалізації нею права морального вибору за допомогою засобів педагогічного впливу.

Серед сучасних досліджень, у яких з позицій особистісно орієнтованого підходу висвітлені проблеми виховання у дошкільників моральної поведінки, помітне місце займають наукові роботи Л.Артемової, О.Кошелівської, В.Павленчик, Т.Фасолько, Н.Химич та ін. Так, В.Павленчик провідними умовами вирішення завдань морального виховання називає співпрацю і партнерство в ході освітнього процесу, а також використання ситуацій вибору. Т.Фасолько та Н.Химич акцентують увагу на організації позитивних емоційно насичених взаємин дітей під час гри та інших видів діяльності, а також на створенні умов для самостійного відкриття та засвоєння дошкільниками моральних норм.

Висновки. Підсумкові діагностичні зрізи, проведені нами, засвідчили високу імовірність висунутої в дослідженні гіпотези і дали можливість стверджувати про ефективність виокремлених нами педагогічних умов оптимізації процесу виховання у старших дошкільників шанобливого ставлення до матері: інтеграція сімейного та суспільного виховання у процесі виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників; створення сприятливого психологічного клімату у групі дошкільного навчального закладу; побудова поетапного процесу виховання у старших дошкільників шанобливого ставлення до матері; зорієнтованість на суб'єкт-суб'єктні відносини у системі “дорослий – дитина”. Підтвердженням цього є статистичні дані, зафіксована динаміка підвищення вихованості у дітей пошани до матері до початку формувального етапу експерименту і після його завершення, а також позитивні відгуки батьків і педагогів.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – [2-ге вид., випр.]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Врочинська Л.І. – Рівне, 2008. – 233 с.
3. Демидова Н. И. Формирование “образа семьи” у старших дошкольников : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Демидова Н. И. – М., 2003. – 186 с.
4. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови вдосконалення педагогічної практики студентів : [метод. посіб.] / М. К. Козій. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 142 с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : [навч. посіб. для вузів] / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
6. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект). – К. : Освіта, 1993. – 16 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. Н. Проколієнко ; упор. : В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. В. Проскура. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М., 1985.
9. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / В. К. Котырло, Т. М. Титаренко, Ю. А. Приходько. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.

УДК 373.21

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Варуха О.В.

У статті представлений інноваційний досвід забезпечення рухової активності дитини через практичне проведення занять на виховання координації, з елементами спортивної гімнастики та акробатики, занять з використанням східних єдиноборств, сюжетно-ігрових занять; використання нетрадиційних природних методів оздоровлення; методу колового тренування; стратегій валеологічного виховання дошкільників та комплексної організації оздоровчої роботи в ДНЗ; здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій; ідеями медико-педагогічної моделі оздоровлення дітей.

Ключові слова: рухова активність дитини, метод колового тренування, стратегія валеологічного виховання дошкільників, здоров'язберігаюча технологія, здоров'яформуюча технологія, медико-педагогічна модель оздоровлення дітей.

В статье представлен инновационный опыт обеспечения двигательной активности ребенка через практическое проведение занятий на воспитание координации с элементами спортивной гимнастики и акробатики, занятий с использованием восточных единоборств, сюжетно-игровых занятий; использование нетрадиционных природных методов оздоровления; метода круговой тренировки; стратегии валеологического воспитания дошкольников и комплексной организации оздоровительной работы в ДДУ; здоровьесохраняющих и здоровьеформирующих технологий; идеями медико-педагогической модели оздоровления детей.

Ключевые слова: двигательная активность ребенка, метод круговой тренировки, стратегия валеологического воспитания дошкольников, здоровьесохраняющая технология, здоровьеформирующая технология, медико-педагогическая модель оздоровления детей.

The article deals with the innovative experience of providing the children's motor activity with the help of the orientation lessons, with elements of sports gymnastics and acrobatics, oriental single combat, plot-playing lessons; the use of the non-traditional innate enhancement methods; the method of circular training; the strategies of the children's under school age valeological upbringing and comprehensive organization of the health improvement work, the health saving and health forming technologies; the ideas of the medico-pedagogical model of the children's health improvement.

Key words: the children's motor activity, the method of circular training, the strategy of the children's under school age valeological upbringing, the health saving and health forming technology, the ideas of the medico-pedagogical model of the children's health improvement.

Відповідно до сучасних умов та вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" організація педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі має бути спрямована на зміцнення здоров'я, всебічний фізичний розвиток та оптимальну рухову підготовленість дітей, що базуються на урахуванні біологічних

закономірностей їх організму, пов'язаних із значною потребою дитини у різноманітних рухах.

Активна рухова діяльність для підростаючого організму має особливе значення як фактор, який сприяє розвитку та вихованню особистості дитини в цілому, удосконаленню її психомоторних та вегетативних функцій, покращенню якісної сторони

рухової діяльності, розвитку фізичних можливостей дітей.

Наукові дослідження Е.М.Вавілової, Е.С.Вільчковського, Т.І.Осокіної, Н.Ф.Денисенко, В.А.Шишкіної та ін. довели, що рухова активність дітей обумовлена численними соціальними, біологічними і природними факторами (режимом, станом здоров'я дитини, руховою підготовленістю, кліматичними умовами та ін.) є важливою умовою для розвитку пізнавальної (уваги, уваги, сприйняття пам'яті, мислення) й емоційної сфери дітей дошкільного віку (дослідження Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, Ж.Паже та ін.).

Необхідний обсяг рухової активності дітей є вирішальною гарантією виховання всебічно розвиненого, здорового підростаючого покоління. Як свідчать численні дослідження, завдяки достатньому обсягу рухової діяльності діти всіх вікових груп мають добре здоров'я, фізичний розвиток та швидше засвоюють фізичні вправи.

Діти, які систематично виконують фізичні вправи, відрізняються бадьорістю, життєрадісністю, оптимізмом та високою працездатністю як до фізичних, так і до розумових навантажень. При цьому більш висока тренованість підвищує стійкість організму дитини до негативного впливу зовнішнього середовища: підвищення температури, гіпоксії, інфекційної туберкульозної палички та до загального гамма-випромінювання [1].

Режим малорухомості (гіподинамії), який пов'язаний з обмеженням м'язової діяльності, призводить до затримки у розвитку організму дитини. При цьому відбувається порушення функції та структури ряду органів, регуляції обміну речовин та енергії, зменшується опірність організму до захворювань, що негативно позначається на здоров'ї дитини. Зайву вагу дошкільнят за рахунок жировідкладень також можна вважати одним з характерних ознак режиму малорухомості.

Аналізуючи дослідження проблем рухової активності людини, можна без перебільшення сказати, що вони активно вивчаються та обговорюються науковцями і практиками. Проте об'єктивна ситуація поширення різноманітних захворювань дітей дошкільного віку, пов'язаних з їх недостатньою руховою активністю, вимагають узагальнень висновків з даного питання. Саме цим пояснюється вибір проблеми, про яку буде йти мова у статті.

Мета статті: вивчити та узагальнити дослідження науковців і практиків щодо організації рухової активності дошкільників.

Розв'язання поставленої мети вимагало її деталізації наступним переліком *дослідницьких завдань*:

1. Проаналізувати дослідницькі позиції науковців на предмет визначення суті поняття рухової активності дітей дошкільного віку.

2. Окреслити та охарактеризувати особливості організації рухової активності дошкільників.

3. Узагальнити практичний досвід формування рухової активності дітей в ДНЗ.

На думку Е.Вільчковського, рухова активність є природною біологічною потребою дітей, ступінь задоволення якої визначає подальший структурний та функціональний розвиток їх організму. Науковець

умовно розподіляє рухову активність дітей на цілеспрямовану та довільну (самостійну). Виконання фізичних вправ під керівництвом вихователя під час занять, ранкової гімнастики, рухливих ігор тощо він відносить до цілеспрямованої рухової активності. Її обсяг, в основному, обумовлений програмою та встановленими методичними вимогами до організаційних форм з фізичного виховання дітей кожної вікової групи. Вона повинна становити не менше 1,5–2 годин на добу з урахуванням раціонального розподілу їх у режимі дитячого садка [1, с. 311].

До довільної рухової активності відносять самостійні ігри (в основному під час прогулянок), виконання фізичних вправ, різні пересування, коли діти вільні від занять або у зв'язку з самообслуговуванням. В умовах дошкільного закладу довільна рухова активність також значною мірою може регулюватися вихователем. Тому одним із важливих напрямків виховної роботи з дітьми є створення необхідних умов для їх оптимальної рухової активності, яку розглядають з кількісної та якісної сторін.

До поняття кількісної характеристики входять: обсяг рухів, які виконуються дітьми у певному календарному періоді (доба, тиждень, місяць, рік), а також місце рухової активності в режимі дня дитини.

Якісна сторона характеризує зміст рухової активності. До неї відносять форму занять, характер фізичних вправ, способи організації дітей під час їх виконання [1].

Численними дослідженнями (А.В.Коробков, Б.О.Нікітюк, О.Г.Сухарев та ін.) встановлено, що рухова активність дошкільнят повинна мати свої межі, оптимальні для кожної вікової групи. Як недостатня, так і занадто велика рухова активність може призводити до негативних змін у стані організму дитини.

Для низької рухової активності (гіпокінезії) характерні недоліки, пов'язані з локомоторикою дитини, порушенням регуляції обмінних процесів тощо. Під впливом режиму занадто високої рухової активності (гіперкінезії) також ігнорується принцип оптимального фізіологічного навантаження, що може викликати перш за все перенапруження серцево-судинної системи і негативно позначається на розвитку організму дошкільника.

Тому науковці одностайні у позиції, що для дитини доступний певний діапазон рівня рухової активності, середина якого є оптимальною для зміцнення здоров'я, а крайні межі виявляються несприятливими. Якщо фізичні навантаження, пов'язані з руховою активністю дитини, виходять за оптимальні межі (гіперкінезія або гіподинамія), вони можуть призвести до негативних змін в організмі, а також до дисгармонії у фізичному розвитку дітей.

Наукові висновки О.Л.Богінч, Е.С.Вільчковського, Н.Ф.Денисенко та інших засвідчують, що рухова активність дітей значною мірою обумовлена запропонованим їм руховим режимом дошкільного закладу. Педагогічне керівництво роботою з фізичного виховання може бути спрямоване як у напрямку зниження рухової активності, так і на її підвищення.

Дослідження Е.Вільчковського із застосуванням промірів дозволили виявити динаміку рухової активності у дітей дошкільного віку протягом кален-

дарного року. Вони продемонстрували, що у руховій активності дитини чітко спостерігається сезонна періодичність.

Для узагальнення результатів наукових досліджень та практики забезпечення рухової активності дошкільників важливим є врахування досягнень у методиці педагогічного керівництва самостійною руховою активністю дітей. Це досягається перш за все їх заохоченням до індивідуальних ігор з м'ячами, іграшками, а також підвищенням рухливості дітей у сюжетно-рольових іграх. Однак найсуттєвішого значення для створення повноцінного рухового режиму дошкільників мають рухливі ігри, що організуються вихователем, і різноманітні самостійні ігри, а також вправи та ігри спортивного характеру, які виконуються дітьми під час прогулянок [1].

Вивчення практичного досвіду формування рухової активності дітей в ДНЗ на основі аналізу публікацій відповідного змісту і спрямування у періодичних виданнях з дошкільного виховання демонструють постійний інтерес практиків до даної проблеми, що виявляється у широкому представленні публікацій у періодичних виданнях "Дошкільне виховання", "Дошкільна педагогіка", "Дитячий садок" та інших щодо даного питання; зосередженість уваги науковців на різноманітних аспектах забезпечення рухової активності дошкільників, а саме:

1. Проведення занять з фізичної культури як основної форми організації рухової активності дитини у контексті сучасних вимог і принципів його організації (Т.Семенова). Згідно з сучасними вимогами до занять з фізичної культури, їх метою має бути комплексне формування культури рухів дитини, систематичне розв'язання оздоровчих, освітніх і виховних завдань, націлених на забезпечення гармонійного фізичного і психічного розвитку дошкільників. Відповідно до інноваційних підходів, серед форм фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку особливо ефективними є заняття на розвиток координації (В.Алямовська), з елементами спортивної гімнастики та акробатики (О.Лагутін), заняття з використанням східних єдиноборств (Л.Латошина), сюжетно-ігрові заняття (Л.Г.лазіріна) [6].

2. Активізація рухової активності дошкільників застосуванням нетрадиційних природних методів оздоровлення, що базуються на давніх вікових традиціях – пальчиковій гімнастиці для рук та ніг з віршованим супроводом для розвитку дрібної моторики (ходіння босоніж та вправи для стопи: малювання стопами та пальцями ніг) [8].

3. Забезпечення рухової активності дітей у контексті їх навчання дбайливого ставлення до власного здоров'я як стратегії валеологічного виховання дошкільників (Т.Костецька). Ґрунтуючись на змістово-методичних засадах формування здоров'я, основних його складових (фізичного, психічного, соціального і духовного) як системи розвитку цінностей особистості у дошкільному віці та на основі дотримання відповідних критеріїв добору валеологічних знань, автор пропонує розробки занять з добірною відповідних дидактичних ігор валеологічного змісту [4].

4. Забезпечення необхідного рівня рухової активності дитини на основі комплексної організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ДНЗ, яка передбачає поетапну організацію рухової активності дитини протягом дня, починаючи з ранкової гімнастики, обов'язковим проведенням фізкультурного заняття як провідної форми організованого навчання дітей рухових умінь і навичок, проведенням двічі на день прогулянок з використанням рухливих ігор, гімнастики після денного сну, вправи якої спрямовані на корекцію постави, профілактику плоскостопості та оздоровлення. Важливим, на наш погляд, у реалізації такого комплексного підходу до забезпечення рухової активності дітей є залучення дітей до піших походів за межі дитячого закладу.

З метою вирішення даної проблеми необхідно оптимізувати просвітницьку роботу з батьками, зміст та методика проведення якої посилять ефективність системи заходів, що проводяться з дітьми. Найбільш ефективними формами, за оцінкою авторів, є:

- обладнання куточка "Юного спортсмена", де систематично висвітлюється інформація про значення, зміст і форми рухової активності; спортивні досягнення дітей різних вікових груп;

- презентація планування валеологічної освіти дошкільників педагогічному колективу ДНЗ і батькам;

- консультації вихователям і батькам з питань фізичного виховання дошкільників та забезпечення їх рухової активності;

- випуск один раз на квартал спеціального журналу для батьків "Рости здоровим";

- проведення з батьками та іншими дорослими спільних спортивних свят "Тато, мама, я – спортивна сім'я", днів відкритих дверей, в межах яких батьки мають можливість бути присутніми на ранковій гімнастиці, заняттях з фізичного виховання, спостерігати за заходами загартовувального характеру;

- проведення батьківських зборів з обов'язковим показом вправ та залученням до тематичних бесід; отримання батьками індивідуальних домашніх завдань;

- проведення тижнів здоров'я з участю батьків, педагогічного колективу, інших працівників ДНЗ;

- анкетування батьків з метою визначення їх обізнаності в питаннях забезпечення рухової активності дітей;

- організація літньої оздоровчої роботи, що передбачає комплекс занять із забезпечення рухової активності та заходів загартовування з максимальним перебуванням дітей на свіжому повітрі;

- реалізацію заходів щодо забезпечення наступності у роботі ДНЗ і школи щодо рухової активності дітей [3].

Цікавим у контексті інноваційного досвіду забезпечення рухової активності дошкільників є метод колового тренування – виконання декількох видів фізичних вправ серіями, по колу (суцільно чи з інтервалами) [7]. Варіанти виконання такого колового тренування: безперервно-поточний, спрямований на розвиток витривалості; інтервальне виконання вправи з напруженими інтервалами відпочинку, метою якого є розвиток силової та швидкісної витривалості дитини; інтервальне виконання вправи з одинарними інтервалами

відпочинку, спрямований на розвиток умінь і навичок, які дають підставу розглядати їх як самостійну організаційну форму побудови заняття з фізичного виховання.

Заслугує на увагу розгляд досвіду використання у ДНЗ здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій, актуальність яких доведена об'єктивною ситуацією зростання чисельності захворювань дошкільників – захворювань опорно-рухової системи, системи кровообігу та органів кровотворення, нервової та ендокринної систем (статистика констатує, що більше п'ятдесяти відсотків дітей дошкільного віку мають функціональні відхилення в стані організму) [2]. Ключовою стратегією у цьому переліку можна вважати стратегію високоефективної організації здоров'язберігаючого педагогічного процесу, яка ґрунтується на його відповідності віковим та індивідуальним особливостям дошкільників та спрямована на використання адекватних технологій розвитку і виховання дитини, засвоєння нею цінностей здорового та здорового способу життя.

У контексті даного інноваційного досвіду здоров'язберігаюча технологія розглядається нами як комплекс технологічного забезпечення соціокультурної готовності, як інтегральна якісна характеристика середовища життєдіяльності населення, яка базується на економічному розвитку регіону, його екологічному стані, клімато-географічних і медико-географічних особливостях, на розвитку фізичної культури. Здоров'я формуюча технологія розглядається як комплекс технологічного забезпечення біосоціальної готовності особистості до розвитку фізичної культури, що розглядається як якісна інтегральна характеристика особистості та проявляється через стан суспільного здоров'я і мотивацію здорового способу життя та рухової активності.

Цінним, на наш погляд, є досвід забезпечення необхідної рухової активності дошкільників шляхом формування основ здорового способу життя через створення відповідної медико-педагогічної моделі оздоровлення дітей [5]. Концептуальною ідеєю даної моделі є системне збагачення простору ДНЗ валеологічного

ним компонентом. Умовами реалізації моделі є: вдосконалення матеріально-технічного забезпечення діагностики, корекції та реабілітації стану здоров'я дітей; підвищення компетентності педагогів і батьків; здійснення медико-педагогічного контролю за станом здоров'я дошкільників з використанням скринінгів; моніторинг стану здоров'я дітей в період адаптації до ДНЗ. Фізичне виховання в межах функціонування такої медико-педагогічної моделі оздоровлення здійснюється з урахуванням індивідуальної підготовленості дітей на основі результатів діагностики розвитку фізичних якостей дітей для прогнозування і корекції навчально-виховної роботи з ними. Для формування адекватної віку рухової активності дошкільників та скорочення часу їх знаходження у статичному режимі використовуються різноманітні види занять з фізичної культури (традиційні, тренувальні, ігрові, сюжетні, інтегровані змагання). Підвищенню результативності роботи в межах даної моделі сприяють: організація активного відпочинку дітей (розваг, свят, ігор-забав, днів здоров'я, туризму); застосування загартовувальних та оздоровчих процедур, важливою умовою використання яких є позитивне емоційне налаштування дитини на їх проведення [5].

Таким чином, аналіз проблеми забезпечення рухової активності дошкільників продемонстрував високу активність науковців і практиків у вивченні даної проблеми. Нами з'ясовано, що сучасні дослідження зумовлюються вимогами часу, ґрунтуються на наукових висновках класиків педагогіки і психології та спрямовані на розв'язання завдань фізичного розвитку дитини, окреслених Базовою програмою. Інноваційний досвід забезпечення рухової активності дитини представлений практикою проведення занять на виховання координації з елементами спортивної гімнастики та акробатики, занять з використанням східних единоборств, сюжетно-ігрових занять; використанням нетрадиційних природних методів оздоровлення; методу колового тренування; стратегій валеологічного виховання дошкільників та комплексної організації оздоровчої роботи в ДНЗ; здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій; ідеями медико-педагогічної моделі оздоровлення дітей.

Література

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : [навчальний посібник] / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Суми : Університетська книга, 2004 ; 2005. – 428 с. – С. 422–424.
2. Грядкина Т. С. Здоровьесберегающее и здоровьеформирующее физическое воспитание в дошкольном образовательном учреждении / Т. С. Грядкина // Дошкольная педагогика : Петербургский научно-практический журнал. – СПб. : ООО "Издательство "Детство-Пресс", 2008. – № 2. – С. 7–12.
3. Доронина М. А. Комплексный подход к организации физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ / М. А. Доронина // Дошкольная педагогика : Петербургский научно-практический журнал. – СПб. : ООО "Издательство "Детство-Пресс", 2008. – № 8. – С. 27–29.
4. Костенецька Д. В. Розкажу маляткам, як здоровим стати! (Продовження) / Д. В. Костенецька // Дошкільний навчальний заклад – Харків : ТОВ "Видавнична група "Основа", 2007. – № 6. – С. 13–32.
5. Кучер Е. В. Формирование основ здорового образа жизни у дошкольника через создание медико-педагогической модели оздоровления / Е. В. Кучер // Дошкольная педагогика : Петербургский научно-практический журнал. – СПб. : ООО "Издательство "Детство-Пресс", 2009. – № 4. – С. 8–11.

6. Семенова Т. Физкультурные занятия в детском саду: традиции и современность / Т. Семенова // Детский сад от А до Я : научно-методический журнал для педагогов и родителей. – М., 2006. – № 2. – С. 39–44.
7. Теплова И. А. Круговая тренировка : физическое здоровье и развитие / И. А. Теплова // Дошкольная педагогика : Петербургский научно-практический журнал . – СПб. : ООО “Издательство “Детство-Пресс”, 2008. – № 6. – С. 33–36.
8. Школьник С. Веселі пальчики : пальчикова гімнастика для рук і ніг / С. Школьник, І. Терещенко // Дошкільне виховання : науково-методичний журнал для педагогів і батьків / Міністерство освіти і науки України. – Київ : Світич, 2009. – № 1. – С. 22–23.

УДК 37.013

СПІЛЬНА РОБОТА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З СІМ'ЄЮ З ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ

Дубровський В.Л.

У статті розглядаються особливості виховання дитини дошкільного віку; акцентується увага на формуванні морально-духовних якостей у тісній взаємодії сім'ї і дитячого навчального закладу.

Ключові слова: мораль, духовність, виховання, морально-духовне виховання, морально-духовні цінності, сім'я, родина.

В статье рассматриваются особенности воспитания ребенка дошкольного возраста; акцентируется внимание на формировании морально-духовных качеств в тесном взаимодействии семьи и детского учебного заведения.

Ключевые слова: мораль, духовность, воспитание, морально-духовное воспитание, морально-духовные ценности, семья.

The article concentrates upon peculiarities of preschool education; attention is focused on the formation of moral and spiritual qualities of children in close interaction of a family and children educational establishment.

Key words: morality, spirituality, education, moral and spiritual education, moral and spiritual values, family.

У XXI ст. у світі в цілому та в Україні зокрема зросли інтенсивність та обсяг досліджень з проблем духовного виховання. Сьогодні на фоні економічної нестабільності, безробіття та соціальної незахищеності виразно проявляється розшарування дітей за рівнем матеріального забезпечення батьків. Поряд з постійно зростаючим у суспільстві егоїзмом, байдужістю, жорстокістю можна констатувати неспроможність і слабкість виховної системи протистояти морально-психологічному зубожінню, втраті духовних цінностей, таких, як доброта, милосердя, любов тощо.

Сучасні педагоги і батьки здебільшого дійшли згоди в тому, що для духовного розвитку дитини украй важливими є її релігійні, й високоморальні світські ціннісні орієнтири, які маленькими часточками закладають могутнє підґрунтя духовності завтрашньої дорослої людини.

Серед основних завдань родинно-сімейного виховання, сформульованих у Концепції "Сім'я і родинне виховання", визначено засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етнічних норм взаємин із близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності, здатності виявляти турботу про молодших, милосердя до слабких і людей похилого віку.

М.Г.Стельмахович зазначає, що українці здавна піклувалися про "плекання духовності", про

моральне здоров'я і духовний розвиток дитини, тобто "світоглядно-морально-етичний внутрішній світ дитини", оскільки розуміння дитиною сутності, норм і принципів моралі сприяє виробленню моральних думок, критеріїв оцінки своїх і чужих вчинків.

І.Д.Бех визначає духовність як фундаментальне надбання людини, в якому акумулюються культурні надбання людства. Саме у системі культури, у науці, мистецтві, релігії, моралі, праві закладено багатство цінностей, які використовує особистість для саморозвитку й самовдосконалення.

Сучасні вчені М.Білова, К.Десятник, Д.Левчук та ін. вважають, що духовність виступає атрибутом моралі, і підходять до морально-духовного виховання з точки зору культурології, тобто виховання людини засобами науки, мистецтва, мови, народних традицій, звичаїв, етики. Але все ж слід мати на увазі, що мораль розуміється як система вищих духовних цінностей людини, тобто всезагальних безкінечних форм її соціальної активності. У цьому сенсі можливе отожднення моралі й духовності, тоді мета духовного розвитку особистості детермінується людськими якостями і характеристиками людських вчинків.

Основними завданнями родинно-сімейного виховання в умовах сьогодення є: виховання фізично й морально здорової дитини, забезпечення необхідних екосоціальних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини (генотипу); створення

атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, умов для розвитку почуттів і сприймань дитини, її самореалізації; засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм, взаємин між близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності, здатності виявляти турботу про молодших.

Близькість цілей і завдань, що стоять перед навчальними закладами і сім'ями, потребує об'єднання їхніх зусиль на створення такої атмосфери співпраці, за якої дитина з самого початку навчається змінювати, удосконалювати саму себе й умови свого життя, підвищуючи їх якість, а не пристосовуючись до умов, що склалися.

Мораль – це система поглядів і уявлень, норм, оцінок, що регулюють поведінку людей у всіх сферах суспільного життя – праці, побуті, політиці, науці, у сімейних, особистісних, колективних, міжнаціональних та міжнародних відносинах. В основі змісту морального виховання лежать загальнолюдські й національні морально-духовні цінності. Загальнолюдські морально-духовні цінності – це набуті попередніми поколіннями незалежно від расової чи релігійної належності морально-духовні надбання, які визначають основу поведінки й життєдіяльності окремої людини або певних спільнот.

Національні моральні цінності – це історично зумовлені, створені конкретним народом погляди, переконання, ідеали, традиції, звичаї, обряди, практичні дії, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях. Але вирізняють певні національні прояви, своєрідності в поведінці, які є основою соціальної діяльності людей конкретної етнічної групи.

На основі загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей можна окреслити коло якостей особистості, які становлять зміст морального виховання. Це гуманність, доброта, чесність, сумлінність, працелюбність, повага до батьків, до людей, чуйність, милосердя, дисциплінованість, національна гідність, скромність, справедливість, інтелігентність, почуття материнства, екологічна й правова культура тощо.

Провідні якості моральності формуються передусім у ранньому дитячому віці на основі “соціального успадкування”. Вирішальну роль у цьому процесі мають відігравати батьки, інші люди, які оточують дитину. І справа полягає не в проповіді цих моральних істин, а власних діях, поведінці старших. Насамперед конкретні дії батьків мають стати ідеалом для дітей, закласти основи моральних чеснот особистості. Кожна морально доцільна дія батьків і близьких рідних – надійна основа формування в дитини благородних моральних якостей.

Сім'я – це мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю.

На часі складна і відповідальна просвітницька робота дошкільного закладу, спрямована на розширення і поглиблення уявлень членів родини про сучасні освітні завдання, роль вікових та індивідуальних особливостей дитини в її особистісному становленні, сутність компетентності як

інтегративної якості особистості. Сьогодні вкрай важливо узгодити позиції та очікування педагогів і батьків, принаймні за основними напрямками, гуманізувати взаємодію, налаштуватися на необхідність професійного та особистісного самовдосконалення.

Кожний педагог має забезпечити своїм вихованцям найважливішу підтримку – духовну. Це виявляється у щирій пораді, компетентній консультації, змістовній бесіді, доброзичливій увазі й розумінні, у співчутливому ставленні й готовності допомогти. У непростий період державотворення, коли від соціальних негараздів найбільше потерпають найменш захищені верстви українців, у тому числі діти, маємо налаштувати педагогічний процес і батьків своїх вихованців на те, щоб з гідністю й без моральних втрат витримати ті випробування, які випали на нашу долю.

Батьківсько-педагогічна взаємодія у морально-духовному становленні дитини – це цілісна соціально-педагогічна система творчої співпраці батьків і вихователів, яка спрямована на виховання високоморальної особистості з орієнтацією на загальнолюдські цінності; формування в неї українського менталітету на основі відродження національних традицій і звичаїв; розвиток інтелектуальних і фізичних здібностей дитини з використанням інноваційних педагогічних технологій, а також взаємопідтримка вимог родини і дитячого закладу щодо особистості дитини.

Сім'я виконує різноманітні зовнішні і внутрішні функції. З огляду на особливості соціального буття сім'ї виокремлюють такі провідні її функції: виховна, господарсько-побутова, емоційна, духовного спілкування, формування досвіду соціального життя.

Особлива роль належить функціям духовного спілкування, емоційної підтримки, виховній функції, оскільки суспільство, навчально-виховні заклади не можуть забезпечити таких унікальних умов для емоційно-духовного життя особистості, якими володіє сім'я. Саме завдяки проживанню в сім'ї, цілеспрямованим її зусиллям людина пізнає, осягає свою людську сутність, обов'язки перед іншими людьми, передусім перед батьками і дітьми, утверджує в собі все людське. Для цього вона повинна зростати в сім'ї, в якій витає дух любові, всі чуйно, турботливо ставляться один до одного. Адже уроки доброти, любові, здатність до співпереживання неможливо почерпнути з книжок. Ці якості виробляються в дитини передусім під час її взаємодії з найближчими їй людьми. Відчуваючи любов до себе, спостерігаючи, у чому це виявляється, дитина вчиться любити інших людей.

У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками, її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою. Тут закладаються і формуються перші почуття, думки, навички поведінки, риси характеру, розвиваються здібності й нахили. Сім'я є соціальною основою формування морального і психічного складу підростаючої особистості.

У сім'ї закладаються основи всіх моральних якостей підростаючої особистості, формується

культура взаємин з людьми, перші духовні цінності і потреби. Надзвичайно важливу роль у формуванні духовних потреб дитини відіграють її емоційні контакти з батьками, прагнення старшого покоління передати дітям свої моральні цінності, втілити в них свої моральні ідеали. Подаючи дітям приклади людяності й доброти в ставленні до інших, батьки повинні спонукати і їх самих до подібних проявів при кожній слушній нагоді. Вже в дошкільному віці дитина повинна знати, що вона також може допомагати іншим, виявляти увагу не лише до близьких, а й до незнайомих людей.

Дитина не народжується ні жадбною, ні щедрою, ні чуйною, ні черствою. Всі ці якості формуються в неї в процесі життя під безпосереднім впливом сімейного та суспільного виховання.

Велика роль у підвищенні педагогічної культури батьків належить педагогові. Він повинен допомогти їм усвідомити свою роль у вихованні дітей, підвести до розуміння своєї відповідальності з морального виховання дитини, формування її особистості. А такою основою насамперед є наявність у дитини стійких позитивних форм спілкування з ровесниками та дорослими, моральних звичок індивідуальної поведінки і моральних якостей, що мають гуманістичну спрямованість.

На жаль, практика свідчить, що в багатьох сім'ях саме питанню морального виховання дітей батьки не приділяють належної уваги. Вони мотивують це тим, що, мовляв, ще досить рано вимагати виявлення турботи про близьких людей, ровесників від дитини дошкільного віку.

У деяких сім'ях надмірно захоплюються розумовим вихованням дітей. Уже з четвертого – п'ятого року життя дитини намагаються вчити її читати, розв'язувати задачі, зачувати вірші тощо. І при цьому батьки майже ніякої уваги не приділяють вихованню у неї моральних рис особистості.

Помилковість подібного підходу до виховання дітей посилюється ще й тим, що іноді в дошкільному закладі, який покликаний здійснювати всебічний і гармонійний розвиток дитини, основні зусилля педагогів також головним чином зосереджується саме на розумовому розвитку дошкільників, формуванні в них пізнавальних інтересів. Водночас вихованню початків гуманістичного ставлення до людей, розвитку емоційної культури дошкільників, спілкування та взаємин з дорослими і ровесниками належна увага не приділяється. Ці питання не бувають предметом обговорення на батьківських зборах, про них майже не згадують і під час консультацій, що їх організовують вихователі для батьків. Така однобічна орієнтація гальмує в дітей формування моральних рис особистості.

Сучасні дитячі дошкільні заклади стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей. Вплив дошкільних закладів на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме таким критеріям:

1. Спрямованість і адресованість. Даючи поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретної сім'ї.

2. Оперативний зворотній зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за потреби відповідні корективи.

3. Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку.

Форми роботи з батьками можуть бути колективними, індивідуальними, наочно-інформаційними. До колективних форм роботи належать батьківські збори, на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; засідання "круглого столу" з дискусійними проблемами, заняття-тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування і спільну діяльність з дитиною, спілні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт дітей і батьків; дні відкритих дверей, сімейні педради, які проводять у батьків удома.

Індивідуальні форми роботи охоплюють індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садочок або забирають додому), відвідування дітей вдома, залучення батьків до життя дитячого садка. Ранкові зустрічі-бесіди вихователя з батьками короткочасні, проте мають неабияке значення для з'ясування самопочуття дитини, а також для створення у її близьких доброго настрою, відчуття довіри до вихователя. Після розпитування про те, як провела дитина вечір і як вона спала, вихователь по змозі коротенько інформує батьків про все те цікаве, що чекає на дітей сьогодні: екскурсія по парку, музичне заняття тощо. Вечірні бесіди з батьками також обмежені у часі. Педагог інформує декого з них, як минув день у дитячому садку, чим вона займалася, як поводи́ла себе, на що слід звернути увагу. Наприклад, розповідає батькам про те, що їхній син добре чергував, що йому дано завдання ознайомитися з вулицею, на якій він живе, і в цьому необхідно йому допомогти.

Одним із дійових шляхів вивчення сімей вихованців, встановлення тісного контакту з батьками, надання конкретної допомоги є відвідування сімей. Педагог приходить у сім'ю не як обстежувач, а як друг і помічник у складній справі виховання дитини. Відвідини сім'ї будуть ефективними, якщо вихователь перед цим складе для себе характеристику рівня розвитку і вихованості дитини, виділивши в ній моменти, які слід з'ясувати й обговорити з батьками.

У практиці роботи з сім'єю виправдовують себе й такі елементи зв'язку, як окремі доручення і проханьня, з якими вихователі звертаються до батьків: пошити національні та професійні костюми для ляльок, полагодити іграшку, побудувати на ділянці будиночок для гри, допомогти сформувати приміщення для свята тощо. Виконання таких доручень наближає батьків до життя дошкільного закладу.

Вечори для батьків та інших членів сім'ї, що проводяться в дошкільних закладах, мають тематичний характер, наприклад, "Як виховати ввічливу дитину", "Книга в житті дитини", "Виховання доброти і чуйності". Своєрідність форми роботи полягає в тому, що після короткого повідомлення батькам пропонують подивитись художні виступи дітей, співробітників дитячого закладу, самих батьків.

Очікувану ефективність забезпечує раціональне поєднання різних форм роботи. Як свідчить досвід, у роботі з батьками слід уникати готових оцінних суджень про виховання, допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати у ній нові риси та якості. Педагог, який добре володіє методами переконання, завжди позитивно впливає на батьків. Передбачаючи важку розмову з матір'ю чи батьком, він детально продумує не лише її зміст, а й власну поведінку на випадок неадекватних реакцій батьків. Таку розмову педагог розпочинає з того, що вказує на позитивні якості дитини, її досягнення в певних видах діяльності. Потім поступово переходить до того, що його непокоїть у поведінці вихованця. Тактовно радить батькам, як подолати негативне в поведінці дитини, пропонує разом шукати методи впливу на неї. При такому спрямуванні розмови з'являється взаємна повага, бажання допомогти одне одному, щоб краще розібратися в складних питаннях

виховання дитини. Такі розмови зближують вихователів і батьків, допомагають останнім чіткіше усвідомити завдання, які стоять перед ними у вихованні власних дітей.

Успішне здійснення педагогічної пропаганди не тільки підвищує рівень педагогічної культури батьків, підсилює педагогічну функцію сім'ї у справі виховання дітей, а й піднімає авторитет вихователя дошкільного закладу, престиж суспільного дошкільного виховання в цілому.

Завдання педагогічних колективів дошкільних закладів полягає в тому, щоб постійно посилювати свій вплив на виховний процес у сім'ї, щоб зробити її своїм надійним спільником у справі виховання дітей.

З переконливою імовірністю можна стверджувати, що провідним чинником у структурі всебічного гармонійного розвитку особистості є моральне виховання. Морально-духовні якості, сформовані на загальнолюдських і національних цінностей, становлять найбільше багатство особистості. Слід мати на увазі й те, що у сфері розумового, фізичного, трудового виховання не кожна людина з погляду своїх можливостей може досягти бажаних успіхів і досконалості. Але в царині морально-духовних цінностей особистість спроможна досягти очікуваних результатів. Тож і вихователям і батькам слід особливу увагу приділяти питанням духовно-морального розвитку дітей.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К., 2003.
4. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – №6.
5. Малятко: програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999.
6. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників / Т. І. Поніманська. – К., 1993.
7. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Рад. шк., 1985. – 312 с.

УДК 372.47

ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дубровська Л.О.

У статті розкривається проблема розумового розвитку дітей молодшого дошкільного віку в ході організації і проведення ігор, зокрема дидактичних, під час навчально-виховного процесу в дитячих навчальних закладах; обґрунтовується необхідність застосування ігрових технологій в ДНЗ для поглиблення розумового розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: гра, виховання, розумовий розвиток, дидактична гра, ігрові дії, правила гри.

В статье анализируется проблема умственного развития детей младшего дошкольного возраста в ходе организации и проведения игр, в частности дидактических, в учебно-воспитательном процессе в дошкольном учебном учреждении, обосновывается необходимость использования игровых технологий в ДООУ для интенсификации умственного развития детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, воспитание, умственное развитие, дидактическая игра, игровые действия, правила игры.

The article deals with the problem of mental development of primary schoolchildren in the process of organizing and holding games, in particular, didactic games, in the educational process in children establishments. The necessity of using play education technology in the CEE for enhancing mental development of junior preschoolers is substantiated.

Key words: play, education, intellectual education, didactic game, playing activities, rules.

Проблеми розумового виховання дітей перебували у центрі уваги науковців і практиків під час створення перших програм дитячого садка.

У пізнанні особливостей розумового розвитку дітей важливу роль відіграють роботи швейцарського психолога Жана Піаже (1896–1980), який вважав, що людина є активною, допитливою і винахідливою протягом усього життя. Діти й дорослі постійно нагромаджують, перебудовують власні знання про світ, намагаються осмислити свій досвід, поєднати набуті знання у систему.

Педагогічну теорію розумового виховання збагатили своїми дослідженнями розумового розвитку і виховання дошкільників психологи Л.Виготський, О.Запорожець, Л.Венгер та ін.

Сучасна педагогіка і психологія зосереджуються на дослідженні таких проблем розумового розвитку дітей дошкільного віку:

- діагностика розумового розвитку;
- особливості пізнавальної діяльності;
- виховання і навчання розумово обдарованих дітей;

- інтелектуальна підготовка до навчання в школі;
- сучасні технології розумового виховання;
- розвиток інтелектуальних здібностей;
- роль навчання у розумовому розвитку дитини, його зміст, форми і методи.

Розумове виховання дошкільників здійснюється у грі, навчанні, праці, побутовій діяльності. Чим різноманітніша діяльність малюка, тим багатогранніші для нього шляхи пізнання навколишнього і розвитку пізнавальних здібностей. В усіх видах діяльності він спілкується з навколишніми людьми, збагачується знаннями, вміннями, засвоює певні відносини, оволодіває мовою. Цілеспрямоване керівництво посилює ефективність педагогічність дій, спрямованих на розв'язання завдань розумового виховання.

Важливим засобом розумового виховання дітей є навколишня дійсність: люди, предмети, природа, суспільні явища. Завдяки взаємодії з навколишнім світом розширюється кругозір дитини, розвиваються її пізнавальні процеси. Спілкування з дорослими, радіо- і телевізійні передачі збільшують обсяг інформації, яку черпає дитина з навколиш-

нього життя. Дбаючи про підвищення виховного ефекту творчих ігор, вихователю слід постійно збагачувати їх зміст шляхом розширення вражень, знань дітей про навколишню дійсність. Вдумливе педагогічне керівництво повинно спиратися на рівень розуміння дітьми процесів і явищ, який виявляється у грі, і поступово розвивати послідовність ігрових дій, учить дітей планування.

Особливо доцільними у розумовому вихованні дітей є дидактичні гри, що в ранньому віці сприяють мовленнєвому розвитку.

В ознайомленні дітей з навколишнім світом не можна недооцінювати спілкування з дорослими поза процесом навчання. Цей спосіб розумового виховання М.Подд'яков назвав стихійним, неорганізованим навчанням.

Важливим засобом виховання є організована вихователем розумова діяльність дітей. У ранньому віці розумове виховання відбувається у процесі організації предметної діяльності дітей. Це вимагає створення предметного середовища, яке б спонукало дітей до пізнавальних дій.

У розумовому вихованні важлива роль належить грі, в якій відображаються враження дітей про навколишню дійсність, увагу, кмітливість, винахідливість, уточнюють, систематизують, узагальнюють знання про світ. Усі компоненти структури гри (ігрове завдання, зміст дії, правила) спрямовані на розумовий розвиток, можливості якого розширюються внаслідок урізноманітнення й ускладнення ігор. Важливо навчити дітей розуміти гру, пояснювати її зміст, правила, способи дій, що розвиватиме їхнє мислення, мовлення, вчитиме самоконтролю.

Гра є провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній діяльності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання.

Наукові спроби з'ясувати психологічні джерела, сутність, особливості, історичний розвиток привели вчених до різних концептуальних висновків, що було зумовлене різними теоретичними засадами, методологічними принципами, фактами, якими послуговувалися вони.

Одним із основоположників теорії гри був німецький філософ, психолог, автор відомих праць "Ігри тварин" та "Ігри людей" Карл Грос (1861–1946). На основі порівнянь особливостей ігрової діяльності дітей та інстинктивної діяльності дитинчат тварин він доводив, що гра має біологічну природу, є одним із способів підготовки до майбутньої серйозної діяльності, головним змістом життя дитини.

Герберт Спенсер (1820–1903), який стверджував, що сили молодого організму, не знаходячи приводу для "справжньої" діяльності, реалізується в наслідуванні, втілюючись у різноманітних іграх. Для дитини гра є наслідуванням як власної діяльності, так і діяльності дорослих, можливість вивільнити, "вжити" інстинкти руйнування, розбійництва, тому потрібно надати їй змогу вичерпати цю "негативну енергію" через гру.

За висновками вітчизняного педагога Д.Менджеріцької, відображення дитиною у грі взаємин дорослих, явищ суспільного життя є передумовою

глибокого пізнання навколишньої дійсності, прагнення брати участь у житті дорослих. У багатьох дослідженнях порушено різноманітні аспекти цієї проблеми: формування ігрового колективу протягом дошкільного віку під впливом повноцінної ігрової діяльності (В.Воронова), виховання організації дітей у творчій діяльності (А.Матусик), виховання у дошкільників інтересу до праці дорослих (І.Власова), до школи (В.Гелло) та ін.

Останнім часом дослідники (Н.Михайленко, Н.Короткова) виявляють зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків, що в ній складаються. Цей напрям наближено до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають гру, як джерело формування особистості.

Сучасні українські науковці (Л.Артемова, Г.Григоренко, К.Щербаківа та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За їхніми твердженнями, гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри.

Дитяча гра зумовлена віковими особливостями особистості, і тому їй властиві загальні та універсальні ознаки:

1. Гра як активна форма пізнання навколишньої дійсності.

Різноманітність її форм уводить дитину у сферу реальних життєвих явищ, завдяки чому вона пізнає якості та властивості предметів, їх призначення, способи використання; засвоює особливості стосунків між людьми, правила і норми поведінки; пізнає саму себе, свої можливості і здібності. Гра іншим чином відкриває шляхи пізнання світу, ніж праця і навчання. У ній практичне, дієве освоєння дійсності відбувається раніше, ніж здобуття знань. Інтерес дитини до гри поступово вичерпується внаслідок засвоєння знань і умінь. Це спричиняє розвиток сюжету гри, появи нових ролей у ній.

2. Гра як свідомо і цілеспрямована діяльність.

Кожній грі властива значуща для дитини мета. Навіть найпростіші ігри-дії з предметами мають певну мету (нагодувати, покласти ляльку спати тощо). Чим менша дитина, тим більш наслідуваними є її ігрові дії. Поступово зростає рівень усвідомленості дітей у грі. Щоб досягти мети, вони відбирають необхідні засоби, іграшки, здійснюють відповідні дії та вчинки, вступають у різноманітні стосунки з товаришами. Діти домовляються про тему і зміст гри, розподіляють ролі, певною мірою планують свою діяльність. Усе це свідчить про цілеспрямований, свідомий характер гри.

Крім загальних, гра наділена специфічними, характерними тільки для неї ознаками:

1. Гра як вільна, самостійна діяльність, що здійснюється за особистою ініціативою дитини. У грі дитина реалізує свої задуми, по-своєму діє, змінює за своїми уявленнями реальне життя. Гра є вільною від обов'язків перед дорослими сферою самодіяльності та самостійності дитини, оскільки, граючись, дитина керується власними потребами та інтересами. Воля і самостійність дитини виявляється

у виборі гри, її змісту, у добровільності об'єднання з іншими дітьми, у вільному входженні у гру і виході з неї тощо.

2. Наявність творчої основи. Гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, кмітливістю, передбачає активну роботу уяви, емоцій і почуттів дитини. Ініціативу і творчість у різних ситуаціях діти виявляють по-різному. В одних іграх їхня творчість пов'язана з побудовою сюжету, вибором змісту, ролей; в інших – виявляється у виборі способів дії, її варіативністю. Багато ігор вимагають уміння узгоджувати свої дії, швидко змінювати тактику своєї поведінки чи способи дій. Значну творчу роботу передбачають дидактичні ігри, які мають на меті розвиток пізнавальної активності, допитливості, швидкості розумових дій, ініціативу у прийнятті рішень. Творчий елемент є носієм індивідуальності кожного гравця, тому гра є засобом розвитку творчості, формування здібностей дітей.

3. Емоційна насиченість. У процесі гри діти переживають певні почуття, пов'язані з виконуваними ролями: турбота, ніжність “матері”, відповідальність “лікаря”, справедливність “вихователя” тощо. У колективних іграх діти виявляють дружбу, товариськість, взаємну відповідальність, відчувають радість від результату, подолання труднощів. Більшість ігор супроводжуються естетичними емоціями.

Дидактична гра є водночас і формою навчання, найбільш характерною для малих дітей. Джерела її в народній педагогіці. У забавках, ігрових пісеньках, в іграх “Ладусі”, “Сорока-білобока”, в іграх з пальчиками мати привертає увагу дитини до навколишніх предметів, називає їх.

У дидактичній грі є всі структурні елементи (частини), характерні для ігрової діяльності дітей: задум (завдання), зміст, ігрові дії, правила, результат. Проте виявляються вони в дещо іншій формі і зумовлені особливою роллю дидактичної гри у вихованні й навчанні дітей дошкільного віку.

Наявність дидактичного завдання підкреслює навчальний характер гри, спрямованість її змісту на розвиток пізнавальної діяльності дітей. Важливість дидактичної гри полягає в тому, що вона розвиває самостійність і активність мислення і мови дітей.

Ігрове завдання часом закладене в самій назві гри: “Дізнаємося, що в чарівному мішечку”, “Хто в якому будиночку живе”.

Ігрових дій дітей треба навчати. Тільки за цієї умови гра набуває навчального характеру і стає змістовною. Навчання ігрових дій здійснюється через пробний хід у грі, показ самої дії, розкриття образу. Ігрові дії не завжди мають видимий характер.

За складністю ігрові дії різні, зумовлені рівнем пізнавального змісту та ігрового завдання віковими особливостями дітей.

Одним із елементів дидактичної гри є правила, що мають навчальний, організаційний і дисциплінуючий характер. Навчальні правила допомагають розкривати перед дітьми, що і як треба робити; організуючі визначають порядок, послідовність і взаємовідносини дітей у грі; дисциплінуючі – попереджають про те, чого і чому не можна робити.

Вихователь повинен обережно користуватися правилами, не перенавантажувати ними гру, застосовувати тільки необхідні. Правила гри,

встановлені вихователем, поступово засвоюються дітьми. Орієнтуючись на них, вони оцінюють правильність дій своїх і товаришів, взаємовідносини в грі. Протестуючи проти порушення правил, діти зауважують: “Він грає не за правилами”.

Ігрові завдання, дії, правила, результат гри взаємопов'язані, і брак хоч однієї з цих складових частин порушує цілісність її, знижує виховний і навчальний вплив.

Дидактичні завдання сприяють розвитку в дошкільнят відчуттів і сприймання, формуванню уявлень, засвоєних знань.

Дидактична гра сприяє вирішенню завдань морального виховання, виховання в дітей товариськості. Керування має бути спрямованим на розвиток і заохочення пізнавальної активності, самостійності й ініціативи дітей, застосування дітьми різних способів розв'язання ігрових завдань, забезпечувати доброзичливі взаємини між учасниками, готовність допомоги товаришам.

У кожній групі вихователь намічає послідовність ігор, які мають ускладнитись за змістом, дидактичними завданнями, ігровими діями і правилами. Деякі ізольовані ігри можуть бути цікавими, проте, якщо використовувати їх поза системою, не можна досягти навчального і розвивального результату. Тому слід чітко визначати взаємодію навчання на заняттях в дидактичній грі.

Слід врахувати, що в дидактичній грі необхідно правильно поєднувати наочність, слова вихователя і дії самих дітей з іграшками, ігровими посібниками, предметами, картинками. Створено спеціальні типи дидактичних ігор: з парними картинками, типу картинкового лото, доміно, з тематичними серіями картинок. За допомогою словесних пояснень, вказівок вихователь спрямовує увагу дітей, впорядковує, уточнює їхні уявлення, розширює досвід. Пояснення і зауваження розвивають живу тканину ігрової діяльності.

У дидактичній грі завжди є можливість несподівано розширити і збагатити її задум у зв'язку з виявленою дітьми ініціативою, їхніми запитаннями, пропозиціями. Якість, чіткість описів, розповідей, реплік – головна умова успішного розвитку гри і виконання розв'язуваних завдань.

Закінчуючи гру, педагог повинен так скерувати її, щоб у дітей виникло бажання продовжити її, тобто створити радісну перспективу.

Дидактична гра як одна з форм навчання проводиться в час, відведений для цього в розпорядку дня для занять.

Дидактичні ігри іноді передують заняттям; в такому разі мета їх зацікавити дітей, привернути увагу до того, що буде на заняттях. Гра може чергуватись із заняттями, коли треба посилити самостійну діяльність дітей, включити вже засвоєне в ігрову діяльність, підбити підсумок, узагальнити вивчений на заняттях матеріал.

Дидактичні ігри проводять у груповій кімнаті, в залі, на ділянці, в лісі, в полі і т.ін. Цим забезпечується широка рухова активність дітей, різноманітність вражень, безпосередність переживань і спілкування.

Розумовий розвиток дитини залежить і від того, наскільки вона включена у продуктивні види діяльності. Кожна продуктивна діяльність передбачає вміння дитини планувати, тобто спершу уявляти

образ того, що створюється, а потім утілювати його у практичній діяльності. Так, конструювання вимагає цілісного сприйняття предмета, що конструюється, його складових частин, уміння уявляти його в різних просторових положеннях, планувати практичні дії, оцінювати процес і результати своєї діяльності. Ці дії у процесі роботи вдосконалюються. В організації предметних видів діяльності вихователь має постійно дбати про збагачення уявлень дітей про предмети, їх якості та властивості, особливості різних будівель і споруд, а також специфіку необхідних для створення конкретної моделі матеріалів.

У процесі зображувальної діяльності (малювання, виготовлення аплікацій, ліплення) розширюються, поглиблюються знання про предмети і явища навколишнього світу, розвиваються сенсорні здібності. Образотворча діяльність розгортається на основі сприймання, осмислення, переживання сприйнятого, виявлення свого ставлення до нього через зображення. Ця закономірність і визначає суть навчання дітей образотворчої діяльності. У творчому процесі дитина вчиться аналізувати предмети, порівнювати їх, виокремлювати їх ознаки, сприймати створене і завершене зображення, оцінювати його. Їй доводиться оперувати уявленнями, перетворювати попередній досвід за допомогою уяви, вдосконалювати плануючу функцію мислення. Спрямовуючи зображувальну діяльність дитини, педагог, крім передавання певних практичних навичок і умінь, має дбати про організацію систематичного спостереження за предметами і явищами, удосконалення способів їх обстеження, розвиток аналітико-систематичних здібностей.

На розумове виховання дітей дошкільного віку впливає і трудова діяльність. Вона, значною мірою розгортаючись на сенсорній основі, вимагає від дитини елементарних навичок планування: визначити послідовність робіт, розподіляти обов'язки між учасниками, домовлятися про спільний результат. Дитина повинна заздалегідь готувати все необхідне для роботи, вміти добирати, використовувати інструменти і матеріали. У процесі організації трудової діяльності дітей вихователю слід потурбуватися про взаємозв'язок трудового і розумового виховання. Потрібно, щоб формування практичних навичок не випереджало і не відставало у часі, а відбувалося паралельно із формуванням знань і розумових умінь. На їх основі педагог розвиває вміння виявляти ініціативу у досягненні результату.

Навчання. Цей вид діяльності є найдієвішим засобом розумового виховання. Разом із збагаченням дітей новими знаннями в процесі навчання підвищується рівень їхнього розвитку, вдоско-

налюються всі форми мислинневої діяльності. Провідна роль навчання у розумовому вихованні обумовлена активною позицією педагога. Вихователь добирає, структурує для повідомлення дітям інформацію, цілеспрямовано формує уміння і навички та організовує діяльність дітей, аналізує засвоєння ними знань, що є підставою для подальшої індивідуальної роботи з ними. Під час занять формуються навички навчальної діяльності дитини: слухати і чути те, що говорить педагог, діяти згідно з його вказівками, досягати потрібних результатів і оцінювати їх. Навчальна діяльність на заняттях є колективною, внаслідок чого дитина може порівнювати свої результати із результатами інших дітей, аналізувати власні помилки, усвідомлювати необхідність і напрями самовдосконалення.

Система використання засобів розумового виховання забезпечує загальний розвиток дитини, набуття нею знань про навколишній світ, формувати її пізнавальні здібності.

Гра – це захоплююче заняття для дошкільнят – разом з тим є дуже важливим засобом виховання і розвитку їх. Однак це буває тільки тоді, коли гра включається в організований і керований педагогічний процес. Розвиток і ставлення гри значною мірою відбувається тоді, коли її використовують як засіб виховання.

Керуючись “Програмами виховання в дитячому садку”, педагог добирає й планує ті елементи її, які мають бути засвоєні дітьми в іграх. Він чітко визначає дидактичні й ігрові завдання, дії і правила, передбачуваний результат. У ході гри уточнюються і поглиблюються знання та уявлення дітей. В іграх діти відображають певні вчинки, свої особливості і стосунки людей.

Молодші дошкільнята ще не вміють гратися спільно. І саме вихователь, організовуючи ігри, навчає їх цього. Коли діти вже оволоділи грою, достатнім досвідом ігрової діяльності, вона стає для них самостійною.

Таким чином, слід звернути увагу на те, що гра для дошкільників – засіб пізнання навколишнього середовища. Вміння дітей гратися залежить від розвитку самостійності, вміння узгоджувати ігрові дії з іншими учасниками гри, доводити розпочату справу до кінця. Ігри розумового виховання сприяють удосконаленню певних розумових властивостей: розвитку сенсорики, пізнання навколишнього світу, ставлення до природи та ін.

Гра не тільки закріплює знання і уявлення, що вже є в дітей, а є своєрідною формою активної пізнавальної діяльності, в процесі якої вони під керівництвом вихователя оволодівають новими знаннями.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Міністерство освіти і науки України, Академія пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Бондаренко А. М. Дидактические игры в детском саду : [учебное пособие] / А. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1981. – 124 с.
3. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / О. Л. Кононко, А. М. Плохій, А. М. Гончаренко та ін. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
4. Організація ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : [навчально-методичний посібник] / за ред. Г. С. Тарасенко. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2010. – 320 с.

УДК 371.72 053.4

РУХОВА АКТИВНІСТЬ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Заплішний І.І., Заплішна К.М., Оленченко С.О.

*У статті висвітлюється проблема формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку в умовах активної рухової діяльності. Пропонується модель та наводиться структура навчально-виховного процесу з фізичного виховання, де підкреслюється необхідність активного впровадження найбільш ефективних засобів, форм і методів підвищення рухової активності дітей, що є дієвим при формуванні культури здоров'я суб'єктів освітнього процесу.
Ключові слова: рухова активність, старший дошкільний вік, фізичне виховання, культура здоров'я.*

*В статье освещается проблема формирования культуры здоровья детей старшего дошкольного возраста в условиях активной двигательной деятельности. Предлагается модель и дается структура учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию, где подчеркивается необходимость активного внедрения эффективных средств, форм и методов повышения двигательной активности детей, что есть действенным при формировании культуры здоровья субъектов образовательного процесса.
Ключевые слова: двигательная активность, физическое воспитание, культура здоровья.*

*The article deals with the problem of health culture formation of senior pre-school age children in the conditions of active motor activity. The author proposes the model and structure of educative process of physical education, underlines the necessity of active applications of the most efficient means, forms and methods of raising children's motor activity, which is efficient for the formation of health of educative process subjects.
Key words: motor activity, senior preschool children, physical education, culture health.*

Формування, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління – одне із головних завдань держави. Особливо актуальним воно є щодо дітей дошкільного віку, оскільки негативний екологічний вплив навколишнього середовища, незбалансоване харчування, інформаційні та психічні перенавантаження, нерідко недотримання гігієнічних норм і правил організації навчального процесу, зниження рівня рухової активності дітей викликає погіршення їх здоров'я. У результаті вищезазначених і багатьох інших соціально-економічних, психолого-педагогічних і медико-біологічних чинників на сьогодні у дошкільному віці кількість практично здорових дітей становить лише 3–4%, 80% дітей мають одне або кілька захворювань, смертність удвічі переважає народжуваність. Це й визначає правомірність і доцільність зробити навчально-виховний процес у дитячому садочку здоров'язберігаючим, здоров'язміцнюючим, здоров'яформуючим.

Враховуючи актуальність проблеми здоров'я та згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні перед вихователями та батьками постає пріоритетне завдання – створення належних умов для збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини, свідомого ставлення до себе, оточення та навколишнього природного середовища, формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду, що є основою формування культури здоров'я дошкільників.

Під культурою здоров'я дошкільників ми розуміємо сукупність спеціальної освіти й рухової діяльності, що забезпечує фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я, формує особисте ставлення до власного здоров'я та життєдіяльності.

Однією із умов вирішення цієї проблеми є комплексний освітньо-виховний вплив на особистість дитини, його неперервність. Вихователі та педагоги-фахівці, маючи достатньо високий рівень

компетентності, передають свої знання малятам. Здобута ними інформація має увійти у повсякденне життя і на основі усвідомлення й сприйняття має стати переконанням і мотивацією до збереження свого здоров'я. Отже, акцент у формуванні культури здоров'я зміщується у бік активної участі в ньому самих дітей за рахунок підвищення рівня знань і оволодіння вміннями й навичками з основ фізичної культури та валеології. Недостатнє розкриття цих питань не тільки гальмує створення цілісної теорії розвитку взаємовиховання в системі "вихователь – дитина" з формування культури здоров'я старших дошкільників, але й негативно відбивається на освоєнні педагогами, а також батьками широкого діапазону науково обґрунтованих рекомендацій, які сприяють розвитку у дошкільнят потреби до самостійних занять фізичними вправами як одного із засобів гармонійного розвитку особистості.

У складній системі факторів, що впливають на стан здоров'я дітей, їх фізичний розвиток, роль потужного фактора відіграє структура та інтенсивність рухової активності, обсяг якої за останні роки значно скоротився. Цілком правомірно можна наголосити на те, що активний руховий режим є одним із основних компонентів виховання культури здоров'я старших дошкільників.

Проведений аналіз літератури показав, що проблема формування культури здоров'я є предметом дослідження як у медичній, гігієнічній, так і у психолого-педагогічній науці. Теоретичні засади та методичні основи формування культури здоров'я дошкільників розробляються українськими науковцями (Е.С.Вільчковський, О.Д.Дубогай, Н.Ф.Денисенко, О.Л.Богиніч та ін.).

Загальні положення про значення рухової активності в процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку розглядаються в роботах О.І.Бикової, О.Л.Богиніч, Е.С.Вільчковського, Н.Ф.Денисенко, Т.І.Дмитренко, Т.Ю.Логвінової, Т.І.Осокіної, Д.В.Хулаєвої та ін.

Ми переконані, що науковці, педагоги, лікарі та інші фахівці, які займаються проблемами здоров'я, повинні розглядати стан здоров'я як інтегрований показник гармонійного розвитку дитини. Тільки в цьому ми бачимо можливим вирішення цієї проблеми.

Навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів повинен формувати у малят ціннісні орієнтації, серед яких найбільш пріоритетним має стати культура здоров'я. Тому важливого значення набуває визначення умов формування культури здоров'я. Також є необхідним виявлення найбільш ефективних засобів, форм і методів підвищення рухової активності старших дошкільників, що є дієвими при формуванні культури здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Отже, метою нашого дослідження було розробити систему формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку та експериментально перевірити ефективність її впровадження в навчально-виховний педагогічний процес дошкільного закладу. Вона представлена у вигляді моделі на рис. 1.

З 2009 року на базі дошкільного навчального закладу №17 м.Ніжина нами була розпочата науково-дослідна робота з апробації моделі формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку й упровадження системи педагогічних засобів, форм і методів підвищення рухової діяльності дошкільнят.



Рис. 1. Модель формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку у процесі активної рухової діяльності

У моделі надано систему роботи дошкільного навчального закладу за визначеними напрямками: фізкультурно-оздоровча робота; організація активної рухової діяльності; проведення занять з фізичної культури; валеологічна освіта; просвітницька робота з батьками, медико-педагогічний контроль, самостійна рухова діяльність.

Як ми уже наголошували, одне із головних завдань дошкільного закладу – створити якнайсприятливіші умови для правильного фізичного розвитку дитячого організму з використанням здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій, які реалізуються комплексно через систему особистісно зорієнтованого виховання, безпечного розвивально-виховного середовища, збалансованого харчування і сну, оптимізації активної рухової діяльності дітей, виховання у них ціннісного ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточення, формування мотивації до здорового способу життя. Повноцінному розв'язанню завдань із формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку сприяє щоденне проведення в режимі дня дошкільнят ранкової гімнастики, гімнастики після денного сну, фізкультурних хвилин під час проведення навчальних занять, фізкультурних пауз у перерві між малорухливими заняттями, спеціальних загартовувальних процедур тощо.

Організуючи роботу під час проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, вихователь велику увагу приділяв добору вправ. При цьому враховував можливості й стан здоров'я дітей, їх індивідуальні особливості, адже недостатня підготовленість педагога може викликати у дітей небажання виконувати вправи, призвести до втрати інтересу й мотивації до активної рухової діяльності, з'явиться почуття невпевненості.

У вихованні початкової культури здоров'я дошкільників велику роль відіграє захопленість до фізичної культури самого вихователя, його ерудиція, високе розуміння ним відповідальності за своє здоров'я й здоров'я дітей, любов до них, взаємостосунки між дітьми і вихователем. Успішна рухова діяльність викликає у дошкільнят відчуття задоволеності, радості, що окриляє малят, і вони готові проявити вольові зусилля у вирішенні рухових завдань. Допомогою й доброзичливим ставленням до кожної дитини вихователь створює таку особливу обстановку до навчання, в якій не має місця страху, невпевненості у своїх силах. Таким чином, кожна добре виконана рухова дія або вправа приносить дитині велике задоволення й тим самим сприяє формуванню культури здоров'я.

Організуючи роботу над формуванням культури здоров'я, велику увагу приділяли спонуканню дітей до активної рухової діяльності. Регулювали їх активність, схвалювали намагання виявити самостійність, вольові зусилля тощо. При цьому враховували руховий досвід кожної дитини, природні можливості та здібності.

Важливим складником ігрової діяльності дітей є організація й проведення рухливих ігор. При їх доборі враховували такі чинники: погодні та природні умови, пору року, місце їх у режимі дня, фізичну й психологічну підготовленість, наявність необхідного спортивного обладнання та інвентарю.

Головними вимогами до організації рухового режиму було проведення заходів на свіжому повітрі, а якщо у приміщенні, то у добре провітреному. Одяг під час фізкультурно-оздоровчих заходів був легким та зручним.

Запропонований нами руховий режим включав проведення протягом дня різних видів рухової діяльності: сюжетні й безсюжетні рухливі ігри, ігри з елементами спортивного характеру, вправи спортивного характеру, забави тощо. Правильна їх організація сприяла зміцненню здоров'я, підвищенню рівня рухової підготовленості, комплексному розвитку рухових якостей, формуванню основ здорового способу життя, культури здоров'я. Навчання елементів спортивних ігор і вправ спортивного характеру здійснювалось на заняттях з фізичної культури, а закріплення – на прогулянках.

Формування культури здоров'я дітей відбувалось також у процесі проведення прогулянок за межами дитячого садка на природу (дитячий туризм). Нами була визначена основна мета дитячого туризму в умовах дошкільного навчального закладу – удосконалення рухових навичок та комплексний розвиток рухових якостей у природних умовах, оздоровлення дітей, запобігання гіподинамії, оптимізації рухового режиму тощо. У нас не викликало сумніву, що активна рухова діяльність у поєднанні зі свіжим повітрям, сонцем підвищує захисні функції організму малят, загартовує їх.

У процесі життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі важливе місце належить дням здоров'я, фізкультурним святкам, розвагам тощо. Їх мета – активізувати рухову діяльність усіх дітей, забезпечити участь кожного з них у запропонованому заході, створення піднесеного настрою під час фізкультурного свята, виховання стійкого інтересу до фізичної культури, формування здорового способу життя. Так, задля вирішення цих завдань нами були застосовані такі ігрові вправи та ігри, як естафети, конкурси, атракціони, а також проводили ігри та вправи спортивного характеру. Перелічені вище і багато інших ігрових вправ та ігор ми використовували і під час проведення різних форм активного відпочинку дітей. На наш погляд, це є доцільним у формуванні початкової культури здоров'я дошкільників.

Оскільки найбільш повно вирішуються оздоровчі, освітні та виховні завдання (зміцнення здоров'я дітей, загартування їх організму, формування вмінь та навичок основних рухів, вправ спортивного характеру, ігор з елементами спорту, виховання позитивних моральних і вольових рис характеру, розвиток фізичних якостей, давати дітям спеціальні знання та прищеплювати потребу в повсякденних заняттях фізичними вправами, оптимізувати рухову діяльність) на заняттях з фізичної культури, то вони розглядалися як цілеспрямована форма організованої навчально-виховної роботи з фізичної культури, формування основ здорового способу життя та виховання культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

Ми спостерігали, що під час проведення добре організованих занять із фізичної культури в дитини поліпшується настрій, з'являється почуття радості й задоволення. Фізичні вправи при правильному

психолого-педагогічному підході є потужним засобом оздоровлення й усебічного гармонійного розвитку дитини, оптимізувальним чинником формування культури здоров'я. Добираючи змістове наповнення занять, ми виходили з урахування психологічних та фізіологічних закономірностей розвитку організму малят. Воно складалося із формування навчальних завдань, створення умов для успішного навчання (вологе прибирання зали, провітрювання приміщення, підготовка фізкультурного обладнання та інвентарю, яке має бути безпечним у використанні, естетично привабливими та відповідати віку вихованцям за розмірами, вагою тощо), мотивації, регулювання фізичних навантажень, контролю за навчальною діяльністю дітей, виховання в них моральних та вольових якостей тощо. Ми були впевнені, що забезпечити високий рівень мотивації можуть позитивні емоції, які переживають дітьми у спортивних залах та на майданчиках. У цьому разі емоційне задоволення, яке діти отримують від занять фізичними вправами, стає важливим стимулом підвищення активної рухової діяльності й дієвим чинником формування культури здоров'я.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що проблема формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку передбачає валеологічну освіту усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Тому вихователі та педагоги-фахівці повинні мати достатньо високий рівень валеологічної компетенції, ґрунтовно володіти понятійним апаратом про види здоров'я (фізичне, психічне, духовне, соціальне) й повно характеризувати їх, знати умови формування, збереження й зміцнення здоров'я. З цією метою педагог повинен засвоїти знання про вплив обраних засобів на організм дитини й окремі органи, уміти обліковувати загальний стан здоров'я кожного малюка, відчувати міру навантажень на дітей під час занять з фізичної культури і в процесі проведення різних фізкультурно-оздоровчих заходів.

Організуючи роботу над формуванням культури здоров'я, велику увагу приділяли озброєнню дітей знаннями з гігієни, засвоєнню практичних умінь та навичок, які сприяють збереженню та зміцненню їх здоров'я. Дошкільників ознайомлювали із загартувальними заходами, вчили робити самоаналіз самопочуття, щоб визначити стан власного здоров'я й виявити ознаки хвороби. Розповідали про психічне здоров'я його перші тривожні симптоми – пригнічений стан, надмірне хвилювання, сльозливість, бо саме від них залежить ставлення малюка до себе самого. У процесі такої роботи, ми прийшли до висновку, що головне завдання вихователів та педагогів-фахівців полягає в тому, щоб змінити на краще ставлення до власного здоров'я дитини, розвинути у дошкільнят компетенцію у галузі фізичного "Я", оберігати здоров'я дітей і привчати їх самих до цього, виховувати мотивацію до здорового способу життя. Запропонований нами валеологічний матеріал дає дітям можливість засвоїти елементарні знання про свій організм, оволодіти гігієнічними нормами поведінки, гігієною харчування і на основі цього виробити свідоме ставлення до власного здоров'я.

Конкретні методи та засоби вихователі вибирав сам, враховуючи, які з них найбільш прийнятні для певної дитини й відповідають її здібностям, потребам, інтересам. Ми неодноразово спостерігали, що правильно добрані засоби водночас і розважали малого, і збагачували його знаннями та вміннями дбати про своє здоров'я. При цьому дошкільник був активним учасником і творчим суб'єктом валеологічної освіти, яка передбачала певну послідовність: отримання інформації, її усвідомлення, сприйняття та переконання. На основі переконань у дитини формувалися бажання бути здоровою. Нові знання мають містити в собі необхідну життєво важливу інформацію й бути доступними для сприйняття дітьми, науково достовірними. У процесі ознайомлення дошкільників з основами здоров'я ми не обмежувалися лише наданням їм певного обсягу знань з даної тематики, а й розвивали у них прагнення до пізнавально-пошукової діяльності, вчити спостерігати, робити власні висновки щодо доцільності застосування різних засобів валеологічної освіти. Отже, ми прийшли до висновку, що найважливішим завданням педагогів-фахівців та вихователів є формування у дитини готовності бути здоровою, що означає зорієнтованість особистості дошкільника на формування, збереження та зміцнення здоров'я як найголовнішої особистісно-мотиваційної потреби бути здоровим.

Одним із головних напрямків формування культури здоров'я є контроль за станом здоров'я, з використанням різних орієнтирів, які б реально допомогли вихователям і батькам оцінити фізичний і руховий досвід дітей, їхню поставу, функціональні можливості організму. У своїй різноплановій діяльності ми застосовували два основні види контролю: контроль за повсякденним станом та поведінкою дитини і контроль за динамікою розвитку дітей та станом здоров'я. Моніторинг фізичної підготовленості дітей старшого дошкільного віку проводили на початку навчального року та по його закінченні. Показники фізичного розвитку (морфологічні, стоматоскопічні, фізіометричні) та фізичної підготовленості (біг на 10 м, стрибок у довжину з місця, віджимання від підлоги до втоми, кидок і ловля м'яча, стрибки через скакалку, присідання до втоми) заносили у спеціальний журнал. Рівень фізичного розвитку й фізичної підготовленості ми визначали, порівнявши фактичні показники дитини, які вона показала під час тестування, з належними для її віку величинами.

Ми переконані в тому, що за допомогою контролю стану здоров'я дошкільників можна вирішити такі завдання: виховати особисту зацікавленість кожної дитини до перевірки та суб'єктивної оцінки свого фізичного розвитку й фізичної підготовленості, а також стимулювати до самовдосконалення засобами фізичної культури; залучити дітей та їх батьків до здорового способу життя; задовольнити природну потребу кожного у фізичній активності; дістати комплексну оцінку фізичної підготовленості.

Ефективним напрямком роботи щодо формування культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку є співпраця вихователів, педагогів-фахівців з родинами. Нами проводилися

різноманітні форми роботи з батьками: групові та індивідуальні бесіди, батьківські збори, на яких обговорювалися питання стану фізичного розвитку й фізичної підготовленості дітей, шляхи їх покращення. Ми допомагали батькам здобути необхідні валеологічні й фізкультурні знання, проводили з їх участю спільні заходи, пропагували створювати в сім'ях фізкультурні традиції. Для батьків, які мало піклувалися про фізичний розвиток своїх дітей, організовували перегляд фізкультурних занять, гімнастики пробудження, ознайолювали їх з навчанням основних рухів тощо. Щороку проводили анкетування батьків, що дало змогу з'ясувати, як у сім'ї організовуються у вихідні прогулянки на лоні природи, який спортивний інвентар є вдома. Проаналізувавши анкети, давали батькам поради, як їм набути певних навичок і умінь сімейного фізичного виховання, формувати культуру здоров'я, здоровий спосіб життя. Звертали їх увагу на те, щоб вони самі усвідомили необхідність здорового способу життя і діти постійно бачили гідні для наслідування приклади.

Внаслідок такої роботи деякі батьки зацікавилися пропозицією вихователів вести щоденник контролю за здоров'ям і фізичним розвитком дітей.

У багатьох сім'ях діти разом з батьками почали виконувати гігієнічну гімнастику, у вихідні дні ходити в походи, самостійно займатися фізичними вправами, іграми тощо.

Таким чином, початкове формування культури здоров'я у дітей старшого дошкільного віку передбачає оптимізацію рухового режиму, створення сприятливого здоров'язберезувального середовища, що полягає: у побудові особистісно зорієнтованого виховання; створення передумов для формування мотивації свідомого ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих; включенні у виховну роботу фізкультурної та валеологічної освіти (відомостей про історію фізичної культури і спорту, значення того чи іншого фізкультурно-масового заходу в зміцненні здоров'я дітей, вплив фізичних вправ на розвиток організму його систем тощо); активізації фізкультурно-оздоровчої роботи; створенні для дошкільників ситуації успіху, позитивного емоційного настрою під час проведення різних форм організації рухової активності у повсякденному житті; підвищенні емоційності занять з фізичної культури, забезпеченні під час їх проведення оптимальних фізичних навантажень тощо.

Література

1. Богиніч О. Оздоровчу ідеологію в життя малят / О. Богиніч // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 7–9.
2. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей 5–10 років у закладах освіти / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя, 2006. – 228 с.
3. Дубогай О. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини / О. Дубогай. – К. : Вид. дім "Шкільний світ" : Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.
4. Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Дошкільне виховання. – 2010. – № 9. – С. 3–4.
5. Борщов С. До проблеми формування культури здоров'я та здорового способу життя школярів-підлітків / С. Борщов, І. Остополець // Фізичне виховання в школі. – 2010. – № 3. – С. 37–39.

УДК 372.3:316.614

ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Марчук Г.В

Стаття присвячена аналізу особливостей становлення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку. Накопичення дитиною соціального досвіду є необхідною умовою особистісного розвитку. Формування компонентів соціального досвіду (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) є центральною проблемою педагогічного процесу дошкільного закладу.

Ключові слова: соціальний досвід, старші дошкільники, умови особистісного розвитку.

Статья посвящена анализу особенностей становления социального опыта детей старшего дошкольного возраста. Накопление ребенком социального опыта есть необходимым условием личностного развития. Формирование компонентов социального опыта (мотивационного, когнитивного, деятельностного) есть центральной проблемой педагогического процесса дошкольного учреждения.

Ключевые слова: социальный опыт, старшие дошкольники, условия личностного развития.

The article deals with analysis of the peculiarities of the social experience incipience in children of senior preschool age. Child's accumulation of the social experience is an important condition of personality development. Formation of the components of social experience (motivational, cognitive, activity centered) is a key problem of pedagogical process in the preschool educational establishments.

Key words: social experience, senior preschoolers, conditions of personality development.

Постановка проблеми. Нині все більша кількість дослідників надають особливої уваги проблемам соціального становлення людини, посилюється інтерес до проблеми соціалізації особистості, вивчення механізмів “входження” людини в суспільство. Педагогічна підтримка процесу соціального становлення особистості на сучасному етапі розвитку педагогічної науки є одним з основних напрямків всебічного виховання дошкільників. Реалізація основних ідей і цілей сучасної системи освіти передбачає необхідність вдосконалення змісту і методів роботи освітніх установ; модернізацію і реформування педагогічного процесу в відповідності з основними напрямками залучення дітей до різних аспектів соціальної культури, їх своєчасний соціальний розвиток. Соціальний розвиток є засобом і результатом, процесу соціалізації особистості, що характеризується як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду. У психолого-педагогічній науці проблеми виховання та розвитку

науковці пов’язували, перш за все, з оволодінням дитиною соціальним досвідом і намагались розглядати їх кризь призму формування у дітей соціального досвіду (І.Бех, Л.Виготський, О.Запорожець, О.Кононко).

Дошкільний вік – важливий етап в розвитку особистості. Це період початкової соціалізації особистості, залучення до світу культури, загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин з провідними сферами буття. Неповторні особливості фізичного, психічного, соціального розвитку проявляються в своєрідності способів і форм пізнання та діяльності дошкільника.

У психолого-педагогічній науці останнього десятиріччя виконано багато робіт, присвячених аналізу проблеми соціалізації дошкільників. У роботах обґрунтовано загальні положення й основи даної проблеми (А.М.Богущ, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш (2006), С.А.Козлова (1998), О.Л.Кононко (1998), С.М.Курінна, І.П.Печенко (2006), Т.І.Поніманська (2006)).

Метою статті є розкриття особливостей формування компонентів соціального досвіду дітей у педагогічному процесі ДНЗ.

Виклад основних положень. Сучасний дошкільний навчальний заклад повинен стати місцем, де дитина отримує можливість широкого соціально-практичного самостійного контакту з найбільш значущими та близькими для її розвитку сферами життя. Як зазначають дослідники, до головних принципів організації освітньо-виховної роботи слід віднести: єдність формування у дітей уявлень про соціальну дійсність як частину навколишнього світу, що відображає діяльність і взаємини людей, та виховання усвідомленого бажання брати участь у житті людей, що їх оточують, емоціогенність як необхідну умову засвоєння дітьми соціального досвіду; достовірність та педагогічну доцільність у відборі знань про людей; комплексність застосування різних видів діяльності дітей у формуванні активного ставлення до світу людей; використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей [5].

Основними завданнями дошкільного закладу як одного з перших соціальних інститутів у формуванні соціального досвіду дітей, на думку О.Л.Кононко, є: розвиток здатності дошкільника сприймати себе в контексті відносин з іншими людьми (вчити співвідносити "Я" з людським оточенням; виховувати вміння виділяти в собі та інших спільне й відмінне; сприяти засвоєнню дитиною статево-рольових стандартів поведінки); формування потреби в контактах з оточенням (вчити виявляти інтерес до людей, спостережливість, зацікавленість у стосунках з ними; вчити налагоджувати контакт з людьми); виховання соціальних мотивів спілкування (виробляти в дитини потреби у враженнях, новій інформації та пізнанні особливостей людей; сприяти налагодженню нею активної взаємодії з однолітками, організувати спільну діяльність); гармонійне поєднання різних засобів спілкування (вчити дитину застосовувати виразні засоби – посмішку, погляд, міміку, виразні рухи та звуки; розвивати соціальне мовлення); збагачення досвіду спілкування (створювати умови для обміну інформацією і спільних дій дошкільників; вправляти їх в умінні взаємодіяти, адекватно реагувати на оцінки інших); формування соціальних якостей особистості (виховувати в дошкільників самостійність, стійкість, природність, миролюбність у поведінці; уміння сприймати себе й інших такими, якими вони є; відкритість контактам, товариськість, орієнтацію на добро, співпричетність до соціальних подій) [4].

Реалізація цих завдань забезпечить ефективність набуття дітьми соціального досвіду в дошкільному закладі, тому що саме дошкільний заклад є для дитини другою соціальною громадою, до складу якої входить значно ширше коло дорослих і однолітків, на відміну від сім'ї.

Засвоєння соціального досвіду особистістю та її соціальне становлення й розвиток унаслідок даного процесу відбувається через соціалізацію, яка включає стихійний, відносно спрямований, відносно соціально контрольований вплив суспільства на особистість і активність (свідому діяльність) самого індивіда, спрямовану на засвоєння цього досвіду.

Відповідно до цього, під впливом стихійних, відносно спрямованих, відносно соціально контрольованих впливів, а також шляхом самозміни, людина засвоює соціальний досвід.

Соціальний досвід – це сукупність набутих соціальними суб'єктами знань, умінь, навичок, звичок, норм, традицій тощо, які є підґрунтям їхнього практичного життя в суспільстві; сукупність усього того, що відбувається з людиною у її житті і що вона усвідомлює [6].

Доктор психологічних наук О.Кононко визначає соціальний досвід як побудоване на практичних враженнях чуттєво-емпіричне пізнання людиною соціальної дійсності [4].

Слід відмітити, що соціальний досвід дитини є результатом її взаємодії з навколишнім світом і залежить від індивідуальної активності в цій взаємодії. Тому, на наш погляд, одним з елементів психолого-педагогічного механізму соціального досвіду дитини є її соціальні відносини. Певні соціальні відносини містить у собі соціальний досвід особистості, але не тільки те, що вона засвоює з матеріальної та духовної культури, але й те, як вона співвідносить себе з дійсністю. Важливо підкреслити, що соціальні відносини притаманні дітям дошкільного віку, і значить, вони мають важливе значення в соціальному досвіді дітей. Відповідно характеристикою соціального досвіду є соціальні відносини дитини. У поведінці та діяльності дітей соціальний досвід проявляється в різних формах соціальних відносин.

Виходячи з цього, соціальний досвід як узагальнена на особистісному рівні дія у нашому дослідженні представлена у сукупності компонентів: мотиваційного, когнітивного та діяльнісного. Ці компоненти викликають важливі соціальні новоутворення особистості дитини: соціальні знання та переконання, соціальні установки, навички соціальної взаємодії та практичної діяльності.

Мотиваційний компонент – це сукупність соціальних потреб, інтересів, проявляється в прагненні дітей до участі в нових соціальних відносинах, у потребі спілкування з дітьми та дорослими. Характеризується тим, що увагу дітей дошкільного віку привертають і вчинки людей, і події суспільного життя, і предмети найближчого оточення, і соціальний світ загалом; це викликає бажання дітей вдивлятися в навколишнє, шукати пояснення, пробуджує їх уяву, думки. Діти старшого дошкільного віку, в першу чергу, цікавляться взаєминами дорослих, розмовляють про них між собою, роблять висновки й узагальнення.

Когнітивний компонент – це соціальні уявлення, поняття, знання про "світ людей", проявляється в уявленнях дітей, судженнях. Цей компонент характеризується тим, що уявлення дитини про соціальний світ формуються на основі знань, які вона отримує. Знання можуть виконувати різні функції в соціальному досвіді дітей, що формується:

1) інформативна функція, тобто знання містять у собі інформацію про різні сторони соціальної дійсності, її значення полягає в тому, що дитина починає орієнтуватися в навколишньому світі;

2) емоціогенна функція виявляється в інтересі до об'єкта, що вивчається, в яскравих експресивних реакціях (сміється, плаче), в проханнях багато разів

повторювати (читання казки або ін.). Малюк насолоджується враженнями, що переповнюють його, емоціями. Такий стан надзвичайний важливий для виховання соціальних почуттів, їх розвитку;

3) регуляторна функція знань, вона ніби проектує знання на конкретні вчинки і діяльність. Звичайно, не всі знання мають для дитини регуляторну силу. Це залежить і від змісту знань, і від вікових та індивідуальних особливостей дітей. Одні знання можуть мати прямий вихід на діяльність і взаємини, і тоді вони стають змістом ігор, малювання, визначають (через засвоєвані етичні норми) характер взаємин дитини з іншими дітьми і з дорослими. Є і такі знання, які не можуть бути перенесені і реалізовані в конкретній діяльності. Вони складають своєрідний багаж, перспективу розвитку.

Діяльнісний компонент – це навички, соціальні відносини, практична готовність до певної поведінки, тобто реалізація уявлень, цінностей, норм, що склались. Особливістю його є те, що соціальний досвід, в першу чергу, розглядається як результат активної взаємодії з навколишнім світом, становлення якого не може бути обмежене лише засвоєнням певної суми відомостей, знань, навичок, зразків, оскільки пов'язане з оволодінням способами діяльності та спілкування.

Соціальний досвід дитини дошкільного віку досить обмежений, однак він є механізмом регуляції соціальної поведінки. Дошкільне дитинство пов'язане з актуалізацією предметно-практичної діяльності та норм людських взаємин. Зростаюча особистість засвоює соціальний досвід, виробляє способи поводження з предметами, оцінює результативність своїх дій, утверджує свою позицію "Я" серед інших, прагне здобути визнання оточення, знайти собі відповідне місце в дитячому суспільстві. Соціальний досвід, до якого залучається дитина з перших років життя, акумулюється та проявляється в соціальній культурі. Засвоєння культурних цінностей, їх перетворення є одним з фундаментальних завдань освіти.

Як зазначає О.Кононко, з самого раннього віку дитина включається в систему взаємозв'язків з іншими людьми. Характер взаємин дошкільника з різними дорослими визначається, з одного боку, стилем поведінки батьків і вихователів стосовно дитини, з іншого – стилем поведінки дитини стосовно дорослих. Поступово, на основі досвіду спілкування з людьми, у дітей розвивається соціальне сприйняття, тобто вміння враховувати почуття і бажання інших людей, мотиви їх вчинків.

Важливе значення у формуванні соціального досвіду дітей у дошкільному закладі має дитячий колектив. Саме у дошкільному закладі дитина може порівняти себе з іншими, свої досягнення, поведінку; навчається орієнтуватися у власних можливостях, виробляє відповідний рівень домагань, визначає свій статус серед однолітків. Як зазначає С.Козлова, дитяче товариство є джерелом інформації про соціальну дійсність і така інформація передається в процесі спілкування, школою формування соціальних почуттів і особистісних якостей, практикою соціальної поведінки [2].

У нашому дослідженні показниками сформованості соціального досвіду є взаємодія з дорослим,

уміння поводитися відповідно до правил поведінки, діяти під керівництвом дорослого або разом з ним, уміння користуватися допомогою дорослого, дякувати за неї; виявлення дитиною симпатії до подібних собі, наслідувати прикладу, співчуття і допомога іншим, контроль своїх імпульсів, виконання правил поведінки в групі за відсутності вихователя, знання про життя в суспільстві.

Важливою умовою та засобом формування соціального досвіду є діяльність, яка дозволяє дитині засвоїти знання, показати своє ставлення до засвоєного, набувати практичні навички взаємодії з оточенням.

У дошкільному віці провідною є ігрова діяльність. Кожна гра виконує виховну, соціалізуючу, комунікативну функції, формує типові навички соціальної поведінки та систему цінностей дитини. Саме в грі дитина вчиться поводитися відповідно до ігрової ситуації. Гра стає школою соціальних відносин, у якій дитина моделює способи спілкування, що спостерігає в навколишньому світі. В іграх дитина відображає найбільш важливі події, відповідно до яких можна визначити, що хвилює суспільство, які ідеали формуються у підростаючого покоління. Суспільне життя, як правило, визначає зміст дитячих ігор, і під впливом цього змісту при цілеспрямованому педагогічному впливі формується особистість, моральні якості якої відповідають моральним цінностям суспільства.

Важливим завданням у процесі формування соціального досвіду є створення умов для ігор дітей. Саме у грі дитина передає будову, структуру діяльності дорослого, а ігрова роль дозволяє відобразити своє розуміння цієї ролі в житті, виражати в грі своє ставлення до ролі як до певної життєвої позиції. В іграх відбувається закріплення оцінок, що формуються, поглиблення знань, виховання особистісних якостей (дидактичні); набуття дитиною досвіду життя серед інших людей – однолітків, дорослих; усвідомлення важливості та необхідності оволодіння нормами і правилами взаємодії та діяльності, а також задоволення прагнення дитини до життя дорослих, до участі в ньому (сюжетно-рольові ігри).

Аналізуючи дані спостереження за іграми дітей, ми виявили, що старші дошкільники спроможні втілювати наявні у них знання в різні види діяльності. У спільній грі, виконуючи різноманітні завдання, діти порівнюють свої досягнення з досягненнями інших, оцінюють не лише наслідки своєї роботи, але й власні можливості, вчать ставити перед собою конкретні умови. В грі діти за власною ініціативою спілкуються між собою, самостійно будують свої взаємовідносини. В ній відображається зміст соціального світу, що оточує дитину, існуючих у ньому моральних норм і правил. Сам зміст гри, її сюжет і правила впливають на формування моральних відносин між дітьми. Поряд з відносинами, які передбачені сюжетом, в грі існують і відносини між дітьми як партнерами з приводу її організаційно-ділової сторони. Саме їм надається першочергове значення в становленні дитячого колективу, у формуванні моральних якостей особистості, створенні сприятливого емоційного мікроклімату в ігровому об'єднанні. Позитивна

емоційна спрямованість спілкування в спільній діяльності покращує психологічний клімат у групі однолітків. Разом з тим вона впливає на становлення особистісних відносин дітей з однолітками, сприяє виникненню між ними вибіркових прихильностей.

Діти старшого дошкільного віку цікавляться взаєминами дорослих, розмовляють про них між собою, роблять висновки й узагальнення. Таким чином вони узагальнюють деякі соціальні поняття. В організованому педагогічному процесі дошкільних закладів знання дітей уточнюються і поширюються. Поступово у них складаються правильні уявлення про суспільне життя людей, про їх відносини між собою.

Не менш важливі й інші види діяльності, які несуть в собі потенційні педагогічні можливості. Соціальний досвід дитини збагачує засвоєння трудової діяльності. Дитина досить рано починає звертати увагу на трудові дії дорослого, намагається наслідувати дорослих в цих діях не тільки в грі, але й в реальному житті. Залучення дітей до посиленої праці, до виконання нескладних трудових завдань є основою формування багатьох соціально-моральних якостей: бажання та вміння працювати, бути корисним комусь; поваги до людей праці, шанобливого ставлення до виготовленого ними; вміння долати труднощі й завдяки власним зусиллям досягати бажаних результатів.

У соціалізації особистості дитини важливе значення має спілкування, оскільки спілкування – один із важливих інструментів соціалізації людини, спосіб її існування, задоволення та регулювання основних потреб, головний канал взаємодії людей. Спілкування об'єднує дорослого та дитину, допомагає дорослому передавати дитині соціальний досвід, а дитині – приймати цей досвід. Спілкування задовольняє різноманітні потреби дитини: в емоційній близькості з дорослим, у його підтримці, оцінці, пізнанні. У ході спілкування виробляються навички соціальної взаємодії, збільшується набір соціальних ролей, розширюється уявлення дитини

про власну особистість. Спілкуючись, дошкільники обмінюються не тільки своїми думками, діями, вчинками, а й почуттями. Цей обмін, як правило, втілюється у товаришуванні, дружбі, любові. Взаємодія, спільна діяльність, взаємна симпатія, прихильність до товариша сприяють соціальній активності дитини, емоційній чутливості, впевненості у своїй значущості для товаришів. Спільна гра, а потім і інші види спільної діяльності виробляють у дошкільника необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорятися колективній дисципліні та водночас відстоювати свої права, співвідносити власні інтереси з суспільними.

У дослідженні була врахована думка про те, що формування соціального досвіду старших дошкільників можливе тільки за умови цілеспрямованого, планомірного впливу дорослого. Тому дуже важливо якомога раніше зацікавити дітей явищами соціальної дійсності, сформувати адекватне ставлення до навколишнього.

Основною лінією дослідження було створення дорослим умов та вибір шляхів формування соціального досвіду дошкільників. Проведена робота свідчить про те, що організований дорослим навчально-виховний процес, спрямований на набуття дітьми соціального досвіду, різноманітність методів і шляхів роботи створюють сприятливі умови формування соціального досвіду дітей. За такої умови у результаті спрямованої на формування дитячої соціалізації системи роботи, старші дошкільники набувають необхідної соціальної компетенції.

Висновки. Важливим завданням педагогічної роботи є підготовка дитини до життєдіяльності серед людей через формування соціального досвіду, основними компонентами якого є: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Формування соціального досвіду відбувається за умови створення соціального простору дошкільного закладу, організації співробітництва педагогів з дітьми та дітей між собою, забезпечення засвоєння позитивного соціального досвіду кожним вихованцем.

Література

1. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : [монографія] / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 368 с.
2. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С. А. Козлова. – М., 1998. – 245 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук.-метод. посіб.] / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : [навч. посіб. для виш. навч. закладів] / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
5. Поніманська Т. І. Формування соціальної компетентності дитини / Т. І. Поніманська // Нова педагогічна думка. – 1998. – № 2. – С.14–19.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

УДК 373.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЇХ РОЗВИТКУ

Метелюк В.І.

У статті висвітлено проблему перехідних кризових періодів у розвитку дітей дошкільного віку. Включено матеріали дослідження “кризи 3-х років” та рекомендації для педагогів та батьків.

***Ключові слова:** психічний розвиток, стадійність, нерівномірність, стабільні періоди, криза, криза 3-х років, криза 7-ми років, нормативні і ненормативні кризи.*

Статья рассматривает проблему кризисных периодов развития дошкольников. Включены материалы исследования “кризиса 3-х лет”, рекомендации для педагогов и родителей.

***Ключевые слова:** психическое развитие, стадийность, неравномерность, стабильные периоды, кризисы, кризис 3-х лет, кризис 7-ми лет, нормативные и ненормативные кризисы.*

The article elucidates the problem of critical transition periods in preschool children development. Some materials of the “crisis of the 3 year old” investigation and recommendations for educators and parents are included.

***Key words:** mental development, stage-by-stage, irregularity, stable periods, crisis, crisis of 3 year old, crisis of 7 year old, normative and not normative crisis.*

Актуальність проблеми. Пріоритетним завданням сучасної дошкільної освіти в умовах динамічних змін науково-технічного, інформаційного, економічного поля суспільного життя залишається “збереження та зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров’я дитини” (Закон України “Про дошкільну освіту”, ст.7).

Практичне розв’язання вказаних завдань потребує перегляду усталених підходів щодо реалізації змісту педагогічної діяльності та її форм, сучасного озвучення проблем психічного розвитку та понять, пов’язаних з ним. Саме такою є проблема вікових криз, нормативних і таких, що виникають стихійно, пов’язаних з тими чи іншими подіями в житті дитини.

Мета статті. Дослідити теоретичні і практичні аспекти проблеми перехідних, кризових періодів у розвитку дітей дошкільного віку та психолого-педагогічного супроводу дитини-дошкільника.

Аналіз наукових підходів до проблеми. Розвиток – головний і єдиний спосіб існування людини впродовж її психологічного часу відбувається відповідно до законів, що мають внутрішню логіку. Розвиток – процес незворотній, нерівномірний, циклічний, з чіткою послідовністю стадій, процес, обумовлений складною взаємодією біологічних, соціальних, психологічних, а пізніше і особистісних

детермінант, що в цілому і визначають траєкторію життєвого шляху. Проблема **стадій розвитку** є однією з центральних теоретичних проблем соціальних наук.

В психологічних науках ідея стадійності психічного розвитку і їх незмінної послідовності вперше прозвучала в працях видатного швейцарського психолога Ж.Піаже в XIX ст. і стала поштовхом до вивчення проблеми широким колом вчених. Ілюстраціями є підходи до вікової періодизації стадій В.Штерна, Р.Зоззо, Е.Еріксона. Описані Еріксоном “вісім вікових періодів людини” є його найбільш оригінальним і важливим внеском в теорію розвитку. Розглядаючи життєві стадії як періоди найбільш важливих пристосувань до соціального оточення і змін власної особистості, вчений аналізує можливі впливи на розвиток особистості характеру розв’язання кожної із значущих життєвих проблем і те, як неадекватне вирішення ранніх проблем ускладнює, а то і позбавляє, можливостей успішно вирішувати завдання і проблеми наступного.

У вітчизняній психології проблема стадійного розвитку розглядалась в межах культурно-історичної теорії Л.С.Виготського. Критерії, на основі яких осмислено стадії розвитку, – соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність і вікові новоутворення. Виготський досліджує основні закони

розвитку, динаміку та механізми переходу до нових стадій розвитку, виділяє у процесах розвитку стабільні і **кризові періоди**: кризи новонародженості, кризи 3-х років, кризи 7-ми років у дітей дошкільного віку та кризи шкільного віку. Заслугою вченого є дослідження причин, ознак, особливостей перебігу кризових явищ та їх розв'язання.

Ідеї Л.С.Виготського знайшли свій розвиток у концепції вікової періодизації Д.Б.Ельконіна, а згодом Д.Фельдштейна. Загалом в будь-яких концепціях у дошкільному віці досить яскраво проглядається аналіз криз 3-го року життя та кризи 6 року.

Аналіз названих теорій дає підстави для висновків:

- критичні періоди (кризи) пов'язані з появою нових систем цінностей, що вимагають відмови від попередніх структур, позиції, що вичерпала себе, перебудови особистості. Такі переходи супроводжуються напруженістю, тривогою, деякою розгубленістю;

- вихід з кризи – прийняття іншої соціальної позиції і оволодіння відповідними способами дій.

Кожен – індивідуальність, тому перебіг криз різний у різних людей за різних і за типових обставин.

Є кризи нормальні, нормативні, спільні для всіх, хто переживає певну вікову межу, і аномальні, які можуть бути, а можуть і не бути в житті конкретної людини: хвороби, травми, смерть близьких, війни, етнічні конфлікти.

Розвиток дітей – процес нерівномірний. Періоди відносно спокійні, стабільні, коли дитина зберігає одні і ті ж характеристики поведінки, змінюються переломними, кризовими, коли те, чим жила дитина раніше, уже не влаштовує її, нові потреби, нові мотиви (причини дій, вчинків) часом так змінюють особистість малюка, що він стає невпізнаваним. Ламаються звичні стереотипи відносин з оточенням, дитина по-новому оцінює своє місце серед людей і в світі, прагне зайняти (або вибороти) це нове становище. Криза – період випробувань і для близьких людей і для самої дитини.

"Важкі" періоди повторюються. Кризою 1-го року життя завершується немовлячий період, кризою 3-х років закінчується ранній вік. Ще одна криза підстерігає дитину, що йде до школи. Пізніше – перехідні (кризові) періоди супроводжуватимуть підлітковий вік, згодом юнацький. Дорослість теж не застрахована від цих непростих подарунків розвитку.

Так, саме розвитку! Тому що розвиток у цей час не уповільнюється, а, навпаки, стає бурхливим і стрімким. Його енергетичний потенціал здатен кардинально перебудувати особистість (або те, що ми називаємо її передумовами у дітей немовлячого і раннього віку), викликати до життя нові тенденції і реалізувати їх, пробуджує, врешті, відчуття внутрішньої сили, здатної протистояти оточенню. Звідси опозиційність малюка. І наші поспішні висновки: неслух, вередуля, негативіст...

Та протистояти оточенню зовсім не обов'язково. Конфлікти перехідного етапу виникають тоді, коли дорослі, не розуміючи до кінця, що відбувається з їх ще вчора таким милим і слухняним малюком, намагаються нав'язувати йому відносини, що досі всіх влаштовували. Але влаштовували вчора.

Сьогоднішній день вимагає від дорослих, і в першу чергу батьків, усвідомлення того, що реально відбувається з дитиною, в якому напрямі йде розвиток і як уникнути руйнівних, негативних наслідків загостреної емоційності та природної дестабілізації її психічного життя. Тимчасової дестабілізації. Там, де подібні явища сприймають вдумливо, з розумінням, чуйністю, терпінням неприйнятні форми дитячої поведінки або не виникають зовсім, або легко долаються.

В різні періоди життя кризові явища мають деяку специфіку, хоча їх ріднить те, що в усіх випадках це прояв зусиль дитини на шляху поступу до більш високих рівнів психічного розвитку. Конфлікти ж виникають частіше у випадку утисків і пригнічення "почуття дорослості". Логіку дорослих і їх бажання постійно оберегати і відсторонювати "свій скарб" від такого небезпечного світу неважко зрозуміти: як можна, ще такий малий, невмілий... Окремі з них залюбки накрили б дитя скляним ковпаком, забезпечивши таким чином захист і безпеку. Але ж є і інші варіанти. Вести, допомагати, спрямовувати. Ненав'язливо, непомітно, зі знанням справи.

Розглянемо особливості перехідного періоду від раннього до дошкільного віку, відомого як криза 3-х років.

Більшість спеціалістів з проблем раннього дитинства схильні вважати що його початок – два з половиною роки. Досі спілкуватися було радісно і нескладно: покладистий, привітний малюк, наслідував, повторював, з готовністю приймав будь-які ініціативи дорослого, дивуючи і втішаючи милою своєрідністю рухів і слів.

Хіба що надмірний інтерес до світу час від часу підштовхував його порушити заборони... Або ж якісь "форс-мажорні" обставини стануть причиною розгубленості, сліз...

Але час не стоїть на місці. І, буквально на очах, змінюється поведінка чарівного створіння, дитя ніби підмінили – куди й поділась слухняність і керованість, а, натомість, миттєво з'явилась упертість, дратівливість, плаксивість, примхливість. Чому?

Можливо, тому, що дитина, яку впродовж останнього часу так вабив світ предметів, поступово починає розуміти: саме вона, а не хтось інший, кинула, покотила, штовхнула. Розбила, розлила, вдарила.

Раз по раз спалахують іскри свідомості, і тоді на поверхню психічного буття дитини зринають її власні бажання. Часом, як відлуння розпоряджень дорослого, або такі, що співзвучні соціальній ситуації. Однак неважко помітити, яку усе більше і більше стає бажань, що ніяк не збігаються з усталеними способами взаємодії зі світом та настановами дорослих, і все яскравіше дитина заявляє про себе: "Я, Я, Я!!!"

"Я" – одне з найважливіших відкриттів у індивідуальній історії кожної людини. Тепер інтерес до себе проглядається у дітей дуже виразно. У вивченні частин тіла (ось вони ручки, пальчики, носик...). Своїх можливостей (стану, побіжу, дожену тощо). Відбувається інвентаризація власності (моя мама, моя чашка, подушка, ліжко). Складається почуття приватності, потреба відстоювати свої права. З'являються вміння озвучити власні бажання: хочу, не хочу, не буду, не піду. **Свої бажання!** Дивина!

Дитина раптом відмовляється робити те, що пропонує дорослий, суперечить, займається тим, що вибирає сама. Робитись це ще не особливо уміло, але ж і можливості, погодьтесь, невеликі.

Все частіше звучить ідіома (символ кризи) – “Я сам!”

Ось він, початок справжньої емансипації – усвідомлення себе самого, окремого, незалежного і насолода від можливості відчувати це знову і знову.

А що ж дорослі?

Виклад матеріалів дослідження. Дослідження було проведено на базі школи-садка “Слов’яночка” Солом’янського району м. Києва. Залучено 18 сімей, батьків вихованців групи дітей 3-го року життя. Їх щоденникові записи та спостереження сцен спілкування батьків і дітей, матеріали опитувальників дали підстави для наступних ілюстрацій і висновків.

Того дня прокинулись пізніше і мама поспішала. Поспішала, не чуючи протестів, майже волочила малюка, а його постійні крики і намагання вирватися, щоб іти самостійно, тільки дратували. Нарешті роздягальня групи. Майже силоміць вириває з рук сина шапку, яку він зі словами “сам” і сльозами тримає до останнього. Коли ж вихователька згодом намагається обережно повернутись до цього епізоду, мама дивується: “Але ж я поспішала, він мав це розуміти...”

В сім’ї Катрусі все по-іншому. Їй постійно дають зрозуміти, що дуже раді тому, що вона дорослішає і хоче все робити сама. З нею радяться, підтримують спроби самостійності. Тон розмов “цілком дорослий” – без типових зменшувальних слів, але спокійний, доброзичливий. Звісно, трапляються ситуації, коли і часу обмаль, і краще обійтись без її участі. Тоді батьки, як правило, заздалегідь пояснюють ситуацію, і ці установки допомагають пережити “екстремальні” моменти.

Маленька Татяна росла нелегко: хвороблива, ослаблена, вона, природно, викликала жалість і співчуття. Її оберігали, любили, відгукувались на всі прохання. Батьки, няня так звикли до цього, що навіть не помічали того, що дівчинка стала нетерплячою, нечутливою до станів і самопочуття оточення. Натомість найменша відмова виконати її бажання викликала істеріку.

Якщо дитина задовольняє свої нові потреби максимально, має змогу сама відчувати “ціну незалежності і самостійності”, потреба сперечатись і відстоювати свої права виникає рідше. У 40% сімей вибірки батьки не відмічали кризових явищ у власних дітей. Так буває там, де уважне ставлення до проблем дітей, розумні, зважені рішення дорослих знаходять не лише відгук у їх серцях, а й стають моделлю поведінки, яку дитина наслідує і яку, можливо, понесе в життя.

Річ ще і в іншому. Не всі дорослі помічають такі особистотворчі ефекти подій раннього дитинства, вважаючи їх скороминучими, а намагання малечі діяти відповідно до власних бажань надмірними і занадто обтяжливими, а загалом, не вартими уваги.

Дорослих подібні речі часто нервують, вони розцінюють це як неслухняність, свавілля (30% сімей). Даремно. Саме їх помилки – причина викривлень дитячої поведінки. Не секрет, що одні і ті ж діти по-різному спілкуються з близькими люблячими дорослими. Спокійні і слухняні з одними, збуджені

і вередливі з іншими. А вибірковість – яскрава ознака того, що перебудова особистості відбувається непросто. Якщо хтось намагається відкрито ламати опір дитини, забороняти, карати (в т.ч. фізично) – може чекати взаємонерозуміння, відчутне погіршення відносин, вкорінення негативних тенденцій. Знецінення ж дитячого “Я”, ще слабкого і несформованого, може стати основою низької самооцінки і проблемної “Я-концепції”.

До всього ж небажання дітей підкоритися волі дорослих досить сильне, а способи домагатись свого і захищати свої права такі різноманітні, що, частіше, перемога за ними.

Щоправда, ця перемога з високою часткою імовірності сприятиме розвитку уміння ігнорувати близьких, суспільні обмеження, втраті орієнтації в оточенні, гіпертрофії власного “Я”. І хто знає, як повернеться ситуація у майбутньому, деформації особистості важко піддаються корекції.

Та неодмінно настане час, коли батьки і дитина поміняються позиціями: через багато років літні тато і мама не менш гостро потребуватимуть уваги і доброзичливості, зваженості та розумних рішень своїх, тепер уже дорослих дітей, а головне, самі відчують відстрочений ефект тих моделей, стереотипів поведінки, яких навчили малюка ще на початку його життєвого шляху.

Любов близьких дорослих часом настільки трепетна, ніжна і турботлива, що вони готові прибрати з дороги дитини щонайменші перешкоди, задовольнити на першу вимогу будь-яке бажання. Обслуговують, втішають, оберігають. Здавалось би ласка, ніжна турбота проростуть в душі дитини добрими сходами. Але відбувається щось незрозуміле: посилюється неслухняність, агресія, відверта невдячність – подібне спостерігалось у 20% дітей.

Водночас і емоційна байдужість оточення (10%) провокує негативні прояви поведінки. Зайняті собою і своїми справами батьки, відсторонені, невникаючі не залишають дитині вибору. Малюку залишається одне: повернути любов і увагу. Тим способом, що виявиться найбільш прийнятним, – “захворіти”, розбити чашку тощо. Згодом дитина ставатиме більш вигадливою, її поведінка не обмежуватиметься лише сімейним оточенням.

Однак підстав для песимізму немає: первинний дитячий негативізм не такий уже і страшний. І не є ознакою того, що дитина хоче “дістати” дорослого, чи особливої злісності малюка. Варто переглянути свою поведінку з точки зору дитини, можливо, ми самі провокуємо її ворожість? Бажаючи добра, занадто регламентуємо її дії, надміру контролюємо? Не помічаємо перевтоми? Потураємо забаганкам і примхам?

Якщо з цими негативними явищами (впертістю, неслухняністю) відкрито не боротись – вони можуть зникнути самі по собі. Та краще допомогти дитині утвердити своє “Я”. Створюючи умови для розумного вибору. Граючись. Вникаючи. Поважаючи маленьку людину, що росте, культивуючи в собі готовність чути, розуміти і любити її.

Під час дослідження було встановлено, що оптимальна педагогічна взаємодія з дітьми сприяє більш активному оволодінню мовою, а отже, підвищує сензитивність до мовних явищ і, навпаки,

ускладнення (особливо в невротичних формах) її відчутно знижують.

На порозі шкільного віку дитина зустрінеться ще з однією нормальною кризою – кризою 7-ми років, що виникає на тлі сформованої мотивації до навчання в школі та несформованістю операційних моделей навчальної діяльності. Виникають певні труднощі з читанням, письмом, побудовою стосунків з учителем та однокласниками.

Загострює кризу факт “першого народження особистості” і пов’язаних з ним потреб самостійно вирішувати проблеми власного життя та об’єктивна неспроможність їх реалізації.

В цей час доцільною стратегією є підтримка в оволодінні новим укладом життя, допомога в оволодінні новими знаннями і вміннями, формування адекватної самооцінки, бережливе ставлення до особистості дитини.

Педагог має переваги – кваліфікація дозволяє усвідомлювати процеси, що відбуваються, знаходити шляхи близькості і єдності з дітьми, скануючи їх душевні стани, надаючи адекватну і необхідну підтримку в хвилини емоційного напруження і стресів.

Напрями подальших досліджень. Вивчення впливу характеру перебігу кризи 3-го року життя на рівень сензитивності дітей до оволодіння мовою.

Література

1. Баркан А. И. Практическая психология для родителей / А. И. Баркан. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2000. – 432 с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 155 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
5. Кайл Роберт. Тайны психики ребенка / Роберт Кайл. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-Еврознак, 2002. – С. 416.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.
7. Кэмбелл Р. Как на самом деле любить детей / Р. Кэмбелл. – М. : Знание, 1982. – 117 с.
8. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума / Э. Ле Шан. – М. : Педагогика, 1990. – 268 с.
9. Ньюкомб Нора. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – 675 с.
10. Филипчук Г. Знаете ли вы своего ребенка? / Г. Филипчук. – М. : Прогресс, 1989. – 397 с.
11. Фромм А. Азбука для родителей / А. Фромм. – Лениздат, 1991. – 319 с.

УДК 378.091

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Завацька Л.М.

У статті аналізується ставлення молоді до здорового способу життя, а також пропонуються методи та засоби формування потреби у молодій людині протидіяти негативним звичкам та вести здоровий спосіб життя.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, негативні звички, студентська молодь.

В статье анализируется отношение молодежи к здоровому способу жизни, а также предлагаются методы и средства формирования у них потребности противодействовать негативным привычкам и вести здоровый способ жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый способ жизни, негативные привычки, студенческая молодежь.

In the article the attitude of youth to a healthy way of life is analyzed, the methods and ways of forming the young man need to resist pernicious habits and follow a healthy way of life are also suggested.

Key words: health, a healthy way of life, pernicious habits, student's youth.

Постановка проблеми. За останні десятиліття світова наука долучила проблему здоров'я, у широкому розумінні, до кола глобальних проблем, розв'язання яких обумовлює не тільки кількісні і якісні характеристики майбутнього розвитку людства, але й навіть сам факт його подальшого існування як біологічного виду.

Сьогодні проблема загрози здоров'ю розглядається світовим співтовариством як сьома, додаткова до шести визначених раніше загроз планетарного масштабу (загроза світової війни, екологічні катаклізми, контрасти в економічних рівнях життя країн планети, демографічна загроза, нестача ресурсів планети, наслідки науково-технічної революції наукового і техногенного походження).

Країни-лідери, що ініціюють підйом проблематики здоров'я на загальносвітовий рівень, виокремлюють шість рівнів здоров'я, структурованих за кількісними ознаками (від окремого індивіда до всього людства в цілому).

Перший рівень – індивідуальний, тобто мова йде про здоров'я окремої людини. Другий рівень визначається як рівень здоров'я відповідної групи людей. Мається на увазі відносно постійне оточення людини – її сім'я, родичі, знайомі. Саме цей вплив значною мірою формує спосіб життя особистості, визначене психічне середовище, визначає духовні цінності і рівень соціальної відповідальності людини. Третій рівень – рівень здоров'я організації. Він набуває статусу формального структурного утво-

рення суспільства. Більшість людей взаємодіє з різними суспільними інституціями, організаціями (сфера виробництва, послуг, науки, культури, соціальні інституції та ін.) і відтак впливають на здоров'я їх працівників (і навпаки – організація впливає на здоров'я окремого індивіда). Четвертий рівень – здоров'я спільноти. В даному контексті поняття спільнота визначається за територіальною ознакою – село, селище, район, мікрорайон, містечко, місто, тобто найближчий соціум, де людина перебуває тривалий час упродовж життя. П'ятий рівень – рівень країни і останній шостий – рівень усього світу.

Таким чином, спостерігається безпосередній взаємозв'язок між індивідуальним та суспільним здоров'ям. Цей підхід визначає потребу керуватися тим принципом у процесі формування здорового способу життя, що, з одного боку, держава відповідає за здоров'я своїх громадян, а з іншого – громадянин відповідає за здоров'я своєї країни. Однією з основних детермінант здоров'я, ступінь впливу якої значно перевищує вплив багатьох інших детермінант, є поведінка особистості. Поведінка людини, її індивідуальні звички, особливо постійні, часто називають способом життя.

З позицій викладеного формулюється поняття здорового способу життя (ЗСЖ): це є людська діяльність що сприяє збереженню і укріпленню здоров'я, виконанню людиною своїх функцій через діяльність щодо оздоровлення умов життя – праці, відпочинку та побуту.

Теоретичний аналіз проблеми. Складові здорового способу життя мають різні елементи, які стосуються всіх сфер здоров'я – фізичного, психічного, соціального і духовного. Проблема формування ЗСЖ достатньо детально аналізується в багатьох соціально-філософських, педагогічних, соціологічних, медичних джерелах. Особливо актуалізувалась ця проблема в кін. ХХ – на поч. ХХІ ст., як в усьому світі, так і в Україні. У значній кількості досліджень основна увага приділяється формуванню здорового способу життя (А.Капська, Н.Максимова, О.Сакович, О.Яременко). Разом з тим розглядаються й актуальні проблеми превентивної освіти і виховання, роль засобів масової інформації у формуванні ставлення до здоров'я (О.Артюх, О.Карпенко, Н.Комарова), а також психологія адиктивної поведінки і фактори ризику здоров'я дітей та молоді, обумовлені способом життя (Д.Белухін, Н.Максимова).

Тенденції розвитку пострадянських країн і України в тому числі, стимулювали нове ставлення суспільства до складових здоров'я і формування ЗСЖ, особливо молодого покоління. У сучасному суспільстві підсилюється значущість рівнів здоров'я та їх взаємозв'язок. Об'єктивно в Україні спостерігається подальше зростання захворювань дітей і підлітків інфекційними хворобами, які мають соціально обумовлений характер – туберкульоз, ВІЛ/СНІД, підсилення соціальних патологій у дитячому і молодіжному середовищі – алкоголізм, наркоманія, проституція, суїциди, агресія та ін.

Важливо акцентувати увагу на тому, що особистісна роль молоді відносно підтримки і укріплення свого здоров'я практично зведена до мінімуму. Поступово формується зовсім необґрунтована впевненість у тому, що здоров'я гарантовано само по собі молодим віком, що будь-яке навантаження, значні порушення харчування, режиму, відпочинку, небезпечна поведінка і зловживання токсичними речовинами, стреси, гіподинамія, інші фактори ризику молодий організм здатен побороти самостійно.

Відповідно до даних Всесвітньої організації охорони здоров'я модель здоров'я людини обумовлюється на 50% способом життя, на 20% – спадковою схильністю до захворювань, на 20% – станом навколишнього середовища і тільки на 10% – рівнем медичної допомоги.

Тобто на 50% фактори, що впливають на стан здоров'я населення, контролюються самою людиною. У зв'язку з цим достатньо гостро постає нагальна потреба у прийнятті конкретних, практичних рішень і дій, які б дали можливість керувати здоров'ям підлітків і молоді. А відтак, першочерговим за рівнем ефективності впливу на покращення стану здоров'я молоді є створення умов для виховання у них почуття відповідальності за власне здоров'я, формування потреби щодо вибору здорового способу життя.

На сьогодні можна вести мову про існування соціальних інституцій (центри соціальних служб для молоді; реабілітаційні центри; центри статевого виховання; загальноосвітні школи; клініки, дружини до молоді, та ін.), які успішно розв'язують ці проблеми. Ефективність і результативність роботи таких служб, відповідно до статистичних даних, багато в чому

визначається чітко налагодженою системою, взаємодією у їх роботі, а також залежить від ключової фігури – професійно підготовленого спеціаліста.

Сучасна система професійної педагогічної освіти, детермінована завданнями соціального змісту, забезпечує можливості підготовки таких професіоналів, якими є соціальні педагоги та соціальні працівники. Професійна підготовка соціальних педагогів у оптимальних варіантах її проектування й організації дозволяє розв'язати ряд найважливіших проблем і забезпечити майбутніх спеціалістів системою поглядів на здоровий спосіб життя, сформувати у них потребу у визначенні власної позиції щодо здоров'я і здорового способу життя. Відповідно, для того щоб знання у сфері здоров'я були дійсно повноцінно вивчені, тобто сформовані у студента як усвідомлений засіб розв'язання пізнавальних і професійних завдань, вони повинні бути "пропущені" крізь діяльність студента.

Якісний рівень діяльності залежить від змісту теоретичної і практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів. У навчальному плані можна виділити навчальні курси, які безпосередньо або опосередковано зорієнтовані на формування у студентів власної позиції щодо здоров'я і здорового способу життя.

В процесі вивчення таких фундаментальних курсів, як "Соціальна педагогіка", "Технології соціально-педагогічної діяльності", реалізується основна мета орієнтована на зміст професійного навчання, в той же час у студентів формуються і нові суб'єктивні якості, серед яких орієнтація на отримання сучасних знань щодо проблем дитячої і підліткової адикції. Особлива увага акцентується на превентологічних технологіях антиалкогольної і антинаркотичної діяльності, щоб майбутні соціальні педагоги після вивчення цих навчальних курсів чітко усвідомили свою роль у формуванні здорового способу життя молоді, особливо у попередженні дитячого і підліткового алкоголізму та наркоманії.

Розуміючи складність та багатоаспектність визначеної проблеми, у змісті навчальних курсів виділені ті питання, вивчення і знання яких складає основу теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Це: уміння надати дітям і підліткам найбільш повну та правильну інформацію про гігієнічні, моральні, правові аспекти наркотизації й алкоголізму; уміння пояснити причини їх виникнення і розкриття сутності цих явищ як захворювань з можливими ускладненнями в психічній і соматичній сферах і (що найголовніше) знання методики виявлення групи ризику, що, у свою чергу, стає основою для своєчасного та ефективного корекційного впливу на молодь з адиктивною поведінкою.

Не меш важливою є і практична діяльність студентів, яка заснована на фундаментальній теоретичній підготовці. Однією із форм роботи є розробка і презентація соціального проекту щодо профілактики негативних явищ у суспільстві. Студентам пропонується орієнтовна тематика проектів:

- організація профілактики протиправної поведінки молоді навчального закладу;
- організація профілактики немедичного вживання наркотичних речовин молоддю вищого навчального закладу;

- організація профілактики адиктивної поведінки молоді;

- організація масових акцій профілактичного спрямування та ін.

Захист проєктів відбувається у підвищеному настрої та із захопленням, що свідчить про явне бажання студентів пропагувати здоровий спосіб життя серед однокурсників. Практична діяльність студентів найбільш повно реалізується у процесі проходження різних видів соціально-педагогічних практик, у програму яких включені завдання формування у дітей та молоді уявлень про здоровий спосіб життя.

Проте знання у сфері здоров'я і ЗСЖ не обмежуються вивченням девіацій як соціально-педагогічної проблеми. Спостерігаючи тісний взаємозв'язок між вживанням психотропних речовин і репродуктивним здоров'ям, у системі підготовки соціальних педагогів виділяється ще один напрямок, який сприяє розширенню уявлень про ЗСЖ, – попередження порушень репродуктивного здоров'я. У процесі вивчення ряду навчальних курсів “Профілактика алкоголізму, наркоманії і проституції”; “Соціально-педагогічна робота з сім'єю”; “Соціально-педагогічна робота з різними групами населення” студенти набувають знання, які складають основу для професійної діяльності і в той же час ці молоді люди уже є або ще будуть батьками і зможуть використати ці знання для збереження свого репродуктивного здоров'я та у вихованні своїх дітей. А це буде сприяти зменшенню кількості випадків адикції серед неповнолітніх і молоді.

На нашу думку, формування потреби у визначенні власної позиції щодо здоров'я і ЗСЖ на основі насиченої теоретичної і практичної підготовки було б недостатньо повним без набуття практичних навичок у процесі волонтерської діяльності студентів. Волонтеріат є незмінним компонентом якісної і всебічної підготовки професіонала соціальної сфери. А реалізація нашими студентами програм спільно з державними закладами та громадськими організаціями “Освіта проти наркотиків”, “Профілактика ВІЛ/СНІД” у 20-ти школах м. Чернігова – яскравий доказ бажань і здібностей майбутніх соціальних педагогів сприймати та засвоювати ситуації соціальних змін у сфері здоров'я, бути гнучкими і мобільними, здатними реагувати на потреби конкретної людини і суспільства в цілому. Мета таких акцій – привернути увагу дітей, молоді, а також студентів до проблем, пов'язаних із алкоголем та іншими психоактивними речовинами, а також оцінити переваги здорового способу життя. Щоб почати програму організації акцій, необхідний координатор, який відповідає за всі заходи і за зв'язок студентів із викладачами та спеціалістами різних соціальних

інституцій. Таку роль ефективно виконує студентська соціальна служба. У процесі подальшої роботи залучаються також куратори груп, студентське самоврядування, старости, профгрупорги. Популяризація таких акцій на психолого-педагогічному факультеті ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка сприяла поступовому переходу їх із розряду “обов'язково-добровільних” до розряду “добровільно-бажаних”. При цьому студентську соціальну службу завжди підтримувала надійна виконавча група, що складалася з представників всіх груп та курсів.

Головним завданням впровадження такої форми роботи стало, насамперед, порушення інтересу до проблем нарковживання, тютюнопаління, вживання алкоголю та здорового способу життя. Така робота допомагає формуванню активної життєвої позиції та особистої відповідальності у майбутнього соціального педагога за збереження життя і здоров'я населення нашої країни.

Цікавою і перспективною є робота волонтерських груп щодо забезпечення ненав'язливої профілактичної роботи з молоддю та формування в їх учасників стійких установок здорового способу життя. Саме студентські волонтерські групи можуть стати суттєвим засобом у профілактиці негативних звичок та депресивних симптомів у студентському середовищі, оскільки при їх організації ліквідовуються, насамперед, низка чинників ризику: невміння студентів зайняти і організувати себе, відсутність можливості самореалізації, відсутність життєвої перспективи, проблеми взаємостосунків з однолітками, життєва невлаштованість та ін. Така діяльність здійснювалась студентською соціальною службою у межах функціонування інтерактивного театру. Практика показала, що такий театр є однією з досить дієвих форм роботи, яка дозволяє поєднати надання інформації про здоровий спосіб життя з отриманням досвіду боротьби з негативними звичками, “навчити молодь аналізувати комунікативні ситуації, розвивати здібність до рефлексії, показати можливість знаходження конструктивного виходу зі складних конфліктних ситуацій” [2, с. 9].

Висновки. Таким чином, забезпечення вищезначених соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування здорового способу життя повинна здійснюватись у нерозривній єдності змісту та форм роботи, а також передбачати їх поліфункціональність. Адже жодна з форм роботи, жоден із проведених заходів не був однобічним, а передбачав і оптимізацію середовища ВНЗ і формування мотиваційної готовності та отримання теоретичних відомостей, і випробування студентами своїх сил і навичок на практиці.

Література

1. Белухин Д. Психология здорового способа жизни : [учебно-метод. материалы] / Д. Белухин. – М., 2000. – 36 с.
2. Сергієнко І. М. Методика соціально-психологічних театрів / І. М. Сергієнко. – Черкаси, 2002. – 40 с.
3. Формування здорового способу життя : [навч. посібник для слухачів курсів підвищ. кваліф.] / О. О. Яременко [та ін.]. – К., 2000. – 232 с.
4. Формування навичок здорового способу життя в дітей і підлітків / Н. Ю. Максимова, А. Й. Капська, О. Г. Карпенко [та ін.]. – К., 2001. – 264 с.

УДК 371.134:37.013.78

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Борисюк С.О.

У статті висвітлено важливі аспекти підготовки соціального педагога до фасилітативної взаємодії та розкрито переваги соціально-педагогічного тренінгу як ефективної форми підготовки майбутнього фахівця.

Ключові слова: соціально-педагогічний тренінг, фасилітація, підготовка соціальних педагогів.

В статье освещены важные для социального педагога аспекты подготовки к фасилитативному взаимодействию и раскрыты преимущества социально-педагогического тренинга как эффективной формы подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: социально-педагогический тренинг, фасилитация, подготовка социальных педагогов.

In the articles lighted up important for a social teacher aspects of preparation to facilitation cooperation and exposed advantages of the social pedagogical training as an effective form of preparation of future specialist.

Key words: social pedagogical training, facilitation, preparation of social teachers.

У стрімкій динаміці сучасних соціально-економічних процесів особливих інноваційних змін зазнає освітня система, де з'являються нові педагогічні технології, змінюються пріоритети змісту навчання і виховання соціально зрілої, творчої та активної особистості.

У царині сучасних психолого-педагогічних досліджень з'являються теми дисертаційних досліджень, де основними поняттями є “педагогічна фасилітація”, “фасилітаційний вплив”, “фасилітатуюча взаємодія”, “фасилітатуюче спілкування”, “феномен фасилітативності” [2; 4].

Загальні фасилітаційні аспекти педагогічної професійної взаємодії з вихованцем висвітлені у численній кількості праць вітчизняних та зарубіжних учених та практиків (Я.Коменський, Г.Сковорода, С.Русова, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, В.Шаталов, Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, Н.Кузьміна, В.Кан-Калик, Б.Блум, Д.Дьюї, К.Роджерс та ін.).

Відповідно до гуманістичної концепції формування особистості К.Роджерса людина є суб'єктом власного життя. Вона вільна у своєму виборі, прийнятті рішень, намагається виявляти самостійність і відповідальність, саморозвиватися. Людина, яка вільно рухається шляхом свого особистісного зростання, найповніше функціонує.

Загалом, у центрі уваги гуманістичної педагогіки чільне місце посідає цілісна особистість, котра є відкритою до сприймання нового досвіду, прагне

до максимальної реалізації своїх можливостей, здатна до відповідального і свідомого вибору у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Разом з тим орієнтація на загальноприйняті основи гуманістичної педагогіки у професійній діяльності соціального педагога потребує заповнення практичної прогалини у підготовці майбутнього фахівця, а саме: як, яким чином, якими способами, методами, формами і засобами будувати педагогічну взаємодію з вихованцем (клієнтом) у соціально-педагогічній сфері.

Професійна діяльність фахівця соціально-педагогічної сфери включає взаємодію з вихованцем (клієнтом), яка спрямована на розвиток його особистості, адаптацію клієнта до навколишнього середовища та на його соціалізацію в цілому.

У контексті визначеної нами актуальності основним нашим завданням є пошук та аналіз теоретичних, методичних аспектів підготовки фахівця до фасилітативної взаємодії у системі “соціальний педагог – клієнт”.

Метою написання статті є обґрунтування ефективності використання тренінгової форми у підготовці майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до фасилітативної взаємодії з клієнтами у професійній діяльності.

Перш ніж вибрати серед численних інноваційних форм навчання тренінг, розглянемо, які особливості фасилітативної взаємодії визначають наш вибір.

У сучасних дослідженнях розробляються окремі аспекти педагогічної підготовки фахівця до реалізації функції фасилітатора – це формування гуманістичної спрямованості, розвиток емпатійної культури, розвиток рефлексивних та комунікативних умінь, готовності до гуманістичної взаємодії [3].

Фасилітація в понятійно-термінологічному словнику з соціальної роботи (за редакцією І.І.Козубовської, І.І.Минович) визначається як термін, що використовується у психології для позначення процесу і феномена полегшення, оптимізації діяльності однієї людини (або групи) за активної підтримки іншої людини.

Оскільки завданнями нашого дослідження не є пошук власної позиції щодо визначення поняття здатності майбутнього соціального педагога до фасилітуючої взаємодії у навчально-виховному процесі, ми погоджуємося з визначенням педагогічної фасилітації як специфічного виду педагогічної діяльності, яка має за мету допомагати людині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до інших, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Процес розвитку у майбутніх соціальних педагогів здатності до фасилітативної взаємодії відбувається у процесі впливу низки умов: формування позитивної Я-концепції студентів, засвоєння ними практичних знань щодо використання ними конструктивних технік партнерської взаємодії, активність майбутніх фахівців у напрямку саморозвитку, рефлексія та суб'єктивний досвід особистості, пошук нею особистісних та професійно значущих смислів та цілей.

Об'єктивні фактори розвитку здатності до фасилітативної взаємодії діють у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів; ними є зміст професійної підготовки, процес її організації, способи, форми і методи навчання студентів та створення гуманістичної атмосфери у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Взаємопоєднання внутрішніх умов та зовнішніх факторів обумовлює неоднозначність процесу розвитку у соціальних педагогів здатності до фасилітативної взаємодії та, відповідно, актуалізує необхідність пошуку ефективних способів і форм підготовки фахівця-фасилітатора у соціально-педагогічній сфері.

З одного боку, очевидним є те, що успішність розвитку даної здатності визначається наявністю у студентів достатнього рівня комунікативної компетентності, навичок діалогічної взаємодії, рефлексії, власний досвід встановлення довірливих стосунків та навичок самовдосконалення.

З іншого боку, складність та багатфакторність процесу фасилітативної взаємодії визначає його інтеграційний характер та різноплановість компонентів самого системного поняття здатності майбутнього фахівця до фасилітативної взаємодії.

Вважаємо, що педагогічна фасилітація є тією формою взаємодії, яка базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, довіри і забезпечує пошук засобів гуманізації навчально-виховного процесу в цілому.

Серед загальних аспектів аналізу даного неоднозначного поняття можемо зазначити, що основою розвитку у студентів фасилітативних умінь є передача від викладача до студента досвіду організації та практичної реалізації фасилітативної взаємодії у процесі налагодження рівноправних партнерських стосунків, що будуються на позиціях діалогічності та довіри до себе і до іншого. Відповідно, у такому процесі позиція викладача характеризується позитивним емоційно-ціннісним ставленням до себе, готовністю до безумовного прийняття іншого та визначення орієнтирами своєї діяльності потреби вихованців. Проявити дану позицію можливо під час навчання у тренінговій формі.

Тренінг практикується з XIX ст. у медицині як методика проведення психотерапевтичної роботи. У XX ст. він набуває поширення в професійній освіті як форма навчання та в практичній психології як ефективна технологія розвитку особистості. Останнім часом тренінгові технології впроваджуються у процес навчання у вищих навчальних закладах у ролі ефективних форм підготовки майбутніх фахівців. Особливо активно тренінгові методики використовуються в тих випадках, коли процес навчання спрямований не на накопичення наукової інформації, а на формування життєвих навичок та професійних компетенцій.

Соціально-педагогічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого заснований на активних методах групової роботи. Важливим принципом організації тематичного або соціально-просвітницького тренінгу є підхід, що базується на вірі в те, що люди ефективніше вчаться, коли активізуються їхні власні знання та спроможність щось зробити, а також коли вони здатні проаналізувати власний досвід та поділитися ним у комфортній обстановці. У ході тренінгу значно ефективніше вирішуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні та фасилітативні навички. Тренінг дозволяє учасникам свідомо переосмислити сформовані раніше стереотипи і вирішувати свої особисті проблеми, переосмислення чи зміна внутрішніх установок, у них з'являється досвід позитивного ставлення до себе, до оточення і до світу в цілому [3].

Учасники соціально-педагогічного тренінгу під час занять, оволодіваючи різними способами міжособистісної взаємодії, стають більш компетентними у сфері спілкування. Це особливо важливо сьогодні, оскільки виник своєрідний комунікативний "спалах" – значна інтенсифікація відносин у сфері спілкування.

Компетентність у сфері спілкування та фасилітації стає однією з головних складових високого професійного рівня фахівця в соціально-педагогічній сфері. Одна з основних позитивних сторін тренінгу в тому, що під час занять людина почуває себе прийнятним і активно приймає інших. Вона відчуває повну довіру групи, а найголовніше – не боїться довірити свої почуття, переживання і сумніви

іншим людям. У правильно організованій групі створюються умови, коли кожен член групи оточений людською увагою і душевним теплом, вона має можливість піклуватися про інших учасників тренінгу, допомагати їм у разі потреби і має змогу розраховувати на їх допомогу і підтримку.

Працюючи в тренінговій групі, учасник має змогу активно експериментувати з різноманітними стилями спілкування, освоювати і відпрацьовувати зовсім інші, не використані раніше комунікативні вміння і навички, відчуваючи при цьому психологічну підтримку, комфорт і особисту захищеність. При цьому він може не боятися зробити помилку, образити свого партнера по спілкуванню, виглядати недосвідченим у сфері спілкування. В тренінговій групі можна бути самим собою. З цієї точки зору тренінг слід розглядати як цілеспрямовану інтенсивну

підготовку до більш активного і повноцінного життя у суспільстві. Важливе завдання соціально-педагогічного тренінгу – допомогти учаснику виразити себе своїми індивідуальними якостями, тобто характерними для кожного члена групи, а для цього спочатку потрібно навчитися сприймати і розуміти себе.

Суттєвою перевагою тренінгової методики у роботі соціального педагога є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні, емоційно значущі питання у безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та в складних ситуаціях професійної діяльності.

Форма соціально-педагогічного тренінгу якнайкраще сприяє підготовці майбутніх соціальних педагогів до фасилітативної взаємодії.

Подальшого дослідження потребують змістові і технологічні аспекти означеної проблеми.

Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : [навчально-методичний посібник] / Г. О. Балл. – Рівне, 2003. – 180 с.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2 (17–18).
3. Завьялова Ж. В. Путь тренера / Ж. В. Завьялова. – СПб. : Речь, 2006. – 248 с.
4. Димова О. В. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук / Димова О. В. – Хабаровск, 2002. – 190 с.
5. Кондрашихина О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Кондрашихина О. О. – К., 2004. – 20 с.

УДК 372.21: 37.032

РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇХ БАЗОВИХ ОБОВ'ЯЗКІВ (ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Тукач І.І.

У статті висвітлено результати констатувального етапу дослідження, спрямованого на з'ясування ролі дорослих, зокрема батьків, у процесі формування в дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до своїх базових обов'язків.

Ключові слова: базові обов'язки, сім'я, дошкільник, соціальність.

В статье отражены результаты констатационного этапа исследования, направленного на выяснение роли взрослых, в частности родителей, в процессе формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к своим базовым обязанностям.

Ключевые слова: базовые обязанности, семья, дошкольник, социальность.

The results of the ascertaining part of the investigation aimed at determining the role of adults, parents in particular, in forming value oriented attitude of preschoolers to their basic duties are elucidated in the article.

Key words: basic duties, family, preschool child, sociality.

Радикальні зміни в державі спричинили серйозні гуманістичні зрушення в світогляді, ідеології, науці та культурі. Вони ініціювали приведення освіти і виховання відповідно до системи ціннісних орієнтацій та соціальних нормативів, які забезпечують подальший прогрес суспільства.

Права та обов'язки – це умови підтримання соціальної стабільності, без якої не може бути прогресивного розвитку як на рівні суспільства, так і на рівні конкретного індивіда. Наявність прав покладає на людину необхідність виконувати певні обов'язки перед суспільством і державою. Обов'язки є настільки ж важливою і необхідною складовою правового статусу людини, як і права.

Дослідження різноманітних аспектів проблеми обов'язку, обов'язковості знайшли висвітлення у працях Н.Басюк, Л.Гладких, С.Єлканова, О.Жаворонко та інших. Вихованню у молодших школярів відповідального ставлення до суспільних обов'язків, праці присвячені роботи С.Гагаріної, Л.Краєвої; вихованню виконавчості і добросовісності – робота Р.Жумаканової; вихованню відповідальності в навчальній діяльності – робота З.Васильєвої тощо.

Н.Басюк наголошує, що обов'язок – категорія складна. З одного боку, об'єктивна, є впровадженням громадських, суспільних вимог до людини: необхідності працювати, дотримуватися існуючих правил співжиття, виявляти нетерпимість до аморальних вчинків тощо. Зміст цих вимог не залежить

від людини, вони народжені життєвою необхідністю, у них висловлені важливі умови людського існування. З іншого боку, обов'язок має суб'єктивний характер; це не що інше, як усвідомлення людиною вимог суспільства, колективу і внутрішня готовність, здатність свідомо, добровільно наслідувати їм у своєму житті [2].

На думку російської дослідниці Л.Гладких, виникнення у дитини почуття внутрішнього обов'язку формується протягом тривалого часу позитивним ставленням до моральної вимоги. Реалізація внутрішнього обов'язку припускає втілення в життя ціннісних абсолютів, які не містять у собі негативного змісту. Цілком закономірно, що мотивація виконання морального обов'язку в більшості випадків є позитивною [4]. Л.Гладких зазначає, що обов'язки виступають як засіб формування "самодисципліни особистості". Для розуміння природи обов'язків принципове значення має встановлення меж поведінки, адже справедливість, вкладена в обов'язок, врівноважує права. Через це суб'єкту обов'язку надається тільки один варіант поведінки – належної, що дозволяє йому залишатися в межах правового поля – виконати покладений на нього обов'язок. І виконати саме так, як цього вимагає справедливість, що міститься в обов'язку [4]. Як бачимо, обов'язки дозволяють особистості лояльно користуватися своїми правами, формують і розвивають у неї правові знання, цінності, навички й уміння активної діяльності.

Природно, що обов'язки виникають не з народження людини, а поступово, в процесі становлення в онтогенезі та включення індивіда в суспільні відносини, пов'язані з виконанням ролевих зобов'язань, зумовлених віком, місцем особистості в системі цих відносин.

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" зазначається, що одним із основних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі є забезпечення дітей дошкільного віку знаннями про свої обов'язки, що дитина вже може означити словами цю категорію; може назвати і виконати свої основні обов'язки (самостійно виконувати те, що по силі; не робити шкоди іншому; дотримуватися режиму дня) тощо [1, с. 273].

Оскільки проблема, що зачіпає наші наукові інтереси, спрямована на формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх обов'язків, то ми, перш за все, обмежили перелік обов'язків дітей та вік дошкільників, визначивши дітей 5-го та 6-го року життя, адже саме старший дошкільний вік є найсприятливішим віковим періодом, у межах якого закладається основа усвідомленого, ціннісного ставлення дошкільників до своїх обов'язків. Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що старший дошкільний вік характеризується специфічними новоутвореннями, зокрема: появою цілісного світогляду; зародженням почуття совісті; переважанням продуманих дій над імпульсивними; елементарними формами довільної поведінки, зародковими формами адекватної самооцінки; утворенням рефлексії, завдяки якій дошкільник набуває вміння розглядати й оцінювати себе неначе збоку, а також вдається до аналізу результатів діяльності та власних учинків; уміння оперувати абстрактними поняттями.

Спираючись на наукові висновки О.Кононко та В.Мухіної, старший дошкільний вік можна вважати сприятливим віковим періодом для усвідомлення дітьми своїх обов'язків. Дошкільникові необхідно мати уявлення про свої обов'язки, які доступні для розуміння дитини дошкільного віку, зокрема, обов'язок прихильно, з повагою ставитися до значущого дорослого; виконувати покладені на себе кимось зобов'язання [5, с. 126].

Майже всі шестирічні діти не лише усвідомлюють себе суб'єктом, а й відчувають потребу реалізувати себе в якості суб'єкта: увійти у широке коло суспільних відносин, мотивувати свою діяльність почуттям обов'язку [6, с. 243]. Якщо на ранніх етапах дошкільного дитинства діти виконують певну роботу лише задля власного задоволення або схвалення дорослих, то старші дошкільники починають виконувати обов'язки не заради схвалення або досягнення лідерства, а прагнучи задовольнити потреби оточення людей [5, с. 47]. Це засвідчує перетворення засвоєних дитиною соціальних норм і вимог на внутрішні мотиви її поведінки.

У зв'язку з цим нами виділено базові обов'язки дошкільників, а саме: бути незалежним, автономним від допомоги і керівництва дорослого, самостійним у тих ситуаціях, на які вистачає власного досвіду, прихильно ставитися до дорослого.

Виховання дитини не можна відкласти на потім, її треба виховувати сьогодні, щоденно, творчо

розвивати і давати правові знання, щоб вона ціннісно ставилася до своїх обов'язків. Сім'я – це те середовище, яке формує в дитини уявлення, про себе та інших людей, де починається розвиток соціальної природи дитини.

Важко переоцінити роль сім'ї в житті дитини. По-перше, сімейне виховання за своїм характером більш емоційне, ніж будь-який інший вид виховання: його підґрунтям є батьківська любов до дітей і безмежна довіра дитини до батьків. По-друге, сім'я є маленькою групою, свого роду мікромоделлю суспільства і найповніше відповідає вимогам поступового залучення дитини до соціального життя, розширення її світогляду і життєвого досвіду, чому сприяє і загальний психологічний клімат сім'ї. По-третє, вплив сім'ї на дитину починається із самого раннього дитинства, у період найбільшої інтенсивності засвоєння дитиною численних навичок [3, с. 4].

Отже, зважаючи на сучасні тенденції в суспільстві, обумовлені підвищенням престижу сім'ї та ролі сімейного виховання, яке вирішальним чином впливає на становлення особистості саме у дошкільному віці, головним у змісті роботи з батьками стає активне залучення родин до організації життєдіяльності дітей в дошкільному закладі. З огляду на це актуальність проблеми ролі сім'ї у формуванні в дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових обов'язків не викликає заперечень.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження впливу сім'ї на формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових обов'язків.

Реалізація вказаної мети передбачає вирішення наступних завдань:

- проаналізувати особливості розуміння батьками понять "обов'язок" та "обов'язок дитини (дошкільника)";
- виявити ступінь поінформованості батьків щодо наявності у власної дитини обов'язків;
- визначити пріоритетність в оцінці батьками важливості виконання дитиною своїх обов'язків чи реалізації її прав;
- окреслити причини ухилення дитини від виконання своїх обов'язків удома.

З'ясування ролі батьків у процесі формування в дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових обов'язків досліджувалася за допомогою методу анкетування. Анкета для батьків складалася з питань закритого та відкритого характеру. Це дало змогу респондентам переважно самостійно формулювати відповіді, а дослідникам – одержати змістовну інформацію. Опитування проводилось анонімно.

Анкетуванням було охоплено 200 батьків дошкільників 5–6-річного віку. Анонімно заповнення анкети пропонувалось одному з батьків або члену сім'ї. Аналіз відповідей батьків на запитання анкети надали нам можливість з'ясувати стан їх обізнаності з питань обов'язків. Це дало змогу узагальнити та поглибити інформацію щодо ролі дорослих у формуванні правової свідомості і поведінки дошкільників. На етапі апробації методики нами було виявлено труднощі батьків у визначенні психолого-педагогічних понять, що складають інформаційне підґрунтя для розуміння суті базових понять та невміння деяких із них висловлювати думки щодо

поняття “обов’язок” і доводити власні позиції. Тому суттєву допомогу батькам у формулюванні відповіді надавали запропоновані в анкеті варіанти відповідей закритих питань.

Тематична анкета “Обов’язок” складалася із десяти запитань. Аналізуючи відповіді дорослих, слід зауважити, що більшість із них вважають себе обов’язковими людьми: 96,7% відповіли стверджувально на запитання “Ви себе вважаєте обов’язковою людиною? Чому?” Типові відповіді батьків: *“Я завжди роблю те, що пообіцяла”, “Я мати двох дітей і на мені багато обов’язків як перед сім’єю, так і перед суспільством”, “А як же інакше, я ж чоловік”, “Я завжди відповідаю за свої слова і вчинки”*. І тільки невелика кількість дорослих (3,3%) вважають себе необов’язковими, при цьому уникаючи диференційованої, обґрунтованої відповіді.

Проаналізувавши наступне запитання анкети: “У кого у Вашій родині більше обов’язків? Чим це пояснюється?”, можна констатувати: 72% респондентів вказали, що у їх родині більше обов’язків у дорослих, із них 58% – це мами, 3,1% – бабусі, решта – тата. Пояснюють батьки свої відповіді тим, що діти маленькі, а “підростуть, тоді у них і з’явиться більше обов’язків”. Згідно з відповідями дорослих, для них важливіше, щоб дитина “більше відпочивала”, була “нагодованою” та “здоровою”. І тільки п’ята частина батьків підкреслили, що в їхніх родині обов’язки рівні, які різняться тільки віковою спроможністю.

Що стосується наступного запитання “Як Ви реалізуєте, якщо дитина ухиляється від виконання обов’язків: примушуєте виконати, умовляєте, заохочуєте, обґрунтовуєте їх важливість, лякаєте, караєте”, то виявилось, що дорослим важко було обрати один варіант відповіді. І це об’єктивно, оскільки вибір тактики поведінки дорослого зумовлюється низкою чинників: ситуацією, віком дитини, складністю вимог дорослих, її готовністю до виконання висунутих вимог. Більшість респондентів (47,3%) визнали, що примушують чи умовляють дитину виконати обов’язки. Майже така ж кількість батьків (45,7%) пояснюють своїм дітям важливість виконання певних доручень і заохочують їх при цьому. Водночас багато батьків вважають, що залякування і покарання можуть допомогти їм у привчанні дитини виконувати свої обов’язки, аргументуючи свої відповіді тим, що “це життя, тому доводиться інколи і так навчати”.

Аналіз відповідей на питання анкети “Ваша дитина обов’язкова людина? Чому Ви так думаєте?” засвідчив, що 48,6% батьків вважають власну дитину обов’язковою, але обґрунтовувати власну думку спромоглася лише половина з них (*“Моя дитина, хоч і маленька, але вже обов’язкова людина, бо завжди виконує доручення”, “Коли щось невиконане, моя донька завжди переживає, тому і вважаю її обов’язковою”, “Мій син завжди відповідає за свої вчинки”, “Моя дитина обов’язкова людина, бо я вчу її бути такою і вона завжди прислухається до моїх вказівок”, “Обов’язкова, бо, що кажу зробити, – робить”*). Інша частина респондентів уникла диференційованої, обґрунтованої відповіді, задовольнившись надміру лаконічним висловлюванням “Так, обов’язкова”. Це пояснюється, радше за все, браком часу, дефіцитом

особистісного спілкування з дитиною, незнанням її внутрішнього світу. Є й такі відповіді дорослих, де вони не можуть сказати, обов’язкова їхня дитина чи ні (19,6%). На нашу думку, така ситуація може пояснюватися, в першу чергу, недостатнім розумінням батьками суті цього поняття та, відповідно, недостатньою сформованістю власної обов’язковості. З іншого боку, відсутністю роботи щодо виховання аналогічних якостей у власної дитини. Крім цього, в анкетах були 31,8% відповідей, у яких дорослі визначали, що їхня дитина ще не обов’язкова. Аргументували батьки свої відповіді тим, що вона ще маленька і потребує опіки дорослих. Типові відповіді батьків: *“Ні, не обов’язкова, тому що вона ще дитина”, “Не зовсім обов’язковий, тому що він ще росте і я жалію його”*. Ця якість, на їхню думку, притаманна лише дорослим, наділеним багатим життєвим досвідом.

Як свідчать відповіді на питання анкети “Чи є у Вашої дитини обов’язки вдома (у дитячому садку)? Які саме?”, більшість батьків визнають, що у їхніх дітей є обов’язки і вдома, і в дошкільному навчальному закладі. В основний перелік домашніх обов’язків дитини, на думку 98% респондентів, входять: “складати свій одяг, застилати ліжко, прибирати іграшки і не псувати їх, мити після себе посуд, допомогти дорослим, слухатися своїх батьків”. Що ж до обов’язків у дитячому садку, то зазначений вище перелік респонденти доповнили наступними обов’язками: “чергування, дотримання дисципліни, відвідування занять, повага до вихователів”. Як бачимо, одержані результати відповідей на запитання анкети засвідчують, що дорослі достатньо обізнані з переліком обов’язків, про які мають знати і яких мають дотримуватися діти дошкільного віку.

Проаналізувавши відповідь на наступне запитання анкети “Свої обов’язки дитина виконує самостійно, залюбки; під Вашим тиском; виконує, коли пообіцяєте їй якусь винагороду; не виконує зовсім ні за яких вимог?”, можна констатувати: більшість батьків (47,7%) визнають, що їхня дитина виконує свої обов’язки під тиском; 34,6% дорослих відмічають, що дитина виконує доручення, коли пообіцяти їй якусь винагороду. І тільки 17,7% респондентів зазначили, що дитина спроможна виконати доручення самостійно залюбки. Ми припускаємо, що така ситуація виконання власних обов’язків дитиною дошкільного віку в сім’ї може бути зумовлена такими чинниками. Зважаючи на переважання мимовільності пізнавальних психічних процесів дитини дошкільного віку, природнім для неї є зацікавлене виконання тієї діяльності (у нашому випадку, спрямованої на виконання обов’язку), яка викликає мимовільний інтерес, є цікавою, близькою за змістом і формою до провідної діяльності. Якщо ж батьки у зв’язку з власною некомпетентністю неспроможні, відповідно до психологічних особливостей дитини, у доступній для неї формі дібрати способи залучення до діяльності, спрямованої на виконання дитиною власних обов’язків, то в арсеналі дорослих залишаються тільки способи, пов’язані з заохоченням. Вони ж можуть бути ефективними при застосуванні в окремих випадках, постійне їх використання швидко перетворюється на потужний маніпулятивний засіб,

який не виконує виховних функцій. Цікаво, що відповіді батьків не співпадають із відповідями дітей, а це може свідчити про завищену самооцінку дітей, яка є характерною для дошкільників у цьому віці.

Питання анкети, адресовані батькам, спрямовувалися також на одержання інформації про те, “Які обов’язки дитина виконує із задоволенням? Які обов’язки їй не подобаються?” Майже всі батьки зазначають, що дітям найбільше подобається допомагати дорослим, чергувати в дитячому садку, а не подобається складати одяг та іграшки, спати вдень, застилати ліжко. Тож природно, що дошкільникам цікаво виконувати ті обов’язки, реалізація яких вимагає від них залучення до цікавої, не механічної, творчої діяльності, оскільки це передбачає взаємодію з дорослими, в межах якої частково задовольняються важливі потреби дитини – бути дорослою. В основному, дорослі зорієнтовані щодо базових обов’язків дітей та їх ставлення до доручень як вдома, так і в дошкільному навчальному закладі.

Нами було відмічено, що 84,4% дорослих, відповідаючи на запитання “Чи примушуєте Ви свою дитину виконати обов’язок, коли їй цього не хочеться?”, відповіли стверджувально “Так”; усього 15,6% респондентів обрали варіант відповіді “Ні”. Тому в процесі обробки результатів було зафіксовано, що для дорослих важливіше, щоб діти обов’язково виконали їхні доручення, навіть коли їм цього не хочеться, що говорить про переважання авторитаризму у вихованні готовності дитини до виконання своїх базових обов’язків. Та чи є це ефективним?

Це підтверджує й аналіз відповідей на питання анкети “Для Вас важливіше, щоб дитина виконувала свої обов’язки чи реалізовувала свої права?”, який засвідчив, що для 66,3% дорослих важливіше, щоб дитина виконувала свої обов’язки; 17,8% респондентів вважають, що їхня дитина повинна реалізовувати свої права. І тільки 15,9% батьків зазначили, що дитина повинна і виконувати свої обов’язки, і реалізовувати свої права.

Результати анкетування батьків, дали можливість згрупувати опитуваних у три групи, за рівнем сформованості теоретичних знань і характером готовності до взаємодії з вихователями та дітьми у вихованні в дошкільників зацікавленого ставлення до виконання своїх базових обов’язків в процесі життєдіяльності:

I група – батьки, у яких спостерігається високий рівень обізнаності щодо обов’язків загалом та дитячих обов’язків зокрема. Вони зацікавлені у поглибленні уявлення власної дитини про свої базові обов’язки, володіють необхідними для цього

педагогічними знаннями, відповідними методами і прийомми. Батьки готові до співробітництва з вихователями і здатні надати допомогу іншим батькам (респонденти з високим рівнем поінформованості щодо обов’язків загалом та дитячих обов’язків зокрема).

II група – батьки, що володіють окремими педагогічними знаннями, які є недостатніми для виховання зацікавленого ставлення дошкільників до виконання своїх базових обов’язків; здійснюють це від випадку до випадку; до взаємодії з вихователями підготовлені недостатньо, на контакт ідуть неохоче і лише за потреби (респонденти з середнім рівнем поінформованості щодо обов’язків загалом та дитячих обов’язків зокрема).

III група (низький рівень) – батьки, які мають поверхневі, фрагментарні педагогічні знання, що суттєво ускладнює виховання у власних дітей зацікавленого ставлення до виконання своїх базових обов’язків. Здійснюють таку виховну роботу в окремих випадках, не усвідомлюючи її доцільність і відчуваючи складнощі у визначенні змісту такої роботи. Демонструють відсутність мотивації до взаємодії з вихователями дошкільних закладів і дітьми у цій роботі (респонденти з низьким рівнем поінформованості щодо обов’язків загалом та дитячих обов’язків зокрема).

Як бачимо, результати дослідження показують, якщо в цілому батьки приділяють належну увагу загальному розвитку дитини, особистим прикладом демонструючи зацікавлене ставлення до виконання дитиною обов’язків, що сприяє розвитку повноцінної особистості. Їх діти відзначаються сформованим прагненням виявляти ціннісне ставлення до своїх базових обов’язків. Встановлено, що байдуже ставлення батьків до окресленої проблеми, недостатній рівень знань дорослих продукують у дітей нерозвинену потребу у виконанні своїх базових обов’язків.

Таким чином, результати анкетування батьків вказують на наявність у більшості дорослих потреби в отриманні інформації про обов’язки дитини, підтверджують необхідність створення в межах взаємодії ДНЗ і сім’ї таких педагогічних умов, які б сприяли поглибленню уявлень дошкільників про їх базові обов’язки, створенню емоційно забарвленого та соціально значущого для дітей середовища, яке б спонукало їх до самостійного ініціювання прояву готовності реалізовувати та виконувати свої базові обов’язки у процесі життєдіяльності. Отримані нами результати можуть бути підґрунтям для проведення подальших досліджень формування в дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових обов’язків відповідно до соціального середовища, у якому знаходиться дитина.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Басюк Наталія Анатоліївна ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2005. – 21 с.
3. Батьки і діти: соціальне самопочуття дітей в українських сім’ях / [Г. В. Святненко, Л. С. Волинець, Є. М. Луценко]. – К. : Логос, 2000. – 92 с.
4. Гладких Л. П. Педагогические условия подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08

“Теория и методика профессионального образования” / Гладких Любовь Петровна. – Курск, 2005. – 19 с.

5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : [навч. посіб. для вищ. навч. закл.] / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.

6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : [учебник] / В. С. Мухина. – [5-е изд., стереотип.] – М. : Академия, 2000. – 456 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 371.13

ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Осаволук О.А.

У статті розглядаються питання, пов'язані зі зміною соціальної ролі та функцій педагога в XXI столітті. Здійснюється аналіз науково-теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників з проблем зміни статусу педагогічних працівників у нових соціальних, економічних і політичних умовах.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, Я-концепція, майстерність.

В статье автор рассматривает вопросы, связанные со сменой социальных ролей и функций педагога в XXI веке. Проводится анализ научно-теоретических трудов отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблемам изменения статуса педагогических работников в новых социальных, экономических и политических условиях.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, Я-концепция, мастерство.

The author considers questions connected with change of pedagogue's roles and functions in the 21st century. Scientific theoretical works of home and foreign authors devoted to the problems of changes in the status of pedagogical workers in the new social, economic and political conditions have been analyzed.

Key words: profession oriented teaching, I-concept, mastery.

Зміни в політиці та економіці України, що відбулися протягом останніх років, знаходять своє природне віддзеркалення в системах і структурах освіти на всіх її рівнях, у тому числі і у вищій школі. Помічено, що студентство потрапляє в центр інтересів учених, як правило, в кризові моменти розвитку суспільства, стаючи потенційним джерелом його дестабілізації. Саме сьогодні українське студентство вимагає до себе пильної уваги. Студентські роки співпадають з періодом найінтенсивнішого розвитку особистості. Молода людина разом із закінченням вузу в основному завершує своє дозрівання у фізичному, інтелектуальному, соціальному й етичному значенні. За своєю суттю студентство відноситься до особливого роду соціальної групи, якій властиві соціально-психологічні особливості. Ці особливості часто обумовлюються соціально-економічними чинниками розвитку суспільства. На розвиток особистості майбутнього фахівця впливають дві групи чинників – зовнішні (за ставленням до вищої школи) і внутрішні. Якщо коротко перерахувати зовнішні чинники, то до них слід віднести: розшарування за доходами, безробіття, невпевненість у завтрашньому дні, втрату перспективи, проникнення криміналу у всі сфери життя,

невплата заробітної платні, зростання суїциду та інше. Все це призводить до втрати ціннісних орієнтацій і багато в чому ускладнює процеси професійного становлення і формування особистості майбутнього фахівця в процесі його навчання у вузі.

Мета дослідження: з'ясувати психолого-педагогічні складові особистісно орієнтованого навчання при формуванні особистості майбутнього педагога.

Завдання: 1) здійснити аналіз науково-теоретичних досліджень з проблем особистісно орієнтованого навчання та формування особистості майбутнього педагога; 2) визначити основні ознаки особистісно орієнтованого навчання.

Вища школа за визначенням і за своєю суттю є виховною установою. Її стан, узятий в аспекті моральності і виховної роботи, вимагає створення нової концепції виховання і навчання. Обговорюючи домінуючі в освіті директивні методи, психологи та педагоги підкреслюють необхідність переходу від імперативної стратегії дії до розвивальної, від навчально-дисциплінарного підходу до особистісно орієнтованого навчання. Далеко не всяке наукове знання, яким оволодів студент, має безпосереднє відношення до його етичного,

духовного становлення. Як слушно зауважив В.Е.Шукшунув, ахіллесова п'ята існуючої парадигми освіти, яку можна б було назвати науковою, в тому, що природничо-наукова картина світу практично не залишає місця етиці і моральності [6, с. 18].

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці розглядаються різноманітні питання, пов'язані з системою виховання особистості сучасного педагога. На відміну від нині діючого технократичного підходу починає актуалізуватися "гуманістична парадигма" педагогічної освіти [5, с. 2–7]. Її сутність визначається самою гуманістичною природою педагогічної діяльності, в центрі якої знаходиться особистість, яка формується як "вища цінність". Закріплені в свідомості педагога цінності утворюють систему його професійно-ціннісних орієнтацій на спілкування, на творчість, на професійну співпрацю.

Особистісно орієнтоване навчання, в основі якого лежить гуманістична парадигма, є складовою частиною особистісно-діяльнісного підходу. На думку І.А.Зимньої, особистісно-діяльнісний означає, що перш за все в цьому процесі ставиться і розв'язується основне завдання освіти – створення умов гармонійної, етично досконалої, соціально активної через активізацію внутрішніх резервів, професійно компетентної особистості, яка саморозвивається.

Принципово важливим моментом для розуміння суті педагогічної технології є визначення позиції студента в освітньому процесі, ставлення до нього з боку викладачів. Серед цілого ряду технологій найзначущішою для сучасного етапу системи виховання є особистісно орієнтована технологія. Вона ставить у центр всієї освітньої системи особистість вихованця, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Особистість вихованця в даній технології не лише суб'єкт, але і суб'єкт пріоритетний; вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення якоїсь віддаленої мети. Визнання значущості технології особистісно орієнтованої освіти привело нас до переосмислення цілей професійних функцій педагога-вихователя і необхідності цілеспрямованої роботи в даному напрямку. На нашу думку, у студентів необхідно сформувати знання, вміння, а також первинний досвід з реалізації особистісно орієнтованої технології, яка характеризується атропоцентричністю, гуманістичною суттю, психотерапевтичною спрямованістю, постановкою цілей різнобічного, вільного і творчого розвитку вихованця.

Педагог-вихователь, якого потребує особистісно орієнтована школа, повинен задовольняти наступні вимоги:

- мати ціннісне ставлення до школяра, визнавати його унікальність, неповторність;
- проявляти гуманну педагогічну позицію;
- вміти створювати і постійно збагачувати культурно-інформаційне і наочно-розвивальне освітньо-виховне середовище;
- вміти працювати із змістом навчання, додаючи йому особистісно-сміслову спрямованість;
- володіти різноманітними методами і прийомами;
- проявляти турботу про розвиток і підтримку індивідуальності кожного вихованця [2, с. 65].

Виходячи з цього, ми припустили, що процес формування особистості педагога, здатного реалізувати особистісно орієнтовану технологію, може бути інтегрований як деяка стратегія, яка реалізується на основі принципів, вдало запропонованих професором В.А.Сластьоніним:

- єдність соціально етичного, загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця в умовах широкої гуманітаризації педагогічної освіти;

- облік новітніх тенденцій розвитку і функціонування соціуму; фундаменталізація педагогічної освіти у взаємозв'язку з її практичною спрямованістю;

- варіативність, динамічність змін у змісті, формах і методах підготовки педагога відповідно до вимог прогнозу на майбутнє;

- демократизація педагогічної освіти, всього устрою життєдіяльності педагогічних навчальних закладів, що сприяє розвиткові активності, ініціативи і творчості учасників педагогічного процесу, впровадження різних форм самоврядування [2, с. 65].

Відповідно до цих принципів ми вважаємо, що зміст підготовки до роботи за технологією особистісно орієнтованої освіти повинен дозволити майбутньому педагогу зануритися у внутрішній світ дитини, дорослого, вивчати і діагностувати рівень їх розвитку, відкривати перед ними основи духовного життя людства. Цьому багато в чому сприяє розгляд поглядів гуманістичної філософії, психології і педагогіки на унікальність і цілісність розвитку особистості дитини, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей. Студенти повинні усвідомити і прийняти наступні ідеї:

- новий погляд на особистість вихованця як мета освітньо-виховної роботи;

- гуманізацію і демократизацію педагогічних стосунків;

- відмова від прямого примушування як методу, що не дає результатів у сучасних умовах;

- нове трактування індивідуального підходу;

- формування позитивної Я-концепції.

На підставі цього їх можна підвести до розуміння вимог технології особистісно орієнтованої освіти (діалогічність; діяльнісно-творчий характер; підтримка індивідуального розвитку школяра; надання вихованцям необхідного простору і свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання та поведінки).

Важливим у цій роботі ми вважаємо вивчення студентами питання технології індивідуальної підтримки дитини, яка якнайповніше розроблена в зарубіжних дослідженнях з гуманістичної психології. Майбутні педагоги в процесі виконання творчих завдань, демонстраційних вправ повинні засвоїти дві групи засобів. Першу, що забезпечує загальну педагогічну підтримку всіх дітей, і другу, спрямовану на індивідуально-особистісну підтримку кожної дитини. Також значущим у підготовці студентів ми вважаємо навчання діагностики індивідуального розвитку, вихованості, виявлення особистих проблем дітей, відстежування розвитку кожного вихованця. Засвоєння студентами даного змісту допоможе їм відповідно до особистісно орієнтованого навчання дозувати педагогічну допомогу, засновану на знанні і розумінні фізичної і духовної

природи вихованця, обставин його життя, особливостей характеру, поведінки, властивого йому темпу навчання. Ми вважаємо важливим засвоєння студентами нових принципів підходів і тенденцій у вирішенні питань, “чого” і “як” вчити школярів. Ми робимо акцент на розгляді змісту навчання як засобу розвитку особи, навчання на основі узагальненого знання, інтеграції, варіативності, використання позитивної стимуляції. Один із напрямків у цій роботі – гуманізм педагогічної освіти, суть якого полягає у формуванні особливої, людської форми ставлення до навколишнього світу.

У зв'язку з цим ми вважаємо важливим здійснення психологічної діагностики професійної придатності до особистісно орієнтованої освіти і науково-обґрунтований відбір майбутніх фахівців.

Необхідна структурна єдність системи відбору, професійної, базової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців.

Потрібна функціональна наповненість змісту освіти, що забезпечує гуманістичні переконання, соціальну активність, професійну компетентність у здійсненні технології особистісно орієнтованого навчання школярів.

Сьогодні ж значну частину випускників педагогічних вузів характеризують нестійкість професійної позиції, автократизм у спілкуванні, низький рівень рефлексії, організаторських, комунікативних, прогностичних вмінь, наслідування, боязнь приймати самостійні творчі рішення. Походження цих явищ безпосередньо пов'язано з прорахунками у формуванні у фахівців професійної готовності до педагогічної діяльності, до взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

Дослідження проблеми професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів дозволило нам встановити причинно-наслідкові зв'язки і залежності, що виявляються у формі провідних тенденцій, які виступають як стратегія формування професійної готовності педагога до взаємодії.

Тенденція гуманістичної спрямованості педагогічної освіти, містячи в собі логіку переходу від технократичної до антропологічної його парадигми, розкриває залежність формування готовності вчителя до взаємодії від ступеня звернутості до особистості студента, орієнтації на особистісний компонент професійної підготовки. Виявлена тенденція стимулює необхідність перегляду існуючої системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів з урахуванням таких принципів, як суб'єктний розвиток і саморозвиток особистості педагога, пріоритет суб'єктно-смыслового навчання, порівняно з інформаційним, персоналізація педагогічної взаємодії, єдність системного і особистісно-діяльнісного підходів.

Тенденція творчої самореалізації, що відображає залежність формування готовності педагога до взаємодії від ступеня розвитку професійної свободи особистості, розкриття її потенціалу в педагогічній діяльності. Дана тенденція знаходить своє підтвердження в таких принципах, як індивідуалізація і диференціація, єдність загального і варіативного, суб'єктного і суб'єктивного, рефлексивне управління процесом загального і професійного

розвитку студентів, принцип включеності студентів в інноваційну діяльність.

Тенденція технологізації педагогічної освіти. Згідно з цією тенденцією, формування готовності студентів до взаємодії стає певною мірою керуванним, якщо воно реалізується як технологічний процес, що відповідає вимогам діагностичності (вимірюваності), інтенсивності, відтворюваності, соціально-ігрової контекстності, моделювання професійних ситуацій, поєднання дидактичних комунікативних і особистісно-смыслових функцій, суб'єктивності і вибірковості, ролі творчої індивідуальності педагога. Найбільшу ефективність у даному плані знаходять особистісно і практично орієнтовані педагогічні технології. Дана закономірність дозволяє сформулювати ряд принципів: суперечливої єдності теорії і практики, інструментальна оснащеність педагогічного процесу, орієнтація на розкриття психологічних резервів особистості, перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента на рівноправні позиції, ситуативне проектування, поєднання фронтальних, групових і індивідуальних форм взаємодії, опора на методи контекстного і проблемно-діалогового навчання [4].

Найважливішою умовою формування особистості фахівця є підтримка етичного клімату у вузі. Це визначається рівнем викладання всіх дисциплін, а значить – якістю всього професорсько-викладацького складу: його науковою і педагогічною кваліфікацією, моральним рівнем, ставленням до студентів, зацікавленістю в їх успіхах. За даними деяких досліджень, студенти ставлять таку зацікавленість вище за викладацьку майстерність і наукову кваліфікацію викладачів.

Е.Вахтангов писав, що не можна навчитися за книжкою робити три речі: літати на літаку, писати вірші і виробляти в собі сценічні якості, необхідні для актора. За книжкою не можна також навчитися мистецтва душевного контакту [6, с. 20]. Тут важливі психологічне налаштування, установка, безоціночне позитивне прийняття іншої людини. У зв'язку з цим не можна не згадати про емпатію. Йдеться про людську участь, взаєморозуміння, здатність не лише раціонально розуміти і враховувати діючі на партнера обставини, але і співчувати йому, бути зацікавленим і стурбованим його проблемами. Врешті-решт, людині без емпатії працювати викладачем не можна. Крім того, що педагог – це емпатійна людина, він ще і фасилітатор. Педагогічна фасилітація – це посилення продуктивності освіти і суб'єктів професійно-педагогічного процесу за рахунок їх особливого стилю спілкування і особистості педагога. Фасилітаційний підхід сприяє розвитку навичок вироблення власної думки, формуванню активної суспільної позиції, якнайповнішому задоволенню пізнавальних і творчих потреб, а отже, і самореалізації студентів.

Таким чином, особистісно орієнтоване спілкування суб'єктів освітньо-виховного процесу є необхідною умовою та засобом професійної підготовки спеціаліста, а також формування особистості майбутнього педагога.

Література

1. Гриценко Л. И. Личностно-ориентированная концепция. А.С.Макаренко в современной педагогике / Л. И. Гриценко. – Волгоград : Перемена, 1997. – 265 с.
2. Зорило Л. И. Подготовка студентов к работе по технологии личностно-ориентированного образования дошкольников / Л. И. Зорило // Білоруська початкова школа: проблеми і перспективи розвитку : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. – Мозир : УА МДПУ, 2005. – С. 64–66.
3. Кукушин В. С. Современные педагогические технологии : [пособие для учителя]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 448 с.
4. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1998. – 288 с.
5. Сластьонін В. А. “Гуманістична парадигма” педагогічної освіти / В. А. Сластьонін // Магістр. – 1994. – № 6. – С. 2–7.
6. Фатыхова Р. М. Личностно-ориентированное общение и профессиональное становление специалистов в высшей школе / Р. М. Фатыхова // Проблемы интеграции образования на пороге XXI века : материалы Всероссийской научно-практической конференции 26 мая 1999 г. / [под общ. ред. С. М. Усматова]. – Бирск : Бирск. гос. пед. ин-т, 1999. Ч. II. 1999. – С. 17–21.

УДК 371.13

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Підлипняк І.Ю.

У статті розкрито проблему підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми в умовах різновікової групи в поглядах історії дошкільної педагогіки та вчених сучасності.

Ключові слова: дошкільна освіта, професійно-педагогічна підготовка, різновікова група.

В статье раскрыта проблема подготовки будущих педагогов к работе с детьми в условиях разновозрастной группы во взглядах истории дошкольной педагогики и ученых современности.

Ключевые слова: дошкольное образование, профессионально-педагогическая подготовка, разновозрастная группа.

In the article the problem of preparation of future teachers for work with children of mixed age groups as reflected in the history of preschool pedagogy and in the views of modern scholars.

Key words: preschool education, professional pedagogical training, mixed age group.

Постановка проблеми. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільств та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку.

Мета статті: висвітлення проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми в умовах різновікової групи з історії дошкільної педагогіки та в сучасній педагогічній науці і практиці.

Питання про те, як розв'язувалася проблема виховання дітей у різновікових групах в історії дошкільної педагогіки, можна знайти у спадщині видатних педагогів С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського, М.Монтессорі та ін.

Сучасні підходи до проблеми професійної підготовки кадрів дошкільної освіти розроблено у працях Л.Артемової, Г.Беленької, Л.Загородньої, І.Луценко, М.Машовець, Т.Поніманської, С.Попиченко, О.Богініч, А.Богуш, І.Дичківської, Н.Гавриш, К.Крутії, Н.Лисенко, Н.Сайко та ін.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній і зарубіжній дошкільній педагогічній практиці завжди мало місце таке явище, як створення й організація різновікових груп або міжвікових об'єднань. Причини їх вельми різноманітні. До них відносяться: утворення дитячих виховних установ в умовах

сільської місцевості; малокомплектні дитячі садки; наявні труднощі при комплектуванні груп дитячих закладів; створення різноманітних коригуючих груп, а також приватні дитячі навчально-виховні установи.

Погляди на організацію та існування різновікових груп у системі дошкільної освіти досить різноманітні й подекуди навіть суперечливі.

Для глибшого осмислення проблеми організації та існування різновікових груп у системі дошкільної освіти необхідно розглянути відомі позиції учених-дослідників у контексті їх вивчення щодо визначеного нами питання.

Так, багато дослідників (Л.С.Байбородова, Б.З.Вольфов, С.Л.Ілюшкіна, О.В.Соловійов та ін.) оцінюють різновікові групи і колективи як оптимальну модель середовища розвитку дитини, оскільки в різновіковому спілкуванні і взаємодії забезпечується насамперед ефект соціального розвитку – досягнення оптимальної форми соціальної активності, яка робить людину здатною впливати на свої життєві обставини і на саму себе.

Ще в дослідженнях 80-х років ученими (А.Г.Арушановою, В.В.Гербовою, А.Н.Давідчук, Т.З.Дороновою, Т.А.Макеевою, В.В.Стерниковою, В.Г.Щур, Т.З.Юртайкіною, С.Г.Якобсоном) констатовано, що змішана дошкільна група має значний розвивальний потенціал для дитини, оскільки міжвікова взаємодія дітей сприяє виникненню такого педагогічного явища, як взаємонавчання. Під

взаємонавчанням Є.Б.Давидович розуміє “організований (стихийний) процес взаємодії і спілкування дітей різного віку, що перебувають на різних рівнях розвитку. Результатом взаємонавчання дітей різного віку є взаємний (двобічний) обмін знаннями, навичками, досвідом їх закріплення і надбання нових” [4, с. 10].

Питання про те, як розв’язувалася проблема виховання дітей у різновікових групах в історії дошкільної педагогіки, цікавить педагогів і батьків. Відповідь можна знайти у спадщині видатного педагога С.Русової. Вона передусім визначила мету, з якою влаштувалися заклади для дітей, зміст їх роботи, організацію дітей у них. Перші заклади мали функцію захистників, які організовували монастирі, благодійні товариства та організації, а згодом і педагоги. У цих захистках були діти різного віку. Вже тоді було сформовано основні принципи роботи різновікових груп: індивідуальний підхід, опіка старших над молодшими. С.Русова сформулювала певні принципи навчання і виховання найменших дітей, а також способи їх організації (“гуртування”, “гуртування”), у практиці її роботи доведено найдоцільніший зміст, умови та форми організації виховання і навчання дітей різного віку, їх відповідність особливостям розвитку. Так, зокрема, одним з основних принципів М.Монтессорі, що відзначала С.Русова, був “принцип вільної активності дітей та їх самодіяльності в усьому навчанні”.

Аналізуючи роботу американського садка – школи-ферми Дьюї, Русова зазначала, що все виховання тут ґрунтувалося “на збудженні в дитини інтересу, цікавості, виклику всіх активних сил дитини”. Дитячий колектив у садку поділявся “на кілька гуртів, їм давалась різна праця, відповідно до їх нахилів, змоги і розвитку”.

Вихователі у цьому садку виховували дітей “вільно”, для ігор і навчання єднали дітей у невеличкі гуртки не тільки відповідного віку, а й за розвитком, за нахилами. Оскільки характерною особливістю психолого-педагогічної концепції С.Русової є те, що в її центрі перебуває особистість дитини з її природними нахилами, потребами, бажаннями, здібностями, видатний педагог висловила поради щодо організації дітей різного віку в дитячому дошкільному закладі. Вона писала, що “гуртування дітей не повинно проводитись винятково зовнішніми засобами – за віком дітей, за намірами садівниці, за завданнями праці, а будуть дитячі гуртки помалу складатися відповідно до взаємин дітей між собою, їх розвитку і нахилів. Перегуртування можуть поставати інколи у зв’язку з новими товаришами, зі з’ясуванням здібностей дітей. Такі групи, на переконання С.Русової, будуть задовольняти потребу дітей у спілкуванні, товаришуванні і підготовляють до щирого ставлення, до громадянства” [5].

С.Русова зазначала, що не слід забувати тієї великої різниці, яка існує між дитиною 3–4-х років і дитиною 5–6-ти років. “Першим потрібні лише впорядковані приймання, вільне самовиявлення, добре фізичне виховання. Старшим цього вже буде замало, вони шукатимуть способів свою енергію на щось витратити, чимось задовольнити свою цікавість, свої творчі змагання” [5].

Фундатор суспільного дошкільного виховання в Україні С.Русова говорила, що “... як немає у лісі

однаковісіньких кущиків і дерев, так немає і двох однакових дітей, тож і виховання має бути різне...” Наріжним каменем у побудові стратегії виховного впливу на особистість дитини є заповідь К.Ушинського – “якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона насамперед має пізнати її в усіх відношеннях”.

Науковці і практики сьогодення стверджують, що проблему індивідуалізації виховання найкраще розв’язувати у різновіковій групі. Таких груп стає все більше. Вони з’являються вимушено через проблеми демографічного та соціально-політичного розвитку України. А також створюються спеціально, бо система життєдіяльності дитини в такій групі створює чудові можливості для прояву і розвитку її індивідуальності.

Важливого значення В.О.Сухомлинський надавав різновіковим колективам: “... Мають бути не тільки однорічні, а й різновікові групи дітей” [6, с. 42]. Він зазначає: “У колективі з різним віком вихованців можуть бути такі ж багаті спільні інтереси, як і в колективі одного віку” [6, с. 58].

Особлива роль у навчанні дошкільника належить дорослому. Він є для дитини основним джерелом знань, зразком для наслідування. В.О.Сухомлинський, ставлячи великі вимоги до педагога різновікової групи, одним з основних його умінь вважав уміння проникнути в духовний світ дитини: “Десь у найпотаємнішому куточку серця в кожній дитини своя струна, вона звучить на свій лад, і щоб серце озвалось на моє слово, потрібно самому настроїтися на тон цієї струни” [6, с. 103–104].

Василь Сухомлинський неодноразово зазначав: “Людина найкраще виховується тоді, коли вона дбає про інших” [6, с. 132]. Цей принцип добре реалізується в різновікових дитячих колективах, коли старші діти опікуються молодшими. З іншого боку, Василь Олександрович наголошував, що “педагогові працювати в таких колективах досить складно, позаяк діти різного віку мають різні рівні розвитку” [6, с. 56].

Ідеї видатних педагогів стосовно особистості вихователя актуальні й сьогодні.

Характеризуючи виховну роботу в різновіковій групі, всі дослідники (В.Н.Аванесова, А.Н.Давидчук, Є.Г.Батуріна, Є.В.Русакіна, М.В.Мінкіна, О.І.Соловйова) зазначають, що вона багато в чому залежить від особистих рис педагога, його методичної підготовки, уміння одночасно керувати діяльністю дітей різного віку.

Організація педагогічного процесу у різновіковій групі потребує від педагога знання програми всіх вікових груп, уміння зіставляти програмові вимоги з віковими та індивідуальними особливостями дітей, здатність правильно розподіляти увагу, розуміти й бачити кожну дитину і всю групу в цілому, спрямовувати розвиток дітей згідно із завданнями виховання і можливостями. Слід зазначити й ті переваги, які характерні саме для різновікової групи: спілкування молодших дітей зі старшими створює сприятливі умови для формування випереджальних знань та взаємного навчання.

Вивчення доробків педагогів і психологів (В.Аванесова, А.Богуш, О.Кононко, Г.Мінкіна, Н.Непомнящая, Т.Поніманська та ін.) доводять, що

науковці одностайні у визнанні керівної ролі педагога, оскільки за відсутності педагогічного керівництва у взаємини між дітьми різного віку можуть виникати конфлікти, закріплюватися негативний досвід взаємодії та негативні поведінкові норми (ігнорування молодших під час ігор, конкуренція за іграшки, сварки та маніпулювання та ін.). Педагог допомагає дитині, з одного боку, увійти в дитяче співтовариство, а з іншого – зберегти та розвинути свої найкращі індивідуально-особистісні риси, а тому згідно з Т.Бабаєвою та А.Гогоберидзе, повинен вибудувати виховний процес з урахуванням принципів: творчої реалізації кожного вихованця як умови розвитку групової співтворчості; врахування індивідуальних особливостей дітей у визначенні рольової позиції у груповій взаємодії; комфортності перебування дитини у групі, дотримання демократичного стилю керівництва та впровадження особистісно орієнтованої моделі педагогічної взаємодії з дитячою групою.

У педагогічній теорії та практиці засвідчив ефективність підхід до організації та розвитку дитячої групи як творчого співтовариства у процесі різних видів спільної діяльності дітей. Водночас, проектування кожного виду спільної діяльності є проектуванням процесу розв'язання дитячою групою конкретних завдань щодо досягнення індивідуального та колективно значущого результату. Тим самим життя та розвиток дитячої групи розгортається як послідовне розв'язання завдань, що потребують групової взаємодії, співробітництва та співтворчості. У здійсненні виховного керівництва дитячою групою педагог повинен враховувати такі тенденції, як: з одного боку, прагнення дитини до самоствердження, визнання та поваги з боку інших, виокремлення власного "Я" як автономного суб'єкта у групі; а з іншого – прагнення дітей до досягнення психологічного єднання з іншими, до спільної діяльності та спільних досягнень. Врахування означених чинників дозволяє вихователю розв'язувати двоєдине завдання – сприяти розвитку мотивів єднання та спільності дітей у групі та створювати умови для індивідуалізації розвитку кожного вихованця.

На думку О.Богініч, фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю фахового становлення, але й ефективністю особистісного зростання. Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується у педагогічному процесі – відкритій, динамічній та саморозвивальній системі, яка містить наступні складові компоненти:

– зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня);

– педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;

– педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;

– суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [2].

Виконані дослідження розкривають логіку та закономірності підготовки майбутніх фахівців до різних напрямків педагогічної діяльності. Так, у доробках А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Жаровцевої, Т.Поніманської та ін. обґрунтована необхідність особистісного розвитку майбутніх педагогів, формування умінь педагогічної діагностики, аналізу педагогічних ситуацій; формування проєктивних, організаторських і конструктивних умінь, моделювання педагогічних ситуацій.

У сучасних умовах у підготовці педагогів відбувається поступове зміцнення акцентів від гностичного (знаннєвої парадигми) до особистісно-діяльнісного підходу (парадигми), за якого головною метою освіти постає розвиток особистості сучасного педагога, формування в нього здатності до активної діяльності, творчої професійної праці (А.Бойко, І.Бех, В.Кремень, О.Сухомлинська та ін.). Водночас при переорієнтації навчально-виховного процесу від знаннєвого до діяльнісного актуалізувалися такі проблеми: по-перше, формування системи знань студентів, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння ними основами професійно-педагогічної діяльності, вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих і раціональних (теоретичних) знань, що лежать в основі оволодіння педагогічною діяльністю, вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби та умови, пошук можливостей підвищення рівня узагальнення знань про педагогічну діяльність; по-друге, пошук можливостей поєднання формування теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами, ціннісними орієнтаціями, пошук шляхів розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо у процесі навчання, тобто створення таких умов навчально-практичної діяльності, коли студентам необхідно активно застосовувати наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань.

Готовність до навчально-виховної роботи в дошкільному закладі становить базис фахової підготовки до педагогічної діяльності і потребує пошуків у створенні цілісної ефективної системи цієї підготовки. Фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану.

Система фахової підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність.

На нашу думку, професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що фактором успішності його професійної діяльності виявляється сформованість,

цілісність його особистості. Рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи в різновіковій групі визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок.

У цілісному педагогічному процесі як складній, динамічній системі, в основі якої лежить педагогічна діяльність, органічно поєднується навчання, виховання і розвиток вихованців.

Головний організатор педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі – вихователь. Від нього значною мірою залежить розвиток особистості і пізнавальних процесів дошкільників, підготовленість до навчання в школі.

Висновок. Результати аналізу сучасних наукових досліджень переконливо свідчать, що для системи вищої освіти пріоритетом стає підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації.

Література

1. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. В. Артемова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 2. – С. 7–9.
2. Богінч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти / О. Л. Богінч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 1.
3. Герасимова Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада : дисс. ... д-ра пед. наук / Герасимова Е. Н. – СПб., 2002. – 339 с.
4. Давидович Е. Б. Сенсорное воспитание детей 3–5 года жизни в условиях разновозрастной группы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Давидович Е. Б. – М., 1991. – 16 с.
5. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова // Русова С. Вибр. пед. твори. – К. : Освіта, 1996.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. Т. I–V. – 1976.

УДК 378:37.06.018.32

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ”

Платонова О.Г.

У статті розглядається питання розробки курсу “Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування” як складового елемента комплексної технології особистісно орієнтованої системи соціального виховання у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: соціальний педагог, міжособистісне спілкування, соціальне виховання, особистісно орієнтована система.

В статье рассматриваются вопросы разработки курса “Психолого-педагогические основы межличностного общения” как составляющего элемента комплексной технологии личностно-ориентированной системы социального воспитания в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: социальный педагог, межличностное общение, социальное воспитание, личностно-ориентированная система.

The article deals with the issue of elaborating the course “Psychological-pedagogical foundations of interpersonal communications” as a constituent of a package technology of personality oriented system of social education in the process of professional training of prospective social pedagogues.

Key words: social pedagogue, interpersonal communication, social education, personality oriented system.

Постановка проблеми. У законі України “Про освіту” чітко визначено пріоритетну мету сучасної освіти – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Тільки такі громадяни зможуть успішно розв’язувати найгостріші проблеми, що їх ставить перед ними сучасна епоха. Молоді люди, які закінчили середню школу, включаються в складну, а іноді й суперечливу систему відносин. Цей процес багато в чому залежить від їхнього вміння самостійно та творчо мислити, в умовах не завжди безконфліктного людського спілкування, від уміння правильно сприймати навколишню дійсність і себе в ній, якості інших людей, людські взаємовідносини, давати їм принципові оцінки. Навчання і виховання традиційно орієнтується на засвоєння знань, умінь і навичок. Індивід стає особистістю в міру оволодіння цим змістом соціального досвіду.

У сучасних умовах, коли стверджується гуманізація педагогічної сфери, орієнтація системи освіти і виховання на особистість набуває суспільно-державної значущості.

Особистісно орієнтований тип навчально-виховного процесу спирається на такі принципи:

- новий погляд на особистість як мету освіти; особистість – суб’єкт педагогічного процесу; з пріоритетними якостями особистості як вищими етичними цінностями (гідності, відповідальності, толерантності тощо);
- гуманізації і демократизації педагогічних взаємостосунків;
- орієнтації на самостійність і самодіяльність студентів;
- удосконалення особистісно-діяльнісного та індивідуального підходу в навчально-виховному процесі;
- формування позитивного образу “Я” особистості;
- підтримка унікальності особистості, створення атмосфери успіху, доброзичливості й самореалізації людини.

Саме комплекс цих принципів покладено в основу розробки курсу “Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування”, впровадженого на психолого-педагогічному факультеті Чернігів-

ського національного педагогічного університету. Цей курс читається на II курсі у III семестрі студентам спеціальності “Соціальна педагогіка”.

Основними завданнями даного курсу є:

- ознайомлення студентів зі значенням психолого-педагогічного спілкування у професійній роботі соціального педагога;

- ознайомлення з особливостями спілкування у конфліктних ситуаціях та прийомами виходу з них;

- формування практичних умінь і навичок психолого-педагогічного спілкування в сім’ї;

- формування навичок застосування отриманих знань у складних умовах соціально-педагогічної діяльності.

Курс розрахований на 54 години, з них 18 годин – лекційні і 36 годин – лабораторні заняття.

Лекційний курс включає: загальну характеристику психолого-педагогічного спілкування; закономірності спілкування та взаємодії людей; особистість соціального педагога та її роль у професійному спілкуванні; професійне спілкування соціального педагога та соціального працівника з людьми різного віку; психолого-педагогічні засади спілкування в сім’ї; спілкування у конфліктних ситуаціях.

З метою підвищення рівня пізнавальної активності студентів у оволодінні необхідними практичними соціально-педагогічними знаннями і комунікативними вміннями нами було впроваджено проведення лабораторних занять у вигляді психолого-педагогічного тренінгу.

Значна інтенсифікація педагогічного процесу у психолого-педагогічному тренінгу забезпечується, з одного боку, за рахунок інтеграції теоретичних положень педагогіки та психології, а з іншого – за рахунок нової організаційно-дидактичної форми навчання навчально-тренувальної групи, яка відкриває широкі можливості для використання групо-динамічних закономірностей в організації навчально-виховного процесу.

На лабораторних заняттях студенти розташовуються по колу. Це, на нашу думку, дозволяє всім студентам найефективніше включатись у роботу.

Для учасників тренінгу були прийняті і спільно обговорені спільно наступні правила: на заняттях немає глядачів – всі учасники; кожен має право на помилки; намагайся перемогти себе; не бійся здаватися смішним; намагайся бачити свою ситуацію в цілому; не втрачай почуття доброзичливості; висловлюючи свою думку, оцінюй не особистість іншого, а його діяльність.

Загальна структура лабораторного заняття складається з двох блоків. Перший блок – теоретичний, на якому студенти розглядають питання визначеної проблеми заняття, спираючись на професійну термінологію. Так, наприклад, на першому занятті при розгляді теми: “Спілкування та його значення в житті людини” метою теоретичного блоку є: створення умов для кращого і швидкого саморозкриття кожного учасника групи; визначення сутності процесу спілкування; аналіз функцій процесу спілкування; пояснення різновидів та механізмів процесу спілкування; характеристика стилів спілкування.

Другий блок цього лабораторного заняття, практичний, має мету: ознайомлення студентів з

принципами роботи в групі; розробку групових ритуалів (початку і кінця заняття); засвоєння ігрового стилю спілкування; запуску процесу саморозкриття; визначення особистісних особливостей кожного учасника групи; навчання студентів швидко виявляти особистий стиль спілкування та стиль спілкування свого партнера по розмові; вияв факторів, які впливають на вибір того чи іншого стилю спілкування.

Саме для досягнення цієї мети нами був підібраний комплекс тренувальних вправ. Перша вправа, яка була запропонована студентам для виконання, вправа “Знайомство”. Суть її полягає в тому, що кожному студенту пропонувалось відмітити десять ознак того, що їм подобається (у природі, у людях, у собі), і десять ознак того, що особисто кожному не подобається (“ненавиджу дріб’язковість”, “не люблю осінь” тощо). Потім кожен із учасників групи повідомляє про свої записи, при цьому коментуючи їх. Слід зазначити, що викладач теж бере участь у виконанні всіх вправ, і у деяких випадках саме він починає повідомляти результати виконання вправи. Це значною мірою впливає на відвертість і активність тренувальної групи.

Наступна вправа: “Вгадай, хто це” цікава тим, що під час її виконання студенти мають змогу запропонувати докладну самохарактеристику, свій психологічний автопортрет та з’ясувати колективну думку про якості особистості, які дуже важливі для покращення ефективності спілкування. Взаємодіючи, члени студентської групи визначають один в одному значущі для себе якості, починають розуміти, що ці якості вони хотіли б перейняти шляхом наслідування. Практично процес наслідування розгортається тоді, коли студент помічає в особистості свого однокласника щось таке, чого йому не вистачає, чого він недоотримав у своєму індивідуальному розвитку.

Взаємне оцінювання студентами один одного у своїй групі, освоєння через наслідування якостей, потреба в самоствердженні та його задоволення, прагнення до самовіддачі та його реалізація – все це приводить до пізнання студентами своїх можливостей і можливостей інших людей, до вироблення особистої позиції, формування позитивної “Я-концепції” через розвиток ідентичності особистості. Тим самим забезпечується найбільш ефективна її саморегуляція. Під час розгортання цього процесу студенти створюють один в одного відчуття захищеності, що безумовно впливає на формування “Я-концепції”.

Після виконання вправи, як і після всіх наступних, проводиться рефлексія з обов’язковим формулюванням висновків.

Наприкінці всіх занять постійно підкреслювалась роль і внесок кожного учасника групи в успіх заняття. Регулярно різними способами формувалось переконання: ступінь успішності заняття повністю залежить від включення кожного в ситуацію.

Вправа “Спілкування у роботі соціального педагога” дає можливість визначити думку студентів про значення процесу спілкування у майбутній професійній діяльності. Завдання цієї вправи полягає у написанні короткого есе, після виконання якого студенти мають змогу висловити особисті думки.

Відомо, що соціальна роль, яку виконує людина в житті, значно впливає на розвиток її особистості – від зовнішнього вигляду до моральних якостей. Отже, важливим методом виховання студентів є включення їх до динамічної системи ролей, які позначаються на розвитку необхідних рис характеру майбутнього соціального педагога, і подолання ними негативних. На нашу думку, рольовий підхід до виховання є могутнім засобом спрямування особистісного розвитку через зміну та ускладнення ролей.

Саме з цією метою учасникам групи пропонується виконання наступної вправи, яка виконується у вигляді рольової гри. Група розподіляється на підгрупи (5–6 осіб), і кожній з них пропонується інсценування різних стилів спілкування. Для цього кожна з підгруп отримує картку з точним описом одного з найбільш уживаних стилів спілкування. Наприклад, текст однієї з карток: “Ваша група демонструє діловий стиль спілкування. Придумайте і покажіть сценку з життя, де цей стиль яскраво виявляється. Врахуйте, що він зумовлює достатню велику дистанцію між людьми. Вираз відчуттів та емоцій при цьому обмежений. Люди спілкуються як носії визначених службових функцій. Успіху!” Після демонстрації сценок студенти мають змогу визначити ознаки кожного з розіграних стилів, для цього їм пропонується відповісти на запитання: “В яких ситуаціях можливе вживання цього стилю? В чому позитивні і негативні сторони цього стилю? Коли він може порушувати відносини між людьми? Яке ставлення виникає до партнера по спілкуванню? Чи хотілось би помінятися місцями з партнером по спілкуванню і чому?”

Наприкінці кожного з лабораторних занять проводиться міні-анкета, відповіді на питання якої конкретно характеризують внутрішній стан кожного з учасників групи, дається оцінка якості проведення заняття та висловлюються зауваження та пропозиції щодо його структури. Це дає можливість викладачу мобільно реагувати на зауваження і вносити корективи у хід наступного заняття.

Кожне лабораторне заняття завершується формулюванням домашнього завдання, для виконання якого студентам потрібно пригадати, проаналізувати, зі свого особистого досвіду випадки, вчинки, ситуації і на наступному занятті, разом з усією групою, зробити висновки.

Для набуття професійних умінь у спілкуванні студентам пропонується опанування теми: “Особистісна привабливість у спілкуванні”. При розгляді цієї теми студенти мають змогу впевнитись у значущості невербальних методів спілкування; мудро і вчасно сказаному слові своєму партнеру по спілкуванню; голосу, тембру, виразності мови тощо. Студентам пропонується виконання вправ, спрямованих на покращення міміки, жестів, виразності, постановки голосу. Після виконання вправ, студентам пропонується зробити самоаналіз і відповісти на запитання: “Чи ефективними були обрані методи і прийоми педагогічного спілкування? Чи оптимальними були способи подолання перешкод у взаєморозумінні із співрозмовником?”.

Лабораторні заняття на тему: “Спілкування з дітьми молодшого віку”, “Спілкування з підлітками”,

”Спілкування соціального педагога з людьми старшого віку” дають змогу навчитись студентам професійно спілкуватись з людьми різних вікових категорій, що знадобиться їм у майбутній професійній діяльності соціального педагога.

Основною ознакою цих лабораторних занять є те, що кожне з них може проводитись в установах, які працюють саме з людьми цієї вікової категорії. Так, наприклад, заняття “Спілкування з підлітками” може проводитись у загальноосвітніх закладах. Студенти мають змогу спілкуватись з учнями у класі, виявити особисті можливості сприймання та розуміння партнера (підлітка), активно саморозкритиватись, зробити об’єктивний аналіз позитивних і негативних особистих рис та рис підлітка. Студенти на практиці можуть упевнитись, наскільки на ефективність спілкування впливає відвертість, активне співчуття та вираз симпатії, вміння слухати, висловлюватись і сприймати зворотній зв’язок. Саме така форма проведення лабораторного заняття наштовхує студентів на думку про недостатність теоретичних знань і спонукає їх до вдосконалення і покращення професійних умінь та навичок.

Програма курсу не могла обійти питання ролі спілкування в сім’ї, а саме спілкування між подружжям, між батьками і дітьми, спілкування між дітьми в сім’ї. При розгляді цих тем студентам пропонується анкетування і тестування (тести: “Гарна сім’я”, “Добра мати ... добрий батько”, “Серед рідних”), також пропонувались педагогічні ситуації, вирішити які їм потрібно як соціальний педагог. Кожен із учасників групи мав змогу висловити свої думки, дати поради. У домашньому завданні студентам пропонується пригадати проблему, яка, можливо, виникала у їх сім’ї, і що саме кожен з її членів зробив для вирішення цієї проблеми. Це завдання надало можливість студентам оцінити своє місце в сім’ї, проаналізувати особисту здатність до вирішення проблем, які виникають у їх родині.

Останньою темою курсу “Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування” була запропонована тема: “Спілкування у конфліктній ситуації”.

Метою цього заняття було: з’ясування причин виникнення конфліктів; формування поняття про поведінку у конфліктних ситуаціях; аналіз конфлікту з точки зору позитивного і негативного впливу на міжособистісні відносини та на ставлення до самого себе; навчання правильно обирати поведінку у конкретній конфліктній ситуації; розгляд прийомів ефективного виходу з конфлікту.

Для цього студентам було запропоновано виконання вправ на опис типів поведінки людей, втягнутих у конфлікт (вправа: “Портрет конфлікту”, тест: “Основні стилі в конфлікті”). Після закінчення заняття кожен із учасників групи мав чітке уявлення щодо прийомів, методів, засобів запобігання конфліктним ситуаціям.

Наприкінці вивчення курсу “Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування” студентам було запропоновано написати есе щодо змісту, методів, прийомів, засобів, які застосовувались під час теоретичних і практичних занять. Основною характерною рисою, якою було відмічено матеріал курсу, це незвичність проведення занять,

студентам була надана змога реальної оцінки своїх умінь та навичок у процесі міжособистісного спілкування, а також конкретно з'ясувати роль професійного спілкування у своїй майбутній професії соціального педагога.

Висновки. Слід зазначити, що процес соціального виховання студентів, становлення культури їх

професійного спілкування не обмежується періодом професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Процес трансформації, розвитку і корекції особистості продовжується й після закінчення навчання і триває протягом усього періоду професійної діяльності соціального педагога.

Література

1. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения : [методическое пособие] / Т. Г. Григорьева. – М. ; Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 1997.
2. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : [навчальний посібник для ВНЗ] / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008.
3. Прутченков А. С. Социально-педагогический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – М., 1992.
4. Семиченко В. А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Київ : Веселка, 1998.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37037(091)

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ КІН. ХІ Х – ПОЧ. ХХ СТ.

Боровик В.В.

У статті проаналізовано основні засади розвитку форм та засобів фізичного виховання дітей, що знайшли своє відображення у педагогічній спадщині О.Д.Бутовського.

Ключові слова: фізичне виховання, педагогічна діяльність, фізичні вправи.

В статье дается анализ основным формам и средствам физического воспитания детей, которые рассматривал в своей педагогической деятельности А.Д.Бутовский.

Ключевые слова: физическое воспитание, педагогическая деятельность, физические упражнения.

The analysis of the main forms and means of physical education of children which are reflected in the pedagogical heritage of O.D.Butovskiy is given in the article.

Key words: physical education, pedagogical activity, physical exercises.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань що стоїть сьогодні перед освітньою галуззю, є забезпечення й зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я дітей. Вирішення цього соціального замовлення суспільства вимагає від сучасних учителів, лікарів, науковців системного і комплексного підходу до виховання підростаючого покоління. Проблема не нова, вона існувала в усіх історичних формаціях розвитку суспільства. І вирішення її потребує органічного поєднання сучасних досягнень наукової думки з педагогічною спадщиною минулого. Це стосується і наукових праць О.Д.Бутовського (1838–1917).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню творчої спадщини педагогічної діяльності Олексія Дмитровича Бутовського присвячена публікація В.В.Драги [5], М.Д.Зубалія [6; 7]. Окремим аспектам його педагогічної теорії і практики присвячені дослідження А.Б.Суника [9]. Заслуговують на увагу також публікації Агеєвець В.У. [1], та М.Булатової [2], в яких висвітлюється проблема фізичного виховання молоді в творчій спадщині О.Д.Бутовського. Проте наукова спадщина знаного педагога, на нашу думку, залишається ще значною мірою недостатньо висвітленою.

Мета дослідження. На основі вивчення науково-педагогічної спадщини О.Бутовського проаналізувати теоретичні підходи та практичну діяльність щодо поглядів на фізичне виховання дітей та молоді, обґрунтувати значення досвіду вченого для сучасної освітньо-виховної практики.

Завдання дослідження – показати генезис проблеми фізичного виховання молодого покоління в історико-педагогічному процесі. Розкрити погляди О.Бутовського на роль фізичного виховання у формуванні особистості.

Результати дослідження та виклад основного матеріалу. Великого значення надавав фізичному вихованню дітей та молоді один з найвідоміших діячів спортивного руху кін. ХІХ – поч. ХХ ст. Олексій Дмитрович Бутовський. Будучи ініціатором відродження сучасного Олімпійського руху, він багато зробив для створення теорії і методики фізкультурної освіти, історії спорту, системи підготовки фахівців із фізичного виховання для військових і цивільних навчальних закладів. Багато з його методологічних ідей та підходів до розвитку фізичного виховання й понині не втратили своєї актуальності [7].

Замислюючись над значенням фізичного виховання, Бутовський прийшов до висновку, що фізична підготовленість людині потрібна, до якої б діяльності вона себе не готувала. Цей висновок визрів у нього під час викладацької діяльності в рідному Полтавському кадетському корпусі, де Олексій Дмитрович був штатним викладачем військової дисципліни – фортифікації і репетитором, тобто помічником вечірніх занять кадетів. Поряд з військовими дисциплінами вони займалися в позанавчальний час гімнастикою, яка проводилася в окремих рекреаційних залах, де були встановлені гімнастичні тренажери. В майбутньому він докла-

датиме чималих зусиль, щоб цей предмет увійшов до розряду основних не тільки у військових навчальних закладах, але і в цивільних. Крім цього, влітку щорічно для кадетів улаштовувався табірний збір. У наметовому таборі заняття з основних дисциплін чергувалися з пішими та кінними екскурсіями на 5–7 верст, рухливими та спортивними іграми і, що дуже важливо, тут була єдина можливість навчити вихованців плавати у водах річки Ворскли [8].

У майбутньому організаційний досвід проведення літніх табірних зборів у Полтаві, свідком і безпосереднім учасником яких був О.Д.Бутовський, вчений трансформує на всеросійський ґрунт, організувавши в 1890 році “тимчасові літні курси” для підготовки офіцерів-вихователів кадетських корпусів для керівництва різними галузями фізкультурної освіти кадетів, якими впродовж 16 років одноосібно керував. На цих курсах заняття проводилися з різних напрямів фізичного виховання, зокрема, з гімнастики, фехтування, плавання та інших видів спорту. З 1888 р. він працює в комісії при Міністерстві народної освіти, де займається розробкою методики викладання гімнастики в цивільних навчальних закладах. Співпрацює з Головнім управлінням військових навчальних закладів (ГУВНЗ), є членом комісії з організації позакласних занять фізичними вправами у кадетських корпусах, головою комісії з розроблення заходів, які запобігатимуть “псуванню зору вихованців кадетських корпусів” [7]. Др. пол. XIX ст. відзначилася значним зрушення науково-педагогічної думки щодо розвитку та поширення знань про фізкультурну освіту й фізичне виховання. В цей час на піку активної науково-дослідної роботи у даній галузі знаходився теоретик і практик фізичного виховання П.Ф.Лесгафт. Бутовський же тільки-но розпочав свої перші кроки, але вже наприкінці 80-х рр. він став одним з найпопулярніших у Росії фахівців у галузі фізкультурної освіти і фізичного виховання. 21 лютого 1892 р. він вперше виїжджає за кордон відвідати навчальні заклади Швеції, Данії, Німеччини, Бельгії і Франції з метою вивчення європейського досвіду з питань викладання гімнастики, фехтування та фізичного виховання. Повернувшись на батьківщину, О.Д.Бутовський відзначив, що у багатьох країнах проблеми фізкультурної освіти знаходять розуміння й підтримку у вищих колах влади, а в Росії цим питанням не приділяється належної уваги. Ці думки та результати відряджень знайшли відображення в таких його працях: “Шведська педагогічна гімнастика” (1897), “Система шведської педагогічної та військової гімнастики” (1899), “Виховання і тілесні вправи в англійських школах” (1915). Оpubліковані твори стали “вагомим внеском в узагальнення історичного й тогочасного досвіду фізкультурної освіти в зарубіжних країнах, розробку наукової теорії і методики фізичного виховання підростаючого покоління” [3, с. 12].

Під час відвідання Франції він знайомиться з відомим французьким спортивним діячем бароном П'єром де Кубертеном, який на той час був генеральним секретарем Федерації французьких спілок легкоатлетичних дисциплін та займався

згуртуванням внутрішніх і міжнародних сил навколо ідеї відродження сучасного олімпійського руху. О.Д.Бутовський гаряче підтримував ідею П'єра де Кубертена щодо відродження Олімпійських ігор, розуміючи, яку значну роль вони будуть відігравати у вирішенні проблем фізичного виховання молоді. Результатом його перебування у Франції стала праця “Тілесні вправи у Франції”, опублікована 1893 р. в “Педагогическом сборнике” – періодичному виданні Головного управління військових навчальних закладів, де докладно подаються вивчення досвіду викладання військової гімнастики і фехтування, шкільної гімнастики і спорту у французьких школах

Розуміючи, що тільки через поширення серед молоді фізичного виховання, залучення широких верств населення до регулярних занять фізичною культурою в країні можливий спорт вищих досягнень. О.Д.Бутовський докладає значних зусиль для створення Всеросійського товариства сприяння фізичному розвитку. За його безпосередньої участі відкривається головна гімнастико-фехтувальна школа, проводиться велика робота із залучення молоді до занять фізичною культурою. Він пропагував широку доступність занять атлетичними вправами, безкоштовне користування катками, послугами велосипедних пунктів. Головну перспективу розвитку спорту в державі О.Д.Бутовський бачив у його масовості. Ще при житті здійснилася його мрія про участь російської команди в IV Олімпійських іграх 1908 року в Лондоні, куди Росія вперше відрядила свою команду із залучення спортсменів. Вони виступили досить успішно: борці греко-римського стилю М.Орлов (напівсередня вага) і О.Петров (важка вага) вперше вибороли срібні олімпійські нагороди, а Микола Панін-Коломенкін завоював золоту олімпійську медаль з фігурного катання на ковзанах. Ці досягнення показали, що зусилля українця О.Д.Бутовського і його однодумців не були марними. На його вимогу та за безпосередньої участі київських лікарів О.К.Анохіна та В.К.Крамаренка в 1913 р. було проведено I Російську олімпіаду за програмою наступних Олімпійських ігор. Ці змагання були організовані у Києві на “Спортивному полі”, побудованому на території у районі вулиць Львівської, Глибочицької і Дикої. З часом у буремні військові і революційні часи про спортивні змагання забули і тільки в середині 1928 р. минулого століття з нагоди проведення першої Всесоюзної спартакіади про них згадали. А про їх засновника та організатора олімпійського руху на теренах Російської імперії О.Д.Бутовського забули. Тільки в 30-х та 50-х рр. було дозволено зробити відповідний запис в енциклопедії з прізвищем, ім'ям, по батькові, хронологічними межами, переліком наукових праць і декількома словами про участь у підготовці I Російської олімпіади і жодного слова про те, що він був членом першого складу Міжнародного олімпійського комітету, учасником I Олімпійських ігор [8].

Протягом останнього десятиліття свого життя О.Д.Бутовський майже повністю зайнявся науковою діяльністю. Він видав понад десяток монографій та багато наукових статей з проблематики фізичного

виховання і спорту. В нього залишилась велика наукова спадщина, його праці багато разів видавалися до 1917 р. в Росії, а окремі й за кордоном. Значна кількість його наукових праць була опублікована в журналах “Педагогический сборник”, “Русская школа”, “Военный сборник”. У них автор виступає як досвідчений методист, котрий правильно розуміє біологічні, психологічні й педагогічні основи фізкультурної освіти для молодого покоління. Вивчаючи й аналізуючи нову літературу та беручи участь у різного роду міжнародних зібраннях з проблем фізичного виховання учнівської молоді, він пише свої науково-методичні роботи, популяризує й пропагує серед молоді заняття фізичними вправами як засіб зміцнення здоров'я й підготовки до майбутньої професійної діяльності. Але незважаючи на те, що основою його наукової і педагогічної діяльності були питання фізкультурної освіти й фізичного виховання майбутніх офіцерів та молоді, яка готується до військової служби, ним також були опубліковані праці, присвячені музиці, співу, письму, почерку, питанням гігієни [6].

Вивчаючи та аналізуючи закордонний досвід організації та постановки фізкультурної освіти в Англії, Бельгії, Данії, Німеччині, Франції, Швеції та інших країнах, він співставляє та порівнює її з вітчизняною, яка лише почала розвиватися. І тому О.Д.Бутовський протягом ряду років добивався створення в Росії такого навчального закладу, який би готував учителів фізичної культури. Він розробив відповідний проект інституту і в 1909 р. його ідею було втілено в життя. У Санкт-Петербурзі вдалося відкрити Головну гімнастично-фехтувальну школу, в якій Олексій Дмитрович читав лекції слухачам-офіцерам. У цей час він також багато друкувався. Опубліковані в ці роки праці стали вагомим внеском в узагальнення історичного й тогочасного досвіду фізкультурної освіти в зарубіжних країнах, викладання гімнастики й фехтування в навчальних закладах, розробку наукової теорії і методики фізичного виховання підростаючого покоління [3].

Ознайомлення з написаними працями показує, що О.Д.Бутовський володів літературним стилем, непересічним талантом публіциста й вченого – умів дохідливо викладати думку, переконливо аргументувати свої висновки й судження. З упевненістю можна говорити про нього і як про основоположника наукової системи фізкультурної освіти. Говорячи про вчителя тілесних вправ, він зазначав, “що навчити тілесних вправ, може лише людина, яка сама вміє їх виконувати і сама випробувала все значення повторної роботи, як щодо засвоєння навичок, так і щодо загального психофізіологічного впливу”. Приділяючи значної уваги методиці викладання тілесних вправ, він наголошував, що “вчитель повинен цілком ясно уявляти кожну подану ним вправу з боку її освітнього значення. Він повинен розуміти мету її вивчення, її місце у системі загальної фізичної освіти і повинен уміти проводити її так, щоб ця мета досягалась з найменшими труднощами для учня й найбільшою вигодою для його фізичного розвитку. Для цього він повинен мати деякі спеціальні відомості про прийоми і способи навчання: класифікувати навчальний матеріал, з одного боку – відповідно до

видів роботи, з іншого – за ступенем його важливості, розмістити його як протягом усього курсу, так і на кожному уроці в такій послідовності, у такому взаємному поєднанні різних видів роботи, щоб вихованець поступово переходив від легшого до важчого, поступово втягуючись у роботу” [4, с. 158–159].

Знаючи про недостатню фахову підготовленість учителів гімнастики та з метою покращення фізичного розвитку учнів шкіл і гімназій, за ініціативою О.Д.Бутовського була вперше створена комісія для розроблення загальних основ викладання гімнастики в цивільних навчальних закладах. Членами комісії була підготовлена інструкція щодо викладання гімнастики в навчальних закладах, проект курсів для вчителів тілесних вправ і навчально-методичний посібник з гімнастики. Докладаючи значних зусиль до покращення фізичного розвитку учнів О.Д.Бутовський видає ряд брошур: “Порадник для позакласних занять з гімнастики в кадетських корпусах” (1888), “Досвід керівництва навчанням плавання в кадетських корпусах” (1889), “Інструкцію і програму викладання гімнастики у чоловічих навчальних закладах” (1889), “Проект організації рухливих ігор як галузі фізичної освіти в кадетських корпусах” (1899), “Загальна програма розподілу часу і порадник для проведення позакласних занять в кадетських корпусах” (1890), “Порадник для проведення гімнастичних вправ у цивільних навчальних закладах. Вільні вправи” (1890), “Порадник для проведення гімнастичних вправ у цивільних навчальних закладах. Вправи з рухливими приладами” (1891). Однак проект удення викладання гімнастики у цих навчальних закладах так і не був утілений у життя [7].

У 1896 році О.Д.Бутовський як член Міжнародного олімпійського комітету перебував на перших Олімпійських іграх в Афінах, які проводилися з 6 до 15 квітня. Яскрава й урочиста церемонія відкриття Олімпійських ігор, атмосфера загального емоційного піднесення та доброзичливості, що панувала на стадіоні, залишили у О.Д.Бутовського незабутнє враження від спортивного форуму. Усвідомлюючи велике значення цього форуму для подальшого розвитку фізичної культури, спорту та олімпізму в світі, він переживав глибоке розчарування й гіркоту через відсутність серед учасників вітчизняних спортсменів. Докладно про перші Олімпійські ігри О.Д.Бутовський згадує у своїй книзі “Афіни весною 1896 року”. До речі, з семи присутніх на Олімпійських іграх членів МОК лише один О.Д.Бутовський присвятив цій видатній історичній події спеціальне видання, в якому він точно описав усі події, що відбулися на стадіоні.

Під враженнями, що залишились від побаченого в Афінах, О.Д.Бутовський докладає великих зусиль для перенесення благородної ідеї П'єра де Кубертена в Росію і Україну. Разом зі своїм земляком – уродженцем м.Золотоноша Полтавської губернії Миколою Сергійовичем Ріттером, котрий працював на Олімпіаді кореспондентом газети “Кієвлянинь”, вони через засоби масової інформації всіляко пропагували ідеї олімпізму з метою залучення широких мас людей до занять фізичними вправами. Разом вони шукали підтримки для проведення подібних заходів на теренах Російської імперії. Ідеї

О.Д.Бутовського припали до душі його сподвижникам та однодумцям, зокрема, київському лікарю С.Ф.Гарнич-Гарницькому – засновнику київського атлетичного гуртка (1895), одеському художнику – важкоатлету і борцю М.І.Кравченку, князю С.К.Білозерському – Білосельському, який у 1900–1908 рр. був членом Міжнародного олімпійського комітету для Росії, відомому спортивному діячу В.І.Срезневському, київським важкоатлетам О.К.Анохін у В.К.Крамаренку та іншим. Завдяки їхній невтомній праці 16 березня 1911 р. був організований Російський олімпійський комітет (РОК). Першим його головою було обрано В'ячеслава Ізмайловича Срезневського (1849–1937). А у 1913 р. в Києві на “Спортивному полі” відбулася Російська олімпіада. Значних зусиль у їх організації і проведенні доклали київські лікарі О.К.Анохін та В.К.Крамаренко [6].

Олексій Дмитрович Бутовський продуктивно працював до самої старості. В останні роки свого життя він повністю втратив зір і тому автобіографічні праці “Прекратившийся род”, “В родном гнезде” та деякі інші він диктував своїй дружині Ганні Василівні. Помер О.Д.Бутовський 25 лютого (за старим стилем) 1917 р. в Петрограді на 79-му році життя, де й похований [6]. У буремні революційні роки про його науково-педагогічну й військову спадщину надовго забули. Дослідник його творчості, доктор педагогічних наук О.Б.Сунник пише, що таке замовчування не було випадковим. На його думку, у 20–30-ті рр. минулого століття існувала тенденція в радянській історіографії замовчування і перекручування фактів дореволюційного минулого. В повоєнні роки ім'я О.Д.Бутовського вперше згадується у статті В.Н.Короновського “Первые международные олимпийские игры и русский спорт. Материалы и воспоминания”. Автор згадує його у зв'язку з опублікуванням першого складу Міжнародного олімпійського комітету, цитує авторського листа про перші враження Олексія Дмитровича про І Олімпіаду. Пізніше, у 50–70-ті рр. минулого століття, про нього згадується дуже коротко в навчальній літературі з історії фізичної культури і спорту за редакцією Ф.І.Самоукова і В.В.Столбова та кандидатській дисертації А.С.Ніколаєвої. У цей час також з'явилася перша стаття В.М.Видріна про О.Д.Бутовського “Россиянин в МОК”, в якій автор наводить деякі факти з біографії Олексія Дмитровича. Перша брошура про нього була написана в 1994 р. В.У.Агеевцем під назвою “... И генерал Бутовский для России”.

Значних зусиль для відновлення творчої спадщини та доброго імені О.Д.Бутовського доклав доктор педагогічних наук О.Б.Сунник, який розшукав багато авторських творів, у тому числі й “Полный послужной список генерал-лейтенанта А.Д.Бутовского”. Спробу проаналізувати творчий доробок Олексія Дмитровича, охарактеризувати його погляди на проблеми фізичного виховання і спорту, висвітлити його діяльність у Міжнародному олімпійському комітеті він зробив у статті “Первый член МОК для России”. В ній більшість матеріалів про О.Д.Бутовського автор уводить у науковий обіг уперше. У монографії “Российский спорт и олимпийское движение на рубеже XIX–XX веков” О.Б.Сунник опублікував нарис “Алексей Дмитриевич Бутовский”, у якому розкрив

його видатну роль у становленні й розвитку вітчизняного спортивного руху [9]. Він також згадує та робить аналіз творчого надбання О.Д.Бутовського і в інших своїх працях, зокрема, в дисертаційному дослідженні “Становление и развитие в СССР истории физической культуры как науки (1917 – сер. 80-х годов)” і в статтях: “О генезисе неоолимпизма и современного олимпийского движения”, “Первый россиянин в МОК” та ін.

До дослідження педагогічної, наукової, військової, організаційної й громадської діяльності О.Д.Бутовського в кін. XIX – на поч. XX ст. долучилися й науковці В.В.Драга та М.Д.Зубалій. Ними опубліковано понад 30 статей у наукових збірниках та журналах, розшукано багато фотоілюстрацій, складено список основних творів О.Д.Бутовського й науково-педагогічних робіт про нього та олімпійський спорт кін. XIX – поч. XX ст., опублікованих російськими й українськими вченими, фахівцями фізичного виховання та спорту. Зокрема, їхні матеріали про Олексія Дмитровича були включені до ювілейного видання “Золоті сторінки олімпійського спорту України” з нагоди 10-річчя Національного олімпійського комітету України. Ними також була проведена велика просвітницька й організаторська робота щодо підготовки до видання його вибраних творів з нагоди 110-ліття Олімпійських ігор 1896 р. та встановлення в Полтаві пам'ятника О.Д.Бутовському. В 2006 р. його вибрані твори були видані, а в 2007 р. перевидані [3] великим тиражем для безкоштовного поширення в загальноосвітніх школах, вищих навчальних закладах, серед спортсменів та спортивних працівників. Завдяки цьому українська громадськість дізналася про свого видатного співвітчизника, прочитавши у цій книзі бібліографічний нарис листування з П'єром де Кубертеном і вибрані твори в оригіналі: “Афины весной 1896 года”; “Вопросы физического воспитания и спорта на международном конгрессе в Брюсселе, летом 1905 года”; “Вопросы школьной гигиены и физического воспитания на международных конгрессах в 1910 году”; “Международный конгресс по физическому воспитанию в Брюсселе 10–13 августа 1910 года”; “Новые методы в воспитании”; “В родном гнезде” (Летопись рода Бутовских). У 2009 р. за участі С.Н.Бубки, М.М.Булатової, В.В.Драги і В.Д.Зубалія було видано зібрання творів О.Д.Бутовського в 4-х томах, де опубліковані в оригіналі його основні праці і “Полный послужной список генерала для особых поручений при Главном Управлении военно-учебных заведений, числящегося по армейской пехоте генерал-лейтенанта Бутовского”. Завдяки цьому нащадки пам'ятатимуть свого талановитого земляка й будуть пишатися ним. Плідна діяльність нашого співвітчизника на світанку розбудови олімпійського руху сучасності є добрим прикладом для нинішнього покоління спортсменів фахівців, тренерів і всієї спортивної громадськості.

Висновки

1. Вивчення літературних джерел та педагогічних досліджень засвідчує, що педагогічна наука досліджуваного періоду розглядала фізичне виховання як органічну частину загальної виховної системи, яка презентувала гармонійний розвиток особистості. Численні праці вченого-педагога, дозволяють

стверджувати, що основне своє завдання в теорії і практиці фізичного виховання він вбачав в гармонійному формуванні особистості. Він намагався поєднувати всі складові національної системи виховання: моральне, розумове, естетичне, трудове і фізичне. Лише за таких умов можна було забезпечити повноцінний фізичний розвиток молоді, охорону і зміцнення її здоров'я та підготовку до майбутньої трудової діяльності та військової служби.

2. Узагальнені наукові здобутки О.Д.Бутовського дають підстави зробити висновок про достатню глибину розробки ним концептуальних положень оздоровчих систем для підростаючого покоління. Це, в свою чергу, дало змогу підняти проблему фізичного виховання і фізичного розвитку дітей різного віку в досліджуваній період до рівня розумового, морального, релігійного, естетичного трудового та інших видів виховання.

3. Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що здобутки знаного педагога в окреслений період у галузі фізичного виховання є досить вагомі. Вони є суттєвою складовою змісту педагогічної освіти і підпорядковані вихованню молоді на засадах духовної спадщини та історичного досвіду українського народу. Проведені дослідження також сприяють формуванню системи педагогічної освіти з фізичного виховання учнівської молоді в сучасний період.

Перспективи подальших досліджень. Дана стаття не вичерпує всього кола проблем становлення та розвитку фізичного виховання дітей та молоді. До малодосліджених питань можна віднести проблему вивчення ролі соціальних закладів у формуванні здоров'язберігаючих технологій дітей та учнівської молоді у творчості О.Д.Бутовського.

Література

1. Агеев В. У. ... И генерал Бутовский для России / В. У. Агеев. – Советский спорт. – 1994. – 32 с.
2. Булатова М. Громадська діяльність і педагогічна спадщина О.Д.Бутовського / М. Булатова // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 3. – С. 32–36.
3. Бутовський О. Д. Вибрані твори / О. Д. Бутовський ; упор. В. В. Драга, М. Д. Зубалій. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : ВАТ "Поліграфкнига", 2007. – 288 с.
4. Бутовский А. Д. Записки по истории и методике телесных упражнений / А. Д. Бутовский. – СПб., 1913. – 328 с.
5. Драга В. Олімпійський генерал Олексій Бутовський / В. Драга // Олімпійська арена. – 2006. – № 9. – С. 37–39.
6. Зубалій М. Д. Генерал-лейтенант О.Д.Бутовський у Міжнародному олімпійському комітеті / М. Д. Зубалій, В. М. Зубалій // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2008. – № 4. – С. 150–154.
7. Зубалій М. Д. Олексій Бутовський – основоположник системи фізкультурної освіти / М. Д. Зубалій, В. М. Зубалій // Освіта і управління. – 2003. – № 4. – С. 137–141.
8. Олексій Дмитрович Бутовський – апостол Олімпійського руху сучасності / [автор і упор. тексту В. Павлов]. – Полтава : ТОВ "Копі-центр", 2006. – 8 с.
9. Суник А. Б. Алексей Дмитриевич Бутовский // Российский спорт и олимпийское движение на рубеже XIX–XX веков / А. Б. Суник. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Советский спорт, 2004. – С. 551–568.

УДК 371(09)

О.Ф.МУЗИЧЕНКО ПРО ФАКТОР ВПЛИВУ НА ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Ярмак Н.О.

У статті проаналізовано погляди українського педагога О.Музиченка щодо формування всебічно та гармонійно розвинутої дитини, його бачення, а також його судження про необхідність такого розвитку.

Ключові слова: всебічний розвиток, педагогічна діяльність, комплексна система, розумовий розвиток, теорія виховання.

В статье проанализированы взгляды украинского педагога О.Музыченко на формирование разносторонне и гармонично развитого ребенка.

Ключевые слова: разностороннее развитие, педагогическая деятельность, комплексная система, умственное развитие, теория воспитания.

In the article the author analyzes the ideas of the Ukrainian pedagogue O.Muzychenko about fostering all-round and harmoniously developed child, his understanding and judgment of the necessity of this development.

Key words: all-round development, pedagogical activity, integrated system, mental development, theory of education.

Зміни в суспільному житті України визначили головне завдання школи – формувати національно свідомого, гармонійно розвинутого, патріотично налаштованого громадянина незалежної держави. Сьогодні гуманістичні цінності національної та світової культури повинні визначити зміст людського життя.

Головною метою процесу виховання на будь-якому його рівні, від родини до державної політики, є формування всебічно гармонійно розвинутої особистості. Актуальними для нашого часу стали слова А.С.Макаренка: “Виховання дітей – найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію” [1, с. 7]. Ми хочемо, щоб нове покоління жило у правовій, цивілізованій державі, з чітко визначеними національними пріоритетами, високим рівнем культури, але при цьому ми не повинні втратити кращих надбань зі спадщини минулого. Тому маємо передати дітям ремесла та вміння наших дідів, їх історію, пісні та звичаї, моральні цінності та переконання – все те, у чому відбивається досвід минулого.

Досягти поставленої мети можливо лише за умови цілеспрямованої об’єднаної праці вчителів, батьків, соціального оточення. Результатом стануть гармонійно та всебічно розвинені особистості, нащадки, які піднімуть розвиток нації на вищий щабель та зможуть затвердити свої позиції завдяки освіті та вихованню. Стає зрозуміло, що ми всі повинні сприяти розвитку і вихованню таких осо-

бистостей. Бо саме вони згодом віддадуть належне батькам та вчителям своїми досягненнями у науці, мистецтві, спорті та змусять нас пишатися ними і розуміти, що майбутнє нації – духовно збагачені, інтелектуально розвинені і фізично здорові люди.

Задля цього працювали наші попередники, вчені та педагоги минулих століть, актуальною залишається ця мета і зараз. Досвід минулого є підмурівком досліджуваної проблеми. Він допомагає досягнути її в розвитку, дає змогу побачити нове, концептуально виокремити певні прогресивні ідеї. Саме тому хотілося б звернутися до досвіду наших українських педагогів, серед яких одне з чільних місць належить Олександрові Федоровичу Музиченку.

У своїй педагогічній діяльності Олександр Федорович завжди спирався на основні закономірності теорії виховання. Він був переконаним прихильником комплексної системи навчання, однією з засад якої була теза, що навчання має слугувати вихованню та гармонійному розвитку дитини. Музиченко стверджував, що комплексність – “це вузол життя, взятий із оточуючого дітей середовища, який ми вивчаємо за допомогою міцних наукових знань, навичок і вмінь та покращуємо на основі вивченого” [2, с. 118]. Щоб правильно розрубати цей вузол, дитині необхідно мати не тільки формальні знання. Вона має знати, що треба робити, як це робити та як це зробити якісно.

Ще на поч. ХХ ст. у своїх статтях з досвіду роботи в школі Музиченко з прикрістю зазначав, що школярі не мають змоги формувати власні

переконання та життєві позиції за своїми бажаннями та уподобаннями. Саме це й пригнічує їх, позбавляє стимулу не лише до навчання, але й до прагнення розвиватися як особистості. “Учень – не ваза, котру необхідно наповнити, а вогнище, котре необхідно роздмухати. Вільній, творчій особистості і кожній індивідуальності широку дорогу” [7, с. 105].

Формування світогляду школяра має відбуватися у середовищі, яке б гармоніювало з віковими потребами дитини. При цьому слід пам'ятати, що, формуючи світогляд, вчитель повинен допомагати дитині виробити навички адаптування у середовищі, яке постійно змінюється.

Саме тому до комплексної системи навчання і виховання як структурні складові Музиченко включав проведення уроків на природі та свіжому повітрі. Він був переконаний, що активна діяльність учня у пошуках відповіді на поставлене завдання змушує його рухатися та розвивати пошукові здібності. Олександр Федорович був палким прихильником мандрівок та екскурсій, стверджуючи, що такі форми педагогічної діяльності сприяють не тільки фізичному, а й розумовому розвитку дитини. “У коло важливих предметів входять також музика та гімнастика. Останній має приділятися набагато більше уваги та часу: кожного дня повинні проводитися загальні прогулянки, щорічно влітку – екскурсії пішки, які до того ж являються гарним засобом наочного навчання” [4, с. 27].

Олександр Федорович будував свою систему виховання так, щоб учні усвідомлювали, що від їх розумового розвитку, стану здоров'я залежить їх подальше життя, вибір професії, соціальне становище. Він схилив дітей до розуміння того, що недбайливе ставлення до свого здоров'я, фізичного та духовного розвитку значно зменшує їм шанси на прогресивне майбутнє. Постійно навіювалась думка, що дитина має бути переможцем у цьому житті, а перемога залежить значною мірою від фізичного та морального стану людини. У своїх педагогічних поглядах Олександр Федорович Музиченко відстоював ідею гармонійно розвинутої людини у вільному соціальному середовищі. Він зазначав: “А між тим педагогіка ставить вимогу підготувати сильну та гарну людину, високо та гармонійно розвинути розум, тіло та волю, моральні сили дитини. Як для розуму необхідна наука, так для виховання волі необхідна фізична підготовка, самостійна праця, яка зробить дитину мужнім переможцем життя” [5, с. 20].

Велику увагу у гармонійному розвитку дитини Олександр Федорович приділяв естетичному вихованню. Його погляди базувалися на глибокому розумінні краси природи, а також на необхідності виховання емоційної культури дітей. На його думку, почуття становлять зміст душі людини. Тому, формуючи якості особистості, риси характеру дітей, необхідно насамперед виховувати в них відповідні

почуття. Проводячи свої уроки на свіжому повітрі, зокрема малювання, Олександр Федорович розвивав у дітей відчуття прекрасного. Він привертая увагу дітей до природи, а потім залишав їх наодинці зі своїми враженнями та фантазіями. Він привчав учнів шукати нові кольори, відтінки, створювати нові форми, розвиваючи тим самим увагу, уяву та мислення. Звичайно ж, будучи на природі, він вчив дітей любити та цінувати її, свій край, свою Батьківщину. Він не зводив навчання лише до передачі знань. Його педагогіка базувалася на тезі: “Вчитель намагається довести все до єдності, не дати учням розкидатися, виправити невірні сприйняття. При першій же екскурсії, прогулянці робиться останній крок: повне звернення до спостереження життя та природи. І якщо при цьому учні підмічають деталі форм та фарб, що раніше не були доступні, то таке звернення є завершенням методичних прийомів” [3, с. 212].

Виховання естетичного смаку Музиченко вважав одним із пріоритетних завдань процесу виховання. Необхідно створити багату емоційну сферу дитини, лише за таких умов можна говорити про гармонійне виховання особистості. Педагог писав: “Багато сторін педагогіки, особливо учбовий план та ставлення вчителя до дітей, повинні враховувати художній момент – і естетика має увійти у склад педагогіки...” [8, с. 123].

Велику увагу у проблемі гармонійного розвитку дитини Музиченко приділяв національній системі виховання. До цієї системи він відносив сукупність ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, різних форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку духовної культури нації. Він переконував, що навчання дітей має проходити на рідній та знайомій з дитинства основі, на ґрунті зростання дитини. На його думку, національна система виховання мала ґрунтуватися на засадах родинного виховання, педагогічної думки та постійного спілкування з природою, довкіллям. “Явища природи пробуджують увагу дітей та дають їм тисячі приводів для запитань” [6, с. 85].

Висвітлюючи свої погляди та переконання щодо всебічного розвитку дитини під час навчання, Музиченко сподівався на те, що він якоюсь мірою допоможе вчителю звернути увагу на необхідність гармонійного поєднання процесів викладання, виховання та розвитку дитини. Він дошукувався нових педагогічних ідей, тенденцій, постійно вдосконалював свою педагогічну майстерність. І у своїх педагогічних працях наголошував на необхідності дотримання таких педагогічних принципів, які забезпечать самостійність та ініціативу дітей, спонукатимуть їх до позитивних дій і утверджуватимуть особисту відповідальність за поведінку. Як свідчить практика, ці переконання актуальні і в сьогоденні.

Література

1. Макаренко А. С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К., 1887.
2. Мостовий П. Концепція комплексності на Україні / П. Мостовий // Комуністична освіта. – 1913. – № 4.
3. Музиченко О. Ф. Із сучасної шкільної практики. Педагогічна академія (в нарисах та монографіях) / О. Ф. Музиченко; за ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. : В. Антік, 1913.

4. Музиченко О. Ф. Монізм та школа / О. Ф. Музиченко. – СПб., 1908.
5. Музиченко О. Ф. На шляху до демократизації школи / О. Ф. Музиченко. – СПб., 1907.
6. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Сучасне Герbartіанство. Педагогічна академія (в нарисах та монографіях) / О. Ф. Музиченко ; за ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. : В. Антік, 1913.
7. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Педагогічна академія (в нарисах та монографіях) / О. Ф. Музиченко ; за ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. : В. Антік, 1913.
8. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Сучасне Герbartіанство. Педагогічна академія (в нарисах та монографіях) / О. Ф. Музиченко ; за ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. : В. Антік, 1913.

НАШІ АВТОРИ

1. **Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
3. **Борисюк Світлана Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
4. **Боровик Володимир Віталійович**, старший викладач кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
5. **Братко Валентина Олександрівна**, науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України.
6. **Бурко Ольга Василівна**, викладач кафедри українознавства Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету.
7. **Бутенко Ольга Григорівна**, аспірантка, викладач кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
8. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, учитель української мови та літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
9. **Варуха Олена Вікторівна**, старший викладач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Вітченко Андрій Олександрович**, доктор педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Київського славистичного університету.
11. **Гаценко Ірина Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства Чернігівського державного інституту економіки і управління.
12. **Голуб Ніна Борисівна**, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії навчання української мови.
13. **Голуб Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Груша Ляля Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
15. **Донченко Тамара Кузьмівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
16. **Драчук Любов Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри світової літератури та історії культури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Жаркевич Наталія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури та історії культури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Жук Альона Анатоліївна**, асистент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Забарний Олександр Вадимович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та літератури, декан філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
22. **Завацька Людмила Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка
23. **Заплішна Катерина Митрофанівна**, вихователь дитячого дошкільного закладу м.Ніжина.
24. **Заплішний Іван Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Іщенко Людмила Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
26. **Коткова Людмила Іванівна**, учитель української мови Ніжинського міського ліцею Ніжинської міської ради.
27. **Лілік Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г.Шевченка.
28. **Логвіненко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України.
29. **Марчук Галина Володимирівна**, аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету.
30. **Метелюк В.І.**, старший викладач кафедри педагогіки, психології дошкільної освіти та родинного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка.
31. **Міхно Олександр Петрович**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Педагогічного музею НАПН України.

32. **Михайленко Олена Вікторівна**, аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач Чернігівського кооперативного технікуму.
33. **Моціяка Олена Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
34. **Новосьолова Валентина Іванівна**, науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України.
35. **Оленченко Світлана Олександрівна**, викладач кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
36. **Осаволук Олександр Андрійович**, асистент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Падун Ніна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
38. **Пашенко Валентина Михайлівна**, старший викладач кафедри української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Підлипняк І.Ю.**, викладач кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
40. **Платонова Оксана Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.
41. **Проценко Лариса Іванівна**, старший викладач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.
42. **Романишина Наталія Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри української літератури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
43. **Руденко Людмила Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології дошкільної освіти та родинного виховання Київського педагогічного університету імені Б.Грінченка.
44. **Симоненкова Тетяна Петрівна**, старший викладач кафедри методики викладання української мови і літератури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
45. **Слижук Олеся Алімівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального і слов'янського мовознавства Запорізького національного університету.
46. **Стадник Денис Олександрович**, аспірантка кафедри педагогіки та педмайстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
47. **Стеценко Василь Павлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
48. **Тукач Ірина Іванівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
49. **Чумак Тетяна Миколаївна**, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова; учитель-методист Ічнянської гімназії ім. Степана Васильченка.
50. **Шевченко Зоя Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту НАПН України.
51. **Шелехова Галина Тарасівна**, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України.
52. **Ярмак Наталія Олександрівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
53. **Ярмолюк Алла Володимирівна**, науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України.
54. **Яценко Таміла Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** 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 (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 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 частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) Короткі **анотації українською, російською та англійською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова** (українською, російською та англійською мовами).

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, текст, ключові слова, резюме).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно 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 в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

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 протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м.Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки та педагогічної майстерності)

E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru

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) _____

автор (співавтори) 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 (несе-)мо персональну відповідальність.

"_____" 201__ р.

Підпис